

BRUNO FLÁVIO LONTRA FAGUNDES  
SEBASTIÁN VARGAS ÁLVAREZ

orgs.

# Ensino de História e História Pública

*Diálogos Nacionais  
e Internacionais*



### **Conselho Editorial**

Presidente: Prof. Dr. Ronaldo Manzi Filho	FacMais e SIPP – Brasil e França
Prof.ª M.ª Amanda Oliveira da Câmara Moreira	Ufersa – Brasil
Prof.ª Dr.ª Beatriz Fernandes Genaro	DIB – Itália
Prof. Dr. Edson Santos Silva	Unicentro – Brasil
Prof.ª Dr.ª Elianda Figueiredo Arantes Tiballi	PUC-Goiás – Brasil
Prof. Dr. Hector Rolando Guerra Hernandez	UFPR – Brasil
Prof. Dr. Herivelto Pereira de Souza	UnB e SIPP – França
Prof.ª Dr.ª Maria Adélia da Costa	Cefet – Brasil
Prof. Dr. Ricardo Wagner	UFPR – Brasil
Prof.ª Dr.ª Ross Barrantes	Usmp – Peru

### **Comitê Científico – Ciências Humanas**

Presidente: Prof. Dr. Márcio José Pereira	UEM – História
Prof. Dr. André Costa Acirole da Silva	IFG – História
Prof. Dr. Allan Damasceno	UFRJ – Educação
Prof.ª Dr.ª Aparecida Carina Alves de Souza	UFF – Educação e Linguística
Prof. Dr. César Costa Vitorino	Uneb – Educação e Linguística
Prof.ª Dr.ª Clarice Pimentel Paulon	USP – Psicologia
Prof. Dr. Diego Avelino de Moraes Carvalho	IFG – História
Prof.ª Dr.ª Manuela Mendonça	ULisboa – História
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação	Uneb – Educação e Linguística
Prof. Dr. Rafael Silva Gargano	UnB – Filosofia
Prof. Dr. Rodrigo Vieira Marques	UFG – Filosofia
Prof.ª Dr.ª Sandra Célia Coelho G. da Silva	Uneb – Educação e Linguística
Prof. Dr. Saul António Gomes	UC – História
Prof. Dr. Silvio Ricardo Gomes Carneiro	UFABC – Filosofia
Prof. Dr. Toni Reis	UFPR – Educação
Prof. Dr. Wagner Xavier de Camargo	UFSCar – Antropologia
Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva	UFG – Educação

Valdemir Paiva  
**EDITOR-CHEFE**

Éverson Ciriaco  
**DIREÇÃO EDITORIAL**

Katlyn Lopes  
**DIREÇÃO EXECUTIVA**

Paula Zettel  
**DESIGN DE CAPA**

Brenner Silva  
**DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO**

Rodrigo Martins  
**REVISÃO**

Karen Reader  
**TRADUÇÃO**

A empresa Editorial Casa, Curitiba/PR, foi contratada como empresa terceirizada para prestação dos serviços técnicos de diagramação, tradução de texto e design. Obra finalizada e registrada pelo setor de Editoração da Unespar e pela Editora Fecilcam.

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca  
UNESPAR/Campus de Campo Mourão  
Bibliotecária Responsável: Liane Cordeiro da Silva CRB 1153/9

E59

Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais /  
Bruno Flávio Lontra Fagundes; Sebastián Vargas Álvarez (Orgs).  
Campo Mourão, PR : Editora Fecilcam, 2022.  
198 p. : il.; Color.

Formato: Livro Digital  
Acesso: <https://campomourao.unespar.edu.br/editora>  
ISBN: 978-65-88090-32-9

1. História Pública. 2. Ensino-História. 3. Historiador. I. Fagundes, Bruno F. Lontra (Org.); II. Álvarez, Sebastián Vargas (Org.); III. Universidade Estadual do Paraná-Campus Campo Mourão, PR. IV. UNESPAR. V. Título.

Tema de Pesquisa:

Este livro só foi possível com os recursos Convênio Capes/ProfHistória 851926/2017

1ª edição – Ano 2022

Copyright © Editora Fecilcam , 2022

**EDITORA FECILCAM**

Av. Comendador Norberto Marcondes, 733 Campo Mourão, PR  
CEP 87303-100 Telefone: (55) (44) 3518-1838  
E-mail: [editorafecilcam@unespar.edu.br](mailto:editorafecilcam@unespar.edu.br)  
[www.campomourao.unespar.edu.br/editora/](http://www.campomourao.unespar.edu.br/editora/)

Bruno Flávio Lontra Fagundes  
Sebastián Vargas Álvarez  
**Organizadores**

# **Ensino de História e História Pública:**

Diálogos Nacionais e Internacionais



**PPGHP**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA PÚBLICA



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



# Apresentação

## Ensino de História e História Pública: diálogos nacionais e internacionais

*Bruno Flávio Lontra Fagundes (Universidade Estadual do Paraná)*  
*Sebastián Vargas Álvarez (Universidad del Rosario, Bogotá - Colômbia)*

Este livro é uma iniciativa do ProfHistória, Mestrado Profissional em Ensino de História, em parceria com o PPGHP, o Programa de Pós-Graduação em História Pública, ambos programas de pós-graduação em História da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), sediados no campus de Campo Mourão (Paraná–Brasil). Com aproximadamente três anos para hoje, os dois programas fazem atividades conjuntas em parceria a fim de consolidar, como uma de suas linhas de pensamento, abordagens conceituais que articulam o Ensino de História e a História Pública. Este livro conta com autores próximos seja da área de História, seja da área de Educação.

Convém dizer que este é um livro em diálogo entre textos de História Pública e Ensino de História, não só no universo intelectual nacional, mas também internacional: há textos de autores brasileiros, de latino-americanos e de anglo-saxões. A motivação é a certeza de que experiências reflexivas podem se mostrar importantes em quaisquer que sejam os ambientes intelectuais. O que apontamos aqui é que podemos aprender de diversos contextos.

A obra coletiva que o leitor tem em mãos contém 6 (seis) textos de autores(as) brasileiros(as), 4 (quatro) de colegas latino-americanos (Argentina, Colômbia, México e Peru), 2 (dois) textos de autores(as) ingleses, 1 autor estadunidense e 3 autores australianos. Os textos escritos em castelhano foram mantidos na língua original, e apenas os textos em língua inglesa foram traduzidos. Ao fim do livro, há uma seção de *Informação sobre os(as) autores*.

A obra recolhe 14 textos, e a relação Ensino de História e História Pública está permeada de nação e memória, palavras-conceitos recorrentes, as quais tangenciam, quando não permeiam, alguns textos, não importa sua procedência, textos estes que podem ser organizados por 4 (quatro) eixos – apesar da subjetividade com que cada leitor vai analisá-los. São esses eixos que ordenam a sequência dos textos posta aqui, sem agrupá-los por língua, como se houvesse neles uma reflexão aparentada só por serem de um mesmo idioma.

## **I - A importância da História no debate público é um dos eixos que ordenam os textos.**

Em “Finalidades en conflicto: las finalidades la enseñanza de la historia a la luz de la ciudadanía activa”, Augusta Cecilia Valle Taiman analisa as reformas curriculares de História no Peru em 2005, 2009 e 2016, tendo examinado, por meio de pesquisa qualitativa, professores em formação para aqueles novos currículos. A autora entende que as interpretações dos currículos que fazem os professores são desvalorizadas, afastando-os de métodos de ensino que ligam a História ao exercício ativo da cidadania. Segundo Taiman, “para o profesorado con experiencia é difícil considerar um ensino” que tome os estudantes como sujeitos históricos “e menos ainda sua participação em assuntos públicos”, como supõe uma cidadania ativa. A discussão gira em torno do conceito de cidadania adotado naqueles currículos.

Os textos “Por que a História Importa” e “Como História importa hoje?”, respectivamente dos autores ingleses John Tosh e Ludmilla Jordanova, são os únicos que, acima de qualquer consideração temática, precisam estar juntos. A contraposição dos autores sugere uma reflexão importante para a História Pública e o Ensino de História: o conhecimento histórico dos públicos seria o conhecimento da disciplina histórica, se promovido adequadamente? Ambos textos foram extraídos de um site em língua inglesa, o *History and Policy* [História e Política], que publica pesquisas de historiadores, tomadores de decisão política e jornalistas visando incrementar o debate público histórico.

Quando, em 2008, John Tosh lançou seu livro sobre a invasão americana do Iraque com ajuda britânica – *Why History matters* [Por que a História importa] –, exatamente uma semana depois Ludmilla Jordanova fazia uma resenha da obra, com reflexões sobre a relação da História com os públicos em geral, também defendida, embora em outros termos, por John Tosh.

O autor reclamava, então, da inadequação dos sistemas de mídia e de ensino britânicos, que não ajudavam na interpretação do acontecimento da guerra como convinha. John Tosh aceitava que o site *History and Policy* podia fornecer material para mídia e levantar o nível de consciência histórica pública. Já a resenha do livro de Tosh feita por L. Jordanova invertia a equação, ao alegar que os públicos tinham sua consciência histórica e que pouco se envolveriam com uma história como a que John Tosh reclamava. Para Jordanova, não há desinteresse dos públicos pela História, pelo contrário, mas aquele interesse público era banhado por emoções pessoais que ligam as pessoas a passados. Um conhecimento que é mais memória do que história. Jordanova aponta que os públicos sabem História, mas uma história baseada, muitas vezes, em mitos, o que exigiria dos historiadores conhecerem-na se quisessem envolver os públicos. Para Tosh, a cidadania se faz com conhecimento histórico de qualidade, enquanto para Jordanova os públicos já sabem história, embora seja conhecimento que não é como o que o professor John Tosh deseja que públicos venham a ter a fim de participar conscientemente no debate público.

O texto “Enseñanza de la Historia e Historia Pública en Colombia: convergencias, problemas y retos a futuro”, de Sebastián Vargas Álvarez e Nilson Javier Ibagón, completa o que seria o primeiro eixo de reflexão trazido pelo livro. Como logo anunciam, o capítulo é um panorama do ensino de História e da História Pública na Colômbia presente, indicando limites e desafios para o ensino naquele país em vista da adoção de políticas públicas estatais relativas à memória. Os autores discutem limites e desafios do Ensino de História e da História Pública articulados a certa política de memória a cargo do atual governo Colombiano, que sonega os processos de “construção da memória, reparação e justiça transicional” após acordo de paz negociado em 2016 entre o então governo e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia, as Farc. Os autores indagam qual “memória será legada para o futuro?”, uma vez que os conflitos negociados em 2016 não só não cessaram, como cresceram, com relação ao que Vargas Álvarez e Ibagón identificam omissão e desídia do governo colombiano com a memória pública da História colombiana. Como fazer Ensino de História e História Pública nesse contexto é o que dirige a reflexão.

## **II – Um segundo eixo que perpassa alguns textos do livro e os coloca em sequência são as reflexões teóricas sobre as relações História Pública e Ensino de História.**

Em “Diálogos interdisciplinares a partir da História Pública”, o professor Cristiano Nicolini discorre sobre “uma proposta de interação com estudantes de diversos cursos da Universidade Federal de Goiás”, ao analisar uma disciplina oferecida em modo remoto para alunos de Ciências Econômicas, Física, História, Museologia, Ecologia e Análise Ambiental, Ciências Sociais, Relações Públicas, Administração e estudantes convidados da Universidade Federal do Maranhão. Uma discussão sobre a “dinâmica da publicização dos saberes históricos construídos [e ensinados] dentro e fora da universidade”. Quais histórias são narradas e como são interpretadas, selecionadas e imaginadas pelos diferentes sujeitos, em múltiplos espaços de interlocução social e cultural?” - eis a pergunta que se faz o autor. Nicolini levanta questões sobre o entendimento de História por públicos escolares, o que faz lembrar pesquisas de História Pública como Cultura Histórica já realizadas por autores estadunidenses, canadenses, ingleses, australianos com públicos. O autor avalia como é, para os públicos, a História na escola, a história do lugar para onde viajam, a relação da História com séries de tevê e filmes e a relação de História com suas áreas de formação. Concorda o autor que “a História Pública amplia a possibilidade” de conhecimento “pluri e interdisciplinar”, embora alerte para o fato de que “esse alargamento de possibilidades não dispensa a seriedade da análise que a historiografia dedica ao lidar com os múltiplos passados.”

Em “A divulgação histórica e seus entrelugares no ensino de história”, Fernando Perli analisa duas revistas de História de ampla circulação no Brasil, a *Revista de História da Biblioteca Nacional* e a *Aventuras na História*, mais exatamente examinando as manifesta-

ções de leitores das revistas para avaliar a “diversidade de representações do passado que se faz conhecimento histórico em ambientes escolares” e o que considera serem histórias públicas divulgadas por essas publicações. Analisa cartas de leitores dos primeiros 50 números das revistas, detectando a capilaridade destas e sua capacidade de arregimentar, legitimando, escritas de História por acadêmicos, leigos e “historiadores práticos” – estes que tinham seus textos publicados naquelas revistas. O autor confirma que historiadores que participaram nestas revistas estiveram envolvidos com práticas interdisciplinares que produziram histórias públicas.

Em “Pensando: Como estudantes aprendem sobre o passado” [Thinking: How Students Learn About the Past], o professor estadunidense T. Mills Kelly traz aqui capítulo modificado de livro de 2013 *Ensinar História numa era digital* [Teaching History in the Digital Age]. “Como estudantes de faculdade e escola pensam e dão sentido ao passado?” eis uma preocupação norteadora do texto, uma vez que nos Estados Unidos a ênfase desde o século XX teria sido muito mais no Ensino de História do que na aprendizagem de História. O autor considera que as discussões enfatizam os fatos e ignoram os métodos, problematizando um ensino de História factualista que tem por base nos Estados Unidos – e só lá nos Estados Unidos?, perguntamo-nos – o ensino de uma história nacional. O autor cita uma lei da Flórida em 2006 expressão dessa visão: “História americana deverá ser como factual, não construída, deverá ser vista como conhecível, ensinável, e provável, e deverá ser definida como a criação de uma nova nação baseada largamente sobre os princípios universais colocados na Declaração da Independência”. Com ligeira tendência a ser um texto sobre a cultura histórica americana, implicitamente Mills Kelly ecoa pesquisas estadunidenses que, bem ou mal, fixaram certa percepção pessoal e familiar da importância da História, sem vínculos com lutas coletivas. O autor questiona formas de Ensino de História nos Estados Unidos, buscando tratar do que os historiadores querem dizer com os estudantes “pensarem historicamente”, concluindo que, é importante sempre lembrar, “a tecnologia nunca é a resposta para problemas de ensino” se não se tratar antes de questões conceituais.

O texto “O Ensino de História e a pesquisa em História Pública feitos de *scholé*”, de Federico Jose Alvez Cavanna e Bruno Antonio Picoli, potencializa o raciocínio harendtiano, o de filósofos da Educação, os de Agambem e Jorge Larrosa, para refletirem a relação educação/escola e esfera pública, fazendo uma defesa da *scholé* (lugar de ócio e prazer – aqui, a escola), em que o erro é uma virtude. Para os autores, a *scholé* encarna o “tempo-espaço liberto”, que promove respostas à alteridade, o tempo-espaço do “encontro” com o Outro - o que define a esfera pública numa estreita relação com a experiência democrática historicamente construída. Diferente da esfera pública que está para além de seus muros, para os autores o encontro de qualidade na *scholé* ocorre de modo pedagogicamente mediado, uma vez que o adulto docente não pode abrir mão de sua autoridade pela formação do outro. Os autores discutem o que chamam de “apagamento do território escolar” durante a pandemia, defendendo a escola na luta contra uma lógica de apropriação e aprendizagem que a despoja de seu caráter de doação gratuita de “tempo, espaço e matéria de estudo”. O texto faz uma defesa da escola

e parece se antepor aos argumentos modernos de uma escola instrumental onde não se pode tentar, errar e acertar, e contra o panegírico de teorias contemporâneas que preconizam a resolução dos desafios da educação por meio de encaminhamentos tecnocráticos e recursos tecnológicos pensados como panaceias. Uma essência da escola, talvez uma fenomenologia da *scholé*, parece estar sendo defendida no texto.

### **III – Um terceiro eixo que dá sequência aos textos é o que trata das experiências empíricas com o Ensino de História em diálogo com práticas públicas de História.**

Em “As experiências através de conversações e pesquisa-ação no movimento da História Pública junto ao Ensino de História”, Ana Carolina Prohmann informa de sua pesquisa de mestrado colaborativa e interativa *on-line* feita com professoras da Rede Básica Pública e Privada do Paraná a fim de examinar como as mesmas professoras avaliam a ausência de mulheres nos livros didáticos. A autora pondera que as professoras são como audiências de História Pública, mas vão além de meras audiências receptoras, uma vez que são públicos produtores de saber histórico que valorizam os processos de aprendizagem que ocorrem na troca em sala de aula na escola.

Em “Experiências limiares: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da história pública”, Cyntia Simioni França e Nara de Carvalho Cunha partem do princípio de que no Brasil o debate sobre Ensino de História na escola mediado pela História Pública é incipiente. Analisam “*Roxo-Rei: interpretação da paisagem pelos passos de Guignard*”, uma “prática de história pública” no Museu Casa Guignard, em Ouro Preto (Minas Gerais–Brasil), o qual enfatiza a experiência pública de moradores com a cidade. Analisam “a percepção da cidade para outros espaços e sujeitos, mais próximos das experiências cotidianas dos estudantes”. Uma vez que o ensino de História escolar é potencializado pela esfera pública, como práticas o ensino produz encontros efetivos com a História Pública. As autoras argumentam *em torno de e a partir do* conceito de “autoridade compartilhada”, em que, no encontro educacional, cada parte, respeitados seus respectivos saberes, se transbordam numa troca – para cuja análise adotam o conceito benjaminiano de “limiar”. Para as autoras, as trocas em História se fazem pelo “contato com arquivos, museus, patrimônios, fotografias, cinema, espaços urbanos etc.”.

Em “Nunca se sabe o passado que nos espera...”, Cristina Helou Gomide e Miriam Bianca Ribeiro revelam nuances da pesquisa que fizeram no primeiro dia de aula com alunos(as) na disciplina de *Fundamentos e Metodologia de Ciências Humanas* do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), aceitando uma concepção de nação ainda bastante disseminada na cultura histórica, sugerindo a forte incidência do passado como passado nacional. Indicam a reflexão sobre “a História Pública e os modos como ela se configura histórica e cotidianamente”, dedicando-se “a compre-

ender a incidência das comemorações e datas históricas no cotidiano da vida brasileira”. Com texto articulado a uma ideia de cultura histórica como história nacional reforçada pelo ensino escolar de História, as autoras analisam datas cívicas exaltadas num rol de comemorações que terminam por fixar datas e feitos numa cultura e esfera públicas. As autoras criticam narrativas históricas ainda excludentes: “Parece-nos que temos, ainda no século XXI, a insistência de que essa história que confunde violência com progresso e civilidade, é a história que, de fato, nos representa. Isso não é verdade. Nesse sentido, buscamos compreender a construção dessa concepção e como ela incide sobre nós de forma ainda tão intensa até os dias atuais”. Ao final do texto, as autoras afirmam como pensam e desejam uma História Pública que não exalte escravistas e que seja processual e coletiva.

#### **IV – Por fim, o quarto eixo ordena este livro, o da reflexão pedagógica de formação de professores e reações do professorado.**

Em “La enseñanza de la Historia como acción político-afectiva en contexto de encrucijada. Itinerarios para la formación del professorado”, as professoras argentinas Sonia A. Bazán e Silvia A. Zuppa apresentam suas investigações sobre as relações entre história ensinada e história investigada. Analisam as reformas do Ensino de História em 1983, no Governo de Raul Alfonsín, e nos anos 2000, durante a “Era Kirchnerista”, ocasiões em que houve tentativas de mudar/renovar o ensino de História com outras concepções, visando limpar os tempos da ditadura no Ensino. Postulam as autoras que a história do Ensino de História na Argentina criou o que chamam de uma “argentinidade”, com ênfase, desde fins do século XIX, na legitimação do Estado Nacional, que procurava “la construcción de una identidad y una pertenencia entre el estudiantado”, confirmando que “la escuela pública era la encargada de extender la matriz identitaria a toda la comunidad”. O texto analisa aspectos das reformas como aproximação universidade escola, os sentidos públicos do Ensino de História e o que chamam de “Educação sensível” para professores.

Em “Educación histórica en la formación de la pedagogía de la UPN: una propuesta de innovación de la línea sociohistórica desde el aula”, o professor mexicano Siddharta Alberto Camargo Arteaga mostra uma “proposta de currículo histórico de Pedagogia” da Universidade Pedagógica Nacional do México – a UPN – demonstrando que a proposta apresentada de novo currículo aconteceu devido à tentativa de romper com a ideia de que, ao longo de sua vida escolar, as alunas do curso haviam desenvolvido uma única narrativa histórica. A proposta buscava deslocar o conhecimento histórico de um método de memorização de dados históricos para a percepção de que a história é um processo construtivo de saber que gera um conhecimento.

Finalmente, em “O professor de História como historiador público” [The History Teacher as Public Historian], os pesquisadores australianos Robert Parkes, Debra Donnelly e Heather Sharp partem de uma premissa nacionalista homogeneizadora do Ensino de História na Austrália. Esse país é pensado como uma nação pós-colonial, e os autores apontam a

crença, na Austrália também, de que a consciência histórica é pensada como “moldada pelo Ensino de História na sala de aula”, mesmo que a memória histórica seja um palco de disputas. Em vista da abertura da História para reinterpretções e revisões, os autores reconhecem contranarrativas da história escolar nacionalista, advertindo da interrupção na cena pública australiana da “incontestabilidade do projeto de Estado-Nação” no Ensino de História e verificam os impactos e o processo de mutações do Ensino pelas narrativas indígenas e de minorias étnicas, apontando o quanto a história na sala de aula tem sofrido os efeitos dos debates públicos que diversificaram o passado australiano antes tomado como homogêneo e unificado. Os autores ponderam sobre os desafios deixados ao professor de História em sua função de formar historiadores públicos para a sala de aula que sejam capazes de acompanhar as mutações públicas das narrativas históricas sobre o passado daquele país.

É com um sentido amplo, ainda, que trazemos este livro a público. A fim de incrementar a reflexão e as práticas de História Pública conectada ao Ensino de História, práticas já “praticadas”, mas nem sempre reconhecidas. Sentido amplo, também, para abrir o arco da discussão para além da história praticada em nossos universos intelectuais, trazendo textos inéditos para a reflexão, sugerindo que muitas das discussões que cabem lá, cabem aqui também, que algumas questões do Ensino de História e da Memória e da História Públicas são, muitas vezes, similares e armam objetos de reflexão que conduzem a dilemas da História e da profissão histórica, além de auxiliar a teorizar sobre como o conhecimento histórico foi organizado um dia, como é hoje e como pode vir a ser no futuro.

Enfim, os trabalhos aqui reunidos visam estabelecer um diálogo global que conecta ideias, experiências e pesquisas do Brasil, da América Latina e de alguns contextos anglo-saxões, e espera contribuir para a importância, nas sociedades contemporâneas, das práticas públicas de história e um ensino de história crítica, especialmente nos momentos em que radicalismos e totalitarismos de vários tipos ameaçam impor histórias fechadas e unívocas. O pensamento livre e a interpretação são frequentemente os primeiros alvos da negação e das práticas autoritárias. Este livro é a favor de atuar nessa luta.

# SUMÁRIO

<b>1. Finalidades en conflicto: las finalidades la enseñanza de la historia a la luz de la ciudadanía activa . . . . .</b>	<b>13</b>
<i>Augusta Cecília Valle Taiman</i>	
<b>2. De que forma a História importa atualmente. . . . .</b>	<b>31</b>
<i>Ludmilla Jordanova</i>	
<b>3. Por que a História importa . . . . .</b>	<b>37</b>
<i>John Tosh</i>	
<b>4. Enseñanza de la Historia e Historia Pública en Colombia: convergencias, problemas y retos a futuro . . . . .</b>	<b>44</b>
<i>Sebastián Vargas Álvarez e Nilson Javier Ibagón</i>	
<b>5. Diálogos interdisciplinares a partir da história pública. . . . .</b>	<b>60</b>
<i>Cristiano Nicolini</i>	
<b>6. A divulgação histórica e seus entrelugares no ensino de história . . . . .</b>	<b>72</b>
<i>Fernando Perli</i>	
<b>7. Pensamento: Como os alunos aprendem sobre o passado. . . . .</b>	<b>83</b>
<i>T. Mills Kelly</i>	
<b>8. O Ensino de História e a pesquisa em História Pública feitos de scholé . . . . .</b>	<b>94</b>
<i>Federico Jose Alvez Cavanna e Bruno Antonio Picoli</i>	
<b>9. As experiências através de conversações e pesquisa-ação no movimento da História Pública junto ao Ensino de História . . . . .</b>	<b>108</b>
<i>Ana Carolina Prohmann</i>	
<b>10. Experiências limiars: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da história pública. . . . .</b>	<b>124</b>
<i>Cyntia Simioni França e Nara de Carvalho Cunha</i>	
<b>11. Nunca se sabe o passado que nos espera... . . . . .</b>	<b>138</b>
<i>Cristina Helou Gomide e Miriam Bianca Ribeiro</i>	
<b>12. La enseñanza de la Historia como acción político-afectiva en contexto de encrucijada Itinerarios para la formación del profesorado . . . . .</b>	<b>154</b>
<i>Sonia A. Bazán e Sílvia A. Zuppa</i>	
<b>13. Educación histórica en la formación de la pedagogía de la UPN: una propuesta de innovación de la línea sociohistórica desde el aula* . . . . .</b>	<b>170</b>
<i>Siddharta Alberto Camargo Arteaga</i>	
<b>14. O professor de História como historiador público . . . . .</b>	<b>180</b>
<i>Robert Parkes, Debra Donnelly e Healthier Sharp</i>	
<b>Sobre os(as) autores(as) . . . . .</b>	<b>195</b>

# Finalidades en conflicto:

## las finalidades la enseñanza de la historia a la luz de la ciudadanía activa

Augusta Cecília Valle Taiman – [acvalle@pucp.edu.pe](mailto:acvalle@pucp.edu.pe)

[...] al maestro le corresponde divulgar en forma progresiva y adecuada, y hacer arraigar de modo firme en la conciencia de sus discípulos, los conocimientos alcanzados [...] por la investigación. No se trata de hacer de los niños peruanos futuros historiadores; se trata de proponer [...] una serie metódica de cuestiones que [...] sirvan para renovar la enseñanza misma. (BASADRE, 1978, p. 139).

Jorge Basadre, uno de los más importantes historiadores peruanos del siglo pasado, tenía una especial preocupación por la enseñanza de la historia. Entre 1929 y 1931, Basadre fue profesor de historia de uno de los colegios más emblemáticos de Lima, el Colegio Guadalupe, también se desempeñó como formador de maestros en el Instituto Pedagógico Nacional (1930-1931). Incluso, llegó a ser ministro de educación en dos ocasiones, primero durante el gobierno de Bustamante y Rivero en el año 1945, y luego en el de Manuel Prado, entre 1956 y 1958. Su experiencia en la investigación histórica, la docencia y especialmente su pasión por la historia, lo llevó a reflexionar sobre la necesidad de repensar la enseñanza de la historia en la escuela peruana. Basadre cuestionaba la forma como se enseñaba:

[...] hay acumulación desordenada de datos, ejercicios mnemotécnicos con nombres y fechas, sucesión de episodios que no dejan ni huellas estéticas ni infunden entusiasmos generosos, ni estimulan la imaginación y el juicio, ni incitan a conocer y a servir al Perú. (BASADRE, 1978, p. 141).

Los cuestionamientos de Basadre concuerdan con los propuestos desde de la didáctica por diversos investigadores, los cuales coinciden en que es necesario promover un aprendizaje de la historia que no se limite a la memorización de información transmitida por el docente o el libro de texto, sino que acerque a los estudiantes a la producción del conocimiento histórico, suscitando la reflexión y el análisis del pasado (WINEBURG, 2001; LÉVESQUE, 2008; PAGÉS, 2018). Además, Basadre plantea la necesidad de proponer “cuestiones” que renueven la enseñanza. En otras palabras, de repensar también los temas y las formas como el profesorado los aborda.

En el Perú, esta búsqueda por renovar la enseñanza de la historia se ha expresado en cambios curriculares. En lo que va del siglo XXI, el país, ha tenido tres currículos: el Diseño Curricular 2005 (DCN-2005), el Diseño Curricular 2009 (DCN-2009) y el Currículo Nacional de Educación Básica 2016 (CNEB-2016). Los tres currículos tienen en común que buscan alejarse de la enseñanza memorística. Para ello, rompen con la estructura curricular enfocada en asignaturas y proponen que los temas de historia se estudien como parte del área de Ciencias Sociales. Además, introducen conceptos como capacidades y competencias para el aprendizaje de la historia (VALLE, 2018). Cada nuevo currículo cuestiona al anterior, pues el predecesor no habría logrado concretar los cambios ansiados. Es decir, alejarse de una historia memorística y promover una mejor comprensión de los procesos históricos y sus vínculos con el presente. Además, los tres vinculan el área de Ciencias Sociales a la construcción de la identidad del adolescente y la ciudadanía; por ejemplo, el DCN-2005 señalaba: “El área tiene como propósito la construcción de la identidad sociocultural y la formación ciudadana de los adolescentes y jóvenes” (MINEDU, 2005, p. 188).

¿Por qué los cambios curriculares no logran los efectos deseados? Si bien podrían considerarse diversos factores, coincidimos con Thorton (1991) en que es el maestro el que concreta el currículo en el aula; por lo tanto, un factor fundamental para transformar la enseñanza de la historia es el profesorado (PAGÈS, 2000). Sin duda, la concreción del currículo depende de los y las docentes, y por ello los cambios curriculares suelen acompañarse de programas de capacitación que buscan familiarizar al profesorado con los nuevos planteamientos. No obstante, nos preguntamos: cuánto sabemos de la forma como el currículo es interpretado por los maestros y maestras, y cuáles son sus principales reticencias ante la nueva propuesta. Sin conocer la interpretación del profesorado de un nuevo currículo, los programas de capacitación van a ciegas, pues no identifican los “nudos” o tensiones que dificultarán la implementación del currículo y la renovación de las prácticas. Por lo tanto, si queremos renovar la enseñanza de la historia, consideramos que debemos detenernos a indagar las interpretaciones del currículo hechas por el profesorado.

En el CNEB-2016, la historia se encuentra dentro del área Ciencias Sociales y le corresponde la competencia 17 “construye interpretaciones históricas”. Precisamente, este artículo se enfoca en la forma cómo un grupo de docentes del área de Ciencias Sociales entienden los vínculos de esta competencia con la ciudadanía activa, y cuáles son las principales preocupaciones que les genera. Nos proponemos dos objetivos:

- Analizar cómo un grupo de docentes entienden las finalidades de la enseñanza de la historia expresadas en la competencia y sus relaciones con el enfoque de la ciudadanía propuesto por el CNEB-2016;
- Identificar las principales tensiones que encuentran al vincular la historia con la ciudadanía activa.

Para ello, primero abordamos el marco conceptual que sostiene la investigación; a continuación, presentamos algunos rasgos importantes de la propuesta curricular del CNEB-2016; luego, exponemos los hallazgos de la investigación y los discutimos; finalmente, planteamos algunas reflexiones finales a modo de conclusión.

Esta investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo. Se ha recogido las ideas y apreciaciones de un grupo de 14 docentes de secundaria de escuelas públicas de la ciudad de Lima que participaron en el año 2019 en unos talleres de formación sobre el área de Ciencias Sociales de acuerdo con el CNEB-2016. Para poder examinar las tensiones que perciben los docentes, se consideró como criterio de inclusión que hubiesen desarrollado clases con el DCN-2009 y que emplean el CNEB-2016 desde el 2018. Los profesores y profesoras que participaron de esta investigación tienen como mínimo 10 años de experiencia en aula; por ende, se trata de docentes con experiencia. Para recoger sus ideas se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas, que permitió registrar las finalidades de la enseñanza que declaran los docentes y sus vínculos con la ciudadanía. Además, siguiendo a Pagès (2012) y a Santisteban (2011), consideramos que es necesario contar con evidencias acerca de cómo concretan el currículo. Por ello, se analizaron también las actividades de aprendizaje que proponían grupalmente para el desarrollo de la competencia. Estas actividades han sido un insumo muy importante para la investigación porque reflejan cómo están entendiendo la competencia y sus finalidades. Asimismo, se anotaron en un diario de campo las preguntas y comentarios que formulaban cuando presentaban las actividades, pues éstas también recogían sus dudas y cuestionamientos a la competencia.

El desarrollo de la investigación contó con el consentimiento informado de los participantes a quienes se les garantizó el anonimato. Por esta razón, los nombres de los y las docentes han sido reemplazados por la letra “D” y un número. La información recogida en los cuestionarios se indica con el término “cuestionario”, la recopilada a partir de las actividades con la palabra “grupo”, y las explicaciones de las actividades y preguntas se refieren como “intervención”.

## **Finalidades de la enseñanza de la historia**

Autores como Pagès (2012) y Santisteban (2011) han resaltado la importancia de las finalidades de la enseñanza de la historia para entender mejor la actuación del profesorado. El conocer “para qué” se enseña resulta central para interpretar las representaciones que el o la docente emplea al enseñar.

Como sabemos, una de las finalidades de enseñanza de la historia más tradicional es la formación de la identidad nacional. Basadre (1978) lo expresaba bien cuando señalaba que su enseñanza debía promover “conocer” y “servir al Perú”. Esta finalidad identitaria se expresaba en una narración homogénea de la experiencia colectiva de la nación, la cual debería fortalecer la identidad de los niños, niñas y adolescentes con el país que habitan (CARRETERO, 2007; ZANAZANIAN, 2009; HEYED, 2012). Bajo esta finalidad, se enseña una historia en la que predominan los relatos centrados en los gobernantes, héroes y caudillos

que “construyen” la nación, y los convierte en “simples monumentos dignos de imitación (GONZÁLEZ, 1980, p. 64). En consecuencia, tiende a enfocarse en las acciones de solo un grupo de personas, principalmente varones, miembros de una élite política y socioeconómica. Así, se omite el protagonismo en el proceso histórico de las mujeres, las poblaciones indígenas, los sectores socioeconómicos más pobres, los grupos campesinos, entre otros (PAGÈS, 2018; LUIS; RAPANTA, 2020).

Una narración homogénea del pasado ignora la experiencia histórica y la memoria colectiva de muchos grupos en una sociedad, y resulta incompatible con un país que valora su diversidad cultural. Degregori (2003) resaltaba la diversidad cultural existente en el Perú y la imposibilidad de homogenizar a toda la población en un relato identitario único. Más bien planteaba la importancia de reconocer y valor esta diversidad. Degregori explica:

[...] conforme se intensifican los contactos entre los pueblos y culturas diferentes se intensifica también el deseo de esos pueblos de reafirmar sus identidades propias. Esto sucede porque cualquier identidad colectiva, cualquier Nosotros, se define en contraste con los Otros, con los diferentes (2003, p. 214)

El reconocimiento y la reafirmación de las múltiples identidades que conviven en el país debe ser un elemento central en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y la historia (VALLE, 2021).

Además de la diversidad de identidades, una renovación de la enseñanza de la historia acorde al siglo XXI, no puede seguir omitiendo la diversidad de experiencias del pasado que los historiadores claramente han evidenciado (WALKER, 2009). Como propone Körber, basándose en Rüsen (1983):

History teaching then was no longer about fostering beliefs, but about enabling people to think historically themselves, and thereby to be able to reflect upon (clarify) their personal as well as collective historical identity [...] This shift was supported by the theoretical insight into the necessity of multiperspectivity (2015, p. 4)<sup>1</sup>.

Así, no es posible dejar de reconocer el papel de diversos grupos sociales tradicionalmente invisibilizados (PAGÈS, 2018). Por el contrario, se requiere integrar a la historia enseñada las diferentes identidades colectivas y reconocer los diversos discursos identitarios para que así los estudiantes se sientan parte de la historia (KÖRBER, 2015; EPSTEIN T. y C. PECK, 2018; LÉVESQUE y CROTEAU, 2020; VALLE, 2021).

Junto con el reconocimiento de las identidades es también importante la experiencia temporal, que permite entender el presente y guía la acción futura, tal como propone Rüsen (2004) en el marco de la conciencia histórica. El autor considera que ésta permite interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro; de manera que se establece una relación en la que, la experiencia del pasado orienta y anticipa el futuro.

<sup>1</sup> Entonces, la enseñanza de la historia ya no se trataba de fomentar creencias, sino de permitir que las personas pensarán históricamente en sí mismas y, por lo tanto, pudieran reflexionar sobre (aclarar) su identidad histórica tanto personal como colectiva [...] Este cambio fue apoyado por la visión teórica sobre la necesidad de la multiperspectividad (2015, p. 4). [Traducción propia]

Santisteban (2011) propone la importancia de incluir la relación con el futuro en la enseñanza. Lograr que los estudiantes entiendan el presente como producto del pasado, y el futuro como una construcción del presente es fundamental para que puedan comprender su historicidad y su rol ciudadano en la construcción del futuro. Es decir, se reconoce “... la formación de la conciencia histórica como eje de la conciencia ciudadana, de la conciencia crítica y de la construcción de la identidad o identidades” (SANTISTEBAN; ANGUERA, 2013, p. 254). En ese sentido, considerar el desarrollo de la conciencia histórica adquiere gran importancia para el desarrollo de la ciudadanía.

En síntesis, como indica Pagès (2018) refiriéndose a los estudiantes, las finalidades deben “... desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica, para sentirse parte de la historia, descubrir su historicidad y asumir su protagonismo en la toma de decisiones de su futuro personal y social” (2018, p. 5).

Si consideramos que muchos de los maestros y maestras de esta investigación han sido formados y han enseñado bajo la finalidad identitaria, un primer reto será precisamente incorporar al estudiante como sujeto histórico y reconocer esta diversidad de identidades que la renovación de la enseñanza de la historia considera.

### **Construye interpretaciones históricas**

El CNEB-2016 está conformado por 31 competencias, las cuales junto con los siete enfoques transversales (de derechos, inclusivo o de atención a la diversidad, intercultural, e igualdad de género, ambiental, orientación al bien común, búsqueda de la excelencia) sostienen el perfil de egreso de la educación básica en el Perú. Cada competencia, a su vez se organiza en capacidades, las cuales articuladas deberían llevar a concretarla. Para la ejecución de las competencias, por cada una, se incluyen estándares que describen el progreso en el desarrollo de la competencia.

En este currículo, la historia se encuentra dentro del área Ciencias Sociales, la cual es vinculada con la ciudadanía activa. Se establece que se:

[...] promueve que todas las personas asuman responsablemente su rol como ciudadanos con derechos y deberes para participar activamente en el mundo social y en las diferentes dimensiones de la ciudadanía; propiciando la vida en democracia, la disposición al enriquecimiento mutuo y al aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el ambiente. Para lograrlo, enfatiza en los procesos de reflexión crítica acerca de la vida en sociedad y el rol de cada persona en esta. Asimismo, *promueve la deliberación sobre los asuntos que nos involucran como ciudadanos y la acción sobre el mundo*, de modo que este sea cada vez un mejor lugar de convivencia y respeto de derechos. (MINEDU, 2016, p. 44, el énfasis es nuestro).

La ciudadanía activa de acuerdo con la propuesta curricular implica una participación activa en la sociedad. Además, que los estudiantes aprendan a deliberar sobre asuntos públicos a partir de una información sólida, reconozcan a todos y todas como ciudadanos

con derechos, reflexionen críticamente sobre los problemas de su entorno y contribuyan a propiciar la vida en democracia orientándose a la búsqueda del bien común.

Por otro lado, el CNEB-2016 implica también algunas transformaciones en la labor del docente, las cuales se expresan en el Marco del Buen Desempeño Docente. Dentro de los lineamientos expresados en dicho documento destaca la evaluación formativa y “La renovación de la práctica pedagógica se sustenta en una visión transformadora que permita transitar de la enseñanza tradicional a la producción del conocimiento” (MINEDU, 2014, p. 14). Por lo tanto, se reconoce la importancia de que la enseñanza abandone sus prácticas transmisivas centradas en el docente para lograr que los mismos estudiantes construyan su conocimiento bajo un enfoque constructivista.

Dentro del área de Ciencias Sociales, la competencia 17 “construye interpretaciones históricas” corresponde a la historia. Esta se explica:

El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, está construyendo su futuro. (MINEDU, 2016 p. 119).

La finalidad que expresa es que los estudiantes se reconozcan como “sujetos históricos”. Es decir, aspira a que, a través del aprendizaje de la historia, el o la estudiante puede reconocerse como producto del pasado en el presente y como persona capaz de construir el futuro. En consecuencia, esta experiencia temporal propuesta en el CNEB-2016 coincide con lo señalado por Rüsen (2004) respecto a la conciencia histórica. Observamos que el planteamiento del CNEB-2016 concuerda con las propuestas de varios autores que, a partir de Rüsen, remarcan la necesidad de que la enseñanza de la historia permita al alumnado reconocerse en ella y reconocer la experiencia histórica de la comunidad con la cual existe un vínculo de identidad (RÜSEN, 2004; SANTISTEBAN, 2011; SANTISTEBAN; ANGUERA, 2013; KÖRBER, 2015; PAGÈS, 2018; LÉVESQUE; CROTEAU, 2020; VALLE, 2021).

Igualmente, la competencia propone que se construyan interpretaciones históricas para lo cual debe: interpretar críticamente fuentes diversas, comprender el tiempo histórico, y elaborar explicaciones sobre procesos históricos (MINEDU, 2016). El y la estudiante así se acercan a la forma cómo se construye el conocimiento histórico, pues aprenden a utilizar fuentes primarias y secundarias que aportan la evidencia que sirve de base para la interpretación de los procesos históricos. Además, la capacidad sobre la comprensión del tiempo histórico se refiere tanto al manejo de las convenciones temporales empleadas, a las duraciones, el manejo cronológico como a la identificación de los cambios y permanencias. Finalmente, la elaboración de explicaciones históricas alude a las múltiples causas y consecuencias en el desarrollo de los procesos históricos, y a las motivaciones e impacto de las acciones de los protagonistas. Vemos pues que la competencia considera distintos

elementos para la formación del pensamiento histórico (WINEBURG, 2001; LÉVESQUE, 2008). En las capacidades se recogen principalmente los propuestos por Santisteban et al (2010) y Seixas y Morton (2013).

Un documento complementario al CNEB-2016 es el Programa Curricular de Educación Secundaria (en adelante PCES-2016) (MINEDU, 2016). En éste se presentan los desempeños que el y la docente deben considerar en el proceso de desarrollo de cada competencia. Igualmente, en este documento los desempeños introducen la única referencia a los contenidos. Como ejemplo, incluimos tres desempeños correspondientes al último año de la secundaria:

Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas a partir de la evaluación de su confiabilidad (perspectiva del autor, intencionalidad y contexto en que fue producida la fuente), *desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI).*

Explica los cambios, las permanencias y las relaciones de simultaneidad de los hechos o procesos históricos a nivel político, social, ambiental, económico y cultural, *desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI)*, y reconoce que estos cambios no necesariamente llevan al progreso y desarrollo sostenible.

Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos, *desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI)*, en las que establece jerarquías entre sus múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos. (MINEDU, 2016 b, p. 90, el énfasis es nuestro).

Como se observa, en el PCES-2016 se explicita el marco cronológico de los temas que deben abordarse cada año, sin establecer un listado de contenidos históricos prescritos u obligatorios, como sí lo hacían el DCN-2005 y el DCN-2009. Los ejemplos muestran que las referencias a los posibles contenidos a tratar se estructuran cronológicamente, combinando etapas de historia peruana con historia mundial. Al ser marcos cronológicos, se abre la posibilidad de abordar diversos temas que corresponden al periodo y de hacerlo desde múltiples perspectivas. Aparentemente, no se establecen temas obligatorios como los clásicos: Economía virreinal, Rebelión de Túpac Amaru, Era del Guano u Ochenio de Odría, entre otros. El profesor puede proponer nuevas aproximaciones al pasado con bastante libertad.

Recientemente, se ha promulgado la ley 31337 del 11 de agosto del 2021 que establece la incorporación de contenidos que promuevan la lucha contra la corrupción en la enseñanza de la historia del Perú<sup>2</sup>. Sin embargo, no se precisa hasta hoy cuáles serían esos

<sup>2</sup> “Declárase de interés nacional la introducción de contenidos curriculares de estudio de la ciudadanía y de los valores éticos y cívicos para la lucha frontal contra la corrupción en el Perú e historia del Perú. El Ministerio de Educación, de con-

contenidos que promueven esta lucha. Probablemente, se refieran a la historia reciente peruana, ya que de los últimos 8 presidentes del Perú, 6 tienen acusaciones de corrupción.

Evidentemente, enseñar a construir interpretaciones históricas implica un cambio en las prácticas docentes, porque no se trata de transmitir información histórica para recordar, sino de enseñar a los estudiantes a construir una interpretación histórica para lo cual se requiere que el propio docente haya desarrollado la competencia. Esto significa que pueda usar, analizar e interpretar diversas fuentes, comprender el tiempo histórico y elaborar explicaciones sobre procesos históricos que consideren múltiples causas y consecuencias. Además, la ausencia de un listado de temas obligatorios deja al docente la posibilidad de pensar en cuáles serán los mejores temas para que sus estudiantes se ejerciten en construir interpretaciones históricas. Varios de estos aspectos merecen investigarse con mayor profundidad, pero exceden a los objetivos propuestos para este trabajo.

### El enfoque de la ciudadanía activa

Un primer punto fue identificar cómo entienden los docentes la ciudadanía activa. A partir de las respuestas al cuestionario identificamos los distintos sentidos que dan a la ciudadanía activa (Tabla 1). Se aprecia que la relacionan principalmente con intervención. El hecho de que se proponga como “activa” hace que destaquen la importancia de intervenir solucionando problemas, principalmente del entorno del estudiante, los cuales se relacionan muchas veces a la convivencia escolar. Por ejemplo, una docente indica al referirse a su relación con la enseñanza de la historia: “A mí me preocupa la convivencia. En la escuela es un tema... por eso yo me enfocaría en la convivencia” (D6, intervención, Lima, 2019).

Asimismo, la ciudadanía se vincula también con la transmisión de valores. El tema de la falta de valores de los jóvenes es una preocupación importante para este grupo de maestros. Consideran que una de las principales finalidades de los cursos de ciudadanía y cívica en la escuela es que los y las jóvenes adquieran valores como el respeto, la honestidad, el amor al trabajo, la puntualidad, etc. Incluso, uno de los maestros recuerda: “Esos valores se deben enseñar en la clase, así era cuando yo estaba en el colegio.” (D13, intervención, Lima, 2019).

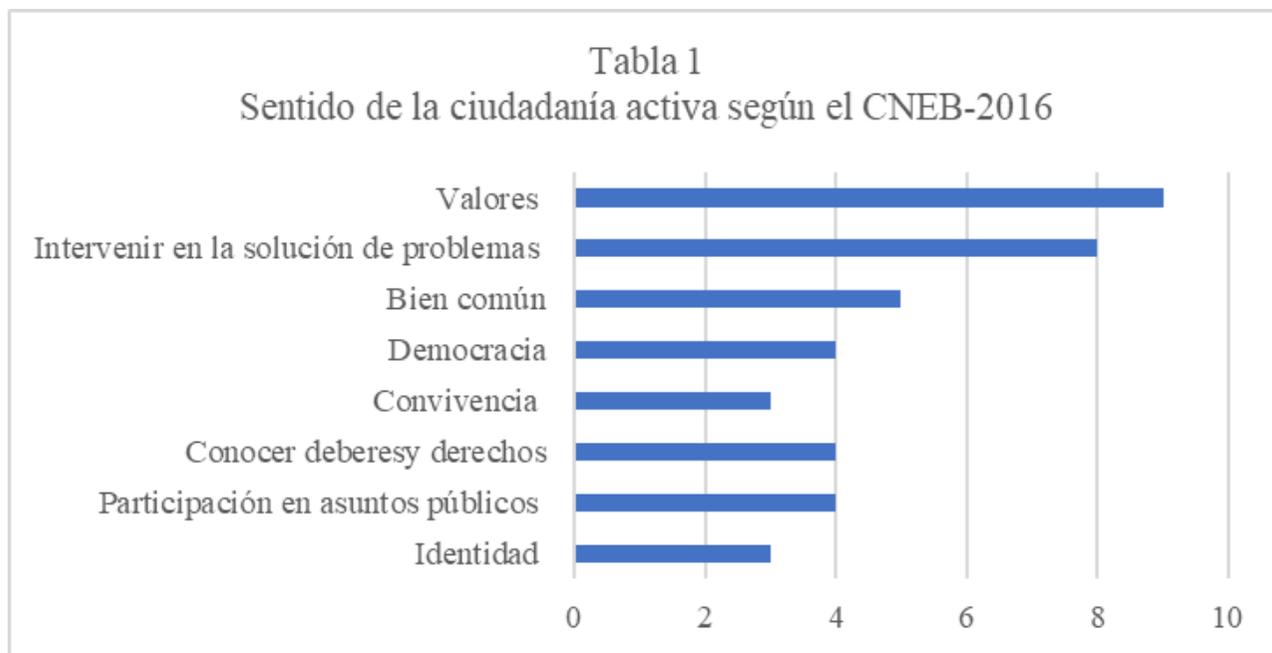
Pese a que en la explicación del concepto de ciudadanía se da importancia a la deliberación en asuntos públicos, observamos que solo en 4 ocasiones ésta es mencionada. Al abordarla, la vinculan con temas de género (D1 intervención, Lima, 2019), corrupción (D2 y D5, cuestionario, Lima, 2019), problemas económicos y ambientales (D3, cuestionario, Lima).

El profesorado considera menos probable que los adolescentes se involucren en temas políticos o de la esfera pública regional, nacional o internacional. Plantean que son

---

formidad con sus atribuciones y competencias, establecerá los procedimientos para la implementación de los referidos contenidos curriculares dentro del Currículo Nacional Escolar 2021 en el nivel secundario de las instituciones educativas del país.” (Perú. Ley n° 31337, de 11 de agosto de 2021. Ley que declara de interés nacional la introducción de contenidos curriculares de estudio de la ciudadanía y de los valores éticos y cívicos para la lucha frontal contra la corrupción en el Perú e historia del Perú. Diario Oficial El Peruano. 11 de agosto de 2021, Sec. Normas Legales. P.3)

temas sobre los cuales los y las estudiantes “...no conocen” (D11, intervención, Lima, 2019) o son “indiferentes” (D12, intervención, Lima, 2019). Además, aclaran que “los temas políticos pueden ser un problema. Mejor no meterse” (D6, intervención, Lima, 2019). Por ejemplo, se explica “si una familia es “fujimorista” y tú criticas a Fujimori, puedes tener problemas” (D6, intervención, Lima, 2019).



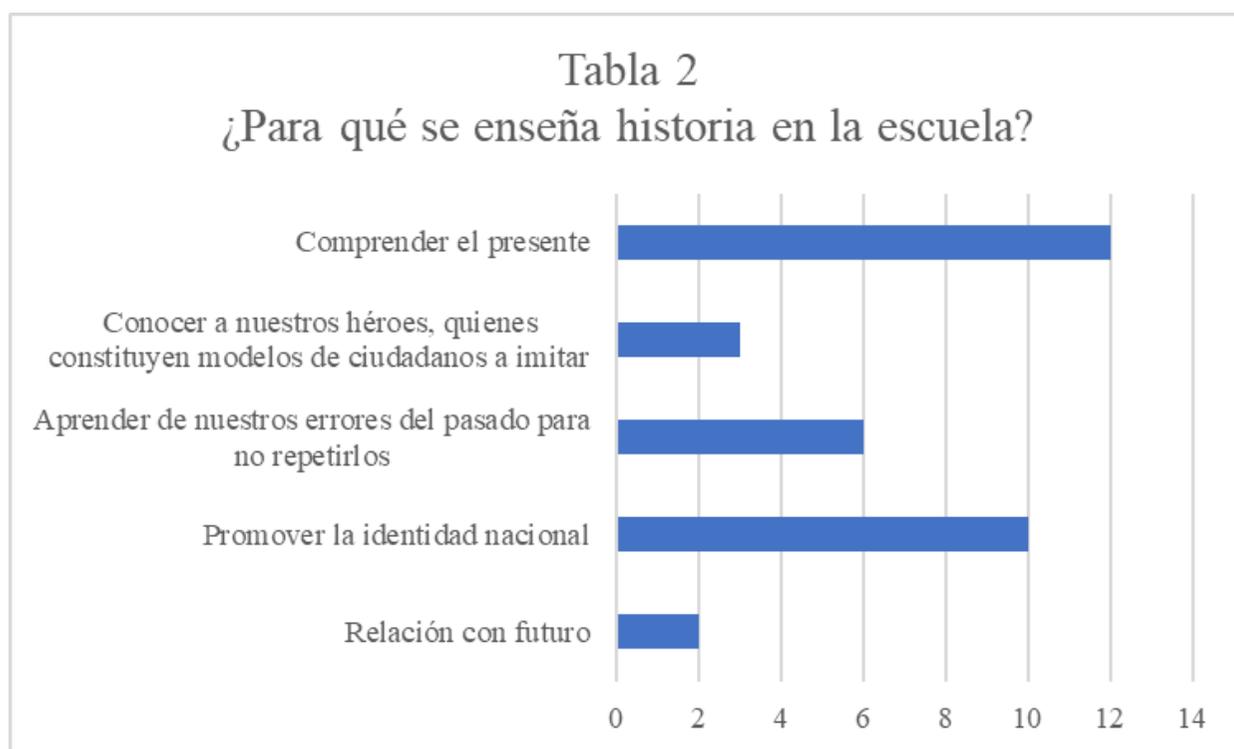
Elaboración propia (2021).

Los vínculos con el bien común, la democracia, los deberes y derechos también son mencionados por los docentes y los asocian a los enfoques transversales del CNEB-2016. Si bien se mencionan, es importante resaltar que son entendidos como aprendizajes importantes a futuro. Por ejemplo, se explica: “... el estudiante va a comprender la importancia de su rol como ciudadano; cuáles son sus derechos y deberes. Y cuando sea grande ejerza su ciudadanía de manera plena y sepa desenvolverse en sociedad.” (D3, cuestionario, Lima, 2019) [el subrayado es nuestro]. Es decir, para un grupo de docentes, los y las adolescentes no ejercen aún su ciudadanía. Es importante resaltar que la idea de que la ciudadanía se alcanza con la mayoría de edad y con el ejercicio del derecho de sufragio es un elemento muy marcado en su conceptualización de ciudadanía. De este modo, el saber desenvolverse en la sociedad recoge su preocupación porque los y las jóvenes se integren respetando las normas sociales y no siendo transgresores, alejándose del conflicto y manteniendo el status quo.

### Finalidades de la enseñanza de la historia

Si bien al preguntar por la ciudadanía, la identidad solo es mencionada en 3 casos, al hacerlo por las finalidades de la enseñanza de la historia, el promover la identidad nacio-

nal pasa a ser un componente muy frecuente en la explicación, tal como se evidencia en la Tabla 2. Observamos que conocer a los héroes como modelos no es una de las finalidades más importante, pero sí existe una preocupación por la identidad nacional. Incluso, señalan que “Desde niños hay que inculcarles el amor a la patria” (D12, intervención, Lima, 2019) y, refiriéndose a los desarrollos culturales prehispánicos indica una docente que es importante “Conocer las culturas para que amen al país” (D10, intervención, Lima, 2019). Así, la identidad parece vincularse al pasado prehispánico que constituye motivo de orgullo e integración.



Elaboración propia (2021).

Desde el punto de vista de la conciencia histórica, lo más frecuente es que se destaque el valor de la historia para comprender el presente. Para los y las docentes resulta más factible vincular la historia reciente con el presente y con la ciudadanía activa, que la historia más lejana. Por ejemplo, se señala:

[...] asumir una actitud crítica [...] en relación al CAI [Conflicto Armado Interno] y analizar sus consecuencias y cómo fue que se llegó a asesinar a más de 60 mil peruanos, atentando contra los Derechos Humanos. Motivar una ciudadanía que rechace la violencia y construya una cultura de paz. (D13, cuestionario, Lima, 2019).

[...] averiguar cuándo se fue agudizando aún más la corrupción, cuál es su sentir o el malestar de la población y cómo ante esa situación se ha actuado hoy por hoy [...]. (D2, cuestionario, Lima, 2019).

Tratar temas como la violencia interna de los años de Sendero Luminoso o la corrupción permiten que el profesorado establezca más fácilmente vínculos con el presente.

En cambio, al abordar épocas más distantes en el tiempo, la comparación parece ser el recurso más usado. Por ejemplo, un grupo de docentes propone una actividad en la que pide que sus estudiantes elaboren un organizador visual para “... identificar cambios, permanencias y simultaneidades durante las invasiones bárbaras del siglo V, incluyendo las referidas al rol de la mujer durante dichas invasiones” (G2, actividad, Lima, 2019). Con la intención de cumplir con la relación con el presente, proponen que sus estudiantes hagan una comparación del rol de los varones y las mujeres en el presente con la época de las invasiones bárbaras (G2, actividad, Lima, 2019).

Algo similar ocurre cuando se trata de temas de la historia peruana prehispánica o virreinal. Cuando abordan la historia inca se enfocan en describir, -por ejemplo, cómo era la estructura social del Tahuantinsuyo (G4, actividad, Lima, 2019)-, y en el manejo de conceptos como *mita* (trabajo rotativo y por turno en beneficio del Inca), *minca* (trabajo en beneficio de la comunidad) o *ayni* (trabajo que implica ayuda mutua) (G3, actividad, Lima, 2019). Solo en 2 grupos de los 8 formados, se establece una relación que permite que los estudiantes reflexionen sobre la continuidad de algunas prácticas y usos agrícolas prehispánicos en el presente. En un caso se trata de los andenes y plantean preguntas como: “¿Hoy seguimos empleando andenes? ¿en qué zonas? ¿por qué son útiles? ¿Qué ha cambiado en el uso de los andenes del Tahuantinsuyo a hoy?” (G1, actividad, Lima, 2019). En otro, se pregunta por si actualmente encontramos trabajos comunales como la *minca*.

Advertimos que conforme nos alejamos del presente, resulta más complicado proponer actividades que permitan identificar vínculos entre pasado y presente, y promuevan la reflexión sobre el proceso histórico que deriva en la actualidad. Ante ello, la comparación entre los hechos vividos en el pasado con lo que ocurre en el presente es la alternativa más empleada.

Con relación al futuro, distinguimos dos formas de integrarlo a la historia. Primero, aparece vinculado a los problemas actuales del país, especialmente a la corrupción. Así, un docente al referirse al tema explica que la historia permite pensar: “cómo ante esa situación se [h]a actuado [...] y a qué nos proyectemos para el futuro” (D2, cuestionario, Lima 2019). ¿Qué sentido tiene la proyección al futuro? El mismo docente vincula a los gobiernos más recientes con un caso de corrupción muy significativo en el país y explica: “Es muy importante que estén informados para que no cometan los mismos errores al elegir a un presidente” (D2, intervención, Lima, 2019). Por lo tanto, en estos casos, el futuro se relaciona a la finalidad de “aprender de los errores del pasado para no repetirlos”, tal como expresa con claridad un docente cuando señala: “Es que los pueblos que no conocen su historia están condenados a repetirla” (D1, intervención, Lima, 2019). Es frecuente la referencia a que conocer la historia reciente ayuda a evitar cometer el error de “votar” por los mismos actores políticos relacionados a acciones de corrupción o que incumplen sus promesas.

La posibilidad de repetir la historia por no recoger la experiencia pasada refleja la preocupación del profesorado por su propia experiencia histórica. La mayoría de ellos y ellas vivieron o han escuchado de sus familiares recuerdos a cerca los años 80 y 90 que se refieren a las acciones de violencia de Sendero Luminoso o a la hiperinflación del primer Gobierno de Alán García (1985-1990). Por ello, les preocupa que sus estudiantes puedan ser “engañados” y atrapados por algún tipo de movimiento político vinculado a Sendero Luminoso o un líder que no mantenga la estabilidad económica del país. Entonces, se convierten en temas centrales que deben enseñarse en historia para evitar que se repitan situaciones similares. Por lo tanto, consideramos que para este grupo de maestros es muy importante la finalidad de la historia como “magistra vitae”.

Finalmente, en el caso de dos docentes, el futuro se relaciona a la capacidad del estudiante de participar en la sociedad, sin limitar esta participación al ejercicio del sufragio. Explican:

[...] el estudiante al comprender, analizar procesos históricos [...] de nuestro país y como adolescentes deberán asumir una actitud de prever el futuro, mejorando esos aspectos que no fueron nada positivos para el país. Por ello, es bueno que conozcan la historia [...] (D4, cuestionario, Lima, 2019).

[...] los estudiantes serán capaces de deconstruir y construir su propia historia y su realidad lo que a su vez permitirá conocer y cuestionar, explicar situaciones históricas y tomar postura frente a los hechos y actuar para generar cambios (D8, cuestionario, Lima, 2019).

En ambos casos, se asume que el y la adolescente son capaces de ejercer una capacidad crítica frente a los procesos históricos y asumir una postura que les permita intervenir. Solo en estos dos últimos casos, se reconoce a los y las estudiantes como ciudadanos con capacidad de intervención. Se resalta que tienen una historia de la que son producto y que tienen la posibilidad de intervenir en asuntos públicos; por lo tanto, en la construcción del futuro. Es en estos dos casos en los que la propuesta del CNEB-2016 de la ciudadanía activa y la consideración de la historicidad del estudiante se enlazan. En cambio, en la gran mayoría, la ciudadanía sigue enfocada en el ejercicio del sufragio y la historia no logra vincularse claramente con la finalidad de reconocerse como sujeto histórico.

### **Tensiones con el nuevo currículo**

A continuación, abordamos algunas tensiones en la concreción del CNEB-2016 que hemos podido identificar a través de las explicaciones e intervenciones de los y las docentes.

## Diseño de actividades de aprendizaje

Este currículo implica para los y las docentes una serie de desafíos y les genera muchas preguntas. El área de ciencias sociales asume el desarrollo de tres competencias una de historia, otra de geografía (“gestiona responsablemente el espacio y el ambiente”) y otra de economía (“gestiona responsablemente los recursos económicos”) que no logran integrar. Por lo tanto, en muchos casos, el profesorado mantiene la idea de que se trata de tres cursos o disciplinas distintas. Así, la enseñanza no se enfoca en problemas sociales relevantes que se comprenden mejor si se realiza un enfoque interdisciplinario y se aborda desde las tres competencias, más bien se mantiene la lógica de los cursos independientes que se desarrollan en diferentes momentos del año escolar.

Los docentes reconocen que el CNEB-2016 y el Marco del Buen Desempeño Docente les plantean una enseñanza activa. Es decir, son los y las estudiantes quienes deben realizar una serie de actividades para lograr los aprendizajes. Por ello, resaltan la importancia de diseñar actividades que promuevan el desarrollo de la competencia “construye interpretaciones históricas”. Sin embargo, les preocupa la falta de tiempo, lo cual adquiere sentido porque al mantener la enseñanza por disciplinas, resulta difícil cumplir con las expectativas de aprendizaje del profesorado. Incluso, proponen que el uso de fuentes, dado los problemas de comprensión lectora del alumnado, requiere más tiempo que una enseñanza transmisiva enfocada en el docente.

Todo el grupo rechaza el aprendizaje memorístico, pues lo entienden como “... opuesto al constructivismo que nos propone el currículo” (D1, intervención, Lima, 2019). Por lo tanto, queda claro que la enseñanza debe enfocarse en “... desarrollar actividades de aprendizaje. Es lo importante, aprender a diseñarlas” (D6, intervención, Lima, 2019). Así, surge una primera interrogante compartida por el grupo de profesores ¿las actividades de aprendizaje integran todas las capacidades o es una actividad de aprendizaje por capacidad? Igualmente, aparece otra pregunta: ¿es una actividad de aprendizaje por desempeño? Estas preguntas ponen en evidencia las dudas de los docentes a cerca de cómo las distintas capacidades contribuyen al logro de la competencia y de qué manera se integran para hacerlo.

Un aspecto central es que este grupo del profesorado reconoce que la competencia “construye interpretaciones históricas” implica aproximar al estudiante a la labor del historiador, especialmente al uso y análisis de fuentes. En ese sentido, les preocupa no haber sido formados para utilizar y analizar diversas fuentes. Señalan que incluso tienen problemas para “acceder a las fuentes sobre los temas que quieren enseñar” (D3, intervención, Lima, 2019). Los y las docentes destacan que “... no saben dónde ubicar fuentes primarias” (D2, intervención, Lima, 2019). También plantean la necesidad de tener mayor contacto con la producción historiográfica y conocer las investigaciones más recientes. Incluso, consideran que la falta de acceso a fuentes constituye una limitación importante “...para desarrollar temas más novedosos en clase” (D7, intervención, Lima, 2019).

## ¿Y los contenidos históricos?

Una de las principales preocupaciones de este grupo de docentes es aclarar cuál es el papel de los contenidos disciplinares en la nueva propuesta. Cuando el profesorado se refiere a los contenidos históricos, los relacionan con la lista de múltiples temas de historia nacional y mundial que aparecían en los currículos anteriores y que todavía se mantienen en los textos escolares que manejan. Así, frente a los desempeños que establecen marcos cronológicos como “desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI)” (MINEDU, 2016 b, p. 90), se preguntan cuáles son los temas específicos que deben trabajar y, ante la falta de una respuesta o modelos novedosos, recurren a los que siempre han desarrollado.

Varios docentes reconocen que el hecho de que se propongan periodos amplios sin temas específicos constituye una oportunidad para proponer “... temas creativos que puedan interesar a los adolescentes” (D9, intervención, Lima, 2019) y que están más vinculados a su entorno y su realidad. Así, algunos se aventuran a plantear propuestas como “la historia de un centro comercial cercano a la escuela y cómo refleja el cambio económico de los habitantes del lugar. Pensando en que antes, en los 80 y 90, no había centros comerciales y por qué.” (D7, intervención, Lima, 2019). Pero consideran que el acceso a fuentes sobre el tema es muy limitado. Otros, consideran que da la oportunidad de abordar problemas importantes del país como la corrupción (D2, D4 y D5, intervención, Lima, 2019).

No obstante, para otro grupo “Es necesario saber qué temas quieren que trabajemos porque luego en las evaluaciones podemos tener problemas” (D14, intervención, Lima, 2019). Para esta maestra, un problema importante sería que sus estudiantes fuesen evaluados por alguna prueba censal del ministerio y no pudiesen contestar las preguntas que se refieran a contenidos concretos como los desarrollos culturales prehispánicos, los incas o la edad media, etc. Igualmente, les preocupa que el no manejar los datos tradicionales se convierta en un impedimento para el ingreso a las universidades. Es así como, les resulta muy difícil alejarse de los contenidos clásicos.

Entonces, los y las docentes buscan “salidas” que les permiten incluir los enfoques transversales y darle un sentido vinculado a la ciudadanía a los temas clásicos. Es el caso de un grupo de docentes que trata un tema tan específico como las invasiones bárbaras del siglo V y lo relaciona con el rol de la mujer. Les preguntamos por qué trataban el tema y por qué lo relacionaban con el rol de la mujer. Ante ello, explicaron que “siempre se enseña. Si no lo hago, no van a entender la caída de Roma y el origen de la Edad Media. Y hay que tratar el tema de las mujeres por el enfoque del currículo.” (D14, intervención, Lima 2019). Al repreguntar si no sería mejor pensar en abordar el caso de las mujeres en otro tema, la maestra respondió “Puede ser, pero hay que incluir a las mujeres y tratar los temas. Es complicado, porque además no tengo información de las mujeres en esa época.” (D14, intervención, Lima, 2019). Los temas se integran sin evaluar previamente su pertinencia para problematizar el conocimiento, ni la disposición de fuentes o su propio manejo de informa-

ción sobre el tema. De este modo, las oportunidades de proponer nuevas perspectivas para abordar los temas se diluyen, y más bien se mantiene la misma organización temática a la que intentan incorporar “nuevas visiones” y a “nuevos protagonistas”.

Más de la mitad de los docentes considera que hay “temas históricos que todo estudiante debe aprender” (D10, intervención, Lima, 2019). Al preguntar cuáles serían éstos, se enumeran temas de historia peruana como: desarrollos culturales prehispánicos, Tahuantinsuyo, Túpac Amaru, la independencia, la Era del Guano y el gobierno de Ramón Castilla, Guerra del Pacífico, entre otros. La principal razón para mantenerlos es que son fundamentales para la identidad nacional. La preocupación porque se aprendan se explica debido a que “forjan la identidad”. Argumentan que los estudiantes deben aprenderlos “porque son peruanos y peruanas, entonces no pueden ignorar la historia de su país” (D10, intervención, Lima, 2019).

De esta manera, la gran mayoría de docentes se aproxima a los procesos históricos enfocándose en los gobernantes, especialmente cuando se trata de la República. Las poblaciones indígenas aparecen en el virreinato como un grupo dominado por el sistema virreinal con poco margen de acción y decisión. En la mayoría de los casos, no se cumple lo señalado por González (1980) de que la historia escolar proporciona modelos a imitar, siendo claramente excepciones la figura de Túpac Amaru, cuya rebelión se enseña como “...la lucha indígena contra la población española” (D12, intervención, Lima, 2019), o personajes heroicos como Miguel Grau y Francisco Bolognesi. Lo señalado por González (1980) coincide parcialmente porque los gobernantes mantienen un rol protagónico; pero, no constituyen modelos a imitar porque no son bien valorados por los docentes, menos aún los últimos presidentes del país que más bien simbolizan la corrupción. Como hemos observado, el profesorado recupera los temas que siempre ha trabajado en el aula y con ello, en la mayoría de los casos, mantiene un relato masculino que reconoce poca capacidad de intervención a los sectores indígenas, socioeconómicos más pobres o grupos de regiones que no sean limeños. Por lo tanto, para un/a adolescente es difícil reconocerse en el relato histórico (VALLE, 2021; PAGÈS, 2018).

En síntesis, una tensión que aparece en este grupo del profesorado es entre la voluntad de incorporar nuevos temas, enfrentada a la preocupación de abandonar temas tradicionales que pueden ser demandados a sus estudiantes en una evaluación, y que son, además, los que mejor conocen. El espíritu innovador colisiona con la falta de recursos bibliográficos disponibles y con el temor de no cumplir con enseñar aquellos procesos que consideran indispensables.

## Reflexiones finales

La ciudadanía y la enseñanza de la historia han estado unidas por tradición. Primero, buscaban crear un relato homogéneo que uniera a los habitantes de la nación, proporcionando modelos de ciudadanos patriotas, y que promoviera el desarrollo de la identidad nacional. En el siglo XXI, con el reconocimiento de diversas identidades colectivas y

afianzando la importancia de la identidad individual, este vínculo entre la ciudadanía y las finalidades de la historia escolar se replantea para enfatizar el desarrollo de la conciencia histórica, la experiencia del tiempo de los y las estudiantes reconociendo su pertenencia a un grupo con rasgos compartidos y una experiencia histórica que no necesariamente se refleja en la historia nacional homogénea. De esta manera, muchos jóvenes que pertenecen a sectores invisibilizados logran entenderse como sujetos históricos.

Como hemos visto, un currículo puede recoger propuestas teóricas que lo renuevan y esperan darle un sentido al aprendizaje de la historia que permita que los y las adolescentes se conciban como ciudadanos con capacidad de intervenir en la realidad y transformarla; sin embargo, como sabemos, el cambio curricular no es suficiente. Para transformar la enseñanza de la historia – y de cualquier área o disciplina– se requiere transformar las prácticas docentes, pero éstas no cambian si el profesorado no se apropia de la nueva propuesta curricular.

La competencia “construye interpretaciones históricas” recoge dos importantes referentes para la renovación de la enseñanza de la historia; por un lado, el pensamiento histórico (WINEBURG, 2001; LÉVESQUE, 2008; SANTISTEBAN *et al.*, 2010; SEIXAS; MORTON, 2013) y, por otro, la conciencia histórica (RÜSEN, 2004; SANTISTEBAN, 2011; SANTISTEBAN y ANGUERA, 2013; KÖRBER, 2015; PAGÈS, 2018; LÉVESQUE; CROTEAU, 2020). Se plantea que la enseñanza promueva que el estudiante se reconozca como sujeto histórico, y busca suscitar una ciudadanía activa y comprometida que comprenda el presente como producto del proceso histórico e intervenga en la construcción del futuro. De esta manera, la finalidad de la enseñanza es que el estudiante pueda reconocerse en este proceso y reconocer su capacidad de intervenir como un ciudadano/a. Sin embargo, el profesorado no parece tener claro cómo concretar esta propuesta.

Así, una de las dificultades para renovar la enseñanza de la historia es consecuencia de que el profesorado no comprende por completo la nueva propuesta curricular. Ese es el caso de la relación entre las finalidades de la enseñanza de la historia y la ciudadanía activa. Como se ha observado, si bien las finalidades la ciudadanía activa no se vinculan necesariamente con la identidad nacional, cuando se relacionan con la enseñanza de la historia, la identidad aparece como una finalidad central. Para los maestros y maestras la historia mantiene la propuesta de Basadre de “conocer y servir al Perú” (1978, p. 141) como una de las principales finalidades.

Igualmente, pareciera que la capacidad de intervención del alumnado con relación a asuntos públicos se entiende principalmente como evitar cometer los mismos errores. Para lo cual, la intervención se vincula principalmente con la elección de los gobernantes que mantienen el rol de grandes protagonistas históricos.

Advertimos que, el vínculo con el presente y con alguna opción de futuro se entiende especialmente en la historia reciente. La cercanía temporal facilita identificar los procesos históricos que unen los problemas de la realidad con los sucesos del pasado. Además, el evitar cometer los mismos errores del pasado es la forma más común como se entiende la

finalidad de la enseñanza de la historia en relación con el futuro. En pocos casos, se reconoce la posibilidad de los y las estudiantes de involucrarse en asuntos públicos o analizar su entorno críticamente con una perspectiva histórica que considere cambios y continuidades, y la relacione con los procesos históricos.

Subrayamos que las finalidades más tradicionales de la enseñanza se mantienen. Ante las dudas que les genera una nueva propuesta curricular, el profesorado recurre a sus propias representaciones de para qué, qué y cómo enseñar, las cuales se encuentran arraigadas en sus prácticas docentes. Estos docentes expertos han sido formados en otros marcos curriculares, principalmente enfocados en una comprensión de la enseñanza de la historia estructurada en torno a contenidos. Entonces, pese a que la propuesta curricular ofrezca oportunidades para la incorporación de nuevos temas y protagonistas, la falta de material disponible, la carencia de modelos y el temor a ser cuestionados, los lleva a refugiarse en los temas tradicionales. Esto a su vez, dificulta que sus estudiantes se reconozcan en la historia enseñada.

Concluimos que, dada la relación entre las finalidades de la enseñanza de la historia y la ciudadanía, es fundamental investigar cómo se entienden la ciudadanía y las finalidades de la enseñanza de la historia, cómo ambas se engarzan y se concretan en las prácticas docentes. Los resultados de esta investigación nos llevan a pensar que, para el profesorado con experiencia es difícil considerar una enseñanza que asuma a los y las estudiantes como sujetos históricos y menos aún que permita pensar en la construcción del futuro a partir de la participación en asuntos públicos, tal como la ciudadanía activa propone. Un problema central parece ser su conceptualización de ciudadanía, la cual aún se enfoca en el derecho de sufragio, por lo que se es ciudadano/a al alcanzar la mayoría de edad. Por lo tanto, un aspecto fundamental a transformar es concebir a los niños, las niñas, y los y las adolescentes como ciudadanos plenos.

## Referencias

- BASADRE, Jorge. **Apertura**: textos sobre temas de historia, educación, cultura y política escritos entre 1924 y 1977. Lima (Perú): Taller, 1978. 592p.
- CARRETERO, Mario. **Documentos de identidad**: la construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires (Argentina): Paidós, 2007. 327p.
- DEGREGORI, Carlos Iván. Perú: identidad, nación y diversidad cultural. *In*: OLIART, Patricia. **Territorio, cultura e historia**. Materiales para la renovación de la enseñanza de la sociedad peruana. Lima (Perú): GTZ, PromPerú, IEP, 2003. p. 212-223.
- EPSTEIN, Terrie; PECK, Carla. Introduction. *In*: EPSTEIN, Terrie; PECK, Carla. (ed.). **Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach**. Nueva York (Estados Unidos): Routledge, 2018. p. 1-13.
- GONZÁLEZ, Luis. De la múltiple utilización de la historia. En: PEREYRA, Carlos y otros. **Historia ¿Para qué?**. México D.F (México): Siglo Veintiuno Editores, 1980. p.53-74.
- HEYED, Michael. Is there a Future to the study of the Past. **Culture & History Digital Journal**. 1(1), España, 2012. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.398>. Accedido: 30 de noviembre de 2020.

KRÖBER, Andreas. Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. **Deutsches Institut für International Pädagogische Forschung PEDOCs** (56), Leibniz, p. 1-56, 2015. Disponible en: [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber\\_2015\\_Development\\_German\\_History\\_Didactics.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf). Consultado en 12 de mayo de 2021.

LÉVESQUE, Stephen. **Thinking historically**. Educating students for the twenty-first century. Toronto (Canadá): University of Toronto Press, 2008. 221 p.

LÉVESQUE, Stéphane; CROTEAU, Jean Philippe. Beyond History for Historical Consciousness. **Students, narratives and memory**. Toronto (Canadá): Toronto University, 2020. 197 p.

LUÍS, Rita; RAPANTA, Chrysi. Towards (Re-)Defining historical reasoning competence: A review of theoretical and empirical research. **Educational Research Review**. p. 1-15, 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, **Currículo Nacional de Educación Básica**. Lima: Minedu, 2016. 223p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ, **Programa Curricular de Educación Secundaria**. Lima: Minedu, 2016 (b). Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>. Accedido: 20 de mayo de 2021.

RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. *In*: SEIXAS, Peter. (ed.). **Theorizing Historical Consciousness**. Toronto (Canadá): Toronto University Press, 2004. p. 63-85.

PAGÈS, Joan. Un retrato de la enseñanza de la historia hoy. **Enseñanza de la Historia**, Lima, (19), p. 3-16, 2018.

PAGÈS, Joan. La formación del profesorado en historia y ciencias sociales: **Nuevas Dimensiones**. Revista Electrónica de didáctica de las ciencias sociales (3), Santiago de Chile, p. 5-14, 2012.

SANTISTEBAN, Antoni. Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. *In*: SANTISTEBAN, Antoni; PAGÈS, Joan. Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. **Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar**. Madrid (España): Síntesis, 2011, p. 63-84.

SANTISTEBAN, Antoni; GONZÁLES, Neus y Joan PAGÈS. Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *In*: AVILA, Rosa; RIVERO, Pilar; DOMÍNGUEZ, Pedro. **XXI Simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales**. Zaragoza (España): AUPDCS-UNIZAR, 2010, p. 115-128.

SEIXAS, Peter; MORTON Tom. **The big six historical thinking concepts**. Toronto (Canadá): Nelson, 2013. 218 p.

VALLE, Augusta. Los desafíos de la enseñanza de la historia en el Perú. **Andamio Revista de Didáctica de la Historia**. Valparaíso: Instituto de Historia, Facultad de Filosofía e Historia Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso). v. 1, n. 5, p. 13-36, julio, 2018.

VALLE, Augusta. Historia y ciudadanía: relatos del pasado para construir el futuro. *In*: REVILLA, Diana; SIME, Luis. (eds.). **Perspectivas y reflexiones sobre el Proyecto Educativo Nacional al 2036**. Lima (Perú): CISE, 2021. p. 11- 20.

WALKER, Charles. **Diálogos con el Perú. Ensayos de Historia**. Lima (Perú): Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, 2009. 469 p.

WINEBURG, Sam. **Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)**. Philadelphia (Estados Unidos): Temple University Press, 2001. 255p.

ZANAZANIAN, Paul. Historical Consciousness and the “French-English” Divide among Quebec History Teachers. **Canadian Ethnic Studies**, Canadá, 40 (3), p. 109-130, 2008.

# De que forma a História importa atualmente<sup>1</sup>

Ludmilla Jordanova<sup>2</sup> | 27 de Novembro de 2008

Disponível em

<https://www.historyandpolicy.org/policy-papers/papers/how-history-matters-now>

## Sumário Executivo

- A história é tecida na vida cotidiana, e até nesta ela é complexa e contestada. As emoções tem a maior parte na história pessoal, e é útil para que os historiadores tenham modos de pensar com coerência sobre seus efeitos em todas as contas do passado.
- Como engajar um público maior em um debate histórico não é óbvio, especialmente quando eles mesmos têm pouca conexão com os debates em questão.
- Apesar de os decisores políticos e o público em geral operarem no mesmo ambiente, eles são constituintes distintos, e os historiadores, se devem ser eficientes na comunicação com ambos, precisam refletir, entender e responder às diferenças entre eles.
- Se os historiadores devem comunicar suas ideias para grupos não especialistas, eles precisam compreender os obstáculos que existem nos seus caminhos. Eu sugiro que mitos profundamente arraigados são realmente obstáculos, que precisam ser entendidos usando várias disciplinas.
- Aqui é vital uma compreensão diferenciada e sofisticada, para que o termo “o público” não seja usado de maneira vaga e sem foco. As audiências para a história podem ser exploradas através de uma consideração e avaliação crítica do amplo espectro de iniciativas de história pública.
- Para que as pessoas se tornem atores em discussões históricas, em vez de audiência para discussões de outros, elas precisam sentir alguma afinidade com o tópico a ser debatido. Nós podemos pensar nisso em termos de identificação, um termo originalmente psicanalítico.
- Mecanismos específicos para a comunicação com público e decisores políticos precisam ser explorados e desenvolvidos.
- Ainda não foi provado se os historiadores são capazes de superar os fortes interesses que guiam aqueles que tomam as principais decisões, e se estas decisões realmente seriam “melhores” de alguma forma quando tomadas sob a influência de conhecimento histórico, especialmente uma vez que frequentemente não há consenso entre os historiadores.
- Isso não significa que a História não importa, apenas que a forma em que ela poderia importar no futuro ainda precisa de considerável e aprofundada reflexão. Este é um projeto imenso que é melhor conduzido de forma colaborativa.

---

<sup>1</sup> Este texto é reprodução integral em língua inglesa de texto publicado no site History & Policy. Este texto é um comentário-resenha do texto que se segue a este, de John Tosh. History and Policy [História e Política] é um site colaborativo criado em 2003 que publica, online, pesquisas históricas, e se apresenta como criando oportunidades para historiadores, tomadores de decisão política e jornalistas que podem se conectar e aprenderem uns com os outros. Se diz um site não partidário, aceitando contribuições de historiadores pesquisadores de todos os períodos históricos que fazem pesquisa baseada na revisão por pares.

<sup>2</sup> Autora de History and Practice [História e Prática], publicado em 2019 e considerado um guia essencial do que a história é e pode ser feita.

## Introdução

Quando eu dei uma pequena palestra em maio no lançamento do livro intrigante de John Tosh “*Why History Matters*” (*Por que a História importa*), eu iniciei com uma história pessoal para ilustrar as maneiras diretas com que o passado molda a vida e como ele o faz de formas complexas. Quando se trata de famílias, frequentemente há pouco consenso nas histórias-chave e sua interpretação. Pode até não haver um consenso comum sobre a natureza e tempo dos eventos-chave. As pessoas criam constantemente mitos que se enraízam profundamente e usam mitos existentes para relacionar ao seu passado. Os mitos são histórias densas e aparentemente simples, que falam sobre questões humanas fundamentais, tais como origens, formas de dominância e a distribuição de poder. Todos estes pontos se aplicam à história de um modo mais formal. É banal dizer que o passado moldou o presente, mas esta afirmação é, no entanto, importante. É extremamente desafiador ir além em duas etapas: a primeira é demonstrar, precisamente, como a impressão do passado no mundo contemporâneo pode ser delineada de modo convincente; a segunda é revelar as consequências desta impressão de modo a auxiliar na elaboração de políticas. Em grupos maiores, assim como nas famílias, pode haver pouco consenso nos eventos principais, seus significados, e quaisquer ações que possam implicar.

Eu tive, entretanto, outro motivo, um pouco diferente, para contar uma história pessoal. Há razões imediatas para a curiosidade sobre nossas vidas pessoais, coisas que nos aconteceram, e àqueles próximos a nós, mesmo que tenham ocorrido há algum tempo, porque *sentimos* sua impressão diretamente. Elas mobilizam uma variedade de emoções, que podem ser formidavelmente complicadas e difíceis de desemaranhar. Poucas pessoas deixam de ter uma curiosidade *pessoal* sobre seu passado. Idealmente, em um contexto pessoal, tanto a inteligência intelectual quanto a emocional estão mobilizadas, de forma que a compreensão de onde nós, como indivíduos, família e amigos, viemos ajuda a informar um modo de vida pensativo e autoconsciente. Isto é precisamente um ideal, que é extraordinariamente difícil de atingir, e mais frequentemente o passado pessoal é caracterizado por dor, desentendimentos, culpa e silêncios forçados. É aqui que imagino que o paralelo entre a história pessoal e a história mais ampla se desfaz. Por que as pessoas com motivações tanto pessoais quanto profissionais prestam muita atenção às complexidades da história? Aqui eu me refiro a história em um sentido forte – uma disciplina formal que exige habilidades especializadas, experiência e conhecimento, incluindo uma compreensão crítica da fonte e familiaridade com uma ampla variedade de maneiras em que as evidências podem ser interpretadas.

Meu argumento até aqui sugere que a história provavelmente importa ao público em geral de maneiras altamente seletivas. Qualquer alegação de que deveria importar mais formalmente precisa se dirigir aos obstáculos que enfrenta. É claro que a alegação de que os decisores políticos deveriam prestar mais atenção à história da forma que descrevi acima não implica logicamente o público a fazer o mesmo. Mas ambos operam no mesmo ambien-

te amplo, portanto, em um nível pragmático faz sentido encorajar ambos os constituintes a desenvolver uma compreensão mais informada do passado. A alegação central de “*Why History Matters*” (Por que a História importa) é que este objetivo é tanto desejável, quanto atingível. Mas não considera os profundos obstáculos que estão em seu caminho. Eu já mencionei a ideia que as pessoas têm sobre mitos do passado, e isto inclui os decisores políticos. Para mudar o papel do público na história, devemos encarar tais mitos, descobrir por que são mantidos e também como podem ser modificados. Na minha visão, é ingênuo imaginar que as evidências históricas por si só podem realizar tais truques.

### Questionando as maneiras nas quais a História importa

No envolvimento com “*Why History Matters*” (Por que a História importa), eu formulei várias questões, que não serão possíveis de serem respondidas aqui, mas que, no entanto, vale a pena mencionar.

- Como mais pessoas podem ser motivadas a prestarem atenção às complexidades da História?
- Quais mecanismos de comunicação e debate podem ser desenvolvidos para evitar as armadilhas que John Tosh descreve em seu livro?
- Como definimos ‘o público’?
- É realista pensar que literalmente todos, potencialmente, poderiam e iriam se envolver com a história de maneira desejável, especialmente no contexto de insatisfação difundida com a política amplamente definida?
- Por que muitas pessoas preferem contos do passado que são, do ponto de vista de um historiador, comprovadamente falsos? Como podemos resolver o apelo amplo e profundo dos mitos históricos?
- Quais seriam as formas efetivas de neutralizá-los?

Estas são perguntas genuínas; elas levantam questões enormes e complexas que precisam de uma gama de disciplinas para enfrentá-las. São perguntas que implicam algumas das minhas preocupações com o livro do John Tosh – suas alegações certamente seriam aumentadas se algumas das respostas estivessem próximas. Em geral, parece difícil negar que a história importe de alguma maneira, e que é importante em todos os níveis de uma política, para cidadãos individuais, para redes de amigos e parentes, para instituições, incluindo aquelas que educam e governam, para a nação como um todo, até para todo o mundo. Segue o debate não de apenas como, *precisamente*, importa, mas também o que pode ser feito para modificar as maneiras como ela importa, se for de importância considerável. Por que, podemos perguntar com ceticismo, precisamos mudar essas maneiras em um tempo em que, pode parecer, de muitas formas, ela já *está* em todos os lugares?

## História pública

Do ponto de vista de John Tosh, a história que está em todos os lugares é claramente inadequada para formar cidadãos envolvidos e bem informados historicamente. Esse é necessariamente o caso, uma vez que não é o seu objetivo. A maior parte da história pública é para entretenimento, seja em filmes, revistas, museus, a mídia ou livros. Também ‘entretenimento’ não captura muito bem a qualidade do envolvimento que muitas pessoas tiveram com o passado. Devemos perceber o enorme aumento na prática de genealogia, onde os participantes têm exatamente este alto impulso pessoal para estudar o passado com o qual eu comecei. Não há dúvidas de que a identidade é envolvida, e não importa o quão complexa reconhecemos que esta noção seja, é palpavelmente informativa sobre a história popular. Eu daria outro passo e diria que os processos de *identificação* estão envolvidos com a história pública, assim como realmente estão na história profissional. A identificação é um conceito complexo, mas para os meus propósitos aqui ela se refere ao senso de conexão que é sentido com pessoas e eventos no passado. Tais sentidos não são estáticos ou mecânicos, mas inseridos nas vidas de trabalho e emocionais das pessoas. Eles mudam, evoluem, se desenvolvem. Eles podem ser prontamente experimentados em sua maioria em um nível individual, mas com certeza são fenômenos coletivos - e o crescimento dramático de interesse em rastreamento de ancestrais nas últimas décadas sugere uma grande mudança que precisa ser compreendida mais profundamente. Podemos concluir que, quando os públicos podem sentir uma conexão com o passado, eles podem estar altamente envolvidos, e realmente podem se tornar pesquisadores com experiência considerável. Uma outra pergunta então poderia ser – como pode tal comprometimento, entusiasmo e conhecimento ser convertido em uma boa conta nas maneiras que John Tosh gostaria?

A história pública é muito mais que genealogia. O grande apetite para visitação de museus e galerias é impressionante. O *consumo* de história de muitas formas é uma indústria vasta. E ainda não forma uma base para o que John Tosh está defendendo, uma vez que ele quer ver percepções históricas informarem a tomada de decisão, votação, e julgamentos, *dentro e sobre* a vida pública. É verdade que os discursos críticos não são parte da maioria da história pública, que não busca induzir respostas políticas ativas. Também é verdade que a história que já está em domínio público molda a vida pública, não menos porque muito dela coaduna-se com os próprios mitos sobre o passado que muitos comentaristas gostariam de ver desalojados. Isto acontece por algumas razões econômicas bem urgentes – a história pública precisa se vender para sobreviver – um ponto que se aplica tanto aos museus com fundos governamentais, quanto à TV e livros. Consequentemente, se queremos modificar as culturas públicas conectadas com a história, as maneiras com que são apresentadas atualmente devem ser consideradas.

## O poder dos interesses

*Why History Matters* (Por que a História importa) oferece muitas razões por que a mudança é vital. Por exemplo, quando a história é usada pobremente na vida pública, há, conforme assegura John Tosh, sérias repercussões. Ele sugere que o nosso mundo seria melhor governado e administrado se uma compreensão melhor do passado estivesse disponível tanto para os tomadores de decisão, quanto para o público. É vital observar que os valores políticos e morais estão sempre presentes em julgamentos sobre a qualidade do governo, e nenhuma compreensão histórica, mesmo que sofisticada e efetivamente disseminada, irá reconciliar aqueles com diferentes sistemas de valores e agendas. Portanto, um senso aumentado do passado não remove as diferenças ideológicas, nem o poder dos interesses que no fim guiam o julgamento político. Então, mesmo se o papel público da história estiver para mudar, não há garantia nenhuma de que isto alteraria as decisões tomadas por aqueles que estão no poder. Sob quais condições o conhecimento histórico pode superar as ideologias, interesses e agrupamentos de poder?

Uma resposta possível é que é impossível saber até que se tenha tentado. Parece plausível que os historiadores deveriam se tornar cidadãos ativos, colocando suas habilidades e experiência a serviço de seus colegas cidadãos. Eu vejo isto como argumento genérico e não específico. Há uma necessidade urgente que uma proporção maior da população seja politicamente ativa, e muitos grupos têm algo especial a oferecer. (Alguns) historiadores são bem qualificados para fazê-lo, mas não tenho certeza se são exclusivamente assim. Apesar disso, é válido perguntar quais mecanismos os historiadores poderiam usar para alcançar aqueles no poder e para manejar influência suficiente para afetar sua tomada de decisão? E como poderíamos derrubar poderosos preconceitos prevaletentes que *não* estão profundamente enraizados na ‘perspectiva histórica’, uma frase recorrente no livro. Observe que é singular, não plural.

## Entendendo mitos do passado

Como eu já indiquei, uma maneira de avançar seria trabalhar o apelo dessas concepções predominantes e a maneira como são geradas e propagadas.

Para fazê-lo, são necessárias ferramentas analíticas que possam lidar com mito, crença, preconceito, fantasia e assim por diante. Discutivelmente, pode ser mais um exercício interdisciplinar do que é sugerido apenas pelo foco na história. Concordo com muitos dos pontos que o livro traz sobre a distinção da história como disciplina. Apesar disso, os historiadores podem fazer bem em ter causas comuns com Sociologia, Estudos de Mídia, Ciências Políticas, História da Arte, Estudos Literários, e Psicologia, generosamente definida de modo a incluir perspectivas psicanalíticas. Eu incluo a psicanálise porque penso que tem uma contribuição a dar na compreensão dos processos de identificação aos quais já aludi. Essa é uma das mais importantes tarefas que os historiadores precisam empreender se quiserem modificar mitos generalizados do passado.

Serão necessárias duas abordagens diferentes para o público e tomadores de decisão, respectivamente. Para modificar o entendimento histórico, no primeiro caso, envolve não apenas a captação do apelo emocional das histórias simplificadas, mas uma profunda aliança com todas as formas de mídia e com museus e galerias, já que os preconceitos do passado sobre o passado são constantemente alimentados visual e auditivamente, assim como através de textos. Suspeito que romances históricos têm um papel extremamente importante na forma de respostas do passado, e aqui a ajuda de estudiosos literários seria essencial. Consequentemente, no caso do público geral, as respostas dos historiadores devem *atender e corresponder* às vertentes culturais que moldam as visões populares do passado. Certamente os tomadores de decisão precisam ser tratados diferentemente? Uma variedade de forças molda a política, tais como interesse próprio individual, em grupo, e nacional, ideologia, percepções de opinião pública, pressões internacionais, forças econômicas e assim por diante. Então, como a profissão histórica pode *atender e corresponder* a estas vertentes? Isso é difícil de responder, apesar de a segurança de que o status intelectual da disciplina seja o mais alto possível pode ajudar.

### **A História é uma conta bancária para o público?**

Na realidade, a história é tratada por muitas pessoas, incluindo aquelas no poder, como uma espécie de conta bancária, a ser mergulhada quando e como necessário sem nenhuma hesitação sobre como os recursos são usados. A história é uma ferramenta retórica útil, não é algo que obtém um comprometimento profundo de funcionários públicos, políticos e comentaristas. Então, outra questão me parece ser como as pessoas de influência podem ser encorajadas a implantar, valorizar e até reverenciar os resultados de estudos históricos. Minha suspeita é a de que, como comunidade, os produtores profissionais de conhecimento histórico ainda não pensaram profundamente a este respeito, que se articula na natureza de autoridade histórica. Essa é uma área massivamente importante para a tese de John Tosh, que pressupõe que os historiadores deveriam ter mais disso. E ainda temos que lidar com a falta de consenso entre os historiadores sobre a maioria das questões-chave – que efeito a falta de consenso tem na autoridade de uma profissão? Devemos observar que, uma vez que o prestígio público de historiadores varia marcadamente de um país para outro, pode ter muito a ver com a cultura política nacional.

*Why History Matters* (Por que a História importa) é, compreensivelmente, preocupado primeiramente com o Reino Unido e em certa medida, com os Estados Unidos, mas uma abordagem comparativa ampla a essas questões pode ser generativa. Na verdade, eu defenderia tal abordagem como uma forma de pensar sobre a tomada de decisão, História popular e História pública. E, ainda, todas as questões que levantei são emprestadas a uma generosa abordagem interdisciplinar, enquanto mantém a história no centro das atenções. Explicar o domínio dos preconceitos atuais do passado me parece um objetivo digno dos melhores historiadores e uma parte integrante da mudança das práticas atuais.

# Por que a História importa<sup>1</sup>

John Tosh, | 20 de novembro de 2008

Disponível em

<https://www.historyandpolicy.org/policy-papers/papers/why-history-matters><sup>2</sup>

## Sumário executivo

- A cidadania ativa em uma democracia deliberativa necessita muito mais de conhecimento histórico crítico do que é geralmente reconhecido.
- A história ensinada nas escolas sob o Currículo Nacional é seriamente deficiente a esse respeito.
- A profissão histórica presta pouquíssima atenção ao papel que poderia ter na disseminação de conhecimento histórico crítico através da mídia; uma dimensão crucial da história pública é portanto minimizada.
- Ao desconsiderar os méritos da história pública, os historiadores põem de lado as percepções de seus predecessores desde meados dos séculos XIX.
- A história pública para os cidadãos consiste em conhecimento histórico consensual (conforme destacado em *História e Política*) e na consciência de que a interpretação é uma questão de debate e contenção.

## Introdução

Este é um livro sobre a justificativa prática de conhecimento histórico na Grã-Bretanha contemporânea. Ele foi inspirado em uma extensão considerável - e de fato se tornou possível - pelo material que a *História e Política* manteve em domínio público durante os últimos cinco anos. No livro, eu deixo explícitas as suposições sobre história pública na Grã-Bretanha que informam muitas das contribuições ao website. É a minha esperança que o livro irá espalhar consciência do potencial da história aplicada além das constituintes que atualmente fazem uso de *História e Política*.

Eu tenho dois argumentos conectados. Primeiro, pensar historicamente tem uma parte crucial no equipamento intelectual de cidadãos ativos e preocupados (um rascunho

---

<sup>1</sup> Este texto está publicado integralmente no site History & Policy e é ligado umbilicalmente ao texto anterior de Ludmilla Jordanova.

<sup>2</sup> History and Policy [História e Política] é um website colaborativo criado em 2003 que publica, online, pesquisas históricas, e se apresenta como criando oportunidades para historiadores, tomadores de decisão política e jornalistas que podem se conectar e aprenderem uns com os outros. Se diz um site não-partidário, aceitando contribuições de historiadores pesquisadores de todos os períodos históricos que fazem pesquisa baseada na revisão por pares.

anterior do livro tinha como subtítulo um tanto pesado “recursos para uma cidadania com poder crítico”). Depois, atualmente esse papel cívico é mal servido pela mídia, pelas escolas e pelos próprios historiadores. Novamente, questões políticas complexas são colocadas diante do público sem explicação adequada de como chegaram a assumir esta forma, e sem nenhuma pista das possibilidades que são divulgadas pelos registros do passado. Esse não é o único déficit democrático na sociedade britânica no momento, mas é um que atrai pouca discussão pública séria. A redução desse déficit poderia, como Ludmilla Jordanova aponta, envolver um confronto com mitos populares profundamente mantidos, com chances de sucesso bem incertas. Mas em muitos dos tópicos onde a perspectiva histórica pode ser aplicada com lucro, o problema não é a tenacidade do mito, mas a falta de qualquer conhecimento relevante. Aqui os ganhos com compreensão popular podem ser feitos com maior confiança.

### **As lições da Guerra do Iraque**

A minha própria prática como historiador sempre foi informada por uma consciência da aquisição social e política de conhecimento histórico – primeiro como um africanista aspirando ingenuamente equipar uma nova nação com parte de sua história, e depois como um historiador de gênero britânico preocupado em historicizar as noções essencialistas de masculinidade vigentes na década de 1980. Mas a escrita deste livro foi induzida por uma experiência mais recente.

Para mim, a Guerra do Iraque foi um despertar. Aqui estava uma crise que manifestamente tinha suas raízes no passado. No entanto, durante a longa preparação para a invasão em 2003, quase não houve tentativa de descobrir aquele passado na mídia. Ao invés disso, foi dito ao público britânico repetidamente que Saddam Hussein era outro Hitler – apesar do fato de que as analogias que saltam sobre o tempo e o espaço são as menos esclarecedoras. Pouco foi dito sobre a ocupação britânica anterior ao Iraque em 1914 e a tentativa subsequente de governar o país por meio de um governante fantoche (como apontado por Beverley Milton-Edwards). Houve uma constante agitação no país – feita pela implementação de bombardeiros da RAF como um braço de rotina da administração – até que os britânicos renunciaram ao controle geral em 1934. No mínimo, tal perspectiva teria trazido nitidamente em foco o risco de insurgência contínua e instabilidade no Iraque pós-invasão.

No governo público, ministros dispensaram os méritos da perspectiva histórica: Tony Blair disse ao Congresso americano em julho de 2003, “Nunca houve um tempo... quando, exceto no sentido mais geral, um estudo da história fornece tão pouca instrução para os dias atuais”. Os que nos disseram sobre deliberações do gabinete sugere um envolvimento com a história que foi apenas um pouco menos superficial. Talvez o aspecto mais deprimente deste episódio seja que tinha tão pouco apetite por esclarecimento histórico entre o público. Era como se o rumo da perspectiva histórica em questões de preocupação urgente estivesse perdido no povo britânico, indicando uma cultura política onde havia menos prontidão que nunca para recorrer de forma inteligente ao passado.

## História e cidadania

Esta instância sombria do que Christopher Andrew chamou de “Transtorno de déficit histórico de atenção” lança alguma luz sobre a segunda vertente de experiência recente que contribuiu para este livro: o debate em curso sobre educação de cidadania, e sobre o lugar da história nisto. O papel da história é amplamente assumido mais como fazer identidades políticas do que uma abstração – para dar conteúdo humano ao “britanismo” e aos valores que são mantidos para defini-lo. De fato, essa tem sido a interpretação dominante de cidadania desde que a educação do Estado foi lançada na década de 1870. Nação, império e deferência social foram os princípios guia do Ensino de História nas escolas Vitorianas e Eduardianas (veja *História e identidade nacional: por que deveriam permanecer divorciadas*, por Stefan Berger). A coesão social é agora definida de forma muito mais ampla para englobar identidades multiculturais também como respeito pelo país, e a política de classe que uma vez infundiu o currículo está muito menos em evidência hoje em dia. Mas declarações recentes do Departamento para Educação e Habilidades e seus conselheiros apontam para uma notável continuidade de propósito (veja o relatório Ajegbo de 2006, Diversidade e Cidadania). Ainda se espera que a História produza melhores cidadãos familiarizando-os com o passado “correto”.

Mas é sobre isso que deveria ser a educação para cidadania? O problema com a agenda de construção da nação é que fazer demandas políticas no currículo da história abre para proliferação infinita. Agora deve acomodar aquelas identidades multiculturais que são vistas corretamente como parte de ser britânico; também deve encontrar um equilíbrio entre nacional e global; e as escolas estariam falhando no seu dever social se o currículo de história também não dedicasse tempo ao Holocausto e tráfico de escravos. Há argumentos sólidos para cada um desses. Mas o resultado final é um currículo de história sem coerência. Os historiadores condenam rotineiramente o “sushi bar” da história (no entanto, a metáfora é inapropriada se ela se refere à escolha do consumidor). Em vez de sair da escola com uma ideia de história como progressão estendida, os alunos aprendem a “pensar em bolhas” (como colocou David Reynolds).

A fragmentação da história permite que muitas bases políticas sejam cobertas, mas a um custo bem alto. A troca constante de um tópico para outro significa que os alunos não aprendem como pensar historicamente. Eles não conseguem entender como o lapso de tempo sempre coloca um abismo entre nós e as eras anteriores; não reconhecem as instâncias de um processo ou trajetória que ainda está se desdobrando no presente; e não conseguem compreender que qualquer característica do passado deve primeiro ser interpretada no seu contexto histórico. A ausência de perspectivas históricas significativas na crise do Iraque foi então nada surpreendente (a credibilidade da comparação do Saddam com Hitler também foi aumentada pelo alto peso dado pelo ensino da história pós-14 no terceiro Reich).

Essa falha é, às vezes, tolerada com o fundamento de que não se pode esperar que a história ensinada nas escolas equipe os alunos com todas as informações prévias que poderiam precisar para cada eventualidade política. Seria mesmo absurdo criticar as escolas das décadas de 1980 e 1990 por não terem ensinado a história do Iraque. Isto seria um desentendimento do papel social da história. A falha do sistema de educação está não em ter omitido o ensino da história do Iraque, mas em não ter transmitido os fundamentos de pensamento histórico que são aplicáveis ao Iraque – e mais alguns assuntos que só poderão estar aparentes conforme o futuro se desdobra. Esse é um argumento que tem uma relevância particular para a compreensão pública de casos internacionais, já que o próximo ponto de preocupação global é proverbialmente difícil de prever.

### **Cem anos de história para cidadãos**

A cidadania goza de um perfil excepcionalmente alto no discurso político atualmente. O cidadão reflexivo, ativo, pesando méritos de políticas concorrentes e entendimentos alternativos é o membro central da democracia deliberativa. O meu argumento é que, a longo prazo, o aumento da capacidade para debate informado conta mais que direcionar as preocupações políticas do momento. Se for assim, os modos dominantes do ensino de História estão no caminho errado. O Currículo Nacional deveria ser revisado. A sua contribuição para a cidadania permanece central, mas precisa ser definida de uma forma que respeite a contribuição genuína de que o entendimento histórico pode ter no debate público informado.

No clima atual, tal programa seria inovador, mas não é sem precedente. Desde o início da educação do estado, os historiadores têm procurado visões alternativas de uma história cívica. Em 1867 – poucos meses antes da franquia ser estendida para incluir uma proporção da classe trabalhadora – William Stubbs entregou sua palestra inaugural como Professor Régio na Universidade de Oxford. Ele delineou sua abordagem do ensino de história nestes termos:

O estoque de informações acumuladas é apenas secundário em importância aos hábitos de julgamento formados por seu estudo. Pois nós queremos formar não apenas alunos, mas cidadãos... que estejam preparados não para críticas ou autoridade em termos de memória, mas para a ação (informação verbal).

Dez anos depois, seguindo o estabelecimento da educação elementar do estado, Stubbs ditou as implicações democráticas:

Se o estudo da história pode realmente se tornar um instrumento educacional nas escolas, criará uma geração que não só saberá como votar, mas trará julgamento, preparado, treinado, e em sua própria esfera exercido e desenvolvido, para ajudá-la em todos os grandes negócios da vida (informação verbal).

O que é impressionante sobre essa passagem é que Stubbs não repetiu a justificativa padrão para o ensino da história nas escolas, que insistiriam em patriotismo e deferência. No lugar disso, ele enfatizou o poder do julgamento adquirido por meio do estudo da história. O valor da história não está no conhecimento detalhado de períodos ou problemas em particular, mas em um pensamento distinto – um padrão de julgamento que pode ser exercitado em qualquer assunto. O que Stubbs prescreveu para o aluno da escola foi, a esse respeito, idêntico ao que recomendou para seus alunos de Oxford. Outros historiadores principais concordaram com ele. Quando a Associação Histórica foi fundada em 1906, A. F. Pollard declarou que o seu periódico, *History*, “traria a luz da história para sustentar o estudo da política [...] para testar experimentos modernos pela experiência histórica”. Em 1913, G. M. Trevelyan – então um liberal progressivo – declarou que o papel educacional da história era de “treinar a mente do cidadão em um estado em que ele seja capaz de ter uma visão justa dos problemas políticos.”

Em um tempo em que a agenda da cidadania ainda está em fluxo, é válido ser lembrado desses debates. A observação do Pollard sobre testar experimentos modernos pela experiência histórica não estaria fora de lugar na introdução a um Currículo Nacional remodelado.

## O papel dos historiadores

Em *Why History Matters* (Por que a História importa) as escolas não carregam todo o fardo da minha crítica. A mídia tem um papel crucial na colocação de casos atuais em uma perspectiva histórica. Mas para realizar este papel efetivamente, eles dependem de uma profissão histórica que esteja alerta para a atualidade de sua bolsa de estudos e preparada para ir além de um público amplamente cativo de colegas acadêmicos e estudantes.

Poucos historiadores negariam que suas matérias têm as respostas para como chegamos onde estamos, mas muito menos pensam seriamente em como este conhecimento pode ser disseminado. Apesar dos esforços de popularização de pequena proporção dos acadêmicos, ainda há uma lacuna enorme entre a produção acadêmica dos historiadores e a leitura do público instruído. Ainda há o sentimento de que “ir a público” não é para acadêmicos. Parte da explicação é que as prioridades dos acadêmicos são sobredeterminadas pelo regime de pesquisas atual: livros escritos para a audiência em geral significam menos tempo para atender aos requisitos urgentes do Exercício de Avaliação de Pesquisa. Mas a objeção é bem mais profunda que isso.

Alguns acadêmicos temem que seus colegas menos escrupulosos irão agradar ao público e inclinar suas interpretações aos preconceitos prevalecentes. Isto é um resíduo do choque experimentado pela geração mais antiga na prostituição de bolsas de estudo históricas na Alemanha nazista e Rússia soviética, o que aumentou a crença de que qualquer admissão de relevância é o fim da cunha totalitária.

No fundo, no entanto, são as ansiedades sobre a posição profissional que respondem pela maior parte desta hostilidade à história pública. As bolsas de estudo históricas são mais

técnicas e mais teóricas do que eram há vinte anos. Análises abstrusas, acompanhadas de longas notas de rodapé, marcam o profissional sério e são totalmente inadequadas para o público leigo. Acima de tudo, os aspectos práticos da popularização pareceriam eliminar os debates e controvérsias que são o prazer dos historiadores. Como eles podem comunicar com confiança a história “relevante” ao público quando boa parte do conteúdo está em uma areia movediça de interpretação contestada (um argumento de Ludmilla Jordanova)?

Onde os historiadores se posicionam nesse debate dependem do quanto eles valorizam a história pública. Escrever para seus colegas de trabalho e escrever para leitores não especializados são dois registros diferentes. O direcionamento ao público - seja pela palavra escrita ou transmissão - inegavelmente envolve uma diluição de padrões. A armação de bolsas de estudo é reduzida ao mínimo. A documentação e análise são menos rigorosas. Por outro lado, a pluralidade de interpretação não é um obstáculo tão grande quanto pode parecer. Poucas coisas poderiam fazer mais pela compreensão mais madura dos assuntos atuais que a consciência de que as perspectivas históricas são, elas mesmas, objetos de debate - especialmente se estas controvérsias têm relação com o presente. Então se torna possível pensar fora da caixa - para desafiar a autoridade espúria do pensamento de via única - por exemplo o slogan TINA de Margaret Thatcher (*“there is no alternative”* - não há alternativa). Realmente é esta pluralidade de interpretação que fornece a melhor defesa contra o perigo da história ser alistada na causa da propaganda (de um totalitário ou de qualquer outro tipo). Como Joyce Appleby, Margaret Jacob e Lynn Hunt mostraram, o choque de perspectivas históricas é um caminho para um “público revitalizado”.

Por mais importante que seja o senso de controvérsia para o discurso público, uma grande parte do conhecimento histórico está em bases sólidas (apesar do ceticismo de alguns pós-modernistas). Um serviço importante é prestado ao restaurar para a memória pública eventos e tendências do passado que estão além da contenção. Em tais casos, a ansiedade expressada por John Arnold sobre o partidarismo da história com enfoque político está no lugar errado. Portanto para retornar ao caso do Iraque, ainda há debate sobre os motivos da ocupação britânica em 1914 e a profundidade da resistência indígena, mas não há contestação de que a ocupação e resistência ocorreram. Em 2003, até mesmo saber disso era motivo suficiente para levar a sério a possibilidade de fracasso político em um Iraque pós-Saddam.

## **História & Política**

Este é o contexto em que a História e Política provou seu valor nos últimos cinco anos. Da perspectiva da história pública, o verdadeiro potencial do site não está tanto em influenciar o governo e grupos e reflexão, quanto em fornecer material para mídia e consequentemente aumentar o nível de consciência histórica pública. Em 2003, isso foi verdade até certo ponto. Mesmo que eles se engajassem muito diretamente com as perspectivas pós-invasão do Iraque, os artigos de Beverley Milton Edwards e John W. Dower receberam pouco atenção. Mas o perfil muito maior de sites agora sugere que contribuições comparáveis

hoje em dia teriam um impacto significativo. Particularmente encorajador é a proporção crescente de contribuições não solicitadas escritas por jovens acadêmicos que reconhecem a obrigação de divulgar descobertas de importância atual.

Há muito se espera que os historiadores inspirem boa cidadania a outras pessoas. Mas qual o papel apropriado do acadêmico-cidadão? Para os próprios historiadores, a boa cidadania consiste em contribuir com seus conhecimentos ao debate nacional: expor o mito politicamente inclinado, colocar nossas preocupações em narrativas mais amplas, testar os limites da analogia e, acima de tudo, mostrar como a familiaridade com o passado pode abrir portas para um sentido mais amplo das possibilidades do presente. Essa deve ser a nossa contribuição para um “público revitalizado”.

# Enseñanza de la Historia e Historia Pública en Colombia: convergencias, problemas y retos a futuro

Sebastián Vargas Álvarez - [sebastian.vargasa@urosario.edu.co](mailto:sebastian.vargasa@urosario.edu.co)  
Nilson Javier Ibagón Martín - [nilson.ibagon@correounivalle.edu.co](mailto:nilson.ibagon@correounivalle.edu.co)

## Introducción

El presente capítulo presenta un panorama general sobre la enseñanza de la historia y la historia pública en Colombia durante los últimos años, con el objetivo de caracterizar estos dos campos de la práctica historiográfica en el país e identificar posibles convergencias y aportes mutuos entre ellos. Esto permitirá dar cuenta de algunos de los problemas y retos de la construcción y transmisión del conocimiento histórico en la sociedad colombiana contemporánea, así como de las potencialidades y limitaciones de la enseñanza de la Historia y de la Historia Pública para enfrentarlos.

En el 2016, luego de varios años de diálogos en La Habana (Cuba), el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), la guerrilla más antigua de América Latina, firmaron un histórico Acuerdo de Paz, con el objetivo de contribuir a ponerle fin a un conflicto armado interno de cinco décadas. A pesar de las dificultades y los desafíos que representaba la desmovilización de dicha guerrilla, su transición a movimiento político y la reinserción de sus excombatientes a la vida civil, el desarme de uno de los principales actores armados del conflicto prometía ser una importante contribución en el camino hacia la paz. Además del ya existente Centro de Memoria Paz y Reconciliación (establecido por la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1440 de 2011), se crearon nuevas instituciones estatales para la justicia transicional, la reparación de las víctimas y la reconstrucción de las verdades históricas sobre el conflicto, como la Jurisdicción Especial Para la Paz (JEP), la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) y la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas en el Contexto y en Razón del Conflicto Armado (UBPD). A partir de entonces, el país entró en un momento histórico, el post-acuerdo instalaba las condiciones para la construcción de una paz y una reconciliación duraderas.

Cinco años después el panorama es incierto. En 2018 fue elegido como presidente Iván Duque, del partido de derecha Centro Democrático, principal opositor al proceso de paz. El actual gobierno se ha encargado de dilatar y obstaculizar la implementación de los acuerdos de paz, y de estigmatizar a las entidades encargadas de los procesos de

construcción de memoria, reparación y justicia transicional, así como a los grupos de la sociedad civil involucrados en dichos procesos. En el CNMH, así como en otras instituciones de memoria, cultura y patrimonio como el Archivo General de la Nación (AGN) e incluso en Ministerios como el de Cultura o Ciencias, Duque ha nombrado como directores a funcionarios o intelectuales cercanos al régimen, lo cual preocupa con respecto a qué tipo de memoria del conflicto armado y de la historia reciente del país se está construyendo desde las entidades oficiales para legar al futuro. Pero lo más preocupante es que la violencia no cesó, y en algunos lugares se incrementó: se fortalecieron antiguos grupos relacionados con el paramilitarismo y el narcotráfico o surgieron nuevos, que se disputan los territorios con las disidencias de las FARC (aquellos que no se desmovilizaron) y otras guerrillas como el Ejército de Liberación Nacional (ELN). El asesinato a líderes sociales y ex-combatientes desmovilizados aumentó considerablemente desde la firma del acuerdo. Sólo durante el primer semestre de 2021, según el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ), fueron asesinados 103 líderes sociales (sindicales, comunales, cívicos, ambientales, campesinos, indígenas, afro y defensores de Derechos Humanos), y 31 ex-combatientes.

Estas complejas situaciones no se interrumpieron con la cuarentena establecida en 2020 y 2021 a nivel global, nacional y local por la pandemia de Covid-19, sino que por el contrario se exacerbaron. Además, la pandemia no sólo acentuó la violencia, sino también el hambre y la pobreza: la emergencia sanitaria puso al desnudo las profundas desigualdades económicas y sociales que atraviesan y fracturan el país (HERING, 2021; PETTINÀ; ROJAS, 2020). Convocado para el 28 de abril de 2021 como protesta contra una reforma tributaria en plena coyuntura de carestía, y que se presentó eufemísticamente como “Ley de Financiamiento”, el Paro Nacional –que se ha venido prolongando hasta el momento en que redactamos estas líneas– se convirtió en un estallido social que ha permitido la expresión de las reivindicaciones populares y la exigencia de que se garanticen los derechos a la educación, la salud y la vida en un presente percibido como en crisis y sin mayores oportunidades a futuro, especialmente por los más jóvenes (TURKEWITZ, 2021; BORDA, 2020).

A pesar de la violenta represión oficial durante el Paro (según datos de INDEPAZ, al menos ochenta personas fueron asesinadas por la fuerza pública y un número indeterminado de personas se encuentran desaparecidas) y de un panorama incierto que probablemente se complique aún más en el contexto de las elecciones presidenciales de 2022, amplios sectores de la sociedad colombiana continúan apostándole al proyecto común de la paz. Como historiadores, docentes y ciudadanos, consideramos que en este momento histórico de post-acuerdo y construcción de memoria, justicia y reconciliación, la Historia como saber y como praxis está llamada a desempeñar un papel central. Específicamente, nos referimos al abordaje de la historia en el ámbito escolar (Enseñanza/Aprendizaje de la Historia) y a la construcción y transmisión de sentidos sobre el pasado a la luz de las necesidades y urgencias del presente en la esfera pública (Historia Pública). Para que el conocimiento y el pensamiento histórico puedan realizar aportes considerables al proyecto común de un futuro en paz y reconciliación, se hace necesario fortalecer los diálogos entre la disciplina

histórica profesional, muchas veces restringida al espacio académico de universidades y centros de investigación especializados, con la historia escolar y las diversas manifestaciones del saber histórico en el espacio público. En otras palabras: sacar a la disciplina histórica de la academia e involucrarla más profundamente en la densidad de los procesos sociales de su presente.

Este texto se estructura en tres partes. En un primer momento, hacemos una breve presentación del estado actual de la Enseñanza de la Historia en Colombia, dando cuenta de sus principales características y problemáticas. Posteriormente, abordamos la Historia Pública como un campo de creciente interés en la historiografía nacional en los últimos años, pero que cuenta con antecedentes previos que se remontan a varias décadas atrás, y que ha incentivado nuevos proyectos, experiencias e iniciativas de divulgación histórica e investigación colaborativa de particular relevancia y pertinencia social en el marco del post-acuerdo. En tercer lugar, exploramos las intersecciones, convergencias y aportes recíprocos entre Enseñanza de la Historia e Historia Pública, con el objetivo de identificar aquellas potencialidades y limitaciones que estos campos ofrecen para la producción y transmisión del conocimiento histórico en nuestra actualidad. Por último, se proponen algunas reflexiones finales que, en lugar de establecer unas conclusiones, pretenden estimular el debate y dejarlo abierto para futuras ideas e interlocuciones.

## 1. La Enseñanza de la Historia en Colombia

En Colombia, durante los últimos años, y en el contexto de la negociación, firma e implementación parcial del acuerdo de paz entre el Estado y las FARC, el debate público acerca de la necesidad y pertinencia de enseñar Historia se volvió a activar luego de un letargo considerable en torno al desarrollo de discusiones socioculturales y sociopolíticas profundas sobre este tema. En los diferentes niveles de formación del sistema educativo, esta prolongada falta de discusión curricular y académica afectó negativamente – salvo contadas excepciones<sup>1</sup>– los referentes epistémicos y metodológicos desde los cuales se pensó y se piensa el Aprendizaje y la Enseñanza de la Historia en el país, a tal punto, que para algunos sectores académicos el debate actual no aporta elementos curriculares significativos, pues la idea de enseñanza de las Ciencias Sociales – que está vigente desde la mitad de la década de 1980– se asume y entiende como más compleja y abarcadora (GÓMEZ, 2015).

En Colombia la enseñanza de la Historia y su aprendizaje, entendidos como objetos de investigación y acción educativa, no han logrado consolidarse como un campo de reflexión con identidad propia. A diferencia de otros países de la región y, salvo algunos

<sup>1</sup> Es necesario tener en cuenta que durante este periodo de aletargamiento se produjeron interesantes reflexiones acerca de la enseñanza de la historia en el país, el problema radica en su número y alcance en términos de impacto curricular real. Véase la propuesta teórica y metodológica del profesor Darío Betancourt (1994). Asimismo, los desarrollos curriculares llevados a cabo por la Secretaría de Educación de Bogotá (2007) y la Secretaría de Educación de Medellín (2014), y algunos ejemplos de experiencias renovadoras que se pueden encontrar en recopilaciones realizadas por el IDEP (2004; 2012).

proyectos intelectuales e investigativos concretos desarrollados localmente, no existe un corpus epistémico y metodológico sólido a partir del cual hoy se pueda entender de forma compleja la presencia de la Historia en el currículo colombiano (IBAGÓN; MINTE, 2019). Aunque existen diversas causas que originan esta situación, para efectos del análisis propuesto se identifican dos problemáticas centrales: en primer lugar, la subvaloración de la investigación sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la Historia por parte de algunos historiadores y pedagogos ortodoxos, lo cual ha impedido en buena parte que la didáctica de la Historia se reconozca en el país como un campo de estudio de especial relevancia epistemológica; en segundo lugar, con la expedición del Decreto 1002 de 1984 se introdujo un cambio curricular en el que, la Historia entendida como saber escolar, fue “integrada” a las denominadas Ciencias Sociales escolares, situación que contrariamente a lo que se proyectaba al inicio de la reforma, ha impactado negativamente los niveles de discusión en torno a las lógicas particulares de funcionamiento teórico y práctico de la Enseñanza/Aprendizaje de la Historia.

Frente a la primera variable problemática, los académicos que han centrado su interés investigativo en el análisis del funcionamiento y alcance formativo de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia, han tenido que lidiar durante décadas con la subvaloración de sus hallazgos y aportes, por parte de sectores importantes de historiadores y pedagogos. En otras palabras, pensar la didáctica de la Historia en tanto objeto de estudio, ha supuesto en Colombia situarse en un lugar de enunciación investigativo que es cuestionado desde el ámbito disciplinar por integrar racionalidades pedagógicas y, desde el ámbito pedagógico, por integrar racionalidades disciplinares.

Así pues, aunque la enseñanza escolar de la Historia antecede y fue base de la profesionalización de la disciplina histórica en el país –creación de los primeros departamentos de Historia en las Universidades– (ÁLVAREZ, 2013), un porcentaje importante de los historiadores profesionales consideran que este objeto de estudio, al incluir la pedagogía como parámetro de reflexión, no hace parte de su quehacer directo como intelectuales. En consecuencia, lo asumen como un asunto que en términos académicos es de menor valor y rigor científico si se compara con los aportes historiográficos que realizan. Al interior de los departamentos de Historia, este tipo de concepciones ha dificultado la consolidación de líneas de investigación, programas de formación y espacios académicos específicos (revistas, congresos etc.) en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina.

Por otra parte, en un sistema escolar como el colombiano, en el que la idea de interdisciplinariedad ha ganado fuerza –lo cual no es negativo *per se*–, algunos sectores académicos que han estructurado y defendido la propuesta de enseñar Ciencias Sociales reivindicando el lugar central de la pedagogía en el proceso, ven en la discusión sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia un retroceso curricular. Dicho posicionamiento parte de la idea –cuestionable– que sostiene que la disciplinariedad es anacrónica frente a las necesidades de comprensión del mundo actual, hecho que la hace inútil y la despoja de sentido. A partir de esta perspectiva, todo ejercicio práctico y teórico desarrollado alrededor

de la Enseñanza de la Historia es juzgado como tradicional y carente de profundidad, pues se asume, erróneamente, de entrada, que está basado en esquemas de memorización de datos y fechas (GÓMEZ, 2015).

Este tipo de posturas parten de una defensa a ultranza de la reforma curricular de integración de las Ciencias Sociales gestada en la década del ochenta, la cual nació como una reacción en contra de la enseñanza de la Historia Patria. A inicios del siglo XX, en medio del proceso de consolidación del proyecto de estado-nación colombiano, la Enseñanza de la Historia en el país fue clave para estructurar un sistema de identidad homogéneo (ÁLVARO, 2013; HERRERA, 2007; IBAGÓN, 2020; MUÑOZ, 2013). Así pues, la “mitologización” curricular (GOODSON, 1991) de la Historia en los planes de estudio oficiales de educación primaria y secundaria, se cimentó en objetivos formativos de carácter romántico (VAN ALPHEN; CARRETERO, 2015). Tales objetivos se materializaban en la difusión y memorización de “grandes” hazañas y procesos gestados por héroes del panteón nacional. Este modelo se fue fortaleciendo a lo largo del siglo XX y se potenció legislativamente en momentos de crisis social y política (IBAGÓN, 2020; RODRÍGUEZ, 2017). La Enseñanza de la Historia se concibió entonces, como un medio efectivo para formar en niños, niñas y jóvenes un sentido de pertenencia a la patria, el cual estaba definido por una serie de arbitrarios culturales movilizadores por las elites, en los que quedaban excluidas las experiencias históricas de grandes sectores de la sociedad (indígenas, comunidades afro, campesinos, mujeres, etc.).

Los principios mecánicos y memorísticos que fundamentaban este tipo de enseñanza de la Historia – conocida como *Historia Patria*-, a inicios de la década del ochenta del siglo XX comenzaron a ser duramente cuestionados por una serie de académicos e intelectuales que defendían el valor formativo de la construcción de conocimiento por encima de su reproducción acrítica. En este sentido, su propuesta consistía en recuperar las voces de los olvidados introduciendo en la escuela lecturas más profundas y complejas de las realidades pasadas y presentes a través de un diálogo más cercano entre la Geografía, la Historia y la Economía. A partir de allí se impulsó la idea de *integración curricular* que daría paso a la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares. Pese a la resistencia de sectores académicos tradicionales, encabezados por la Academia Colombiana de Historia (ACH), los cuales defendían la enseñanza de la Historia Patria, en 1984 con el Decreto 1002 se establecieron las bases de una reforma curricular que amparada en las banderas de defensa de una educación transformadora, concretó la idea de integración (MEN, 1989). Es importante destacar que la Historia se entendía en el marco de esta reforma como el eje central del proceso de integración. No obstante, el peso de una larga tradición de enseñanza-aprendizaje afincada en la memorización de contenidos formales y la falta de claridad en las rutas de implementación de la política, hizo que las bondades teóricas de la reforma, al pasar el tiempo, se fueran relativizando al momento de concretarlas en el currículo y llevarlas a la práctica al interior de las instituciones educativas.

En medio de estas dificultades, se fueron formulando pautas curriculares que hasta el día de hoy, en vez de resignificar la Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia, generaron

un debilitamiento de la discusión en torno al lugar que debe ocupar la formación histórica de los estudiantes en la postura oficial de enseñar Ciencias Sociales. Ya sea, desde la idea de un tipo de interdisciplinariedad centrada en entender problemas presentes de forma atemporal –postura defendida en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002) –, o el predominio de una perspectiva lineal de acumulación de contenidos substantivos –característica que define la propuesta de los Estándares Básicos Curriculares (MEN, 2004) y los recientes Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2017) –, los tres documentos curriculares oficiales que circulan actualmente como guías para pensar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales escolares en Colombia, han generado un atraso considerable alrededor del desarrollo de un proyecto educativo nacional que promueva la formación del pensamiento histórico de los estudiantes.

No obstante, y a pesar de las problemáticas descritas, recientemente, en medio del proceso de debate, promulgación y revisión de la implementación de la Ley 1874 de 2017<sup>2</sup>, desde diferentes sectores, se han comenzado a movilizar una serie de propuestas epistémicas y metodológicas que tienen por objetivo, posicionar la Enseñanza y Aprendizaje de la Historia como un proceso formativo clave en la búsqueda de justicia, verdad y reparación<sup>3</sup>; reivindicación que supone la revisión crítica de las *narrativas maestras* (WERTSCH, 2002) sobre las cuales, en Colombia, se ha construido una memoria histórica oficial cimentada en la cultura del silencio y el olvido, que ha impedido sistemáticamente, junto con otros factores, la concreción de una reconciliación histórica efectiva.

## 2. La Historia Pública en Colombia

La Historia Pública tiene que ver con las formas en que construimos y comunicamos el saber histórico o el conocimiento sobre el pasado para/con audiencias diversas, más allá de los círculos especializados de la historiografía profesional desarrollada en las universidades y centros de investigación. Por lo tanto, implica una constante reflexión y replanteamiento de los métodos a partir de los cuales investigamos la historia, los lenguajes y formatos a través de los cuáles socializamos nuestras investigaciones, y las relaciones que los historiadores profesionales tejemos con otros actores sociales por fuera de la academia (GARDNER; HAMILTON, 2017). Dentro de la Historia Pública se enmarcan tanto las diversas iniciativas y experiencias de divulgación histórica que buscan difundir el conocimiento histórico al público no especializado a través de formas innovadoras, como las prácticas de co-producción de saberes y relatos históricos realizados por historiadores en alianza con otros actores sociales. En este sentido, la Historia Pública requiere una apertura a la interdisciplinariedad, al trabajo en conjunto y colaborativo con otros profesionales (por ejemplo: museólogos, artistas, ingenieros de sistemas, docentes y diseñadores, etc.) pero

<sup>2</sup> Ley mediante la cual se restablece la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en la educación básica y media.

<sup>3</sup> Se destaca el trabajo que viene adelantando la Comisión Asesora de Enseñanza de la Historia, así como, la publicación de documentos que establecen propuestas de rediseños curriculares soportados en reivindicaciones históricas complejas (MENA, 2021).

también con sujetos y grupos sociales portadores de otras nociones y saberes con respecto a la temporalidad y la espacialidad, la experiencia humana, el devenir histórico, etc., como comunidades indígenas, afro o campesinas, entre otros (PÉREZ; VARGAS ÁLVAREZ, 2019). Finalmente, la Historia Pública también tiene que ver con la disposición reflexiva y participativa de los historiadores en la esfera pública, su incidencia y responsabilidad en los debates públicos y políticos de la sociedad presente en la cual se inscriben, especialmente cuando se refieren a disputas en torno a los significados, usos y apropiaciones del pasado (TRAVERSO, 2008; PASAMAR, 2003).

La *Public History*, en tanto campo historiográfico, surgió en los Estados Unidos a finales de la década de los setenta del siglo pasado, y se institucionalizó rápidamente a partir de la apertura de programas de posgrado, la publicación de revistas especializadas y la creación del *National Council of Public History*. En las décadas siguientes, continuó creciendo en el ámbito de la academia anglosajona, primero en Australia, en donde se conjugó con el compromiso político de los historiadores en luchas sociales concretas de sectores obreros y aborígenes; y luego en Inglaterra, en donde se nutrió de la experiencia de la historia desde abajo y los *History Workshop* impulsados por historiadores marxistas como Raphael Samuel (LIDDINGTON, 2002). En los últimos años se ha avanzado hacia la internacionalización de la Historia Pública, a partir de la creación de nuevos posgrados, redes de investigación, congresos académicos y proyectos de investigación, con presencia en países tan diversos como China, Polonia o Brasil. Desde 2010, existe la *International Federation for Public History* (IFPH), que propende por la visibilización y conexión global del campo de la Historia Pública (CAUVIN, 2018; GARDNER; HAMILTON, 2017).

Ahora bien, resulta pertinente recordar que en Colombia, al menos desde la década de los setenta –mucho antes de que se hablara de “Historia Pública” en el medio académico local–, ya se realizaban diversas investigaciones-intervenciones que podemos denominar como “prácticas públicas de historia”, en las que convergieron académicos y comunidades locales, se abordaba el pasado a partir de problemáticas presentes (por ejemplo la violencia política o las luchas por la tierra) y se co-producían narrativas históricas en diferentes formatos (como el cómic, el cine documental o la crónica). En este sentido, algunos casos paradigmáticos son los cómics de Uliyanov Chalarka elaborados con la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) y los investigadores de la Fundación del Sinú; la película *Nuestra voz de tierra, memoria y futuro* (1974-1981), realizada por Marta Rodríguez y Jorge Silva junto a los indígenas nasa organizados en el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC); y las crónicas periodístico-literarias ampliamente divulgadas del escritor Alfredo Molano (VARGAS ÁLVAREZ, 2021). Así mismo, como lo señala Catalina Muñoz, la intención de divulgar la investigación histórica a públicos amplios a través de proyectos editoriales y medios no académicos (como el cine o la televisión), así como el compromiso político con los problemas sociales del presente, especialmente aquellos que implican disputas por la memoria colectiva, han estado presentes en los historiadores colombianos desde la misma profesionalización de la disciplina histórica en el país, a finales de la década de los sesenta y en las décadas posteriores (MUÑOZ, 2018).

Ejemplos de prácticas públicas de historia que precedieron a la institucionalización de la Historia Pública como campo historiográfico o concepto académico, similares a los ya mencionados, pueden encontrarse en otros países latinoamericanos como Bolivia, en donde se destaca el trabajo pionero de Silvia Rivera Cusicanqui y sus estudiantes del Taller de Historia Oral Andina con comunidades indígenas y sectores populares rurales y urbanos desde los años ochenta; o Brasil, con la experiencia del Laboratorio de Historia Oral e Imagen de la Universidad Federal Fluminense en la reconstrucción de las memorias de grupos obreros y afro, a partir de 1982 (RIVERA CUSICANQUI, 1987; MAUAD, 2018). Incluso en los Estados Unidos, existe una importante tradición de Historia aplicada tanto en el sector público como en el privado que se remonta a la primera mitad del siglo XX, mucho antes de la aparición e institucionalización de la *Public History*. Como reconoce Cauvin, “aunque el término se inventó en Estados Unidos en la década de 1970, la historia pública como una revaloración del uso y de la comunicación de la historia resuena en muchos países y contextos. Las prácticas públicas de la historia no son nuevas y muchos historiadores reconocen hoy que han estado haciendo historia pública sin saberlo” (2018, 22).

La Historia Pública ha suscitado un creciente interés en los últimos años dentro del medio historiográfico colombiano, y son cada vez más los historiadores interesados en dar a conocer su trabajo a unas audiencias más amplias y diversas, además de sus pares académicos, y que cobran una mayor conciencia sobre su responsabilidad e incidencia en lo que Dipesh Chakrabarty llamó “la vida pública de la historia” (2008, 169). Prueba de ello son los cada vez más recurrentes cursos de pregrado, redes, semilleros y grupos de investigación constituidos al interior de los departamentos de historia de nuestras universidades, con respecto a la Historia Pública, los usos públicos de la historia o las disputas por la memoria colectiva. Si bien no existen aún posgrados en la materia, existió un intento por crear una maestría interuniversitaria de Historia Pública, y al parecer el primer programa de este tipo se abrirá próximamente en la Universidad Externado de Colombia. Por otra parte, La Historia Pública y la Historia Digital han tenido mesas especializadas en las dos últimas versiones del Congreso Colombiano de Historia (2018 en Medellín y 2019 en Armenia), y previamente, en 2016, la Universidad de los Andes en Bogotá fue sede de la Tercera Conferencia Internacional de Historia Pública, organizada por la IFPH.

Adicionalmente, son múltiples los proyectos y experiencias de Historia Pública desarrollados en los últimos años en el país, impulsados principalmente a partir del proceso de post-acuerdo y la necesidad de unas pedagogías públicas de la Historia que puedan aportar a la construcción de una sociedad reconciliada y en paz; así como por la conmemoración del Bicentenario de la Batalla de Boyacá (1819-2019) como una ocasión de recordación crítica de la historia, y de conexión del pasado con el presente (y el futuro). Muchos de estos proyectos, así como otros de naturaleza similar, fueron desarrollados y se desarrollan en medios tradicionales como radio, prensa y televisión; pero también en plataformas digitales y multimedia. Algunos abordan los archivos y las colecciones documentales, mientras que otros se centran en la oralidad, los testimonios visuales o las memorias locales. Muchas de

estas intervenciones de Historia Pública tienen lugar en las calles, plazas y otros espacios urbanos de ciudades y municipios, incluso también en bibliotecas públicas, museos o casas de cultura, en donde historiadores profesionales o estudiantes de historia realizan clases abiertas o colaboran con las comunidades involucradas en la elaboración de exposiciones o relatos colectivos sobre el pasado (para un listado con algunos ejemplos representativos, consultar PÉREZ; VARGAS ÁLVAREZ, 2019; VARGAS ÁLVAREZ, 2021).

### 3. Convergencias y aportes mutuos

Teniendo en cuenta la caracterización de la Enseñanza de la Historia y la Historia Pública en Colombia, quisiéramos presentar ahora algunos de los puntos de convergencia entre ambos campos historiográficos, de tal manera que puedan retroalimentarse mutuamente y contribuir a afrontar los principales problemas y desafíos del saber histórico en nuestra sociedad contemporánea.

El primer eje de convergencia que identificamos se da a partir del reconocimiento del peso que tiene la Historia Pública en los procesos de aprendizaje histórico del estudiantado, hecho que la configura en un parámetro central a ser tenido en cuenta en cualquier iniciativa formal de Enseñanza de la Historia. Más allá de que la escuela y, en particular, parte del profesorado, integre o no curricularmente los discursos y prácticas constitutivas de la Historia Pública como referentes de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, es evidente que niños, niñas y jóvenes, conocen y han apropiado historias sobre el pasado construidas y difundidas en esferas y ámbitos externos al espacio escolar (ARENDES, 2018; IBAGÓN; MIRALLES, 2021; KÜHBERGER, 2018; SIEBÖRGER, 2018). En este sentido, se puede afirmar que, el aprendizaje histórico no es un proceso exclusivo de la escolarización, este se gesta, además, en diferentes contextos de la *praxis vital* de las personas. Dicha experiencia, al intervenir en la construcción y definición de posicionamientos reduccionistas o complejos en torno al pasado, se convierte en un referente ineludible de reflexión-acción para la enseñanza formalizada de la Historia.

A partir de la valoración de este vínculo, diferentes investigaciones han establecido la importancia que tiene la identificación y análisis de las ideas históricas previas del estudiantado en el proceso de planeación y desarrollo de experiencias educativas significativas orientadas a la formación de la conciencia histórica de este (BARCA, 2019; BORRIES, 2018; CERRI, 2018; SCHMIDT, 2019). Es en este punto, en el que la Historia Pública al ser parte constitutiva y generadora de gran parte de las concepciones a través de las cuales los estudiantes leen el pasado y se posicionan frente a él, irrumpe como una referencia múltiple que puede ser utilizada disciplinariamente y pedagógicamente para identificar *espacios de experiencia y horizontes de expectativa* (KOSELLECK, 2003) que dinamicen y otorguen sentido a lo que se enseña y aprende.

En el proceso de concreción práctica de este último principio, se configura el segundo punto de convergencia posible entre los dos campos, el cual, se define a partir del desarrollo de un trabajo colaborativo entre diferentes agentes sociales dirigido a la coproducción de

historias (GLOVER, 2008). Este tipo de trabajo, sobre la base de la identificación, tanto, de los vínculos intrínsecos entre la Historia y la dimensión pública de la sociedad, así como, de la agencia de los “públicos” en la construcción y difusión de narrativas sobre el pasado (MORAIRA, 2017), supone el cuestionamiento de discursos y prácticas que definen y entienden la Historia desde pautas unívocas, centralizadas y homogeneizantes.

Desde esta lógica, por ejemplo, el salón de clases dejaría de ser entendido como un lugar de transmisión acrítica y unidireccional de información, para ser concebido, por el contrario, como un espacio público participativo de reflexión y construcción de saber histórico (LUCAS, 2016; OLIVEIRA, 2019), en el que es posible desarrollar procesos formativos basados en el reconocimiento y análisis de múltiples atribuciones de sentido en torno al pasado y sus vínculos con el presente y el futuro. En consecuencia, la conexión integral entre Historia Pública y Enseñanza de la Historia, en el caso de la formación histórica de las nuevas generaciones, le permitiría a estas, por un lado, identificar y valorar críticamente las diversas narrativas históricas que se han construido y se construirán sobre determinados procesos y/o acontecimientos; y por otro, asumir su condición de productoras de conocimiento histórico, superando así, el rol pasivo que les ha sido asignado tradicionalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar. Sin embargo, es importante tener presente que estas dos dimensiones formativas –análisis y producción crítica de conocimiento–, requieren de una fundamentación cognitiva especializada ligada al desarrollo del razonamiento y pensamiento histórico, la cual, en conjunción con el dominio reflexivo de principios políticos, éticos y estéticos, complejiza los procesos de comprensión de las experiencias espacio-temporales individuales y colectivas, dando relevancia y centralidad al debate *fundamentado*.

Un tercer punto que nos gustaría señalar, es que tanto la Enseñanza de la Historia como la Historia Pública son campos idóneos para desarrollar la noción de situacionalidad e interseccionalidad en el proceso de constitución del conocimiento histórico, lo cual puede contribuir, tanto en las aulas de clase como en otros espacios, a problematizar narrativas hegemónicas excluyentes, deconstruir estereotipos y, en suma, contribuir a conjurar lo que Chimamanda Ngozi Adichie llama “el peligro de la historia única”, es decir, el problema de considerar las representaciones e historias dominantes sobre algo o alguien como las únicas o verdaderas (ADICHIE, 2018). De la misma forma en que los historiadores profesionales somos hoy en día más conscientes de la imposibilidad de una objetividad total y reconocemos la coexistencia de múltiples interpretaciones y aproximaciones al pasado que dependen de lugares de enunciación y contextos específicos, debemos tener en cuenta que los estudiantes y el público en general poseen sus propias experiencias y trayectorias singulares, que han determinado las rejillas de inteligibilidad a partir de las cuales aprehenden el mundo. “Vienen, por ejemplo, con el peso de sus circunstancias familiares e individuales y la historia más amplia de sus comunidades de género, clase, etnia, raza o fé [...] los estudiantes también viven dentro de su propio entorno cultural, social, político y económico específico” (NYE; CLARCK, 2021, p. 4-5).

Si se toman las precauciones necesarias contra un relativismo absoluto, la reflexión sobre la situacionalidad del conocimiento y las condiciones de interseccionalidad que componen nuestras identidades colectivas y subjetividades puede ser estratégicamente aprovechada en el proceso de la formación del pensamiento histórico en la escuela, así como en proyectos de creación y transmisión histórica que busquen impactar audiencias amplias en diferentes escenarios, más allá de la academia. Como señalan Nye y Clarck, en la actualidad los jóvenes están más conectados y el aula escolar es más diversa que nunca; “los estudiantes son conscientes de dicha diversidad y conocen los debates en torno a la inclusión, el respeto y el reconocimiento [...] saben que viven en un mundo dividido por diferencias ideológicas y religiosas, así como por la desigualdad de riqueza, y marcado por clases, razas, y estereotipos de género que limitan las oportunidades y apuntalan las relaciones de poder” (NYE; CLARCK, 2021, p. 6).

Abordar estas problemáticas en clases y proyectos de co-producción histórica, articulándolas a la discusión sobre la forma como comprendemos y explicamos el pasado y su relación en el presente, sería un gran aporte desde la Enseñanza de la Historia y la Historia Pública. Creemos conveniente, por lo tanto, incorporar en estos procesos de enseñanza/aprendizaje y creación las experiencias personales, historias familiares y de vida y los puntos de vista específicos de los estudiantes y/o participantes, lo cual puede contribuir a cuestionar las *narrativas maestras* sobre la historia local, regional, nacional y global; visibilizar sujetos y aspectos históricos poco tratados o marginalizados; y deconstruir estereotipos de diverso tipo (raciales, de clase social, de sexo-género, de procedencia geográfica etc.).

A partir de esta posibilidad de cuestionamiento se configura, a nuestro modo de ver, un cuarto punto de convergencia centrado en la preocupación compartida por la Historia Pública (GARDNER; HAMILTON, 2017) y algunas perspectivas renovadas de Enseñanza de la Historia (BORRIES, 2011; EPSTEIN; PECK, 2011), alrededor de la necesidad de abordar historias controversiales, traumáticas y difíciles que han sido olvidadas, silenciadas o tergiversadas por las memorias oficiales. En este sentido, tanto la Historia Pública como la Enseñanza de la Historia, dan apertura a procesos de formación histórica dirigidos a confrontar y tramitar críticamente la culpa, el dolor y la vergüenza generada por experiencias históricas que desestabilizan el “orden” sobre el cual se estructuran las *narrativas maestras*.

Esta búsqueda compartida, cimentada en el reconocimiento y construcción de explicaciones históricas alternativas y plausibles en torno a conflictos violentos, fortalece de diversas formas la lucha contra la *cultura del silencio* (GELLMAN, 2015), la cual, en el caso colombiano, ha facilitado históricamente la elusión de discusiones públicas sobre pasados recientes y/o lejanos, definidos por la negación sistemática del otro, la confrontación violenta y la vulneración de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la Historia Pública y la Enseñanza de la Historia, facilitan y promueven la estructuración de un aprendizaje histórico de carácter emancipador, el cual, viabiliza el autoconocimiento a partir del reconocimiento y valoración del otro. Se genera así, un aprendizaje que promueve la construcción de una sociedad más justa, en la que la reparación y reconciliación históricas se convierten en los pilares de un futuro común y pacífico.

Finalmente, un último punto de convergencia que identificamos es el uso de Internet y diversas herramientas y plataformas digitales en la elaboración y transmisión del conocimiento histórico. Como bien señala Malerba, la Web 2.0 y las nuevas tecnologías digitales han venido transformando, durante los últimos años, las maneras en que la historia es producida, consumida, validada y comunicada: “foros en línea, blogs, dispositivos móviles, aplicaciones móviles, tabletas, redes sociales y una innumerable variedad de plataformas digitales han facilitado un mayor grado de ‘participación de los usuarios’ (*user engagement*), donde cualquier persona con acceso a Internet puede contribuir a la comprensión del pasado” (MALERBA, 2017, p. 9).

La Historia Digital y las Humanidades Digitales representan una apertura de posibilidades tanto para la Enseñanza de la Historia en el ámbito escolar como para la Historia Pública, en la medida en que permiten el acceso a fuentes primarias digitalizadas de diverso tipo; abordan y presentan el pasado a partir de formatos, metodologías y lenguajes innovadores; e incentivan la participación de estudiantes y ciudadanos en plataformas interactivas en donde pueden conocer relatos históricos pero también colaborar en su construcción (PONS, 2013; CRYMBLE; AFANADOR, 2021). Esto es muy relevante, especialmente para las aulas de clase escolares y universitarias, si tenemos en cuenta que muchos de nuestros estudiantes son nativos digitales, que se encuentran en un entorno tecnológicamente mediado, “son consumidores y participantes, voluntariamente o no, del ciclo de noticias de 24 horas, las conexiones instantáneas a las redes sociales, las ‘noticias falsas’ y la ciberseguridad, todo a la vez” (NYE; CLARCK, 2021, p. 5).

Sin embargo, la irrupción de lo digital en la Historia Pública y la Enseñanza de la Historia también tiene sus limitaciones: en primer lugar, el problema de la brecha en el acceso y desarrollo de proyectos digitales. En países del sur global como Colombia, a diferencia de otros del norte global como Estados Unidos o Inglaterra, existe una notoria desigualdad en cuanto a las infraestructuras de conexión a Internet entre las grandes ciudades y las zonas más apartadas y periféricas, lo cual ha sido todo un reto para las clases en acceso remoto durante la pandemia de Covid. Así mismo, las bibliotecas, archivos y demás instituciones culturales se concentran en los procesos de preservación y digitalización de las colecciones existentes, mientras que los proyectos robustos de minería de datos y Humanidades Digitales que emprenden son todavía pocos e incipientes; esto tiene que ver tanto con capacidades técnicas y de financiación como por la misma naturaleza histórica de estos repositorios y la forma como fueron construidas y organizadas sus colecciones (MEZA 2017; CRYMBLE; AFANADOR, 2021). Por último, si bien las nuevas tecnologías digitales han permitido la democratización de la Historia, lo cual es un logro muy importante, esta situación nos exige a los historiadores profesionales y a los maestros de Historia ser mucho más cuidadosos, responsables y críticos con respecto a los contenidos históricos que circulan en el ciberespacio y que utilizamos en nuestros cursos e investigaciones (MALERBA, 2017; PONS, 2013).

## Conclusiones

La Historia es parte constitutiva de nuestra *praxis vital*. De forma explícita o implícita, ella se materializa cotidianamente en diversos artefactos y ámbitos socio-culturales que definen y son expresión de nuestra identidad individual y colectiva. No obstante, a pesar de esta presencia marcada, dicha historia pública cotidiana, por lo general, es ignorada por la Historia que se enseña y se aprende en las escuelas, hecho que establece una separación peligrosa entre la experiencia particular de quien aprende y los procesos formalizados de enseñanza.

En la coyuntura social y política actual en Colombia, marcada por las disputas en torno a la representación y rememoración del pasado reciente y los procesos colectivos de elaboración de memoria, justicia, verdad y paz, la Historia como saber y como práctica está llamada a desempeñar un rol fundamental. Vivimos un momento histórico, de transición hacia otras sociedades posibles. La implementación del proceso de paz y de la Ley de Enseñanza de la Historia demandan de los historiadores y maestros de Historia una participación crítica y activa en las diversas políticas públicas, pero también en las pequeñas acciones que realizan en sus prácticas cotidianas. Consideramos que la Enseñanza de la Historia y la Historia Pública –así como sus diversas intersecciones, puntos de contacto y contribuciones recíprocas–, constituyen escenarios propicios para estimular y facilitar dicha participación.

Como planteamos a lo largo de este capítulo, tanto la Historia Pública como la Enseñanza de la Historia comparten preocupaciones, objetivos y metodologías comunes. Conviene, entonces, fortalecer los diálogos y puentes entre ambas formas de hacer Historia, así como proponer nuevos mecanismos de acercamiento y colaboración entre los dos campos. Esperamos que este texto sirva como invitación para seguir imaginando y poner en marcha proyectos de coproducción y transmisión histórica que respondan a las demandas de nuestro tiempo.

## Referencias

- ÁLVAREZ, Alejandro. **Las Ciencias Sociales en Colombia: genealogías pedagógicas**. Bogotá (Colombia): IDEP, 2013. p. 201.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **El peligro de la historia única**. Barcelona: Random House.
- ARENDES, Cord. Learning, and Understanding of Public History as Part of the Professional Historical Education at German Universities. In: DEMANTOWSKY, Marko (d.). **Public History and School. International Perspectives**. Berlín/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2018, p. 55-68.
- BARCA, Isabel. Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. **Historia y Espacio**, 15. 53, Universidad del Valle, Cali, p. 309-332, 2019.
- BETANCOURT, Darío. **Enseñanza de la Historia a tres niveles**. Una propuesta alternativa. Bogotá: Editorial Magisterio, 1994.
- BORRIES, Bodo. How to examine the (self) reflective effects of History Teaching. En: BJERG, H. LENZ, C. y THORSTENSEN, E. (eds.). **Historicizing the uses of the past, Scandinavian Perspectives on History Culture**. Historical Consciousness and didactics of History related to World War II. Blelefeld: Transcript Verlag, 2011, p. 210-229.
- BORRIES, Bodo. **Jovens e consciência histórica**. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

- BORDA, Sandra. **Parar para avanzar. Crónica del movimiento estudiantil que paralizó a Colombia**. Bogotá: Crítica, 2020.
- CRYMBLE, Adam & AFANADOR-LLACH, Maria José. Digital History: The Globally Unequal Promise of Digital Tools for History: UK and Colombia's Case Study. In: NYE, Adele & CLARCK, Jennifer (eds.). **Teaching History for the Contemporary World. Tensions, Challenges and Classroom Experiences in Higher Education**. Singapur: Springer, 2021, p. 85-98.
- CAUVIN, Thomas. El surgimiento de la historia pública: una perspectiva internacional. **Historia Crítica 68**, Universidad de los Andes, Bogotá, p. 3-26, 2018.
- CERRI, Luis. **Os jovens e a história: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018.
- CHAKRABARTY, Dipesh. The public life of history: an argument out of India. **Postcolonial Studies 11.2**, Routledge-Taylor and Francis, Londres, p. 169-190, 2008.
- EPSTEIN, Terrie y PECK, Carla. **Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts A Critical Sociocultural Approach**. Nueva York: Routledge, 2018.
- GARDNER, James y HAMILTON, Paula. Introduction: The past and future of public history, En: **The Oxford Handbook of Public History**, Oxford (Inglaterra): Oxford University Press, 2017. p. 1-22.
- GELLMAN, Mneesa. Teaching silence in the schoolroom: whither national history in Sierra Leone and El Salvador? **Third World Quarterly**, 36. 1, Taylor & Francis, London, p. 147-161, 2015.
- GLOVER, Nikolas. Co-produced Histories: Mapping the Uses and Narratives of History in the Tourist Age. **The Public Historian**, 30.44, University of California, Santa Barbara, 105-24, 2008.
- GÓMEZ, Jairo. Las ciencias sociales escolares: entre la realidad y el deseo. **Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación**, 6. 2, Universidad de los Andes, Bogotá, p. 101-113, 2015.
- GOODSON, Ivor. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. **Revista de Educación 295**, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, p. 7-37, 1991.
- HERRERA, Martha. El memorial de las identidades: entre héroes y villanos: en la busca de sí y de los demás también. **Revista Folios 25**, Universidad Pedagógica, Bogotá, p. 53-61, 2007.
- HERING, Max Sebastián. Editorial: historia y presente en emergencia. **Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura 48.1**, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, p. 23-30, 2021.
- IBAGÓN, Nilson. Historia patria y currículo oficial. Dos luchas fratricidas de Colombia analizadas a partir de la Historia a enseñar, 1903-1984. **Diálogo Andino 62**, Universidad de Tarapacá, Tarapacá (Chile), p. 103-115, 2020.
- IBAGÓN, Nilson y MINTE, Andrea. El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. **Zona Próxima 31**, Universidad del Norte, Barranquilla, p. 107-131, 2019.
- IBAGÓN, Nilson y MIRALLES, Pedro. Relevancia histórica desde la perspectiva de estudiantes colombianos. Pêrmanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. **Memorias 44**, Universidad del Norte, Barranquilla, p. 37-65, 2021.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO Y LA PAZ (INDEPAZ). Líderes sociales, defensores de DD.HH. y firmantes del acuerdo asesinados en 2021. Disponible em: <http://www.indepaz.org.co/lideres-sociales-y-defensores-de-derechos-humanos-asesinados-en-2021/>. Consultado em 28 de julho de 2021.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO Y LA PAZ (INDEPAZ). Listado de las 80 víctimas de violencia homicida en el marco del Paro Nacional al 23 de julio. Disponible em: <http://www.indepaz.org.co/victimas-de-violencia-homicida-en-el-marco-del-paro-nacional/>. Consultado em 28 de julho de 2021.
- INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP). **Historias que hacen historia**. Colombia: IDEP/OEI, 2012.
- INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP). **Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/IDEP, 2004.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos**. Barcelona: Paidós, 2003.
- KÜHBERGER, Christoph. The private use of Public History and its Effects on the Classroom. In: DEMANTOWSKY, Marko (Ed.). **Public History and School. International Perspectives**. Berlín/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2018, p. 69-83.
- LIDDINGTON, Jill. What is Public History? Publics and Their Pasts, Meanings and Practices. **Oral History 1.30**, Oral History Society-London University, Egham, p. 83-92, 2002.

- LUCAS, Robert. **People Need to Know: Confronting History in the Heartland**. Washington D.C.: Peter Lang Publishing, 2016.
- MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História** 37.74, Associação Nacional de História, São Paulo, p. 1-20, 2017.
- MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e História pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **Historia Crítica** 68, Universidad de los Andes, Bogotá, p. 27-45, 2018.
- MENA, María Isabel. **Propuesta para la construcción de lineamientos para la enseñanza de la Historia de África y sus descendientes en Colombia**. Bogotá: OIM, 2021.
- MEZA, Aurelio. Decolonizar las humanidades digitales: cómo diseñar un repositorio digital de sur a norte. **Intervenciones en Estudios Culturales** 4, Universidad Javeriana, Bogotá, p. 109-131, 2017.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). **Marco General Ciencias Sociales**: propuesta programa curricular Nove-no Grado de Educación Básica. Bogotá: MEN, 1989.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). **Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales**. Bogotá: MEN, 2002.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). **Estándares Básicos de competencias de Ciencias Sociales**. Colombia: MEN, 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). **Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales**. Documento borrador. Bogotá: MEN, 2017.
- MOREIRA, Igor Lemos. Sobre História Pública E Ensino De História: Algumas Considerações. **Educação Básica Revista** 3.2, Universidad Federal de Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina-Minas Gerais, p. 81-96, 2017.
- MUÑOZ, Catalina. Colombian Historians and the Public. **The Public Historian** 40.4, University of California, Santa Barbara, p. 28-32, 2018.
- MUÑOZ, Mónica. El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948. **Historia y Sociedad** 24, Universidad Nacional de Colombia, Medellín, p. 215-240, 2013.
- NYE, Adele & CLARCK, Jennifer. Teaching History for the Contemporary World: An Introduction. En: NYE, Adele & CLARCK, Jennifer (eds.). **Teaching History for the Contemporary World. Tensions, Challenges and Classroom Experiences in Higher Education**. Singapur: Springer, 2021, p. 1-15.
- OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia De. Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. **Revista História Hoje** 8.15, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, p. 89-110, 2019.
- PASAMAR, Gonzalo. Los historiadores y el 'uso público de la historia': viejo problema y desafío reciente. **Ayer. Revista de Historia Contemporánea** 49, Asociación de Historia Contemporánea-Marcial Pons, Madrid, p. 221-248, 2003.
- PÉREZ, Amada Carolina y VARGAS ÁLVAREZ, Sebastián. Historia pública e investigación colaborativa: perspectivas y experiencias para la coyuntura actual colombiana. **Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura** 46.1, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, p. 297-329, 2019.
- PETTINÀ, Vanni & Rojas, Rafael (eds.). **América Latina. Del estallido social a la implosión económica y sanitaria post COVID-19**. Bogotá: Crítica, 2020.
- PONS, Analet. **El desorden digital**. Guía para historiadores y humanistas. Madrid: Siglo XXI, 2013.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. **Temas Sociales** 11, Instituto de Investigaciones Sociológicas "Mauricio Lefebvre"-Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, p. 49-64, 1987.
- RODRÍGUEZ, Sandra. **Memoria y olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960**. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2017.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. **Historia y Espacio**, 15. 53, Universidad del Valle, Cali, p. 21-42, 2019.
- SED Bogotá. **Colegios Públicos de excelencia para Bogotá**. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 2007.
- SIEBÖRGER, Rob. Public History and the School Curriculum: Two South African Case Studies. En: DEMANTOWSKY, Marko (Ed.). **Public History and School. International Perspectives**. Berlín/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2018, p. 41-54.

TRAVERSO, Enzo. **El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política**. Madrid (España): Marcial Pons, 2017. 117 p.

TURKOWITZ, Why are colombians protesting?, **The New York Times**, 7 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2021/05/18/world/americas/colombia-protests-what-to-know.html>. Consultado em 28 de julho de 2021.

VARGAS ÁLVAREZ, Sebastián. Genealogías da história pública na Colômbia: fragmentos de uma prática intelectual. In: BORGES, Viviane; ROSA, Rogerio (orgs.). **História pública e História do Presente**. São Paulo (Brasil): Letra & Voz, 2021, p. 52-69.

VAN ALPHEN, Floor; CARRETERO, Mario. The Construction of the Relation Between National Past and present in the Appropriation of Historical Master Narratives. **Integrative Psychological Behavioral Science** 49, Singapur: Springer, p. 512-530, 2015.

WERTSCH, James. **Voices of collective remembering**. Nueva York: Cambridge University Press, 2002.

# Diálogos interdisciplinares a partir da história pública

Cristiano Nicolini - cristianonicolini@ufg.br

Há uma pergunta que frequentemente é lançada aos historiadores: se todos nós vivenciamos a história, por que somente esses profissionais estariam habilitados a falar sobre ela? O que diferencia o ofício das mulheres e dos homens que lidam com o passado a partir de um campo disciplinar daqueles que se propõem a fazer História situados em outros pontos dessa trama social? Pensando nessas questões e outros desafios que se impõem aos profissionais do campo historiográfico no tempo presente, elaboramos uma proposta de interação com estudantes de diversos cursos da Universidade Federal de Goiás, no campus Goiânia, durante o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE).<sup>1</sup>

O presente texto narra uma experiência desenvolvida a partir de uma disciplina de Núcleo Livre<sup>2</sup>, ofertada pela Faculdade de História no segundo semestre do ano letivo de 2020<sup>3</sup>, incentivando a discussão interdisciplinar sobre essa dinâmica da publicização dos saberes históricos construídos dentro e fora da universidade. Quais histórias são narradas e como são interpretadas, selecionadas e imaginadas pelos diferentes sujeitos, em múltiplos espaços de interlocução social e cultural?

A partir de um levantamento prévio realizado através de um formulário virtual, os alunos e as alunas da turma registraram as suas percepções sobre o conhecimento histórico, pensando a partir de experiências prévias no âmbito escolar ou para além dele.<sup>4</sup> Nesse primeiro contato, buscamos perceber como diferentes campos de formação podem ou não interferir na sua leitura sobre o sentido de aprender História. Para a primeira pergunta do formulário, que indagava sobre as percepções que tinham acerca das suas experiências escolares nas aulas de História, 76,9% sinalizaram que esses momentos foram essenciais para a sua formação; 61,5% associaram a momentos emocionantes e 38,5% como passagens desafiadoras da sua trajetória. Por outro lado, 38,5% das respostas estiveram associadas a

---

1 Sistema de aulas implantado como forma de retomada do semestre letivo de 2020/1, interrompido em seu formato presencial no mês de março daquele ano em função da pandemia de Coronavírus (Covid-19). As aulas no formato ERE iniciaram em setembro de 2020 e se estendem até o momento em que esse texto foi elaborado. Os estudantes e professores interagem, nesse sistema, somente através de plataformas virtuais.

2 São disciplinas ofertadas de forma interdisciplinar, abertas a estudantes de todas as unidades acadêmicas e também para alunos externos à universidade.

3 O semestre acadêmico de 2020/1 ocorreu, na prática, entre fevereiro e julho de 2021, tendo em vista o período de suspensão das atividades que ocorreu entre março e agosto de 2020.

4 A turma contou com a participação de estudantes dos seguintes cursos: Ciências Econômicas (1), Física (1), História (9), Museologia (1), Ecologia e Análise Ambiental (1), Ciências Sociais (2), Relações Públicas (2) e Administração (1). Duas estudantes de História participaram como integrantes do Projeto Promover, realizando intercâmbio com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

lembranças negativas: aulas como “decoreba”, tédio ou como momentos insignificantes ou difíceis (os respondentes assinalaram mais de uma alternativa).

A segunda questão indagava aos estudantes se, ao fazerem viagens, buscavam conhecer a história dos lugares visitados ou se não prestavam atenção a estes aspectos do território. Para essa questão, 100% indicaram a primeira alternativa. A terceira questão solicitava que apontassem qual dentre as seguintes alternativas mais caracteriza o seu comportamento ao assistir séries, filmes e novelas: analisam, pesquisam e criticam a narrativa (46,2%); pesquisam sobre o contexto histórico (30,8%); analisam o contexto histórico (23,1%); não prestam atenção ao contexto histórico (0%).

Para finalizar, lançaram-se duas questões sobre a relação do conhecimento histórico com a sua área de formação. Primeiramente, questionou-se sobre a importância dada a esta dimensão no curso em que estão matriculados. As respostas foram as seguintes: em todos ou quase todos os componentes curriculares (61,5%); em alguns componentes curriculares (23,1%); raramente é valorizado nos componentes curriculares (15,4%). E, por último: se fossem convidados/as para integrar um projeto de divulgação histórica a partir dos conhecimentos da sua área de formação, considerariam essa proposta: viável (92,3%); inviável (7,7%).

A partir dos dados obtidos nesse “raio-x” inicial da turma acerca da sua relação com o conhecimento histórico, constatou-se que a maioria se identificava e se interessava por esse campo. Mesmo que 50% da turma fossem alunos do curso de História, nem sempre essa resposta é tão evidente. Sabemos que muitos estudantes acabam ingressando em cursos de graduação por diversos motivos e muitas vezes desistem durante o percurso formativo, justamente por não se identificarem com a proposta oferecida pela instituição. Assim, a sondagem inicial nos mostrou que, ao optarem por esse componente de Núcleo Livre, a maioria pretendia dialogar com a proposta apresentada. Porém, somente durante o desenvolvimento do semestre pudemos perceber, de fato, quais eram as interpretações e usos que cada estudante fazia desse conhecimento histórico. Por intermédio de diálogos temáticos relacionados ao campo da História Pública, percebemos como esses diferentes interesses estavam relacionados às experiências de vida, aos processos de construção de identidade(s) e à consciência histórica dos sujeitos envolvidos.

### **História Pública, experiências de vida e interdisciplinaridade**

A História Pública amplia a possibilidade de construirmos conhecimento pluri e interdisciplinar? Na medida em que se atenta aos diversos processos sociais e se preocupa com a dimensão da consciência histórica dos sujeitos no tempo, podemos afirmar que sim. Esse processo ocorre a partir do entendimento do conhecimento acerca do passado para além da sua apropriação pelo espaço acadêmico, estimulando a democratização da História. Porém, esse alargamento de possibilidades não dispensa a seriedade da análise que a historiografia dedica ao lidar com os múltiplos passados.

Compreendendo a construção e a divulgação do conhecimento histórico nessa perspectiva ampliada, não podemos perder de vista a dimensão das experiências de vida que dão sentido a esse esforço coletivo. Por isso, é necessário pensarmos como esse saber acadêmico é inserido na esfera pública e como os diferentes campos de conhecimento interagem com a especificidade da ciência histórica. Existem regras para que não se perca de vista o caráter teórico e metodológico da História quando as pessoas buscam dizer de modo simples o essencial? Como aqueles e aquelas que não são historiadores e historiadoras recebem tais informações e como interagem com elas? Ou, considerando que os próprios pensadores do campo atuam a partir de diferentes perspectivas, como eles e elas dialogam com o conhecimento na esfera pública? Podemos considerar que os segundos estão imunes a interpretações equivocadas e que a formação garante essa posição de maior seriedade na recepção e na interação com o conhecimento em suas versões para além da academia?

Sara Albieri (2011) lembra que o acesso ao conhecimento histórico deve ser franqueado a todos e a todas, não apenas para o trabalho historiográfico. Ele mistura-se com agendas que vão desde movimentos sociais até paixões que mobilizam grupos das mais variadas tipologias. A fronteira entre o público e o privado, nesse sentido, é permeada pela consciência histórica dos sujeitos que não aprendem história apenas na escola, mas em diversos espaços como museus, sítios históricos, exposições, mídias e tantos outros lugares e situações em que memória e história se relacionam e constroem narrativas plurais.

Jörn Rüsen (2015) lembra que a consciência histórica envolve as formas de compreensão da história e que ela é acionada em diversos contextos e momentos em que as pessoas lidam com as três dimensões do tempo: passado, presente e futuro. A História Pública, nesse sentido, contribui para que as consciências históricas sejam impulsionadas, envolvendo diferentes tipos de público na experimentação, interpretação e orientação no tempo. Educação histórica e divulgação científica têm, portanto, uma ligação indubitável. Todos e todas dialogam com esse conhecimento ao fazerem leituras de romances históricos, ao frequentarem salas de cinema, ao acompanharem novelas na televisão, dentre tantas outras situações em que o conhecimento histórico vaza pelos poros da academia e invade outras esferas não previstas nem controláveis. De que forma ele percorre esses canais e quem se incumbem de mediar esses alcances?

Se a consciência histórica é o modo como interpretamos a experiência temporal tipicamente humana no mundo, envolvendo usos, costumes, modos de ser e de agir nas situações cotidianas, pode-se afirmar que estas ações vêm antes mesmo do conhecimento histórico em si, produzido formal e metodicamente pelos profissionais da História (ALBIERI, 2011). A História Pública reconhece, portanto, na condição humana o pressuposto do conhecimento histórico. Todos e todas pensamos historicamente a nossa experiência temporal, porém de formas diferentes. Isso nos incentiva a pensar em propostas de construção de conhecimento histórico na perspectiva pluridisciplinar, convidando diversos sujeitos a pensarem sobre o passado além da academia, numa dinâmica democrática que tenha como estratégia um amplo esforço colaborativo.

Desde os anos 1970, vem-se trabalhando de forma mais intensa nesse sentido, em países como a Inglaterra, onde o uso público da História foi empregado para a busca de justiça social, numa interrelação entre memória e narrativa, construção de identidades coletivas e o despertar de uma consciência histórica de um público amplo e não acadêmico (“história vista de baixo”). Os ingleses criaram, por exemplo, oficinas para expandir as noções de patrimônio e memória além dos espaços acadêmicos. As relíquias do passado foram identificadas como objetos de adequação das memórias às lembranças coletivas (LIDDINGTON, 2011).

No começo dos anos 1980, foi criado o primeiro curso de História Pública, em Nova York. Nos Estados Unidos, o movimento se afastou da mentalidade inglesa e o uso público da História emergiu com novas preocupações não restritas à militância. O uso comercial do conhecimento histórico incentivou a empregabilidade de historiadores e a interação com as mídias e outros meios não acadêmicos. O cinema, os arquivos, os centros de memória, a internet e outros meios se tornaram evidentes espaços de atuação dos historiadores e divulgadores científicos (LIDDINGTON, 2011).

Na Austrália surgiu o *Australian Center of Public History*, em Sydney, ampliando os debates e radicalizando as pautas nesse campo. Houve uma crítica ao movimento que ocorria nos Estados Unidos, exigindo-se um engajamento político e prático através de batalhas comunitárias em que os historiadores e as historiadoras ocupavam a “linha de frente”. Lá ocorreram processos de tribunalização, interrogatórios e de defesa de populações dos subúrbios, por exemplo. A Austrália repensou a sua própria história a partir desses embates no campo da História Pública, formando um mercado de trabalho que foi além daquele criado nos Estados Unidos (LIDDINGTON, 2011).

No Brasil, o movimento da História Pública vem crescendo muito nas décadas recentes, principalmente com a criação da *Rede Brasileira de História Pública* (RBHP), em 2011, o *Programa de Pós-Graduação em História Pública* (PPGHP), da Universidade Estadual do Paraná e recentemente o *GT Histórias Públicas*, vinculado à Associação Nacional de História (ANPUH), em julho de 2021.

Partindo dessa contextualização, propusemos, na mencionada disciplina de Núcleo Livre, um roteiro de leituras e discussões a partir de cinco temáticas-chave ao longo do semestre, cujos encontros síncronos ocorreram quinzenalmente por meio da *Plataforma Google Meet*. Além dos textos-base e de uma ficha de anotações virtual disponibilizada aos estudantes, cada encontro contou com a participação de convidados e/ou convidadas que atuam em diferentes campos profissionais e que, de alguma forma, trabalham com o conhecimento histórico e, direta ou indiretamente, com a História Pública. Os temas foram os seguintes:

- 1º Encontro: *História Pública e memórias traumáticas: o caso da Ditadura Militar no Brasil*. Convidado: Arq. Gustavo Gørgen – RS;

- 2º Encontro: *História Pública e questões de gênero: o que temos a ver com esse debate?* Convidados/as: Profª Drª Kênia Érica Gusmão Medeiros – IFG - Campus Formosa – GO e Jandiro Adriano Koch - Historiador – RS;
- 3º Encontro: *História Pública, memória e patrimônio: diferentes perspectivas.* Convidadas: Profª Drª Bibiana Werle - Secretaria de Educação do Estado - SC e Profª Drª Rosani Moreira Leitão - Museu Antropológico – UFG – GO;
- 4º Encontro: *História Pública e questões étnico-raciais: exercitando a escuta sensível.* Convidados: Shelida Alves e Marcus Oliveira - *Podcast Atlântico Negro* – UFF – RJ;
- 5º Encontro: *História Pública e mídias: diálogos com o jornalismo.* Convidado: Rogério Borges - Jornalista do jornal *O Popular* – GO.

### **História Pública e memórias traumáticas: o caso da Ditadura Militar no Brasil**

A *Comissão Nacional da Verdade* (CNV) trouxe para o centro dos debates o período obscuro da história brasileira em que os direitos humanos foram violados de forma sistemática por agentes do próprio estado. Essa questão, associada à luta pelo Estado Democrático de Direito, despertou inúmeros estudos nos últimos anos, especificamente em âmbito acadêmico (ROVAI, 2019). Porém, outros sujeitos sociais também vêm investindo nessa discussão, partindo de outros campos além da historiografia. É o caso do trabalho de conclusão de curso desenvolvido pelo arquiteto Gustavo Luiz Görgen, do Rio Grande do Sul, que defendeu a monografia intitulada *Memórias de uma ditadura: o Memorial Nacional pela Justiça, Verdade e Direitos Humanos* (2018).

No primeiro encontro da disciplina de *Núcleo Livre História Pública*, o tema-chave para a discussão foi esse que motivou a realização do trabalho de Görgen ao finalizar o curso de Arquitetura e Urbanismo, pela Universidade do Vale do Taquari, RS. Os alunos leram parte da monografia e acessaram o projeto completo elaborado pelo autor, disponível no site <https://www.behance.net/gallery/83339003/Memorias-de-uma-Ditadura> (Acesso em: 10 fev. 2021). O projeto de conclusão de curso propõe a construção de um *Memorial Nacional pela Justiça, Verdade e Direitos Humanos*, como indicado no título.

Durante o encontro virtual, o convidado contextualizou o projeto desde a sua concepção até a apresentação final, relacionando a episódios que ocorreram ao longo do curso de graduação. Ele narrou diálogos que estabeleceu com um amigo que cursava História por volta do ano de 2016, quando ocorreu o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e os movimentos que pediam pela intervenção militar no Brasil. Ele afirmou que aquele contexto histórico mudou a forma como ele compreendia a realidade política e isso o motivou a realizar um trabalho que, de certo modo, oferecesse respostas às suas inquietações como sujeito histórico. Daí nasceu o projeto que veio a resultar na referida monografia: a proposta de construção de um memorial que representasse a preservação de memórias das vítimas da ditadura e um marco de resistência contra as violações aos direitos humanos.

O autor destaca em seu trabalho que o Rio Grande do Sul foi onde se estabeleceu a maior rede repressiva do estado durante os anos da ditadura (GÖRGEN, 2018). Por isso, o projeto propõe a construção de um memorial situado na capital do estado, Porto Alegre, às margens do Lago Guaíba, local amplamente visitado e estrategicamente selecionado para a edificação. Os objetivos do projeto se relacionam a três eixos: *justiça* pelos que sucumbiram à repressão; *verdade* como forma de conhecer a história, fortalecer a democracia e preservar a memória; e *direitos humanos*, para que não sejam mais violados e garantam cidadania e dignidade às pessoas (GÖRGEN, 2018).

O memorial, segundo destaca o autor, não representa um revanchismo, mas uma forma de oportunizar conhecimento acerca do passado a partir de experiências sensoriais. Utilizando-se de referenciais do campo da História, o projeto arquitetônico estimulou a turma a pensar sobre as relações entre os dois campos profissionais na perspectiva da História Pública. Mesmo que o autor não se identifique como historiador e reconheça que as suas informações são acessórias a um projeto cujo objetivo foi obter o diploma de arquiteto, e não de historiador, foi possível dialogar sobre como o conhecimento histórico pode se articular com esses projetos, sem perder a sua dimensão científica e ética.

A partir das discussões, os estudantes registraram algumas impressões:

Achei o projeto excelente. Muito interessante a relação dos elementos do memorial com os fatos históricos e como isso contribui para que não esqueçamos do que ocorreu no passado (A.S., estudante de Física, 2021).

Achei o projeto muito interessante. Muito legal a forma como a arquitetura conver-sou com a História Pública, preservando a memória dos horrores do período militar e como contribui para que algo semelhante não aconteça no futuro (B.C., estudante de Museologia, 2021).

Achei o projeto uma forma muito nobre e eficaz para lembrar os brasileiros dos horrores da Ditadura Militar de 64 e de tentar prevenir futuros acontecimentos similares. Realizei o questionamento a respeito da possibilidade de uma nova ditadura acontecer no Brasil, mesmo em um mundo com tanto acesso às informações por meios digitais (R.P., estudante de Relações Públicas, 2021).

A interlocução promoveu um encontro entre diferentes perspectivas acerca do tema proposto, destacando-se a abertura ao diálogo que a turma apresentou durante a aula virtual. Percebeu-se o impacto que a narrativa do convidado gerou sobre a percepção dos estudantes, que evidenciaram a necessidade de se investir em espaços de memória articulados com o saber academicamente construído. A História Pública provoca esse movimento e aciona a consciência histórica dos sujeitos, cuja compreensão passa pela sensibilização e pela experimentação do passado, não de forma direta, mas a partir dos espaços de memória elaborados por historiadores e também por outros profissionais e sujeitos que usam o passado em suas ações e intenções.

## História Pública e questões de gênero: o que temos a ver com esse debate?

No Brasil, a História Pública se aproximou muito da História Oral. Muitas vezes, acabam confundindo-se por adotarem metodologias semelhantes, apesar de não serem sinônimos. Pensando nessa aproximação, um dos temas mais evidentes que resulta dessa articulação é aquele relacionado às questões de gênero. Num tempo em que vivenciamos ataques aos grupos e defensores dos direitos de mulheres, LGBTQIA+ e outros temas ligados à identidade e respeito às diferenças, convidamos para o segundo encontro da disciplina de Núcleo Livre a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kênia Érica Gusmão Medeiros, historiadora que atua no Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG) e que, dentre outras temáticas, pesquisa sobre trajetórias de mulheres na perspectiva da História Pública; e o historiador Jandiro Adriano Koch (Jan), que pesquisa e escreve de forma independente, no Rio Grande do Sul, sobre temas relacionados às vivências e narrativas de pessoas LGBTQIA+.

A partir da leitura prévia de textos do autor e da autora convidados (MEDEIROS; REGIANI, 2020; KOCH, 2017), os estudantes ouviram sobre a trajetória de vida e de pesquisa de ambos, estabelecendo um diálogo em seguida. Medeiros narrou sobre a sua experiência em contato com mulheres vendedoras de pequi no estado de Goiás, dentre as quais uma delas foi entrevistada pela autora durante o ano de 2020. As narrativas, registradas a partir da metodologia da História Oral e dialogando com referenciais da História Pública, revelaram interseccionalidades que marcam as vivências e experiências de vida de mulheres trabalhadoras no país. O caso específico, analisado pela autora, revelou como a pesquisa em História pode se aproximar do público e gerar sentidos para além de textos direcionados apenas ao leitor acadêmico.

No mesmo sentido, Koch defendeu a escrita de uma história das pessoas LGBTQIA+ que se deu a partir de escutas sensíveis, sem impor aos entrevistados as ideias do entrevistador. O livro publicado pelo autor e lido pela turma reúne relatos de sujeitos e sujeitas que, em seu contexto de vida, enfrentaram o preconceito e a exclusão nos diferentes espaços de sociabilidade. Sem a intenção de fazer uma História Pública, o autor salientou que o objetivo dessa coletânea foi evidenciar as narrativas de pessoas invisibilizadas em suas trajetórias de vida. Porém, ao escrever numa linguagem direta, sem criar uma “nova coisa” (KOCH, 2017), o historiador gaúcho produziu conhecimento com e para o grande público, registrando narrativas que muitas vezes foram apagadas ou evitadas pela história oficial.

Conforme salientam Rovai e Monteiro (2020), é necessário questionar as narrativas pretensamente neutras acerca das identidades de gênero. O uso de biografias e autobiografias de mulheres e de pessoas LGBTQIA+ são formas de construir coletivamente histórias públicas menos preconceituosas e mais democráticas, que respeitem e valorizem a condição humana para além dos modelos historicamente forjados pelos grupos hegemônicos, misóginos, LGBTfóbicos e tantas outras subjetividades impostas pelas narrativas mestras.

Em diálogo com a convidada e o convidado deste encontro, os estudantes puderam expressar também as suas inquietações e demonstraram empatia em relação às sujeitas

e sujeitos entrevistados que compuseram as narrativas dos textos. Os seguintes registros exemplificam as percepções da turma:

[...] além dos textos e depoimentos da história e luta pela igualdade de gênero e LGBTQIA+, senti uma necessidade de fugir um pouco da “História Tradicional”. De como outras histórias precisam ser contadas, de como são importantes e esclarecedoras (B.C., estudante de Museologia, 2021).

É interessante a forma como o texto 1 (Um baile misturado) aborda a segregação da comunidade LGBT, o que é muito recorrente em localidades interioranas (F.S., estudante de História, 2021).

Achei muito interessante a leitura sobre a Rosilene, vendedora de pequi. Principalmente quando a obra destaca a visão empoderada de Lene, que mesmo não tendo o contato com o campo teórico do movimento feminista, apoia, pratica e difunde as ações do movimento, devido às suas experiências de vida (R.P., estudante de Relações Públicas, 2021).

O encontro evidenciou que, partindo de narrativas sobre múltiplas vivências e experiências de vida, a História Pública pode mostrar que todos e todas temos, sim, compromisso com posicionamentos que reinventem os lugares de sujeitos e sujeitas invisibilizados histórica e socialmente. Pensar várias histórias, várias mulheres, homens, gays, lésbicas, trans, travestis, bissexuais e outras formas de existência significa resistir a uma história única, excludente e violenta. A História Pública tem esse potencial de acionar novas consciências históricas, segundo a percepção dos estudantes.

### **História Pública, memória e patrimônio: diferentes perspectivas**

Vivemos um tempo que insiste naquilo que Guimarães (2010) chama de “dever de memória”. As experiências traumáticas, a necessidade de lembrar para encontrar um lugar no presente, para presentificar o passado ou fazer visível o invisível do passado são evocações que lidam com a recordação. Essa condição, enfim, é o que torna possível o trabalho do historiador, submetido a demandas sociais e regras criadas por uma comunidade de profissionais.

O exercício do historiador investe na compreensão das memórias pois elas têm grande visibilidade social através de processos de patrimonialização e musealização do passado. Busca analisar esse “dever de memória” e os diferentes usos públicos que se apropriam de narrativas, imagens, representações, versões de passados que retornam no presente através de múltiplas manifestações. A quantidade de lembranças não significa acréscimo de conhecimento histórico, pois elas caminham junto com os esquecimentos.

Diante dessa inundação de memórias que ocupam o presente, convidamos duas profissionais de campos distintos para falarem no terceiro encontro do *Núcleo Livre* acerca de suas pesquisas e experiências a partir do tema-chave memória e patrimônio: a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>

Bibiana Werle, historiadora gaúcha que atua no estado de Santa Catarina, e a antropóloga Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosani Moreira Leitão, que desenvolve pesquisas e outras atividades no Museu Antropológico da UFG, em Goiás.

A pesquisa de Werle (2018) inventariou um conjunto de narrativas sobre o município de Estrela, localizado no estado do Rio Grande do Sul, cuja história é fortemente marcada pela imigração germânica ocorrida entre final do século XIX e começo do XX. A historiadora trouxe à tona diversas “camadas de passado” que ela identificou nessas fontes: narrativas de diversos períodos que ora enaltecem, ora invisibilizam a identidade associada à colonização germânica na localidade. Nesse sentido, a autora dialoga com a História Pública ao lidar com memórias de pessoas que viveram esses estratos de passado, seja através de fontes impressas ou então a partir da História Oral com descendentes de imigrantes germânicos locais.

Leitão (2019) investiga a memória e a patrimonialização a partir de outro campo disciplinar: a Antropologia. Usando a etnografia participativa, a autora desenvolveu trabalhos com os Karajá, falantes do Inyribé (tronco linguístico macro-jê), cuja população de aproximadamente 3 mil pessoas está distribuída por mais de 20 aldeias de norte a sul do Rio Araguaia (área que abrange os estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Pará), em sua maioria na Ilha do Bananal. Leitão narrou sobre o projeto de salvaguarda do patrimônio imaterial no Brasil, especificamente a partir das bonecas de cerâmica produzidas pelos Karajá (Ritxoko), registradas como patrimônio cultural brasileiro em 2012.

A interação com as convidadas mostrou que há diferentes regimes de produção do passado a partir de memórias e de processos de patrimonialização. Apesar dos distintos estudos e perspectivas apresentadas, os estudantes puderam compreender que a História em sua dimensão pública pode dialogar com diferentes campos de atuação e propostas de construção de narrativas. Enquanto Werle apontou a existência de *passados hegemônicos* e de *passados esquecidos* na constituição identitária de uma comunidade de descendência europeia, analisando narrativas oficiais e orais, Leitão buscou, na perspectiva antropológica, as narrativas de identidades invisibilizadas pela colonização, cujo trabalho colaborou para a salvaguarda de bens culturais e da memória dos Karajá. Porém, ambas investigações e projetos ocorreram no tempo presente, levando em consideração os interesses, usos e abusos do passado que legitimam ou não essas narrativas.

### **História Pública e questões étnico-raciais: exercitando a escuta sensível**

No quarto encontro da disciplina, os estudantes receberam os convidados Shelida Alves e Marcus Oliveira, que participam do projeto *Podcast Atlântico Negro*, produzido por estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF), do Rio de Janeiro. No perfil do projeto disponível na página do Facebook, os autores definem a iniciativa assim:

O podcast Atlântico Negro é uma iniciativa de jovens intelectuais negros e negras. Neste #001 episódio conversaremos sobre o porquê de criar um podcast de História

e Cultura Negra, e o que nós ambicionamos para o projeto. A seguir, lançamos algumas questões: o que é ser um intelectual negro no Brasil? Por que naturalizamos, por bastante tempo, a figura hegemônica do homem branco como o sujeito portador do suposto saber e do falar públicos? Existem várias formas de conhecimentos e saberes? Dentre outras. Vem com a gente nessa conversa! (Disponível em: <https://www.facebook.com/podcastatlanticonegro>. Acesso em: 20 mar. 2021).

Os dois jovens convidados para esse encontro, graduanda e mestrando em História pela UFF, relataram sobre a importância do projeto e a sua inserção na luta pela visibilidade negra no espaço acadêmico. Além disso, debateram sobre os obstáculos que jovens negros enfrentam não somente neste âmbito, como também em diversos lugares da esfera pública. A História Pública que fazem por meio do *podcast*, portanto, visa problematizar o racismo e potencializar os debates sobre relações étnico-raciais na sociedade. O conhecimento histórico, nessa perspectiva, transcende os muros da universidade e invade a dimensão do debate público, neste caso incentivado pelas produções do *Atlântico Negro*.

Os estudantes compreenderam, nessa conversa, que a escuta sensível sobre as questões étnico-raciais precisa estar presente em todos os espaços profissionais e em todos os processos de formação, incluindo a universidade. O diálogo intercultural e o combate à ignorância só se fazem trazendo à tona narrativas ocultadas, para construir memórias públicas que sensibilizem diversos públicos sobre a tragédia da escravidão e do tráfico, referindo-se ao passado, mas também sobre o preconceito e a segregação que ainda marcam a sociedade brasileira no presente (MATTOS; ABREU; GURAN, 2014). Nesse trabalho, é fundamental a atuação de historiadores e historiadoras, mas também de profissionais de outros campos que precisam dialogar com este passado, ressignificando o presente e projetando um futuro mais justo e intercultural.

### **História Pública e mídias: diálogos com o jornalismo**

O quinto e último encontro contou com a presença virtual do jornalista Rogério Borges, do Jornal *O Popular*, de Goiás, mas que também atua como professor universitário na Pontifícia Universitária Católica de Goiás (PUC Goiás). Borges publica reportagens especiais para o jornal, cujos temas versam sobre a história regional e nacional, promovendo a intersecção entre o conhecimento científico e a divulgação através da mídia impressa e virtual. Dentre as matérias que o jornalista disponibilizou para a leitura prévia da turma, estão textos sobre a trajetória de mulheres no estado de Goiás, sobre o acidente com o Césio ocorrido em Goiânia na década de 1980, sobre os 70 anos da televisão brasileira, dentre outros temas relacionados a momentos e temas rememorados no presente.

Para além dos livros e periódicos científicos, é tempo de valorizar e respeitar as várias formas de publicação histórica (ALBIERI, 2011). A História Pública legitima esse diálogo e reflexão sobre diferentes interpretações acerca do passado, que complementam as versões historiográficas e fazem pensar sobre as especificidades de cada forma de comunicação e

narrativa. Jornalismo e História podem, nesse sentido, trabalharem de forma colaborativa, desde que tenhamos ciência sobre os limites e funções de cada tipo de narrativa.

Os produtos midiáticos chegam aos leitores e esses não são receptores passivos do seu conteúdo. As pessoas são capazes de operar as suas próprias inferências, interpretações e mediações, desde que haja cuidados com a linguagem utilizada. Por isso, a História Pública permite pensar em uma interação entre produção acadêmica e jornalismo, atingindo assim um público não especializado, mas que pode compreender as informações veiculadas. Nesse processo, não se pode abandonar a dimensão ética e o compromisso com o debate acadêmico, alargando assim horizontes através da comunicação midiática (OGASSAWARA, 2019).

No Brasil, os usos do passado pelos jornalistas não são uma novidade. Há alguns anos vem ocorrendo essa virtualização e midiática do conhecimento histórico, porém nem sempre de forma articulada com a produção acadêmica, gerando sentidos supra-históricos, distorções de narrativas e apropriações que colaboram mais para a vendagem de livros e demais produtos do que propriamente para uma reflexão crítica acerca do passado. Borges e os estudantes concordaram, nesse sentido, que é preciso que jornalistas e historiadores dialoguem, reconheçam as suas especificidades e contribuam, através de parcerias, para que se construam histórias públicas coerentes e fundamentadas em método e compromisso ético.

### Considerações finais

Como e por que fazer História Pública? Essa foi a pergunta que gerou a proposta desta disciplina de *Núcleo Livre* ofertada pela Faculdade de História da UFG no ano de 2021, através do Ensino Remoto Emergencial. Apesar das limitações impostas pela pandemia e suas sequelas, o formato virtual acabou facilitando a participação de diferentes profissionais e pensadores que atuam na produção e divulgação de conhecimento histórico fundamentado.

História Pública não visa apenas ensinar e divulgar informações, mas é um caminho de como fazer a História por intermédio de múltiplas parcerias e interações, integrando e pluralizando diálogos com distintas disciplinas ou áreas de conhecimento. São formas de refletir, em contato constante com a comunidade, sobre as suas próprias histórias, relacionando o presente com um passado e gerando narrativas mais humanas e mais democráticas.

Nesse movimento aberto, perguntamos: é exclusividade dos/das historiadores/as lidar com essa história fora da universidade? A esfera pública é formada apenas por consumidores culturais em que as mídias privam as pessoas da discordância, intercambiando gostos e preferências através de uma recepção acrítica e aclamação, ou há uma agência marcada por resistências desse público? Não sabemos responder a essa questão de forma contundente, mas podemos argumentar que é necessário aumentar o acesso público ao passado e comunicar-se apropriadamente, através de um trabalho colaborativo entre historiadores e outros profissionais nos mundos do trabalho.

Historiadores são profissionais que investem em formação e lidam de forma específica com o conhecimento acerca do passado, porém não podem se confinar em suas

próprias produções e desconsiderar as outras possibilidades de acessar e narrar histórias e memórias que constituem a consciência histórica dos sujeitos. A interdisciplinaridade pode ser uma das vias para que essa compreensão se amplie, fazendo da História Pública um caminho para o fortalecimento da democracia e da pluralidade intercultural.

## Referências

- ALBIERI, Sara. História Pública e consciência histórica. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de Almeida; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 19-30.
- ATLÂNTICO NEGRO, Podcast. Postagem sem título. Rio de Janeiro, 24 set. 2020. **Facebook**: Podcast Atlântico Negro. Disponível em: <https://www.facebook.com/podcastatlanticonegro/>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- GÖRGEN, Gustavo Luís. **Memórias de uma ditadura**: o Memorial Nacional pela Justiça, Verdade e Direitos Humanos. 2018. 108 f. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) - UNIVATES, Lajeado, 2018.
- GUIMARÃES, Manuel Luis Salgado. O presente do passado: as artes de Clío em tempos de memória. *In*: ABREU, M., SOIHET, R.; GONTIJO, R. (orgs). **Cultura política e leituras do passado**: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- KOCH, Jandiro Adriano. **Um baile misturado**: (sobre)vivências LGBT e negras no Vale do Taquari. 2. ed. Lajeado: Ed. Univates, 2017.
- LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de Almeida; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 31-50.
- LIMA, Nei Clara de; LEITÃO, Rosani Moreira. Patrimônio cultural Iny-Karajá e política de salvaguarda: diálogo intercultural e trabalho compartilhado. *In*: PORTO, Nuno; LIMA FILHO, Manuel. **Coleções étnicas e museologia compartilhada**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019.
- MATTOS, Hebe; ABREU, Martha; GURAN, Milton. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 54, p. 255-273, julho-dezembro de 2014.
- MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão; REGIANI, Álvaro Ribeiro. Rosilene, vendedora de pequis em Goiás: trabalho feminino entre o cerrado e a rodovia. *In*: ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). **Escutas sensíveis, vozes potentes**: diálogos com mulheres que nos transformam. Teresina: Cancioneiro, 2021, p. 259-271.
- OGASSAWARA, Juliana Sayuri; BORGES, Viviane Trindade. O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 39, n. 80, 2019.
- ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; MONTEIRO, Lívia Nascimento. História das mulheres e História Pública: desafios e potencialidades de um ensino posicionado. **REHR**, Dourados, MS, v. 14, n. 27, p. 206-230, Jan./Jun. 2020.
- ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. **Revista História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 89-110, 2019.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- WERLE, Bibiana. **Com quantos passados se faz um presente?** Por uma política da justa memória da imigração alemã no município de Estrela (RS). 2018. 263 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018.

# A divulgação histórica e seus entrelugares no ensino de história

Fernando Perli - fernandoperli@ufgd.edu.br

Em um contexto de debates sobre os usos e abusos da história no final da década de 1980, o historiador britânico Stephen Bann observou o andamento de uma discussão sobre o papel da história em currículos escolares e o dilema de historiadores contemporâneos em continuarem se dirigindo para a comunidade historiadora ou decidirem irromper a profissão histórica no mercado popular (BANN, 1990, p. 28). A ocupação historiadora em diversos lugares de produção de representações históricas carregava implicações de uma visão interdisciplinar de construção do conhecimento histórico que, no entender de Bann, era

[...] somente reconhecendo e identificando os códigos através dos quais a história foi mediada, e ligando-os aos atos criadores de indivíduos em determinadas circunstâncias históricas, que podemos ter a esperança de evitar uma separação definitiva entre o mundo circunscrito do historiador profissional e a generalizada moda de espetáculo na qual todas as formas de representação popular se arriscam a ser assimiladas (BANN, 1990, p. 15).

Depois de décadas, a inquietação de historiadores acadêmicos quanto aos lugares ocupados pelo ensino de história e pela divulgação da história pareceu se ampliar através de reflexões didáticas e mediações do passado, dando relevância ao conceito de cultura histórica no campo historiográfico. A difusão de representações históricas por meios de comunicação possibilitou tratar das inserções, apropriações e usos do passado para além dos espaços acadêmicos, sendo possível considerar que a cultura histórica abarca as estratégias de divulgação que visam à socialização da história em diálogo com a memória social (ROCHA, 2014, p. 41). Por isso, o fazer história por grupos sociais, políticos e econômicos exige de historiadores atenção aos discursos, linguagens, representações e usos sociais de bens culturais (CERTEAU, 2002, p. 91-106) em que se expressam lugares, métodos de análise e de escrita da história na cultura histórica contemporânea.

Dessa forma, este capítulo é um pequeno exercício de experiências que tive como leitor, professor de história na educação básica e na universidade, onde desenvolvo pesquisas sobre o campo historiográfico, o ensino de história e o público em revistas de divulgação histórica. A proposta do texto transita pela circularidade de materiais impressos e apreensões do passado na cultura escolar. Propõe-se identificar em cartas de leitores de revistas os usos desses produtos culturais por estudantes e professores.

O que permeia estas linhas são entrelugares da divulgação histórica no ensino de história a partir da constatação de que ainda está para serem feitas pesquisas sobre públicos amplos e diversos de história. Compartilho da definição de Sonia Wanderley (2002, p. 125) de “entrelugar”, como o aprendizado histórico que se faz entre os rigores metodológicos da história acadêmica e os diálogos com narrativas históricas produzidas na cultura histórica, aqui compreendido como entrelugares, no plural, pelas múltiplas condições de revistas na mobilização de saberes docentes.

Os usos de materiais em aulas de história, desde textos de *sites*, jornais, revistas, livros, até canais de plataformas de vídeos que apresentam aulas esquemáticas e rápidas, demonstram o quanto ensinar história é uma prática que se faz além das instituições escolares e dos círculos acadêmicos, envolvida por leituras de passado em suas complexidades.

Apropriações em contextos diversos fazem da formação docente em história um caleidoscópio ante a clássica representação de profissional, apegada às delimitações das culturas universitárias, escolares e de outros campos institucionais. Em meio a uma variedade de produtos culturais que possibilitam aos professores de história trabalhar com fontes em salas de aula, identificam-se em muitas escolas ações de preservação de impressos, como livros, revistas e materiais didáticos, disponíveis em bibliotecas.

Além dos livros didáticos, que por décadas são referências para o ensino de história, encontram-se nesses espaços revistas de divulgação histórica que contribuem para atividades de estudantes e professores, como a *Aventuras na História* (2003), a *História Viva* (2003), a *Nossa História* (2003), a *Desvendando a História* (2004) e a *Revista de História da Biblioteca Nacional* (2005) que, entre 2003 e 2016, chegaram a milhares de instituições públicas de ensino no Brasil.

Encontradas em estantes de bibliotecas ou armazenadas em locais discretos das escolas, não raro, revistas do gênero são colecionadas por professores e servem de referências para mobilizarem saberes históricos em salas de aula, entendidos como ações docentes amparadas por experiências mais abrangentes. Assim, também são plurais os saberes docentes na prática e na experiência profissional (TARDIF, 2002, p. 54).

Embora pareça muito esparso um debate sobre os usos de revistas de divulgação histórica no ensino de história, tomo como partida a constatação de Thais Nívia de Lima e Fonseca em meados da última década, quando tratou da divulgação e apreensão do conhecimento histórico através dos usos de mídias no ensino de história, e considerou ser:

[...] cada vez mais recorrente a utilização dessas revistas pelos professores do Ensino Fundamental e Médio, seja em suas versões impressas, seja nas eletrônicas. Em ambos os casos, as revistas melhor produzidas oferecem ao professor não apenas textos úteis, do tipo mais convencional, mas outras seções que permitem o acesso a informações relacionadas, como bibliografia, cartografia, iconografia, *sites*, indicações de instituições de pesquisa, arquivos, museus, cursos, etc. (LIMA E FONSECA, 2016, p. 190).

Experiências desse tipo colocam algumas questões para o estudo da divulgação histórica e seus entrelugares no ensino de história. Seriam os ambientes de elaboração dessas revistas pontos de encontro de conhecimentos que constituíram histórias públicas? Como as revistas foram usadas por professores e estudantes de história? Essas indagações percorrem um texto em que se identificam posições de leitores, professores e estudantes sobre os usos de duas revistas de divulgação histórica no ensino de história, a *Aventuras na História* e a *Revista de História da Biblioteca Nacional (RHBN)*, através de mensagens de leitores em suas seções de cartas e e-mails.

### **Tecendo olhares sobre a divulgação histórica no ensino de história**

Há pouco mais de dez anos, uma coordenadora pedagógica, empolgada com a aquisição de um livro que havia alcançado altas vendas, me mostrou a publicação, explicou e perguntou: “os alunos estão lendo e falando muito, por isso, comprei. O que acha deste livro?”. Na ocasião, como docente de ensino médio, algo incomodava. O desconforto estava na constatação de ter ouvido professores de história e coordenadores pedagógicos sobre o uso em sala de aula de livros de temáticas históricas escritos por jornalistas que alcançaram espantosas vendas, vistos de maneira descontraída pelos estudantes, mas longe do aceite do campo historiográfico, em seus rigores, métodos, limitações e implicações éticas.

O livro que a coordenadora mostrou, escrito pelo jornalista Leandro Narloch, aos olhos de muitos, apresentava-se como uma novidade que, no mínimo, necessitava de atenção de historiadores. Constatações, como de Sônia Meneses (2018, p. 179), de se tratar de um projeto copiado da série surgida nos Estados Unidos, em 2004, “com a publicação do primeiro volume, o *Politically Incorrect Guide to American History*, do historiador revisionista Thomas E. Woods Jr.”, constituíram um cenário de leituras mais apuradas que, ao longo dos anos, foi mais bem compreendida no campo historiográfico como uma onda conservadora (MALERBA, 2014).

Daquilo que parecia um questionamento legítimo de uma leitora comprometida com o aprendizado histórico de estudantes do ensino médio demonstrou-se que o “politicamente incorreto” atingira escolas públicas e particulares, arrastando contra professores acusações de doutrinação, esquerdização e um movimento em defesa de fictícias posturas apolíticas e neutras da história.

O exemplo, embora parecesse uma situação totalmente nova para muitos docentes, era mais uma sensação de intenso reflexo no público amplo, leigo e diletante de história. Entretanto, não era de data recente que docentes tiveram suas leituras, atividades e apresentações questionadas por estudantes devido a algo que leram ou ouviram falar impulsionado por interesses políticos, econômicos e até negacionistas. Tampouco, podem ser incluídas no debate apenas como problemas de tempos presentes, assoberbados por posições contra-historiográficas, reacionárias e anedóticas de um avanço de perspectivas conservadoras de educação.

É dessa diversidade de representações do passado que se faz conhecimento histórico em ambientes escolares. Para isso, estudantes e professores contribuem com saberes de suas trajetórias sociais, o que torna o ensino de história uma prática instigante e de forte inserção em demandas de tempos presentes.

Conforme Rodrigo de Almeida Ferreira:

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 culturais. (FERREIRA, 2018, p. 34).

Tais práticas se situam em parâmetros institucionais de produção, distribuição e apropriação de livros didáticos, de circularidade da história acadêmica ou de produtos culturais que difundem representações do passado e não se fazem de maneira fechada por um conhecimento orientado em critérios e rigores ditos científicos. Nesse sentido, o fazer história em sala de aula demonstra situações complexas para usos de materiais diversos e os desafios de como usá-los, colocando em questionamento um ensino de história conteudista e demandando revisões de procedimentos que viabilizem o ensinar a pesquisar para aprender história na educação básica num contexto de proliferação textual.

Nos últimos anos, artigos de historiadores acadêmicos e reportagens de jornalistas trataram de um movimento contra-historiográfico e de amplo alcance de públicos, para além da academia e instituições escolares, sendo possível constatar implicações e potencialidades entre a história pública e o ensino de história. A partir dessas múltiplas experiências e seus paradoxos para ensinar e pesquisar em história, o estudo da divulgação histórica torna-se importante instrumento na compreensão de leituras divergentes ou comuns do passado, que dizem muito sobre relações de poder (PERLI, 2021, p. 83).

Quando coordenador da área de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), desenvolvemos o projeto *Representações no ensino de história: articulações de materiais didáticos e usos de linguagens no ensino médio*. Em conversas com professores de duas escolas estaduais e estudantes de licenciatura, encontrei exemplares da *RHBN* e da *Aventuras na História*. Após explicar à professora supervisora sobre meu interesse em estudar as revistas tive como resposta que ela era assinante de uma delas, me mostrando prontamente várias edições. Por curiosidade, ao questionar bolsistas sobre o que conheciam das publicações, a maioria se definiu como compradores avulsos ou assinantes.

Num primeiro momento, ao folhear a revista *Aventuras na História* apresentada pela professora, identifiquei textos de jornalistas conhecidos no mercado editorial brasileiro. Isso possibilitou relacionar a *Aventuras na História* e o despontamento de livros de história

escritos por jornalistas de “grande sucesso editorial no Brasil” (SCHMIDT, 1997, p. 3). Num olhar mais detido, que percorreu centenas de edições da revista, dentre inúmeros jornalistas, destacaram-se Leandro Narloch, Laurentino Gomes e Elio Gaspari, como referências em abordagens de história do Brasil.

Além de Gaspari, tratado como autoridade no tema ditadura militar brasileira em páginas que historiadores acadêmicos pouco apareceram, Narloch tinha experiência na editora Abril pelo trabalho na revista *Superinteressante* e por ter sido colaborador e editor assistente nas primeiras edições da *Aventuras na História*, depois, ganhando espaço com a popularidade do *Guia politicamente incorreto na história do Brasil* (2009), quando escreveu sobre vários assuntos, alguns motivos de polêmicas. Laurentino Gomes, por anos em redações e diretor editorial no início da *Aventuras na História*, foi constantemente elogiado por editores devido ao sucesso de vendas de “1808” (2007) e “1822” (2010), chegando a ser colunista com matérias publicadas na seção *Brasilianas*, tendo temas de suas publicações como reportagens de capa e trechos de livros transcritos em edições da revista.

Embora para o público amplo as revistas de divulgação histórica parecessem as mesmas, com a apuração das edições da *Revista de História da Biblioteca Nacional* identificaram-se artigos escritos por historiadores de várias universidades, a composição de um Conselho Editorial, questionamentos de leitores e respostas de autores na seção *Cartas*, imagens de fontes históricas e a seção *Educação* destinada às questões do ensino de história.

Nessa seção, historiadores, educadores e professores de história trataram de temas diversos e de relevância no ensino de história, que se consolidava no campo historiográfico brasileiro. Os artigos que o tornaram um dos projetos mais reconhecidos de divulgação histórica entre historiadores não ofuscaram demandas do ensino de história nos espaços institucionais, sejam da educação básica e de universidades, tendo muitos leitores estudantes e professores.

A *RHBN* alcançou milhares de escolas públicas no país e seu compromisso com o ensino se estendeu para eventos de popularização da história e projetos específicos de aprendizado histórico, como encartes pedagógicos que ofereceram atividades de história para o ensino fundamental e médio, distribuídos em escolas e disponíveis na página virtual da revista. Deve-se acrescentar que, por meio do Programa de Biblioteca na Escola, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ao longo de 2011, a *RHBN* teve 120 mil exemplares mensais distribuídos para instituições de ensino e de pesquisa, como mais de 53 mil escolas públicas.

A capilaridade da *Revista de História da Biblioteca Nacional* e da *Aventuras na História* permite tratar dos usos dessas revistas em instituições escolares. Para isso, é necessário precauções para lidar com a diversidade e as especificidades dos produtos culturais e seus usos no ensino de história, tendo em vista que, como alertado por Bruno Flávio Lontra Fagundes (2020: 46), “perguntas e abordagens feitas ao passado por grupos de especialistas sobre certos passados de interesse mais geral não são as mesmas perguntas e abordagens que o público em geral faz aos mesmos passados”.

## Usos de revistas de divulgação histórica no ensino de história

Retorno ao dilema apontado por Stephen Bann (1990, p. 28) de atuação de profissionais da história para além das comunidades historiadoras e destaco que, ao longo do século XX e início do XXI, revistas de história de ampla circulação divulgaram histórias legitimadas por historiadores de ofício e histórias sem historiadores, escritas por jornalistas, historiadores leigos e “historiadores práticos” (HOLL, 2008). No Brasil, a participação de historiadores na produção dessas revistas tornou-se prática interdisciplinar em que experiências de diversas áreas foram compartilhadas e, sem dúvida, produziram histórias públicas.

Além de conviverem com especialistas de comunicação social na editoração de seus textos, historiadores tiveram que lidar com observações e adequações em suas escritas que visavam público amplo. Na edição nº 1 da revista *Nossa História*, na seção *Nosso Historiador*, o artigo escrito por José Murilo de Carvalho sobre os problemas da escrita, do ensino e da popularização da história, relevou entre leitores a importância de historiadores acadêmicos fazer a história alcançar o grande público. Para Carvalho:

O estilo empolado e pedregoso dos historiadores pode justificar-se quando escrevemos para nós mesmos, não quando nos dirigimos ao grande público. E ao grande público precisamos nos dirigir. Escrever história é tentar entender o país, e entender o país é parte do esforço para sua contribuição. O escritor da história precisa do seu leitor, parceiro indispensável em fazer a história. Segue-se que precisa ser capaz de se comunicar com o grande público, sem abrir mão, bem entendido, da qualidade e da seriedade do seu trabalho. (CARVALHO, 2003, p. 96).

O texto pareceu refletir um diálogo entre profissionais da história, do jornalismo e de outras áreas na produção da revista. A diferença do compromisso com a escrita da história pode ser percebida nas distinções de perfis de revistas de divulgação histórica, por representarem projetos editoriais em que se engajaram e predominaram jornalistas e historiadores. A editora da *Nossa História*, Cristiane Costa, esclareceu que o processo de preparação de revistas que se assemelhavam quase a livros era “longo, lento e minucioso” (MALIN, 2006).

Os artigos eram encomendados ou sugeridos. O percurso de um texto, desde sua chegada até a publicação, demandava tempo e uma série de etapas de produção. Ao chegar, passava por uma equipe de historiadores que apontava falhas de informações ou sugeriam inclusões. Depois, retornava para o autor, que analisava e devolvia com ajustes e complementações. Assim, ia para a reunião de pauta, quando editores decidiam pela publicação ou não. Sendo pautados de acordo com a distribuição de temas, eram direcionados para os redatores que retrabalhavam o texto, reescrevendo para retornar ao autor aprovar, ou não, ou sugerir mudanças.

Nesse percurso, muitos historiadores questionaram a reescrita de textos, em sua maioria, feita por jornalistas. Objeções e relutâncias foram constatadas quanto às mudan-

ças, equívocos no trabalho de síntese e de adequações para alcançar um público diverso, leigo e diletante de história. Por fim, ao ser preparado, o texto era novamente devolvido para o autor dar a aprovação final. A partir daí iniciava-se um processo de pesquisa iconográfica que levava até um mês (MALIN, 2006).

O exemplo da *Nossa História* evidencia que o fazer história numa revista era um processo demorado, que exigia cronograma, escalonamento de várias publicações e o envolvimento de diversos profissionais, em ambientes de fronteiras, conciliações e tensões entre áreas de conhecimento. Em inúmeras entrevistas que concedeu aos interessados para tratar da *RHBN* e do contexto de crescimento de projetos de divulgação histórica no Brasil, o editor Luciano Figueiredo não se absteve de analisar a relação entre historiadores e jornalistas na produção da escrita da história. Para ele:

É uma convivência carregada de tensões, mas necessária. Ela se desdobra em situações as mais diversas e aqui tratarei do jornalismo autoral e impresso. Jornalistas habitualmente escrevem sobre história para o público não especializado, embalados por um aguçado senso de oportunidade e gosto por episódios e personagens do passado. Publicam sem o fardo do respeito aos pressupostos teóricos e metodológicos da disciplina, apesar de frequentarem os arquivos e bibliotecas e muitas vezes percorrerem a bibliografia sobre o tema. Às vezes agradam o público e raro são os que não ferem princípios que os historiadores julgam importantes: elegem nuances que nem sempre tem qualquer representatividade, apelam ao pitoresco, além de cometerem anacronismos. [...] Bons textos jornalísticos mobilizam humor, valorizam informações capazes de provocar a sensibilidade do leitor [...]. Os historiadores podem se beneficiar da boa, ritmada e irresistível narrativa. (RIBEIRO; AMOROSO, 2010, p. 96-97).

Da elaboração de uma revista de divulgação histórica aos saberes históricos mobilizados por professores e estudantes em sala de aula, percebem-se relações entre a circulação e os usos de produtos culturais no ensino de história. Para isso, ainda recorrendo a Bann (1990) sobre as questões públicas e o papel da história em currículos escolares, observo que os saberes históricos são condições para aulas democráticas, conectadas a diferentes suportes culturais em ambientes reflexivos e dialógicos. Nesse sentido, a circulação e apropriação de revistas de divulgação histórica possibilitam fazer história na cultura escolar, não se restringindo a um campo específico legitimado na academia.

Durante as primeiras décadas do século XXI, tornou-se cena quase comum encontrar edições de revistas de divulgação histórica circulando em instituições de ensino e de pesquisa no Brasil. As publicações chegaram às escolas e às universidades por meio de assinaturas ou com a presença de vendedores e representantes de editoras especializadas em revistas culturais, de conhecimento e de variedades.

À disposição em mesas de salas de professores ou bibliotecas de escolas, as revistas traziam diferenças de propósitos gerando desconfiança, controvérsias e insegurança entre docentes. Entretanto, não eram poucos professores e estudantes que viam nelas formas

agradáveis e acessíveis da história. As possibilidades de se inteirar de conteúdos sobre o passado com textos sintetizados, imagens, ilustrações e propagandas, exigiram mediação didática de docentes (MONTEIRO, 2007) para abordar temas, problematizar revistas e relacionar com outras fontes.

Em páginas de seções de leitores da *Aventuras na História* e da *Revista de História da Biblioteca Nacional*, vislumbram-se relações entre editores e públicos engajados no ensino de história. Devido ao número de edições que ainda exige estudos mais adensados, apresento uma breve análise a partir das 50 edições iniciais de cada revista.

Para compreender leitores não se pode desmerecer a premissa de que mensagens selecionadas por editores perfazem um trabalho de construção e de afirmação de identidades de revistas. Assim, recorrendo a Roger Chartier (1999, p. 84), “a diferença entre redator e leitor se desmancha quando o leitor se torna autor, graças às cartas dos leitores”, algo ligado “à democratização do acesso à representação e a uma certa interferência entre papéis que antes eram estritamente separados”.

Entre 2003 e 2007, as cartas de leitores publicadas na *Aventuras na História* constituíram a seção *Missivas*. Nela, além das correspondências selecionadas e divulgadas, constava em destaque o total de cartas e de e-mails recebidos para cada edição, cujos números cresceram no decorrer dos anos, de algumas dezenas para quase 2 mil mensagens recebidas por mês.

Num sentido geral, as correspondências de professores e estudantes na *Aventuras na História* demonstraram um perfil de leitor vinculado ao ensino médio. Cartas retrataram o uso de edições na elaboração de trabalhos solicitados por professores, além de indicadas para estudos de vestibulares. Em sua maioria, professores de história do ensino fundamental e médio comentaram sobre o apoio didático das edições em salas de aula, através de leituras e organização de atividades. O uso da revista por alguns docentes foi entendido como superação de uma história tradicional, vista como “decorativa”, “decoreba” ou “repetitiva”. Além disso, observaram que a *Aventuras na História* ajudava no aperfeiçoamento docente, inclusive, sendo usada para estudos visando concursos da rede pública.

As principais críticas publicadas na seção *Missivas* foram direcionadas a conteúdos, seções e livros didáticos. Chamou atenção a posição assumida pela revista quando leitores expuseram opiniões sobre conteúdos políticos, deixando transparecer a importância de “não ter posição”, mas apresentar assuntos “de maneira neutra”, para que cada um avaliasse a história.

Observações incisivas foram feitas à polêmica seção *Páginas Amareladas*, que simulava entrevistas com personagens da história criando informações do que supostamente fariam. Por causa disso, estudantes universitários alertaram acerca das implicações de expressar-se em nome de personagens e darem respostas simples para problemas complexos, escancarando anacronismos.

Como forma de incentivo para envio de correspondências, a revista criou a *Carta do Mês*, uma seleção da melhor mensagem de leitor com direito a premiações, como DVDs da

*Coleção História*. Muitas cartas escolhidas foram de docentes que contaram experiências pedagógicas com a *Aventuras na História*. Uma delas, escrita por professora, apresentou a seguinte atividade:

[...] tenho a assinatura da revista desde quando cursava a faculdade. Fiz recentemente um trabalho com meus alunos sobre a seção *Como fazíamos sem...* Pedi para que cada aluno escolhesse um objeto e transferisse a ideia da seção para um painel. O retorno que obtive foi maravilhoso. Os alunos se envolveram de tal forma com as matérias que foi uma surpresa. No fim, esse painel foi exposto para todos os alunos da escola e a procura foi geral. Este não é o primeiro trabalho que realizo com a revista, mas foi o que mais agradou aos alunos. (MISSIVAS, 2007, p. 7).

Outras mensagens explicaram o uso de edições devido aos livros didáticos, considerados menos dinâmicos que as revistas. Os comentários apontaram problemas de baixa qualidade e a desatualização de livros didáticos diante das demandas do ensino de história, sugerindo a elaboração de materiais da *Aventuras na História* para o ensino fundamental e médio.

Entre 2005 e 2009, as mensagens de leitores da *Revista de História da Biblioteca Nacional* foram publicadas na seção *Cartas*. No canto da página de correspondências, a *RHBN* esclareceu que era reservado à revista o direito de editar as cartas selecionadas, sem especificar o número total de mensagens recebidas em cada edição. Além disso, criou um quadro na seção denominado *Diálogo com o autor*. Nele, comentários de leitores sobre textos publicados recebiam devolutivas de autores, criando um rico espaço onde editores, autores e leitores compartilharam e tornaram públicos contrapontos, problemas e dilemas na produção do conhecimento histórico.

Cartas de professores de ensino fundamental, médio e universitário deram relevância à revista na difusão e no ensino de história, com destaque para matérias que trataram de experiências pedagógicas na seção *Educação*. Além de defenderem a *RHBN* como instigante material de apoio nas salas de aulas, seja no ensino médio ou no superior, os professores afirmaram usar edições para leituras, atualizações e pesquisas de seus interesses.

Diferente do perfil de leitores do ensino médio divulgados na *Aventuras na História*, a maioria dos estudantes apresentados na *RHBN* eram universitários de instituições públicas e privadas. Em seus comentários, a revista era muito usada para complementar os estudos de graduação em História. Alguns apontaram o uso para trabalhos de conclusão de curso ou para planejamento e apresentação em eventos, que trataram de temáticas como consciência negra, ensino de história e da cultura africana. Além disso, foram destacados projetos de socialização da história, como a doação de exemplares para cursos pré-vestibulares comunitários.

Críticas aos livros didáticos também estiveram em mensagens de professores da *RHBN*, que alertaram sobre as dificuldades de atualização desses materiais diante do que apresentavam os estudos acadêmicos e a legislação educacional brasileira. A ausência nos

livros didáticos de temas significativos fez professores recorrerem à revista para servir de parâmetro de análise, escolha e indicação ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Foi o que demonstrou a mensagem por e-mail de leitor professor:

Analisei com os meus 480 alunos do ensino fundamental os livros didáticos enviados para escolha e indicação do PNLD 2008. Sugeri que atribuíssem notas de um a dez, tendo como critério, entre outros, a abordagem de temas como a história da África. Lendo o artigo “A importância da história da África”, da professora Marina de Mello e Souza (edição nº 21, p. 98, junho de 2007) e comparando o texto da autora com os resultados obtidos, constato que ainda estamos distantes de atender à proposta da historiadora. Quem sabe nas próximas edições do PNLD a história da África não se faça presente, até mesmo para cumprir o que já está previsto em lei? (CARTAS, 2007, p. 96).

A partir do que se delineou de leitores, muito se pode aprofundar em material empírico dessas revistas com o objetivo de delinear seus lugares na cultura histórica contemporânea. No ensino de história, tendo como base a riqueza de informações, abrem-se possibilidades não apenas para usos de impressos em salas de aula, mas para se compreender projetos de divulgação histórica em formatos digitais, muito em voga em tempos presentes.

Dessa forma, concepções de ensino conteudistas arraigadas na educação brasileira tornam-se obstáculo para ações docentes que visam à interpretação e à comparação de fontes, que podem ser comprovadas e verificadas a partir de uma mudança de enfoque do ensino priorizando processos de investigação de informações à disposição de estudantes. Em meio aos paradoxos de uma proliferação textual, Roger Chartier (2014, p. 99) observou que para dominá-la são “necessários instrumentos capazes de triar, classificar, hierarquizar”.

Assim, considero que mobilizar saberes históricos que possibilitem se apropriar de experiências de história pública e de ensino de história significa lidar com produtos culturais que exigem observação crítica. Isso significa não se furtar de métodos de interpretação em que se discuta o contexto histórico de produções, funções sociais, conteúdos e públicos de história.

## Referências

- MISSIVAS. **Revista Aventuras na História**. São Paulo, n. 43, 2007.
- BANN, Stephen. **As invenções da história: ensaios sobre a representação de passado**. São Paulo: UNESP, 1994.
- CARVALHO, José Murilo de. Martius e Nossa História. **Revista Nossa História**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 96, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Unesp, 2014.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp / Imprensa Oficial do Estado, 1999.

- FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. Conhecimento histórico do historiador e outros conhecimentos históricos. **Canoa do Tempo**, Manaus, v. 12, n. 1, p. 39-65, 2020.
- FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de história? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. 29-38.
- HOLL, Jack M. Cultures in conflict: an argument against “Common Ground” between practicing professional historians and academics. **The Public Historian**, v. 30, n. 2, p. 29-50, 2008.
- LIMA E FONSECA, Thais Nívia de. Ensino de história, mídia e história pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. (orgs.). **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. 187-194.
- MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 15, p. 27-50, 2014.
- MALIN, Mauro. O banqueiro e a História. In. **Observatório da Imprensa**, 18/10/2006. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/codigo-aberto/o-banqueiro-e-a-historia/>. Acesso em: 9/6/2021.
- MENESES, Sônia. Livros, leitores e internautas: os guias da história e os embates pelo passado através da mídia. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; MENESES, Sônia. (orgs.). **História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 159-184.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- PERLI, Fernando. A história e público amplo: um ensaio sobre divulgação histórica no Brasil. In: COELHO, Fabiano; LEITE, Eudes; PERLI, Fernando (orgs.). **História: o que é, quanto vale, para que serve?** São Paulo: Letra e Voz, 2021. 79-97.
- CARTAS. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, n. 23, 2007
- RIBEIRO, Andrea; AMOROSO, Mauro. Entrevista com Luciano Raposo de Almeida Figueiredo. **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 94-100, 2010.
- ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de História. In. MAGALHÃES, Marcelo *et al.* **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014. 33-52.
- SCHMIDT, Benito Bisso. Construindo biografias... historiadores e jornalistas: aproximações e afastamentos, **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 3-21, 1997.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- WANDERLEY, Sonia. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 125-144, 2020

# Pensamento: Como os alunos aprendem sobre o passado<sup>1</sup>

Como<sup>2</sup> os alunos pensam sobre o passado? Por mais de um século, os historiadores têm refletido sobre essa questão, tanto em termos de quais fatos sobre o passado nossos alunos deveriam saber, quanto como eles fazem sentido - ou tentam dar sentido - às informações históricas. Embora o estudo do pensamento dos alunos sobre o passado não tenha sido um dos principais campos de atuação entre os historiadores, isso não significa que a questão tenha sido totalmente ignorada. No final do século passado, o ensino de história em faculdades e escolas estava passando por um processo de profissionalização e esse processo gerou uma série de livros de instruções dirigidos ao professor que agora deveria dedicar a maior parte de seu esforço para um assunto – história. A grande preocupação dessa literatura prescritiva era, não surpreendentemente, como melhor ensinar os alunos sobre o passado para que se tornassem melhores cidadãos de seu país – uma meta que não mudou muito, pelo menos no que diz respeito ao ensino de história nas escolas.<sup>3</sup> Muito do que encontramos nesses estudos do final do século XIX e início do século XX foi instrução sobre a melhor forma de ensinar história, em vez de qualquer preocupação com como os alunos aprendem história, mas isso não significa que os autores de tais livros e artigos desconheciam do fato de que uma compreensão de como os alunos aprendem é essencial para qualquer abordagem de ensino.

Por exemplo, em 1897, Burke Hinsdale opinou: “Ao lidar com a história de um país ou nação, a primeira coisa a ser feita é fixar firmemente na mente do aluno os pontos principais - um esboço - uma estrutura - na qual ele pode dispor e organizar pequenos fatos e detalhes conforme ele os requer...” e, “uma memória que se apodera do assunto deve ser estimulada em vez de uma mera memória verbal.”<sup>4</sup> Hinsdale também reconheceu que lecionar para alunos, especialmente para alunos iniciantes, não era o método mais eficaz de ensino: “A aula expositiva não é o veículo adequado para transmitir conhecimentos ele-

---

1 KELLY, T. M. **Teaching History in the Digital Age**. Esta obra foi publicada em 2013, University of Michigan Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv65swp1>.

2 University of Michigan Press  
Digitalculturebooks

Título do Capítulo: Pensamento: Como os alunos aprendem sobre o passado. Título do livro: Ensinando História na era digital. Autor(es) do livro: T. Mills Kelly. Publicado por: University of Michigan Press, Digitalculturebooks. (2013). URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv65swp1.6>. JSTOR é um serviço sem fins lucrativos que ajuda acadêmicos, pesquisadores e estudantes a descobrir, usar e desenvolver em uma ampla gama de conteúdo em um arquivo digital confiável. Nós usamos tecnologia de informação e ferramentas para aumentar a produtividade e facilitar novas formas de bolsa de estudos. Para obter mais informações sobre o JSTOR, por favor contate [support@jstor.org](mailto:support@jstor.org). O uso do arquivo JSTOR indica sua aceitação dos Termos e Condições de Uso, disponíveis em <https://about.jstor.org/terms>.

3 Robert Orrill and Linn Shapiro, “From Bold Beginnings to an Uncertain Future: The Discipline of History and History Education”. **American Historical Review** 110, n. 3 (June 2005). <http://www.historycooperative.org/journals/ahr/110.3/orrill.html>.

4 Burke Aaron Hinsdale, **How to Study and Teach History** (New York: D. Appleton and Company, 1897), p. 63–64.

mentares de história. A experiência muitas vezes mostra que cursos de palestras que foram tomadas com interesse e são lembradas com prazer, deixaram pouco para trás, exceto noções equivocadas e idéias vagas.”<sup>5</sup> É um pouco desanimador perceber que, há mais de 100 anos, os historiadores já alertavam seus pares sobre os problemas da palestra (fig. 1).

Em 1906, Charles Homer Haskins, um dos grandes historiadores de sua época, presidiu um comitê da Associação Histórica Americana encarregado de examinar a melhor forma de ensinar história a estudantes universitários. O relatório de Haskins começa: “A questão mais difícil que agora confronta o professor universitário de história parece, por consenso geral, ser o primeiro ano do curso universitário”.<sup>6</sup> Haskins e seus colegas chegaram a essa conclusão porque, em sua opinião, o primeiro ano do curso universitário de história exigia que os alunos gastassem muito tempo em palestras que ofereciam muitas informações factuais para qualquer aluno estudar, muito menos compreender. Ironicamente, dado o currículo típico de história da universidade em 2011, o relatório Haskins concluiu que os calouros deveriam aprender história em pequenos seminários mais focados na leitura atenta de evidências históricas, e apenas no último ano de faculdade eles deveriam fazer um grande levantamento de um assunto histórico, porque só depois de aprenderem os métodos do historiador é que se poderia esperar que sintetizassem com sucesso fatos importantes de palestras sobre tópicos, como a civilização ocidental. Em 1917, J. Carleton Bell descreveu as maneiras como os alunos adquiriram algo que ele chamou de “sentido histórico”. De acordo com Bell, apenas alguns alunos foram bem-sucedidos em alcançar esse “sentido”, que incluía “grande habilidade na organização ordenada de seus dados históricos, habilidade em apreender pontos essenciais da narrativa e mantê-los em primeiro plano em seu pensamento, habilidade em reunir considerações menores para apoiar suas posições principais.”<sup>7</sup> Muitos outros alunos, escreveu ele, “consideram todas as afirmações com igual ênfase, mantêm todas as partes da discussão no mesmo nível e ficam irremediavelmente confusos com a multiplicidade de detalhes.”<sup>8</sup> Se a descrição de Bell de seus alunos em 1917 soa muito como descrições que muitas vezes ouvimos (ou fornecemos) de nossos próprios alunos, pelo menos alguma culpa deve estar no fato de que nossos métodos de ensino não mudaram muito desde 1917.<sup>9</sup>

Duas áreas distintas de preocupação emergiram das primeiras especulações sobre como melhor ensinar história: conhecimento do conteúdo e conhecimento processual.

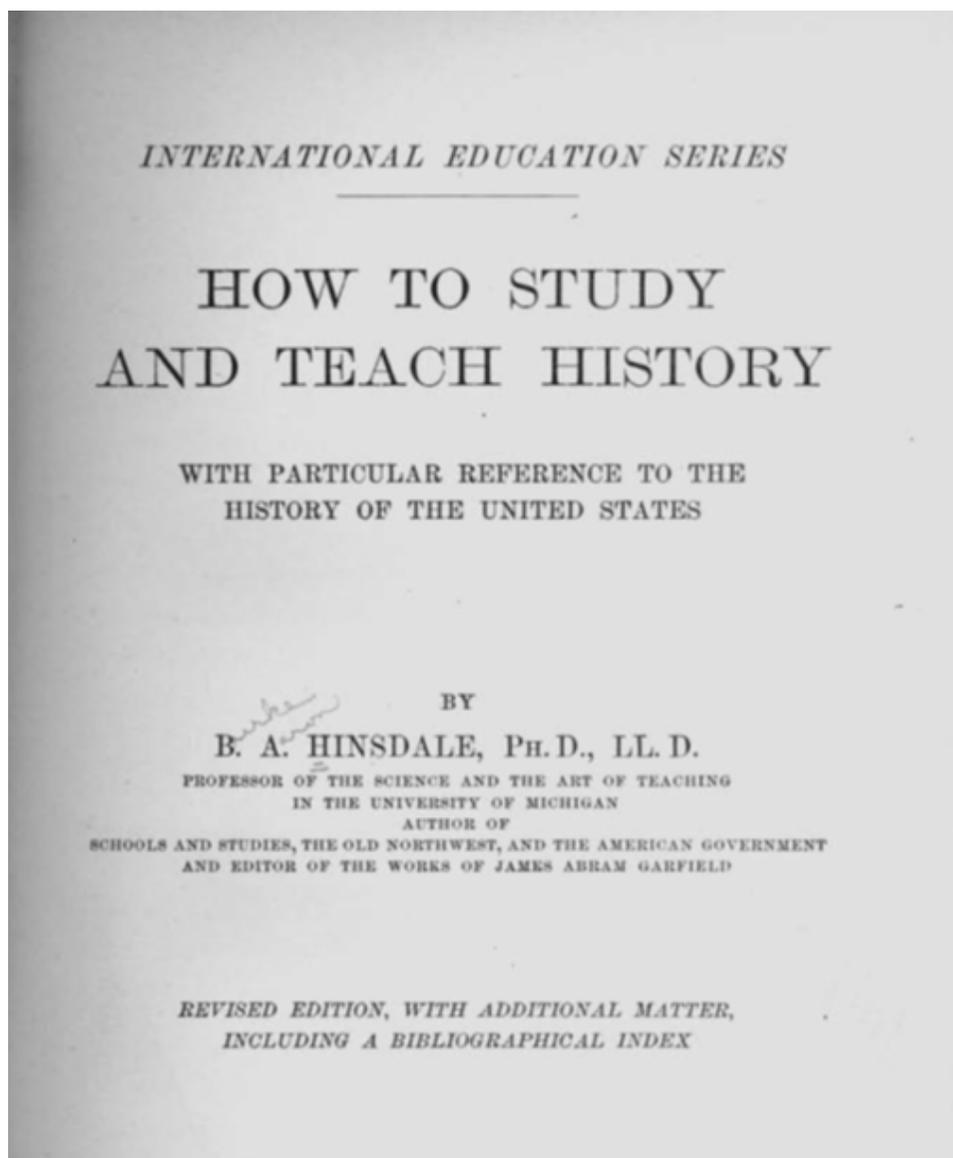
5 Hinsdale, **How to Study and Teach History**, p. 61.

6 Charles H. Haskins, “Report of the Conference on the First Year of College Work in History,” *American Historical Association* (1906), p. 147.

7 J. Carleton Bell, “Editorials: The Historic Sense,” *Journal of Educational Psychology*, v. 8, n. 5 (May 1917), p. 318. See also Sam Wineburg, “Crazy for History,” *Journal of American History* (March 2004), jah/90.4/wineburg.html. Accessed February 12, 2010.

8 6. Bell, “**The Historic Sense**,” p. 318.

9 For more on the history of the historical profession, see Robert Townsend, **Making History: Scholarship and Professionalization in the Discipline, 1880–1940**, publication forthcoming, fall 2012 (University of Chicago Press).



**Fig. 1. Página de rosto de** *Como estudar e ensinar história: com referência particular à história dos Estados Unidos* (Nova York: D. Appleton and Company, 1894) por B.A. Hinsdale.

Nos debates públicos mais amplos sobre o que os alunos deveriam saber sobre o passado, é o conhecimento do conteúdo que mais anima essas discussões.<sup>10</sup> Entre os mais conhecidos exemplos americanos de argumentos sobre que os alunos devem ou não ser ensinados nas aulas de história surgiu durante a controvérsia sobre os padrões nacionais propostos para o ensino e aprendizagem da história americana no início de 1995. Slade Gorton, um senador calouro do estado de Washington, perguntou a seus colegas: “Sr. Presidente, qual é a parte mais importante da história de nossa nação para nossos filhos estudarem - George Washington ou Bart Simpson?”<sup>11</sup> A angústia de Gorton sobre (e a simplificação excessiva) dos padrões propostos para o ensino de história nos Estados Unidos refletiam

<sup>10</sup> See, for example, “Making History and Civics a Priority,” **Washington Post**, June 17, 2011, [http://www.washingtonpost.com/opinions/making-history-a-civics-a-priority/2011/06/17/AGb1tYZH\\_story.html](http://www.washingtonpost.com/opinions/making-history-a-civics-a-priority/2011/06/17/AGb1tYZH_story.html).

<sup>11</sup> “Slade Gorton Speech on the Proposed National History Standards,” **C-SPAN**, January 18, 1995, <http://www.c-spanarchives.org/congress/?q=node/77531&id=7079046>.

uma preocupação profunda e generalizada sobre o que as crianças americanas deveriam saber sobre o passado. Sem a compreensão correta do passado da nação, prossegue o argumento, nossos filhos não podem se tornar o tipo de cidadãos que queremos e precisamos para o futuro de nosso país (seja qual for o país). Mas, nesses debates, o conhecimento factual costuma ser confundido com a compreensão correta - presumimos que, se nossos filhos conhecerem os fatos, eles compreenderão os fatos. Como aponta Stéphane Lévesque, essa fulminação sobre o que deve ser ensinado e não ensinado é na verdade uma batalha sobre o espaço contestado da memória - isto é, como Pierre Nora argumenta, “absoluta, [enquanto] a história é sempre relativa”.<sup>12</sup> A noção de história, como sempre relativa, algo com que os historiadores se sentem bem, pode ter efeito totalmente oposto sobre aqueles que debatem o que deve e o que não deve ser ensinado. Talvez a declaração recente mais direta da visão da história apenas dos fatos seja uma lei aprovada pelo legislativo da Flórida em 2006.

A história americana deve ser vista como factual, não construída, deve ser vista como conhecível, ensinável e testável, e deve ser definida como a criação de uma nova nação baseada em grande parte nos princípios universais declarados na Declaração de Independência.<sup>13</sup>

Está na moda entre os historiadores colocar os debates populares sobre o ensino do conhecimento do conteúdo em uma estrutura ideológica.<sup>14</sup> Tais afirmações ignoram o fato de que todos os lados em debates sobre quais fatos ensinar geralmente procedem da mesma visão do ensino de história; a saber, que aos alunos devem ser ensinados os fatos corretos/importantes/essenciais sobre o passado e que qualquer consideração de métodos ou análises históricas é secundária para a aquisição do conjunto adequado de fatos. Nos debates sobre o conteúdo, existe geralmente pouca discordância popular sobre o que é história - o debate é mais tipicamente sobre se devemos ensinar “nosso” conjunto de fatos ou “o seu”.<sup>15</sup> O debate “nosso/seu” assume uma urgência tão grande porque tendemos a acreditar que a história tem uma função muito importante no processo de construção da nação. Embora todos os lados no debate sobre o que deve ser ensinado em geral concordem nesse ponto, é a definição da nação que está sendo construída que está em questão. Por exemplo, a história da nação é a história de todos os grupos que vivem no estado, ou são os chamados grupos marginais (ou como podem ser definidos) tão marginais que são

12 Stéphane Lévesque, **Thinking Historically: Educating Students for the TwentyFirst Century** (Toronto: University of Toronto Press, 2008), 6; Pierre Nora and Lawrence D. Kritzman, **Realms of Memory: Conflicts and Divisions** (New York: Columbia University Press, 1996), p. 3.

13 Mills Kelly, “Welcome to Minsk, Florida,” **Edwired**, September 6, 2006, <http://edwired.org/?p=91>.

14 See, for example, Gary B Nash, **History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past**, 1. ed. (New York: Alfred A. Knopf, 1997).

15 Michael Birnbaum, “A Message for Washington on Schools: Don’t Mess with Texas,” **Washington Post**, March 31, 2010, <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/03/31/AR2010033103989.html>. The comments in the online version of this story help to highlight the polarized nature of such debates in American society: [http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/03/31/AR2010033103989\\_Comments.html](http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/03/31/AR2010033103989_Comments.html).

de importância secundária para a narrativa de quem nós somos? Que grandes lições morais podemos aprender com nosso passado que nos guiará no futuro? Essas lições são as que nos foram ensinadas pelos líderes da nação no passado, ou as lições mais importantes podem ser encontradas nas lutas do dia a dia das classes trabalhadoras que construíram o Estado por meio de seu trabalho?<sup>16</sup> Qualquer que seja o lado que esteja falando sobre quais fatos devem ser ensinados em um determinado momento, seus porta-vozes gostam de torcer as mãos e se preocupar com o fato de que as “crianças de hoje” simplesmente não sabem muito sobre história porque apresentam desempenho abaixo das expectativas em testes padronizados elaborados para avaliar a retenção dos fatos.<sup>17</sup>

Essa visão do ensino de história como a comunicação de um corpo específico de conhecimento factual aos alunos também repercute em muitos, senão na maioria, dos alunos de história. Como Robert Bain aponta, muitos alunos vêm para a sala de aula de história com a seguinte visão do assunto: “O passado está repleto de fatos, os historiadores recuperam esses fatos, os alunos memorizam os fatos e tudo isso de alguma forma melhora o presente.”<sup>18</sup> Saber fatos sobre o passado para que o presente possa ser melhorado é especialmente importante para muitos alunos porque eles também acreditam que a história se repete regularmente - então, se apenas prestarmos atenção ao que aconteceu no passado, saberemos o que esperar no futuro e poderemos evitar cometer alguns desses mesmos erros enervantes que nossos pais, avós e bisavós cometeram. Outro desafio que os professores de história enfrentam quando se trata do que os alunos pensam sobre a história é a tendência dos alunos de acreditar que já conhecem e entendem as pessoas no passado. Essa crença na familiaridade do passado, se testada, geralmente leva a algumas respostas interessantes na sala de aula. Por exemplo, quando ensino sobre o movimento sufragista feminino no *fin-de-siècle*, meus alunos muitas vezes não acreditam quando lhes dou provas de manifestações antissufragio em que centenas, e, às vezes milhares, de mulheres compareceram para expressar sua oposição ao voto dado.<sup>19</sup> “É claro que todas as mulheres gostariam de votar”, pensam meus alunos, e se eles estiverem corretos, a conclusão lógica é que as fontes que dou a eles devem estar erradas. Esses tipos de exercícios criam uma tensão na mente dos alunos entre o familiar e o estranho e são muito difíceis de acertar. Queremos desestabilizar suas suposições sobre o passado sem tornar o passado tão estranho, tão outro, que eles o classifiquem como muito estranho ou simplesmente impossível de entender.<sup>20</sup> Em vez disso, se os alunos são forçados a lidar com evidências históricas em seus próprios termos, não com base nos estereótipos que trazem para essa análise,

16 Peter Seixas, “Schweigen! die Kinder!,” in **Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives** (New York: New York University Press, 2000), 23.

17 Sam Wineburg, “Crazy for History,” **Journal of American History**, v. 90, n. 4 (March 2004), p. 1401–1414.

18 Robert B. Bain, “Into the Breach: Using Research and Theory to Shape History Instruction,” in **Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives** (New York: New York University Press, 2000), 337; David Pace, “The Amateur in the Operating Room: History and the Scholarship of Teaching and Learning,” **American Historical Review** 109, n. 4 (October 2004), <http://www.historycooperative.org/journals/ahr/109.4/pace.html>.

19 “Women at Odds over Suffrage Question,” **New York Times**, March 17, 1907.

20 David Lowenthal, “Dilemmas and Delights of Learning History,” in **Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives** (New York: New York University Press, 2000), p. 74.

eles começam a questionar as amplas generalizações que adoram fazer sobre “mulheres”, ou “nazistas”, ou “chineses.”<sup>21</sup> Escrevendo sobre drama em vez de história, Bertold Brecht chama essa libertação de estereótipos profundamente arraigados de “alienar o familiar”.<sup>22</sup> Sam Wineburg demonstra as dificuldades de alienar o familiar de forma muito clara em seu ensaio “Making (Historical) Sense in the New Millennium.” (Entendendo historicamente o novo milênio). Em suas entrevistas com alunos de história do Ensino Médio e seus pais, Wineburg descobriu que, quando se tratava do passado, seus sujeitos demonstravam sinais de memória coletiva e do que ele chama de “oclusão coletiva”.<sup>23</sup> Talvez o exemplo mais notável de oclusão coletiva que ele oferece seja o que aconteceu quando ele mostrou a uma jovem uma fotografia de trabalhadores da construção civil manifestando-se a favor da Guerra do Vietnã. Quando questionada sobre o que se passava na fotografia, a aluna respondeu que olhava para uma fotografia de uma manifestação antiguerra, apesar das claras evidências em contrário na imagem. Wineburg conclui que a narrativa daqueles americanos que eram pró-guerra foi obstruída pela narrativa muito mais forte do movimento antiguerra, a ponto de os alunos se agarrarem tão firmemente à sua crença na narrativa dominante que ignoraram evidências claras que contradiziam o que eles acreditam.

Mesmo quando temos sucesso em convencer os alunos de que o passado é de fato um país estrangeiro que eles podem espreitar, mas não podem realmente visitar, eles ainda presumem que conhecem pessoas daquele país estrangeiro de qualquer maneira. James Axtell chama essa predileção de um caso em que os alunos assumem que o autoconhecimento é semelhante ao conhecimento histórico, com o que ele quer dizer que eles assumem que, por serem mulheres ou republicanos, ou o que seja, eles têm percepções únicas sobre como as mulheres ou os republicanos pensavam ou agiam há 100 anos.<sup>24</sup> Fazê-los deixar de lado essas suposições é mais do que um pouco difícil e, às vezes, impossível, porque essas suposições estão baseadas em nossas crenças básicas sobre nós mesmos. Como diz Wineburg, “O passado familiar nos seduz com a promessa de que podemos localizar nosso próprio lugar no fluxo do tempo e solidificando nossa identidade no presente.”<sup>25</sup> Queremos que o passado seja conhecido através das lentes de nossas próprias experiências.<sup>26</sup> A história não é a única a enfrentar essa dificuldade quando se trata de ensinar aos alunos o que é diferente, estranho ou aparentemente contraintuitivo. Como Carl Wieman e Kathleen Perkins descobriram, a confiança de nossos alunos na sabedoria popular é tão difícil de quebrar na física quanto na história.<sup>27</sup>

21 James Axtell, “The Pleasures of Teaching History,” **History Teacher**. v. 34, n. 4 (August 2001), <http://www.historycooperative.org/journals/ht/34.4/axtell.html>.

22 Bertold Brecht, **Brecht on Theatre: The Development of an Aesthetic**, 13. ed. (New York: Hill & Wang, 1977), p. 192.

23 Samuel S. Wineburg, **Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past** (Philadelphia: Temple University Press, 2001), p. 242–248.

24 Axtell, “The Pleasures of Teaching History.”

25 Wineburg, **Historical Thinking and Other Unnatural Acts**, p. 5.

26 Sam Wineburg *et al.*, “Forrest Gump and the Future of Teaching the Past,” **Phi Delta Kappan**. v. 89, n. 3 (November 2007), p. 233–55; Pace, “The Amateur in the Operating Room.”

27 Carl Wieman and Kathleen Perkins, “Transforming Physics Education,” **Physics Today** v. 58, n. 11 (2005), p. 36–41.

Uma demonstração poderosa das soluções simples que os alunos costumam oferecer para problemas históricos complexos pode ser vista em um videoclipe de uma entrevista com um aluno chamado Chuck no site *Historical Thinking Matters* (O conhecimento histórico importa). Nesse exemplo, o aluno recebeu duas notícias de um jornal americano sobre a eclosão da Guerra Hispano-Americana - uma que afirma inequivocamente que os espanhóis foram os responsáveis pelo naufrágio do encouraçado Maine e outra que diz que a causa da explosão do Maine permanece pouco clara. Chuck, porém, quase não tem incertezas: “Foi explodido pelos espanhóis porque tivemos uma guerra com eles. Então, se houve uma guerra hispano-americana e isso aconteceu um pouco antes dela, provavelmente foi isso que começou [a guerra].”<sup>28</sup> Por alguma razão, as narrativas existentes de Chuck sobre o passado americano, combinadas com uma estratégia analítica baseada no senso comum direto, levaram-no a sua conclusão firme sobre o naufrágio do Maine.<sup>29</sup> Esse tipo de estratégia analítica não se limita aos estudantes de história. Na pesquisa de Wieman e Perkins, os alunos receberam uma palestra sobre a física do som e, em seguida, uma demonstração de como os sons são criados por um violino. Quinze minutos depois, apenas 10% dos alunos deram a resposta correta em uma lista de quatro opções, optando, em vez disso, pela sabedoria popular sobre como o som é produzido.<sup>30</sup> Como pesquisadores como Wineburg e Wieman mostraram, romper esses pressupostos e estratégias analíticas é bastante difícil, mas, como educadores, cabe a nós tentar.

Quase qualquer historiador dirá a você que a visão da história dos “fatos em primeiro lugar” é muito diferente do pensamento disciplinar que esperamos inculcar em nossos alunos.<sup>31</sup> O que então os historiadores querem dizer quando falamos sobre o estudo da história, senão a aquisição de um corpo de conteúdo factual? Antes de decidirmos, provavelmente é uma boa ideia estipular o que os historiadores não querem dizer; ou seja, que os fatos não importam. Os historiadores, pelo menos todos os historiadores que conheço, preocupam-se apaixonadamente com os fatos apoiados por evidências. Sabemos que toda boa história é construída sobre uma base de evidências colhidas de uma ampla variedade de fontes que podem ser obtidas e verificadas. Mas os fatos do passado não são história.<sup>32</sup> A história é uma forma de pensar, uma forma de saber, um hábito da mente. É, como Robert Bain argumenta, uma “atividade epistêmica”.<sup>33</sup>

O que então os historiadores querem dizer com “pensamento histórico?” Em 1971, Paul Ward, secretário executivo da Associação Histórica Americana, descreveu o pensamento histórico.

28 “Historical Thinking Matters,” <http://historicalthinkingmatters.org/>.

29 Daisy Martin and Sam Wineburg, “Seeing Thinking on the Web,” *History Teacher* v. 41, n. 3 (May 2008), <http://www.historycooperative.org/mutex.gmu.edu/journals/ht/41.3/martin.html>.

30 Wieman and Perkins, “**Transforming Physics Education**,” p. 3.

31 Bain, “**Into the Breach: Using Research and Theory to Shape History Instruction**,” p. 331; Lévesque, *Thinking Historically*, p. 27.

32 Edward H. Carr, *What Is History?* (New York: Alfred A. Knopf, 1962), p. 10–11.

33 Bain, “**Into the Breach: Using Research and Theory to Shape History Instruction**,” p. 332.

Primeiro acentuando e esclarecendo as peças separadas de evidência; segundo, ver quão bem as evidências reunidas contam a história e explicam toda a situação; e terceiro, destacando a dimensão humana nas evidências. Dentro do primeiro agrupamento, pelo menos três requisitos principais devem ser destacados: enfatizar adequadamente as evidências, buscar comparações esclarecedoras e avaliar criticamente as fontes de informação.<sup>34</sup>

Embora poucos historiadores discordem de Ward que todas essas atividades sejam importantes quando se trata de pensar sobre o passado, poucos hoje veriam esta lista como suficiente para descrever a atividade complexa que chamamos de “pensamento histórico”. A definição de Ward enfatiza o domínio da evidência colocando-a em seu devido lugar no quadro mais amplo do passado e trai uma devoção à tradição empirista que exige que a evidência histórica não diga nada mais ou menos do que diz.<sup>35</sup> A análise da evidência fica em segundo plano nessa definição, e “destacar a dimensão humana na evidência” aponta para a necessidade de os alunos tentarem estabelecer uma conexão empática com aqueles do passado – algo que muitas vezes é problemático quando estamos tentando incentivar os alunos a serem mais analíticos. Nas décadas seguintes, uma visão mais positivista da história se espalhou por uma ampla faixa da comunidade histórica. Por exemplo, Stéphane Lévesque oferece uma definição de pensamento histórico que é muito mais focada na história como uma epistemologia do que como um ofício.

O pensamento histórico é, de fato, muito mais sofisticado e exigente do que o domínio do conhecimento substantivo (conteúdo), na medida em que requer a aquisição de tal conhecimento para compreender os procedimentos empregados para investigar seus aspectos e significados conflitantes [...]. Pensar historicamente é, portanto, compreender como o conhecimento foi construído e o que isso significa. Sem essa percepção sofisticada de idéias, povos e ações, torna-se impossível julgar entre versões concorrentes (e visões) do passado.<sup>36</sup>

A visão de Wineburg, já discutida na introdução, é que:

O argumento que faço gira em torno de uma tensão que permeia todo encontro com o passado: a tensão entre o familiar e o estranho, entre sentimentos de proximidade e sentimentos de distância em relação às pessoas que buscamos compreender. Nenhum desses extremos faz justiça à complexidade da história, e desviar para um lado ou para o outro embota as bordas irregulares da história e nos deixa com clichês e caricaturas. Alcançar o pensamento histórico maduro depende precisamente de nossa capacidade de navegar na paisagem irregular da história, de atravessar o terreno acidentado que se encontra entre os pólos da familiaridade e da distância do passado.<sup>37</sup>

34 2. Paul Ward, *Elements of Historical Thinking* (Washington, D.C: American Historical Association, 1971), p. 4–5.

35 Peter Novick, **That Noble Dream: The “Objectivity Question” and the American Historical Profession** (Cambridge: Cambridge University Press, 1988), p. 26–30; George G. Iggers and James M. Powell, eds., **Leopold Von Ranke and the Shaping of the Historical Discipline**, 1. ed. (Syracuse, NY: Syracuse University Press, 1990), xix–xx.

36 Lévesque, **Thinking Historically**, p. 27; Seixas, “**Schweigen! die Kinder!**,” p. 24–25.

37 Wineburg, **Historical Thinking and Other Unnatural Acts**, p. 5.

Por mais popular que tenha se tornado a definição de Wineburg, e por mais atraente que seja, nem todos os historiadores concordariam que ela resume o que significa pensar historicamente. Por um lado, Wineburg está quase obcecado com o grau em que os alunos precisam ser capazes de se engajar em um meta-discurso com eles mesmos sobre seu próprio pensamento. Por mais importante que seja para aqueles que tentam compreender o passado perceber como seus modos de pensar influenciam os resultados desse pensamento, muito foco no meta-discurso - seja entre historiadores ou nas próprias cabeças de nossos alunos - pode obscurecer as habilidades ainda muito importantes e fundamentais que sustentam o discurso mais amplo.

O que então queremos dizer quando afirmamos que queremos que os alunos pensem historicamente? Uma definição vaga de pensamento histórico ao longo das linhas da definição de pornografia proposta pelo juiz da Suprema Corte Potter Stewart em 1964 (“Eu sei quando vejo”) não é suficiente para nossos propósitos.<sup>38</sup> Se vamos criar experiências ricas de mídia digital para nossos alunos, se vamos ensiná-los a ser historiadores nesta era digital - ou, pelo menos, vamos ensiná-los a pensar historicamente usando a mídia digital também como recurso analógicos antiquados - então precisamos ser muito mais específicos sobre o que queremos dizer quando falamos “pensamento histórico”.

Quase todo historiador tem sua própria lista pessoal das características do pensamento histórico, mas as habilidades que surgem repetidamente são:

1. A capacidade de saber a diferença entre uma fonte primária e uma fonte secundária.
2. A capacidade de “fornecer a fonte”; ou seja, descobrir quem criou a fonte, quando foi criada e assim por diante.
3. A capacidade de obter informações sobre a autoridade da fonte e de avaliar essa autoridade à luz de outras evidências.
4. A capacidade de definir fontes em sua ordem cronológica adequada e entender por que essa ordem é importante.
5. A capacidade de construir um argumento original com base em evidências de várias fontes.
6. A capacidade de reconhecer a estranheza do passado sem ser desencorajado por essa estranheza.
7. A capacidade de fazer julgamentos comparativos sobre as evidências.
8. A capacidade de reconhecer o que não se sabe ou não se pode saber a partir das evidências disponíveis.
9. A capacidade de entender que os eventos são entendidos de forma diferente por pessoas diferentes.
10. A capacidade de triangular entre as fontes.

---

38 Jacobellis v. **Ohio**, 378 U.S. 184, 197 (1964).

11. A capacidade de fazer perguntas investigativas - não apenas o que aconteceu, mas por que aconteceu dessa maneira e por que não aconteceu daquela maneira?
12. A capacidade de reconhecer o papel da causalidade.
13. A capacidade de criticar a evidência tanto em seus próprios termos quanto em termos de seu valor para um projeto analítico mais amplo.
14. A capacidade de reconhecer linhas de argumentação no pensamento histórico.
15. A capacidade de apresentar o passado de forma clara, seja por escrito ou em outras mídias, dizendo o que pode ser dito e não dizendo o que não pode.

Em contraste com essa lista bastante longa, os alunos normalmente têm uma lista muito mais básica do que eles acham que o pensamento histórico significa. Seu pensamento sobre o pensamento histórico é muitas vezes enquadrado como um conjunto de perguntas, cujas respostas lhes darão maior certeza sobre o passado:

1. O que aconteceu?
2. Quando isso aconteceu?
3. Por que isso aconteceu?
4. Quem era o responsável?
5. É uma questão corolária: isso vai cair na prova?

Não deve ser surpresa que a abordagem dos alunos ao pensamento histórico seja tão instrumental. Afinal, eles agora vivem em um mundo onde a avaliação de suas habilidades acadêmicas antes de chegar à faculdade era altamente dependente de sua capacidade de selecionar a resposta correta a partir de várias opções e, em seguida, preencher um balão em uma folha de *scantron*. A mania de testes padronizados, tão evidente nos Estados Unidos neste momento, teve muitos resultados – alguns salutares, outros não – mas na sala de aula de história, o que isso significa é que os alunos se tornaram muito hábeis em responder a perguntas sobre o passado, mas não tão hábeis em fazer os tipos de perguntas que consideramos importantes. Onde nossos alunos desejam ter certeza sobre o passado, e para encontrar a resposta correta, devido à natureza de nosso treinamento, os historiadores vêm para a sala de aula cheios de um senso de contingência histórica, uma crença de que o passado é quase sempre equívoco, e que a nossa primeira tarefa é formular boas perguntas sobre esse passado que nos levará a direções produtivas. O resultado do choque inevitável entre o desejo de certeza de nossos alunos e nossa devoção à incerteza é que muitos, senão a maioria, passam o semestre tentando criar certezas a partir das incertezas apresentadas por seu professor, enquanto o professor muitas vezes fica cada vez mais frustrado pela incapacidade de seus alunos ou simplesmente pela falta de vontade de mergulhar nas incertezas.<sup>39</sup> A maioria dos

---

<sup>39</sup> On the disconnect between our expectations and our students' expectations, see Gerald Graff, **Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind** (New Haven, CT: Yale University Press, 2003).

alunos não quer perder muito tempo nas bordas irregulares do passado de Weinberg, temendo que eles possam se machucar ali. E quem os pode censurar por isso?

É comum entre os professores de história reclamar que muitas vezes nossos alunos produzem versões do passado carregadas de clichês e caricaturas. Descrever o produto do trabalho de nossos alunos dessa maneira é prestar um desserviço à maioria deles. A borda irregular da história é um lugar desconfortável e perturbador, e porque muito do nosso ensino é baseado em palestras para eles, não é de admirar que eles confiem tanto em tropos que conhecem e na regurgitação de fatos que enfatizamos desde o início na sala. Por exemplo, é uma certeza reconfortante para os estudantes americanos que, na Segunda Guerra Mundial, os americanos eram os mocinhos e os alemães e japoneses, os maus. Essa noção é reforçada por muitos anos de escolaridade, televisão e outras formas de mídia popular. Mas se levarmos nossos alunos para as bordas irregulares do passado, eles podem aprender realidades inquietantes, como o fato de que durante a “Guerra Boa” os comandantes dos Estados Unidos lutaram muito, e por muito tempo, para suprimir a prática de mutilar mortos japoneses de guerra por militares americanos.<sup>40</sup> Histórias familiares sobre a guerra reforçam a noção de que nossos soldados lutaram de maneira honrosa. A estranha realidade do passado é que alguns desses mesmos homens mutilaram a guerra inimiga de maneiras que a imaginação popular quase sempre atribui aos bandidos do outro lado. Enfrentar esse tipo de realidade estranha é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais madura e é, portanto, uma das lições mais difíceis que temos de ensinar aos nossos alunos para que tenham sucesso em nossas aulas.

Se quisermos aproveitar ao máximo as oportunidades que a mídia digital nos oferece para melhorar o ensino e a aprendizagem da história, precisamos ser muito claros para nós mesmos e para nossos alunos o que queremos dizer quando dizemos “pensamento histórico” e, em seguida, criamos ricas oportunidades de aprendizagem para os alunos que os incentivam a ver a história como a vemos. A melhor maneira de usar a mídia digital para ensiná-los a ver a história como a vemos é criar oportunidades de aprendizagem que possibilitem que nossos alunos façam história – para praticá-la como nós a praticamos – para ajudá-los a fazer história, usando seus próprios impulsos criativos, em vez de simplesmente nos dar o que eles esperam ser a resposta correta a uma pergunta que formulamos.

Os sites de arquivos e bibliotecas são recursos maravilhosos para os alunos, mas fazem pouco mais do que fornecer acesso a materiais antes difíceis de obter. Ao contrário do modelo tradicional de aula/artigo/exame de ensino de história, a mídia digital oferece a possibilidade de criar maneiras novas e estimulantes para os alunos serem historiadores à medida que aprendem sobre o passado. Mas também é importante lembrar que a tecnologia nunca é a resposta para um problema de ensino. Pode ser uma das várias respostas para esse problema, ou pode nos ajudar a encontrar maneiras novas e melhores de levar os alunos a soluções valiosas para problemas históricos espinhosos. No final, porém, essas mídias são apenas mais um recurso para nós.

---

40 James J. Weingartner, “Trophies of War: U.S. Troops and the Mutilation of Japanese War Dead, 1941–1945,” *Pacific Historical Review* 61, no. 1 (February 1992), p. 53–67.

# O Ensino de História e a pesquisa em História Pública feitos de *scholé*

Federico Jose Alvez Cavanna - federico.alvez@unespar.edu.br  
Bruno Antonio Picoli - bruno.picoli@uffs.edu.br

## Introdução

O ensino de história e a história pública – como práticas e como campos - encontram-se e potencializam-se na ideia de *scholé* que, por sua vez, as distancia da *domesticação* e do *resultadismo* que estrangulam tanto a pesquisa quanto a docência, subvertendo-as em *coachs* de demandas personalizadas, reguladas pelos interesses imediatos de pessoas e/ou grupos. A noção de *scholé* - no sentido clássico -, que está na origem etimológica da palavra escola, é uma “combinação peculiar entre tempo, espaço e matéria (que) cria uma forma que comporta um tempo livre e suspenso da sociedade, a democratização de um tempo livre” (RECHIA, CUBAS, 2019, p. 119). Não um tempo livre para fazer o que “eu quiser”, mas um tempo liberado das obrigações relacionadas com as necessidades urgentes do tempo da casa, da família, do trabalho, da utilidade, da aplicação, de ser um “recurso humano”. Tempo livre no sentido de tempo “liberado de” e “liberado para” por meio de procedimentos que se constroem no interior de relações com a finalidade de abrir um *outro tempo* e um *outro espaço* para o encontro, para as experiências e para a abertura a uma série de operações que buscam olhar para o mundo com interesse.

Sendo assim, construir a *scholè* tem algo de *arquitetura* em relação a pensar as pesquisas e a sala de aula e suas metodologias que destacam as funções do planejar, organizar a estrutura e pensar os materiais que serão utilizados com as etapas e os objetivos. Mas a *scholè* não se limita à técnica, aos recursos e meios, mas, para além disso, tem algo de *anfitrião* vinculado com *maneiras* de hospitalidade, de atenção às relações e de sensibilidade (BRAILOVSKY, 2020). Se é verdade que a história está em todos os lados, também é importante destacar que na escola (ou em articulação com ela) e nas ações de pesquisa em História Pública encontra-se de uma forma singular sendo sua dimensão *pública que exige* comportamentos para encontros sem dono onde ninguém pode dar nem tirar, mas só compartilhar. Concordamos com a ubiquidade da aprendizagem da história, mas reivindicamos que a História escolar, a “aula de História”, é o tempo-espaço em que estão “mais presentes os procedimentos de verificação e abertura a escrutínio público” (LUCCHESI e SILVEIRA, 2021, p 37). Para essa reflexão, gostaríamos de reservar à escola a seguinte definição: “uma forma específica de tempo livre ou não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 28). Embebida nessa definição também está a relação com a História (a educação

histórica) que tem lugar nesse tempo-espaço. A História escolar é, então, tempo livre como tempo de liberdade para experienciar ética e responsabilmente.

Organizamos esta reflexão em três momentos. No primeiro procuramos estabelecer os marcos da responsabilidade ética que caracterizam a História escolar como *scholé*. No segundo e no terceiro recorremos às alegorias que ajudam a pensar nessa responsabilidade. Neste texto, também fizemos uso de pensadores e pensadoras que não tinham como objeto de reflexão a História, pelo menos não a historiografia. Entretanto, seu uso se justifica porque assumimos a História escolar, assim como o Ensino da História e a História Pública, como uma arena atravessada por diferentes perspectivas oriundas de uma pluralidade de lugares. Não poderia ser diferente: a ênfase que damos ao seu caráter público exige pluralidade, o encontro com o estranho, que se dá também no que diz respeito à epistemologia.

### **Para início de conversa: definindo o escopo da responsabilidade**

Como afirmado, a aula de História é um tempo-espaço livre, mas não é livre para fazer qualquer coisa. A escola (e aí incluímos a História escolar) é objeto de diversos interesses. O mercado, a “sociedade”, os políticos, as famílias, os estudantes, enfim, têm na escola uma instituição que deve “lhes servir”, que deve oferecer as condições de aprendizagem, que deve ter objetivos claros, de preferência mensuráveis, que deve ser atrativa, agradável, gostosa, que deve estar alinhada com as demandas do tempo presente etc. Transformam, assim, esta instituição em uma tecnologia, em um instrumento para se apropriar de algo ou para se atingir algum objetivo, chegar a algum lugar preestabelecido (BIESTA, 2018). Entretanto, queremos afirmar aqui que a liberdade de que goza (ou deveria) a escola e, logo, a História escolar, não é ilimitada. Quais são os critérios dessa liberdade? Para início de conversa, poderíamos dizer que é a responsabilidade, a ética, ou, então, o Outro (BIESTA, 2018, LEVINAS, 2009).

Antes de discutirmos o que isso pode significar, é importante também, ter em mente outra razão que impede que esta liberdade seja tirânica, afinal, como lembra Arendt (2017a), apenas o tirano pode tudo. Apesar da legítima e necessária crítica aos antigos modelos verticalizados de organização da escola, fundados em relações assimétricas e opressoras, simbolizadas pelo Livro como a fonte da verdade e pelo professor ou professora como “a autoridade” inquestionável, detentora do saber frente aos estudantes desprovidos de conhecimento, na Educação, especialmente na Educação Básica, há uma necessária assimetria. Há as crianças e jovens, seres humanos em formação, e há o adulto. Além disso, e em razão dessa assimetria, reivindicamos outra concepção de autoridade docente, que é importante para todas as áreas do conhecimento, mas que tem na História seu ponto nevrálgico: a autoridade do professor se manifesta na medida em que assume a condição de adulto da relação que, de um lado, cuida do mundo como espaço da pluralidade, e, do outro lado, cuida do novo como a possibilidade da salvação do mundo. A defesa de que todos são iguais na sala de aula incorre no perigo de que ninguém assume o papel de adulto, ninguém se responsabilize pelo mundo, e, assim, tudo pode acontecer. Essa ideia de autoridade não

se sustenta no medo ou no convencimento, porque da mesma forma que a escola não pode ser um espaço de imposição e catequese, ela também não pode ser um púlpito.

Isso significa que para que o novo tenha lugar, ou seja, possa nascer, inserir-se nos assuntos humanos, na esfera pública, é preciso que algumas pessoas – os adultos – assumam a responsabilidade de cuidar do mundo na mesma medida em que cuidam da criança, do potencialmente novo. Esse é o sentido da suspensão, da profanação, da escola como um lugar seguro para errar. Não que os jovens não possam agir ou não ajam no mundo, não interfiram nos assuntos humanos, não sejam sujeitos plenos, não empreendam pautas legítimas etc. Significa apenas que são seres humanos em formação e, por isso, a escola, enquanto *scholé*, precisa se constituir como um espaço-tempo em que seja possível experimentar, encontrar o Outro (encontro que é a quintessência do mundo, da esfera pública, comum, e que é, via de regra, conflituoso, difícil, desagradável etc.), errar. O erro é demasiado importante na escola porque neste espaço-tempo (que pode tomar a forma de violência simbólica, de racismo, de xenofobia, de intolerância religiosa, enfim, de desumanização) pode (deve) ser objeto de intervenção pedagógica. Isso também não significa que a atividade do professor consista em provocar o “erro” (que, diante da descrição de suas possibilidades, se torna uma palavra bastante amena), por óbvio, mas que diante de manifestações que desumanizam o Outro pode (e deve) elaborar uma intervenção pedagógica.

Retomando a questão levantada e a indicação de que a responsabilidade ética compreende o caráter da liberdade que, por sua vez, caracteriza o tempo-espaço escolar e a educação histórica que se dá nesta instituição, é preciso definir que questões/problemas que apenas esta instituição, a escola – enquanto *scholé* –, pode assumir, ou seja, o que delimita a sua responsabilidade. Questões que são obliteradas pelas outras instituições (o mercado, a família, a “sociedade” e, também, os próprios estudantes) na busca por subverter a escola em uma tecnologia adequada aos seus próprios interesses. Assume-se aqui, seguindo Biesta (2017, 2018) e Levinas (2009, 2014), que a questão mais importante para a educação (e para a vida), pensada ética e democraticamente, é como podemos responder responsabilmente a quem é Outro (BIESTA, 2017, p. 31), ao seu chamado, que se manifesta não apenas pela sua voz, mas pelo seu sofrimento (LEVINAS, 2009).

Para Levinas, é na resposta ao chamado do Outro que estão fundadas as condições para a justiça, para o bem, para a paz. Para o autor, a responsabilidade é anterior à tomada de consciência da própria responsabilidade. O Outro existe, e sua existência, por si só, implica na responsabilidade por ele. Levinas reconhece que é possível recusar a assunção da responsabilidade, pois sempre se é livre para assumir e para se omitir, inclusive afirma que a recusa da responsabilidade é a resposta mais comum (LEVINAS, 2009). Porém, não se é livre para negá-la porque a responsabilidade preexiste à liberdade: “A vontade é livre de assumir a responsabilidade no sentido que quiser, mas não tem a liberdade de rejeitar essa mesma responsabilidade, de ignorar o mundo palpável em que o rosto de Outrem a introduziu” (1989, p. 196).

A forma como respondemos a esse chamado faz toda a diferença, é a própria possibilidade de resistir à indiferença ao apelo que emana do rosto dos que sofrem pelas diversas formas de opressão e injustiça no nosso tempo. Opressão que não é natural, mas historicamente constituída (QUIJANO, 2019; SPIVAK, 2010). Esse “tempo-espaco liberto” que provoca respostas à alteridade precisa ser o tempo-espaco do “encontro”. O encontro com o Outro é o que define a esfera pública, a qualidade do encontro tem estreita relação com a experiência democrática, que, assim como a opressão e a injustiça, não é natural, mas historicamente construída. Entretanto, na escola - diferentemente da esfera pública para além de seus muros, o encontro ocorre de modo pedagogicamente mediado: há o adulto.

Para deixar claro, não se quer afirmar aqui que o encontro com o Outro é algo que se dá sem conflitos. Ao contrário, é degradável, repleto de armadilhas, ruídos, mal-entendidos (BAUMAN, 2013; GUILHERME, 2015; SERRES, 1982). O encontro é sempre tenso, inseguro e instável e, por isso mesmo, oferece certa ameaça a todos os envolvidos em educação. Esse contato tenso, mas que procura se comunicar com o Outro - e não emitir comunicados, como nos lembra Freire (1983) -, supera a ideia de tolerância, no sentido de tentar construir um entendimento, uma forma de compreensão mútua. Para Biesta (2018, p. 28),

Tais encontros são sempre interrupções – nos modos de como se é, nos desejos, nos questionamentos sobre esses desejos, ou seja, se o que se deseja é desejável. Enfrentar essa questão, levá-la, dar-lhe um lugar, respondê-la, é menos um assunto de aprendizagem e, talvez, mais um encontro com o ensino, com a experiência de ser ensinado, de ser abordado pelo que está fora de si mesmo e não construído por si.

Arendt (2016) apresenta três elementos da crise educacional que dificultam a assunção da responsabilidade pelo mundo: a criança como o centro; o divórcio entre a pedagogia e o conhecimento específico; a educação como tecnologia. No que diz respeito ao primeiro, afirma que o entendimento de que “existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos, e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDRT, 2016, p. 230) tem como corolário a exclusão irresponsável das crianças do mundo dos adultos e a negligência em relação ao fato de que elas não serão crianças para sempre, ou, em termos de Biesta, precisarão adentrar no mundo como adultos, assumir uma postura adulta. Nessa situação de abandono, as crianças acabam submetidas à tirania da maioria (de outras crianças), uma vez que os adultos se recusam à tarefa de orientar e auxiliar nas tentativas de construir novas formas de se conviver junto, na pluralidade.

O segundo elemento tem relação com a ênfase em métodos de ensino e não nos problemas específicos do campo do conhecimento, no que é posto em questão: “a pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral, a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDRT, 2016, p. 231). Aqui é uma crítica antecipada ao esvaziamento da formação específica. No Brasil, esse esvaziamento corre o risco de ser amplificado pela BNCFORMAÇÃO que reduz a carga horária “teórica” das áreas de conhecimento específica com o argumento de que é preciso que o professor e a professora saibam como

ensinar, não dando muita importância ao que ensinar e, muito menos, o que é demasiado grave, ao porquê de se ensinar o que se ensina (VICENZI; PICOLI, 2020). No caso específico da História, esse esvaziamento sequestra as possibilidades do pensamento histórico, que, enquanto pensamento, não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido se provocado pelo enfrentamento com temas sensíveis, incômodos ou com a alteridade de formas outras de experienciar o tempo e a própria relação com os Outros, e que pode (em ambos os casos) interromper processos naturalizados. A decisão pedagógica, do e da docente em História, que implica a seleção desses temas exige um profundo conhecimento da própria História enquanto um conjunto de questões. O terceiro elemento, que, da mesma forma que o segundo, dá-se sob influência do pragmatismo, concerne à concepção de que os objetivos da educação dizem respeito ao inculcamento de habilidades por meio de práticas (do fazer) agradáveis, prazerosas e de acordo com os interesses dos alunos.

A articulação entre esses três elementos, ainda seguindo Arendt (2016), é uma recusa da condição de educador, da autoridade do professor e da professora que se manifesta pela assunção da responsabilidade pelo mundo, e, também, pelo novo. Em Arendt, “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 2016, p. 239). Em sociedades marcadas pela diversidade étnico-racial e religiosa, como é o caso da brasileira, a pluralidade que marca o mundo (habitado pelos seres humanos no plural) toma, muitas vezes, a forma de violências, opressões e de privilégios que não podem ser negligenciados. A História escolar exerce um papel significativo e, mesmo, insubstituível, na apresentação responsável e ética do mundo. Sobre isso que se dedicam as duas seções que seguem.

### O caminho da docência em História

Apresentamos duas alegorias que ativam imaginações para pensar as práticas do professor de História e a do historiador público em suas conexões com a *scholé*. Em primeiro lugar, refletir sobre a principal metáfora em relação ao *escolar* -desde a Grécia Antiga- representada pelo papel do pedagogo que acompanha as crianças não numa passagem da ignorância ao conhecimento, mas numa viagem, num *deslocamento*, para deixar a casa em direção à escola. Assim, o *escolar* - num limiar entre o mundo privado e o mundo público – é a saída do *oikos* privado e a apresentação de um conjunto de dispositivos e maneiras de atenção ao mundo por meio da abertura de um tempo e um espaço público e *em comum*. Não *em comum* porque seja propriedade homogênea a todos, ao contrário, no sentido de estar *entre todos* sem que ninguém seja um proprietário que possa dar ou tirar, mas como uma relação que permite atender assuntos que são colocados sobre a mesa como ‘coisas em comum’ *entre* as pessoas. (MASSCHELEIN, 2017, p. 205). Para Arendt, a diferença entre o domínio privado e o público significou, desde o surgimento das cidades-estados gregas, a aparição de uma “segunda vida”, que se “acessa” por meio da natalidade, que vai além do que lhe é próprio a cada um (*idion*) e existe naquilo que é comum (*koinon*). Essa “segunda vida” que se realiza no domínio público possui dois significados: em primeiro lugar é tudo

aquilo que “pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível” (ARENDDT, 2017b, p. 61); em segundo lugar, significa o próprio mundo em contraposição aos lugares privados que possuímos nele:

conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre [*in-between*], o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si (ARENDDT, 2017b, p. 64).

Em texto escrito recentemente no contexto das aulas remotas durante a pandemia de Covid-19, Inés Dussel destacou a importância do encontro que gera o *scholé* para evitar relações “homofílicas” e poder “merodear por lo ajeno, extraviarse, alejarse, irse lejos y volver para producir una re-flexión sobre lo propio. [...] que ayude a animarse a ese merodeo por lo ajeno, por lo de otros y lo de todos, para volver a pensarse a sí mismo con otras herramientas” (2020, p. 341). Esta questão permite pensar a “forma escolar” não somente -nem mesmo principalmente- com a finalidade do aprender, mas com a finalidade do *sair de casa e relacionar-se com o público* iniciando aos que chegam ao mundo em comum e aceitando “a responsabilidade pelo mundo, mesmo que estejamos insatisfeitos com ele no momento presente” (PENNA; da SILVA, 2016, p. 201).

Se a História escolar se constitui nessa apresentação do mundo, uma das formas da falhar nessa tarefa é na assunção, consciente ou não, de perspectivas epistemológicas, discursos de verdade, que naturalizam ou justificam as desigualdades historicamente constituídas e/ou se fecham à hospitalidade de formas de elaboração e validação do conhecimento e de significação do real outras que não a hegemônica (QUIJANO, 2019; SOUSA SANTOS, 2019). Se o mundo é o lugar da pluralidade é também o lugar da pluriversalidade, da pluralidade das formas de atribuir sentido ao mundo, da pluralidade das formas de ser um ser humano. Diante desse cenário, tratar o Outro como tema incorre na desumanização do Outro, em sua subversão em mero conteúdo. Responder responsabilmente ao Outro e a alteridade não é tematizar o Outro, mas assumir que no mundo, na esfera pública, não apenas se vive, mas se *habita entre outros* (ARENDDT, 2017b, p. 9). A educação histórica que procura conhecer o Outro pode levar à anulação da alteridade, ou seja, não assume o problema de responder ao Outro porque o absorve, o mutila (LEVINAS, 2009; BIESTA, 2017).

Entretanto, conhecer o Outro pode ser um ponto de partida para o difícil trabalho de descolonização do imaginário, o que implica, necessariamente, em um tipo de violência que é mobilizada por aquele ou aquela que assume a responsabilidade pelo mundo, daquele ou daquela que, na relação com os e as estudantes, manifesta sua autoridade. Queremos afirmar que existe uma dimensão necessariamente perigosa na educação, um tipo de perigo que é característico do “encontro”, um perigo que é, inclusive, condição para a educação. O perigo de envolver-se com educação implica estar sujeito a um tipo específico de violência, que Biesta (2017) chama de “transcendental”. É um tipo de violência que provoca a sair de uma zona de conforto: “é possível que no encontro com o Outro, a criança ou o jovem aprendam algo que

não gostariam de aprender, algo sobre as injustiças de que é vítima ou algo sobre os privilégios que desfruta, muitas vezes em razão das injustiças cometidas para com o Outro” (PICOLI, 2021a). É possível que nesse encontro aprenda algo sobre seu grupo étnico, racial, religioso que não gostaria de ter tomado conhecimento, algo sobre as perseguições que sofreram, algo sobre as perseguições que praticaram. Nesse sentido, a escola é a instituição que possibilita que os perigos da educação sejam experimentados com certa margem de segurança, porque, como afirmado, tem por tarefa cuidar para que crianças e jovens possam crescer e se inserir de forma responsável no mundo, o que só é possível se mobilizado junto com outro cuidado: para que o mundo ainda exista (LARROSA, 2021).

É possível afirmar que o ponto em que essa violência mais se faz presente e necessária são nas questões ou temas que são “sensíveis”, ou seja, nos “passados que não passaram”, que ainda interditam o agora.

Os temas em que a História precisa tocar, no momento próprio da transmissão de conhecimentos (que, para deixar claro, não se limita a isso), são “sensíveis”, porque implicam problemas ainda presentes no Agora em que estamos. Por temas sensíveis compreendemos questões e problemas que têm origem no passado, mas que ainda geram desconforto e não foram superados nas relações humanas [...]. São temas sensíveis o racismo, a intolerância religiosa, o machismo, a pobreza, os quais, por sua vez, carregam o perigo do abandono, da indiferença, da perseguição, do extermínio e do genocídio [...] uma vez inaugurado em algum momento do passado, um acontecimento [...] mantém-se como potência latente para ser reexperenciado nos assuntos humanos. Essa potência adquire maior possibilidade de consumação se, deliberada ou irrefletidamente, for ocultada enquanto potência [...] no tratamento oferecido pela História enquanto disciplina (escolar) e modo de pensar, aos temas sensíveis, a esse passado que está presente e cuja importância cresce na exata proporção em que gera desconforto. Um desconforto que é compartilhado por todos aqueles que se envolvem na educação. Esse desconforto é, ao mesmo tempo, uma dificuldade que apresenta a possível impossibilidade da educação e uma condição que a torna possível, em primeiro lugar, como algo muito além da instrução (PICOLI, 2021b, p. 321-322).

Diferente da forma de reunião doméstica, a reunião pública implica um ato de desapropriação e envolve práticas que atuam, encenam e configuram um público em torno de uma questão concreta. Na escola, quando funciona como *scholè*, o poder performativo de ações pedagógicas inclui o movimento para tornar algo público (MASSCHELEIN, 2017, p. 206):

[...] é típico do escolar que ele envolva mais de um aluno. A educação individual, ou que foca exclusivamente nos caminhos da aprendizagem individual, não é uma forma de educação escolar. Isto acontece porque como escreveu Quintilianus há séculos, o professor não pode se expressar com tanta força, habilidade e inspiração para uma plateia de uma só pessoa como pode fazê-lo para um grupo. A razão para isso é simples, mas profunda: é só por abordar o grupo que o professor é obrigado, por assim dizer, a estar atento a todos e a ninguém em particular... e o professor é

obrigado a falar e agir publicamente... é a disciplina escolar imposta pelo grupo ao professor, e garante que tudo o que ele oferecer torna-se um bem comum. (MASSCHELEIN, 2018, p. 84).

Trazer os temas sensíveis ao escrutínio público, colocar sobre a mesa (MASSCHELEIN, 2021), discutir respeitosamente (ou seja, responder responsabilmente ao Outro) é algo difícil e arriscado para todos os envolvidos. Todos, até mesmo o professor e a professora são afetados pela violência transcendental da resposta ao Outro (mesmo que se encontrem, na atividade ou no exercício escolar, em posições diferentes). Entretanto, sem esses riscos, inerentes ao “encontro”, também não há educação, mas tão só aprendizagem. “É justamente porque há risco e incerteza que o empreendimento educativo vale a pena, ou seja, precisa ser assumido como responsabilidade” (PICOLI, 2021b, 263).

Não é possível conceituar o “encontro”, a não ser pela negativa: não é apenas um contato, não é um intercâmbio, não é uma troca nem mesmo uma apropriação, não é uma síntese, não é uma colaboração, não é uma relação instrumental, etc. Assim também é o Outro, que escapa da possibilidade de conceitualização e se apresenta sempre face-a-face, como rosto, cuja violência do encontro chama à responsabilidade ética, gratuita e inalienável (LEVINAS, 2009; 2014). Na desumanização do Outro, que se dá por essas formas que mutilam o encontro ético, todos são desumanizados. Em Arendt (2017b) se encontra que a noção de esfera privada, antes de se referir à proteção e à segurança, dizia respeito à privação de algo. No *oikos*, ninguém era livre. No *oikos*, vivia-se a privação do Outro, do encontro com a pluralidade de manifestações e com a singularidade, que faz com que cada ser humano seja único e irrepetível. O caminho do pedagogo (alegoria) é uma viagem-convide para a fruição responsável da coisa pública, do desejo de encontrar, de compartilhar o mundo com o Outro. É sobre viagem a segunda alegoria.

### **História em deriva: o Outro como sentido**

A primeira alegoria do escolar como um sair do *oikos privado* vincula-se com uma segunda metáfora, neste caso de origem náutica: pensar a História Pública e o Ensino de História como uma *deriva*. Um termo com sentido duplo e até paradoxal, capaz de expressar, como assinala Francesco Careri, a ambiguidade do perder-se conscientemente, procurando dosar o desejo e o acaso, o racional e o irracional, o projeto e o anteprojetado, o andar e o parar. Por um lado, navegar à deriva é como se perder no desconhecido e no inesperado, porém deriva também é o nome “daquele elemento náutico que se encontra embaixo da quilha do barco e que permite navegar contra o vento [...]” (2017, p. 31) a contracorrente e pronto para acolher o inesperado. A história pública e o ensino de história encontram-se nesses vínculos com o incerto, com o indeterminado e o complexo e, ao mesmo tempo, na possibilidade de agir na realidade que carrega consigo o tema do

encontro com o Outro, levam a ser estrangeiro e a encontrar outros estrangeiros... (e) deve(m) saber onde parar, como construir uma relação com o território onde re-

solveu fundear, como desembarcar e como falar com a população autóctone, quais sinais enviar, quais palavras dizer, deve ter uma clara visão da modalidade com a qual saudar o Outro, ao ir a seu encontro (CARERI, 2017, p. 33).

Esse *navegar à deriva* tanto no Ensino de História quanto na História Pública, requer uma disposição para se perder e assim promover encontros onde os ventos nos surpreendem não para aprender sobre alguém nem para agir sobre alguém, mas *com* e *pelo* outro (DALLAPICULA, 2014, p. 70-71). Não é uma questão de metodologias aplicadas, nem de habilidades, nem muito menos de competências, mas de *maneiras* de participar do encontro e segundo Maximiliano Lopez (2021, p. 230) de maneiras de poder entrar em uma *conversa dialógica com empatia* e não somente em uma *conversa dialética com simpatia*.

Na dialética, os pontos de vista acabam conciliando-se. Trata-se de ter razão ou dar ao outro, ou, inclusive, de encontrar uma nova razão que possa incorporar os dois pontos de vista. Já na discussão dialógica, o que se busca é explorar os diferentes matizes de um assunto, sem a necessidade de entrar em um acordo. Nesse último tipo de conversação, concordar ou discordar não é tão importante.

A conversação - essa deriva - requer da presença como combustível que gera a faísca onde o que importa não é tanto o que está diante de nós, nem em nós, mas o que está *entre nós* e a sala de aula - quando se pensa como *scholé* - deveria ser o lugar que permita e impulse a pensar perante outros, junto com outros e, sobretudo, *entre* outros. Um lugar da relação, do encontro com o outro e da conversa:

[...] o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo...pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...e isso é o que a faz interessante... por isso em uma conversa não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, se interrompe... e muda para outra coisa... (LARROSA, 2003, p. 212).

As operações – não a institucionalização – da *scholé* não possuem seus principais valores na ‘liberdade de expressão’ dos participantes ou na apreensão de conhecimentos (todos eles assuntos privados) mas nos percursos e nas relações e a sua importância deriva “do fato de constituir outra coisa: um espaço público no qual o que está em jogo é algo assim como ‘o mundo’ (que não é de ninguém)” (LARROSA, 2018, p. 189). Principalmente, a história escolar e a história pública se encontram e se potencializam nessa *deriva* que as separa das lógicas do *capitalismo cognitivo* e seus critérios empresariais de competitividade, apropriação, promoção e meritocracia e a aproximam-se da ideia de um encontro com o

Outro. O modelo tecnocrático desescolariza a escola e deshistoriza a história impulsionando uma privatização dentro do ensino público e da pesquisa, negando a experiência formativa da *scholè* que é principalmente “uma alteridade radical” (CARNEIRO, 2019, p. 43), um se encontrar com o diferente, uma aventura, uma deriva.

O sentido, a orientação, desta viagem é o Desejo (*Eros*) do Outro (LEVINAS, 2009, p. 49). Desejo que não nasce de uma carência ou de uma necessidade, para as quais se procura por alguma forma de satisfação. Também não é uma forma de se reencontrar consigo mesmo, embora este perigo exista: a viagem ser uma Odisseia, um retorno para casa, uma aventura temerária, objetificação da alteridade, desumanização prazerosa (porque atenta aos desejos e não à deseabilidade do que se deseja) etc. Nesses casos, a força motriz não é o impulso para o Outro, mas o egoísmo: mesmo que o movimento se dê na direção do Outro, ele espera retornar ao Mesmo, satisfazendo-o. Então, a ideia de Desejo do Outro como orientação não tem relação com a ideia de desejo como busca de prazer, dentre os quais a própria felicidade individual, possível que é em companhia da indiferença diante do sofrimento e da miséria humana. (LEVINAS, 2009, p. 49). Trata-se de um impulso para fora de si, uma viagem para além do Mesmo, um movimento para fora do idêntico que tem no Outro sua orientação, seu sentido. Tal orientação “*é um movimento do Mesmo que vai em direção ao Outro e que jamais retorna ao Mesmo*” (LEVINAS, 2009, p. 44, grifo do autor).

Não é que o indivíduo não tenha necessidades, mas tão somente não procura no Outro, por meio de subterfúgios e relações não éticas, como as formas do capitalismo cognitivo, da apropriação e, logo, desumanização do Outro em tema, meios para saciar essas necessidades, como em uma relação comercial de troca. Trata-se de uma relação de doação de si (nunca de algo) ao Outro: “Não me sabia tão rico, mas não tenho mais o direito de guardar coisa alguma” (LEVINAS, 2009, p. 49). Esta orientação implica identificar radicalmente Eu e moralidade, Eu e retidão. Identidade que nasce no “eis-me aqui”. Ou seja, na forma como respondemos ao chamado do Outro. Outro que pode ser nosso contemporâneo ou não. Na viagem, nos deparamos com o Outro ausente e com o Outro por vir. O Outro se manifesta como rosto, ou seja, para além dos limites da presença, da manifestação.

Se, por meios dos temas sensíveis, o professor de história mobiliza o que Biesta (2017) chama de violência transcendental, em que a alteridade apresenta-se como reivindicação da dignidade, como mandamento (LEVINAS, 2009), o encontro com o Outro ausente pode se dar por meio dos “passados distantes” (que podem ser tanto distantes temporalmente, quanto geográfica ou culturalmente, ou todas de uma vez só). Aqui, o professor ou a professora, enquanto autoridade, ou seja, enquanto manifestação estética da ética da responsabilidade (PICOLI, 2021b), mobiliza a pluralidade do mundo (importante que isso se dê por uma epistemologia que também abrace a pluralidade de concepções de mundo). Aqui a alteridade apresenta-se como desnaturalização do mundo, desencantamento, profanação. É como se o professor estivesse dizendo, sem que necessariamente o diga, que as formas como nossa sociedade se organiza são constructos humanos e históricos, que outras sociedades, em outros tempos e lugares, construíram formas diferentes de experienciar o

mundo. Assim, a nossa forma de experienciar não é a única e não é imutável. Se outras culturas empreenderam formas outras de ver o mundo, compreendê-lo, de se relacionar uns com os outros e com o meio em que viviam, e que essas formas não são estáticas, transformaram-se, para bem ou para mal, é possível que também possamos empreender transformações nas nossas organizações sociais, políticas, econômicas. É possível que possamos criar coletivamente formas *outras* de nos relacionarmos com o outro e uns com os outros. Essa é a própria definição de “novo”, reivindicado por Arendt (2016), Larrosa (2021) e, ainda, por Benjamin (2011).

Isso não é pouca coisa em um tempo em que a catástrofe ecológica parece sem retorno e que a injustiça e a indiferença, aquilo que Freire (1996) chamou de miséria na fatura, são naturalizadas. Por certo, essas mudanças não são fáceis, mas elas só serão possíveis por meio da assunção da responsabilidade (LEVINAS, 2009; BIESTA, 2017; ARENDT, 2016). Nos parece claro que não será possível se o professor ou a professora recusarem a responsabilidade (afinal ela não é natural [Arendt] e sempre se é *livre* para dizer não [Levinas]) pelo mundo e pelo novo. É preciso cuidar do mundo, assumir a responsabilidade por ele para que o novo possa ter lugar e, com isso, salvar o mundo da ruína que é o sentido “naturalizado” das ações mecânicas e rotineiras de um tempo em que ninguém quer assumir o papel de adulto, um tempo de desolação. E é nesse ponto que, na viagem, ocorre o encontro com outro tipo de Outro ausente: o Outro que ainda não veio ao mundo. Levinas fundamenta a radicalidade da assunção da responsabilidade, da recusa de indiferença, na doação de si para o tempo do Outro por vir, como ética radical (LEVINAS, 2009, p. 46).

Essa partida sem pretensão de retorno, que não vai para o vazio, mas sim em direção ao Outro, perderia seu sentido, sua *orientação*, na busca por recompensa. Enquanto orientação absoluta em direção ao Outro, o resultado da ação não é aferível no tempo do Eu ético. Ao contrário, o Eu ético se doa ao tempo do Outro. O chamado à responsabilidade do absolutamente Outro (o que ainda não nasceu), cria-se num entre-tempo que não pode exigir *atualidade* (LEVINAS, 2009, p. 15). Essa doação de si não é ser-para-a-morte, mas ser-para-o-Outro, inclusive ser-para-o-tempo-do-Outro, cuidar do Outro, mesmo do Outro que ainda não nasceu. Para esse Outro, sobretudo, não se pode descuidar de cuidar do mundo: ele ou ela precisa ter um lugar hospitaleiro para nascer. Essa doação é uma assunção plena de seu próprio tempo e das responsabilidades dele:

O futuro, em favor do qual se age, deve, de imediato, ser posto como indiferente à minha morte. A Obra, distinta tanto do jogo como de suas suputações, é o ser-para-além-de-minha-morte. A paciência não consiste, para o Agente, em enganar sua generosidade, dando a si o tempo de uma imortalidade pessoal. Renunciar a ser o contemporâneo do triunfo de sua obra é entrever este triunfo num *tempo sem mim* (moi), é visar este mundo sem mim (moi), e visar um tempo para além do horizonte do meu tempo: escatologia sem esperança para si ou libertação em relação ao meu tempo (LEVINAS, 2009, p. 45).

Como a responsabilidade não pede licença e não se propõe à escolha, ela também não indaga se os indivíduos de uma época estão à altura da responsabilidade que recai sobre seus ombros. A nossa responsabilidade, diante de um mundo de prazeres individuais, de busca desenfreada por uma felicidade sem responsabilidade, por autossatisfação, por consumo, diante da miséria na fartura (FREIRE, 1996), do sofrimento dos desvalidos (sem-terra, teto, comida), do assalto à dignidade e do sequestro do futuro, seja pela crise ambiental ou pelo recuo da democracia, implica renúncias, implica ouvir mais do que falar, abertura para o Diálogo, para a resposta ao chamado, implica gratuidade total da ação, cuidar do Outro para que a humanidade possa ter uma chance.

## Conclusões

Essas alegorias no fim pretendem ser uma representação que aproxima a História escolar e a História Pública por meio de uma das principais operações no tempo livre da *scholé*: a **profanação** no **espaço público**. Afirma Jorge Larrosa que a sala de aula é um espaço público porque há algo no meio que é comum a todos e “que une e separa ao mesmo tempo” (LARROSA, 2018, p. 186) e isso é muito relevante

e cada vez mais difícil, nestes tempos de privatização da existência (mediante a configuração do ‘eu’ como um sujeito proprietário de seus bens, sua identidade, seus direitos, suas necessidades, seus interesses, suas motivações, seus gostos, suas ideias, suas opiniões, suas capacidades, como proprietários de si mesmo, em definitivo) de privatização do saber (mediante sua constituição em uma mercadoria, em uma competência que deve ser apropriada individualmente) e de privatização da própria escola (através da implementação de entornos individuais de aprendizagens). (LARROSA, 2018, p. 187).

Esse lugar público -que ninguém pode se apropriar- nos coloca perante o mundo em comum e nos faz um convite para pensar a diversidade humana e também nos exige permanentemente a obrigação de manter-nos a distância da tão difundida arte da “onfaloscopia”<sup>1</sup> para inspirar o encontro. Uma das consequências do “apagamento” do território escolar durante a pandemia foi a disputa dos vínculos dentro das casas, onde ser estudante ou ser mãe/pai, ser estudante ou ser filha/filho, ser mãe/pai ou ser professor(a) ficaram confusos e onde o papel de *estudante* resulta o mais frágil de todos e o primeiro em ser questionado como tempo inútil. O tempo do estudar sempre é um tempo “roubado” de outros tempos mais urgentes e no tempo das casas as questões privadas e as necessidades primam por sobre as questões do tempo livre e do público.

<sup>1</sup> Hubo una práctica mística de ciertas sectas religiosas, no sé si occidentales u orientales, llamada «onfaloscopia», o sea «contemplación del ombligo», en la que, como su nombre indica, los piadosos practicantes se pasaban las horas y quizá hasta los días con la mirada fija y concentrada en su propio ombligo, esperando encontrar la perfección o alcanzar el conocimiento supremo en la arrobada observación de esa especie de centro de la superficie corporal.” FERLOSIO, 2000.

Consideramos que a viagem e à deriva que permitem a articulação entre a história escolar e a história pública se relacionam com a operação de *profanar*, que, no sentido que lhe outorga Agamben (2005, p 59), é aquilo “que, de sagrado ou religioso que era, é devolvido ao uso e à propriedade dos homens”, onde tudo deve perder sua aura de intocável, de sacralidade. Atribuindo uma perspectiva educacional a esta noção de profanação, os filósofos belgas Jan Masschelein e Maarten Simons (2018, p. 42) consideram que a escola é um lugar e um tempo para a “profanação” representado pelo “confronto com as coisas públicas disponibilizadas para uso livre e novo”. Profanar é “colocar algo sobre a mesa” como um objeto de estudo, transformando algo em matéria de estudo, que exige “nossa atenção, que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 42). No sentido escolar e da pesquisa, a profanação está vinculada com o lúdico, transformando alguma coisa em jogo para “seu uso livre e novo”, sendo as coisas profanas desligadas

do seu uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significativo específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado: em outras palavras, algo que se tornou público. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 39).

Com base na profanação, a *scholè* leva a que tanto a pesquisa em história pública quanto o ensino de história escolar devem lutar contra a lógica da apropriação e da aprendizagem que “despoja a escola de seu caráter comum (comunista) promovendo uma apropriação privada daquilo que, por definição, deveria permanecer como uma doação gratuita de tempo, espaço e matéria de estudo” (LOPEZ, 2021, p. 224).

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Profanaciones**. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2005.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 8. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 13. ed. Rio de Janeiro: Fpense Universitária, 2017b.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a.
- BAUMAN, Zigmund. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**: (1915-1921). São Paulo: Ed. 34, 2011.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BIESTA, Gert. **O dever de resistir**: sobre escolas, professores e sociedade. Educação, v. 41, n. 1, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>.
- BRAILOVSKY, Daniel. **El docente, arquitecto y anfitrión**. 2020. Disponível em: <https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrión/> Acesso em: 12/04/2021
- CARERI, Francesco. **Caminhar e parar**. São Paulo, Gustavo Gili, 2017.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A “ideologia da aprendizagem” contra a vida escolar, *In*: CASSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo, Boitempo, 2019.

DALLAPICULA, Catarina. **Pesquisas, poder e cotidiano em movimentos de inquietação**. *In*: MARTINS, Fabiana; VARGAS NETTO, Maria; KOHAN, Walter. Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação. Rio de Janeiro, Lamparina, Faperj, 2014.

FERLOSIO, Rafael Sanchez. **Borriquitos con chandal**. Refundición ampliada de un texto leído en el Instituto de Enseñanza Media ALAGÓN de Coria. 2000. Disponível em: [https://iesalagon.educarex.es/web/biblioteca\\_web/documentos/Ferlosio.pdf](https://iesalagon.educarex.es/web/biblioteca_web/documentos/Ferlosio.pdf) Acesso em 25/08/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUILHERME, A. A. **Michel Serres’ Le Parasite and Martin Buber’s I and Thou**: Noise in Informal Education Affeting Dialogue Between Communities in Conflict in Midle East. *Educational Philosophy and Theory*, Abr. 2015.

LARROSA, Jorge. **Epilogo**: a arte da conversa. Em: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. **P de Professor**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2018.

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEVINAS, E. **Violência do rosto**. Trad. F. S. Moreira. São Paulo: Loyola, 2014.

LOPEZ, Maximiliano. **O Inapropriável**. Em LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen C.; CUBAS, Caroline J. **Elogio do professor**. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

LUCCHESI, Anita; DA SILVEIRA, Pedro Telles. O laboratório da história pública digital: aprender entre experimento e negociação. *In*: **História pública e ensino de história**. São Paulo, Letra e Voz, 2021.

MASSCHELEIN, Jan. **A escola: formas, gestos e materialidades**. *In*: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte, Autêntica 2017.

MASSHELEIN, Jan. **Fazer escola**: a voz e a via do professor. Em LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen C.; CUBAS, Caroline J. *Elogio do professor*. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Belo Horizonte, Autêntica, 2018.

PICOLI, Bruno Antonio. Adulter e responsabilidade: reflexões sobre educação, escola e homeschooling a partir de Biesta, Levinas e Arendt. *In*: Maria Celi Chaves Vasconcelo. (Org.). **Educação Domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021a, v. 1, p. 219-252.

PICOLI, Bruno Antonio. **Contraeducação Histórica**: a Diagonal do Agora e a Utopia Negativa. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021b.

QUIJANO, Aníbal. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2019.

RECHIA, Karen, CUBAS, Caroline. **Uma skholé para professores**: o estudo como dimensão constitutiva do ofício de professor. *Teoria de la educación. Revista Interuniversitaria. Universidad de Salamanca*. v. 31, n. 2, 2019.

SERRES, M. **The Parasite**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1982.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VICENZI, R.; PICOLI, B. **Formação de professores de História**: implicações a partir da BNCC e da DCN-BNC. *Escritas do Tempo*, v. 2, n. 6, p. 93-117, 17 dez. 2020.

# As experiências através de conversações e pesquisa-ação no movimento da História Pública junto ao Ensino de História

Ana Carolina Santos Prohmann - *Prohmann94@hotmail.com*

Seguir o movimento da História Pública é um desafio, porém necessário para construirmos uma educação mais democrática, levando os debates para outros ambientes e pensando no público tanto como audiência, mas para além dela, como colaborador(a) do saber histórico valorizando os processos de aprendizagem. Para isso escolhi seguir o caminho de perceber a História Pública junto com o Ensino de História. A possibilidade desse movimento entre saberes nos permite a conversa, buscando refletir como a História Pública dialoga com outras narrativas. Nesse caminho com a História Pública e o Ensino de História, penso na dificuldade em me deparar com os temas relacionados com a presença significativa das mulheres nos livros didáticos, as atividades, textos e imagens remetem na grande maioria a uma história masculina, sem a presença das mulheres. E isso me fez pensar como é a experiência de professoras de História ao trabalhar com esses materiais. Apresento aqui um recorte do processo e experiências da minha dissertação de mestrado, no programa de Mestrado em História Pública.<sup>1</sup>

Mesmo que tenhamos discussões historiográficas sobre as mulheres, só teremos uma educação igualitária inclusiva e democrática, quando os livros didáticos, e penso nesses materiais como produtos da História Pública, possibilitarem uma historiografia em que as mulheres estejam presentes de uma forma expressiva, e em vários aspectos e momentos da História, dando direito à visibilidade. Até chegarmos ao ponto de não mais nos referirmos aos seres humanos como “os homens”, tornando assim uma escrita e educação igualitária. Tornando o pensamento histórico, não apenas como um estudo sobre o passado, mas uma problematização dos assuntos contemporâneos, não ficando presos a moldes estabelecidos pela vigência ainda de uma sociedade patriarcal. Em outras palavras, no pensamento de Lloy (1995), os conhecimentos produzidos no meio acadêmico devem estar presentes na sala de aula, no ensino, para alcançar, uma sociedade mais justa e igualitária.

É desafio do Ensino de História como prática da História Pública potencializar, através de um pensamento histórico e com o diálogo com os livros didáticos, romper com ideologias

---

<sup>1</sup> Apresento recortes da minha dissertação de Mestrado junto de uma das conversações realizadas no processo de pesquisa do programa em História Pública da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), intitulada Um processo de emancipação: conversações entre História Pública, livro didático e professoras, defendida em 2021.

dominantes presentes há séculos em nosso país, é desafiador, porém é tarefa do professor(a)/ historiador(a) despertar, no presente, as “centelhas da esperança”, visto que nem os mortos “estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 1985, p. 224-225). Para que essa história seja libertada, ou ainda arrancada do conformismo, precisamos “escovar a história a contrapelo” como nos convida o filósofo alemão Walter Benjamin, o que implica olhar para o passado, não para conhecê-lo tal como ele foi, mas para agir no presente, em busca de um futuro com horizontes mais abertos.

Inspirada pelo movimento da História Pública, enveredando pelo itinerário da história com o público, portanto, desenvolvi uma pesquisa por intermédio de um trabalho colaborativo e interativo, produzida com mulheres professoras. Quanto ao desenvolvimento metodológico foi realizada uma pesquisa-ação, na qual o(a) pesquisador(a) assume dois papéis, de pesquisador(a) e participante, e ainda sinaliza para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento (FRANCO, 2005). Essa metodologia dialoga com a história pública como um movimento que é uma ação. Segundo Maria Amélia S. Franco (2005), a pesquisa-ação considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mais do que isso, a voz do sujeito fará parte da metodologia da investigação, não é apenas como um registro, é construir a pesquisa em conjunto, é uma pesquisa de (trans)formação, ou seja, participativa.

A pesquisa assim, faz entender que a História Pública é a interação entre sujeitos e objetos de pesquisas, mas que nessa pesquisa, não são objetos, mas também sujeitos da investigação, da reflexão de suas experiências (SANTHIAGO, 2018; THOMPSON, 1981). A outra metodologia utilizada foi a conversação, a conversa motiva o pensamento e provoca-nos a pensar com o(a) outro(a) de uma forma livre se fazendo presente colocando o seu tempo disponível a ouvir, constituindo essa ação não apenas uma metodologia de pesquisa, mas transformando-se na própria investigação. Escolher a conversa como metodologia, é ter evidenciado que não existirão objetivos fechados, mas sim interesses coletivos. As conversações guardam relações íntimas com o cotidiano, que no caso presente é a sala de aula, o ensino, e nessas conversas com as experiências de cada professora esteve presente.

Portanto, dialoguei e refleti sobre experiências diversas, que foram silenciadas. Produzindo dessa forma conhecimento histórico e educacional com as mulheres. Analiso a História Pública do lugar de onde falo, isto é, professora de História. Penso acerca do livro didático de História e o modo como a História das mulheres é construída historicamente nos materiais didáticos. Não como simples denúncia, ou análise estatística, mas na espessura real – pública – do ofício docente e as maneiras de dar aula e de capturar a atenção pública. Não se trata apenas de um enunciado teórico, ou apenas de contribuições sobre a pesquisa, mas uma prática que vai além de ocupar o espaço acadêmico. Almejo que a pesquisa atinja os diversos públicos, mas que principalmente chegue até as escolas. Escolas essas que buscamos que sejam um bem comum, de todos(as) e para todos(as), longe da privatização. Para isso, a escrita da História não pode ser praticada de um modo dominante, mas sim ser um exercício democrático. Nesse modo de fazer a História Pública com o público, o que

realmente é significativa não é apenas o resultado, mas também o processo, as mudanças, as tensões encontradas e como o coletivo compreende sua própria história e as questões socialmente vivas no presente.

Para que as mulheres se percebam e se reconheçam como sujeitos históricos, elas têm que estar representadas no que estão lendo e estudando. Precisamos dar nomes a essas mulheres, estudar a sua atuação política na história, seus engajamentos sociais, seu cotidiano, suas sensibilidades e racionalidades de modo mais detido, do que de uma forma generalizada. Ao trazer os fios das experiências das mulheres, que na maioria das vezes são relegadas ao esquecimento ou à marginalidade, ou que foram apagados da historiografia dominante, estes são redimidos. Somos convidadas ao enfrentamento de questões negligenciadas ou que se pretendem encarcerar no passado, sem que tenham sido resolvidas e que estão latentes no presente, à espera de uma leitura a contrapelo para a construção de outros futuros mais promissores. Em outras palavras, o passado vivido é trazido para questionamentos das relações sociais e visões de mundo no tempo presente, mas, ao mesmo tempo, é também uma busca atenciosa para a construção de “outro” futuro (BENJAMIN, 1985, 1987; GALZERANI, 2008).

Além disso, enquanto as questões relacionadas às mulheres permanecerem contempladas na perspectiva da ideologia dominante (masculino, branco e hétero), apresentada como o único caminho de entendimento da sociedade, estaremos reféns dos livros “didáticos” normatizadores e um ensino de história sem perspectivas de mudanças no que tange as relações sociais e de poder (SILVA, 2007). Para promover mudanças é importante que o ensino de história esteja alicerçado nas visões plurais, na diversidade, no reconhecimento das múltiplas identidades dos sujeitos que (con)vivem no ambiente escolar, promovendo a desconstrução de estereótipos e rótulos que foram impostos, ao longo do tempo, às minorias sociais.

Se a questão nos livros didáticos é a falta de representação, a História Pública permite que as histórias sobre as mulheres sejam difundidas para além da academia. O trabalho da academia pode expandir-se por diversos meios, através dos arquivos, museus, fotografia, cinema, relatos de experiências, oficinas, atuando também em difusão do conhecimento histórico para diferentes públicos. A História Pública é então um posicionamento, observar a história por um viés político, uma opção pela produção compartilhada e divulgação do conhecimento, que muitas vezes só estão presentes na academia. Assim, a pesquisa não se torna algo distante, mas ao contrário, o(a) pesquisador(a) age sobre a pesquisa diante do mundo de que ela faz parte bem como os sujeitos com os quais trabalha, ou seja, pesquisador(a) e sujeitos da pesquisa são produtores(as) de conhecimentos históricos e educacionais, tecido por um trabalho colaborativo, interativo, dialógico e coletivo (THOMPSON, 1981; FRISCH, 2016, FRANÇA, 2015).

Raciocinando com o pensamento de Edward Palmer Thompson (1981), contextualizamos como a experiência faz parte do processo educacional e como ela é capaz de modificar toda essa estrutura. Pensar nas experiências das mulheres, é pensar que elas fazem parte

do processo de ensino e aprendizagem, da sua formação. O historiador inglês trabalhou para além do espaço acadêmico, dialogou com várias áreas do conhecimento e compreendeu que a experiência humana é a mais rica das possibilidades históricas, da mesma forma como Walter Benjamin (1985) revela uma experiência que requer a transmissão como um modo de orientar as sucessivas gerações. A experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte das narrativas, das quais os(as) narradores(as) recorrem, assim, a experiência busca a comunicação. A experiência deixa rastros em quem narra e em quem escuta, pensando aqui na historicidade, com ela encontramos a marca de quem narra, através da sua própria experiência. Esses vestígios estão presentes de diferentes formas, quer seja na perspectiva de quem viveu ou na perspectiva de quem conta a história. Que narrativas femininas são trazidas nos livros didáticos? Que experiências e de quais sujeitos aparecem nos materiais didáticos? Um dos caminhos a se pensar nessas questões é com o movimento da História Pública, em construir uma História em que os sujeitos não sejam indiferentes a ela, mas se coloquem diante do mundo, agindo de forma significativa na história em que se está construindo e participando de forma ativa. Por essa via o compromisso do(a) historiador(a) e da comunidade em processo de produção de conhecimento histórico são partilhados, construindo coletivamente em uma estrada em que todos(as) caminham juntos(a) em uma relação dialógica e colaborativa (FRISH, 2016).

O conhecimento histórico escolar também é construído pressupondo o viés da autoridade compartilhada e do trabalho colaborativo, entre professores(as) e alunos(as) e nas trocas compartilhadas entres os(as) próprios(as) professores (as). A produção de conhecimento entres os(as) professores(as) e alunos (as), na sala de aula, dialoga com os conhecimentos difundidos no meio social, sejam eles através de filmes, novelas, seriados, museus, jogos, etc. Trazendo para a sala de aula as questões ligadas à memória e às experiências de diferentes sujeitos, públicos que são produtores e consumidores de história. Na interface entre História Pública e o Ensino de História, penso no livro didático e a forma como as mulheres são apresentadas nesses materiais. Considerando a escola como produtora de conhecimento histórico (CHERVELL, 1990) e um espaço de divulgação desse conhecimento, o livro didático é muito relevante nesse processo, uma vez que se trata de uma produção que propaga o conhecimento histórico para além da academia e para as amplas audiências. Os(as) professores(as) que têm acesso a esses livros trabalham com diferentes públicos nas escolas, e têm um papel muito importante na ampliação dos públicos, na produção de conhecimento histórico, no diálogo e no trabalho colaborativo, elementos que balizam a História Pública.

### **O encontro e a valorização das experiências através da História Pública**

Através do movimento da História Pública temos a possibilidade de valorizar essas experiências, apreender através delas. Neste caso, experiências femininas do campo pedagógico. Estou falando e pensando no ensino, porém a experiência não é algo que possa ensinar para o(a) outro(a), mas é conversável e incentivadora. A troca de saberes e experiên-

cias permite que alunos(as), professores(as), universidade e escola dialoguem, conversem, compartilhando esses saberes que cada um possui, de acordo com a sua individualidade. Proponho pensarmos a educação e a História Pública através da experiência, sempre na percepção que Jorge Larrosa (2002) nos apresenta, a experiência como um sentindo, “e pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Jorge Larrosa (1996) compreendeu, através do idioma português, a experiência como algo que pode ser entendido como aquilo “que nos acontece”, no idioma espanhol: “o que nos passa”. A experiência sendo aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca, não o que passa ou aconteceu ou o que tocou.

Transformação também é experiência, que ocorre nesse eterno processo de aprender. No Ensino de História, podemos entender que é isso que a História Pública busca, uma transformação na forma do ensino. É necessário pararmos, analisarmos e compreendermos como é possível ocorrer essa transformação através dessas experiências ou melhor como as experiências são capazes de gerar modificações nesse processo educacional, como a História Pública pode interferir de forma ativa nesse processo. Mas é necessário ficar evidente que em momento nenhum queremos e conseguimos “formar”, “gerar” sujeitos críticos, ou “seres pensantes”, tudo isso eles já são, qualquer ser humano é, tem a sua criticidade, sua forma de pensar, isso através de sua experiência. O objetivo, então, é através dela, esses sujeitos obterem novos saberes ou desenvolvê-los pela sua própria capacidade, com o auxílio do(a) mestre(a). Só não é capaz de experiência aquele que “a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada a toca, nada lhe chega, nada afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25).

A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação. Então, experiência é aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, acontece e quando passa por nós, nos transforma, somente o sujeito da experiência é capaz e está aberto à sua própria transformação. O saber da experiência acontece entre o conhecimento e a vida humana, é o que se adquire na maneira como o indivíduo responde ao que lhe acontece na vida e o modo como damos sentido. O saber da experiência não significa uma verdade referente as coisas e fatos, mas no sentido ou a falta de sentido ao que nos acontece. Esse saber tem características que se opõem ao que entendemos como conhecimento. Larrosa (2002) traz sempre uma posição de autonomia e liberdade dos sujeitos e a educação se apresenta como um processo de alteridade, o(a) aluno(a) é, de certa maneira, o(a) “outro(a)” que olha a nós, educadores(as), nomeando uma relação de diferenças e não de subordinação e dependência.

Se entendemos que a experiência é “o que me passa”, o sujeito da experiência é como uma região de passagem, um local de sensibilidade em que algo passa, chega até ele e quando isso “passa” deixa uma marca. Porém, existem várias dimensões da experiência. Exterioridade, alteridade e alienação não estão relacionadas com o acontecimento, com o que é da experiência. Já a reflexividade, subjetividade e transformação se relacionam com o sujeito da experiência, com “o que me passa”. Ela também, implica na sua formação ou

transformação da subjetividade, como isso que nos passa, é capaz de transformar quem somos. Então, como o ensino de História é capaz dessa transformação, de passar e tocar esses(as) educandos(as), mas também os(as) professores(as)? De que maneira estudar a História das mulheres pode modificar esses diferentes públicos? E não apenas passar por eles, mas tocar, modificar, serem capazes dessa transformação. Larrosa (2002) entende o saber da experiência como a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular, o que nos faz perceber que ela pode nos trazer a percepção tanto individual como coletiva, mas ligada à sua própria existência, por isso, ela é algo pessoal, particular de cada ser, pois duas pessoas podem passar pelo mesmo acontecimento, mas as experiências serão diferentes, o acontecimento pode ser compartilhado, mas a experiência não.

Pensar a educação a partir da experiência não é apenas raciocinar, argumentar, como tínhamos aprendido, mas é, principalmente, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Trazer a História Pública junto com as experiências das professoras de História é uma forma de compreender como o ensino de História atua com uma função social, de uma forma ampla com a comunidade. Não existe mais a possibilidade de seguir com as pesquisas de gênero no isolamento universitário, principalmente quando existe uma preocupação de como o ensino de História atua e envolve a percepção de mulheres que fazem parte desse processo.

### **Livros didáticos e as experiências femininas: prática de pesquisa-ação e conversação com professoras de História**

Pensar na História Pública na perspectiva do livro didático e das experiências das mulheres ao se trabalhar com esse material que é, ainda, um dos maiores divulgadores de conhecimento histórico, não é apenas fazer pesquisa com a “outra”, não é só o diálogo em buscas de informações históricas, mas sim um novo olhar, perceber os sujeitos dentro da pesquisa, dialogar rigorosamente e devolver a pesquisa para o campo social e não apenas acadêmico. Entendo que a História Pública se estrutura através das demandas sociais, uma delas é estudar as questões de gênero e discutir nas escolas como uma questão pública, problematizando no sentido da História, como essas questões implicam no presente e como o presente está lidando com isso. Levar para as escolas esses debates e pensar quais as possibilidades para fazer um descentramento e trazer os sujeitos que estão nas margens para o centro, possibilitando, assim, escolas mais democráticas, valorizando os conhecimentos de cada um(a), os nossos saberes e os saberes que estamos construindo.

O Livro Didático que faz esse papel deve ser pensando dessa forma, como um material de diálogo com os diferentes públicos. Movimentar os saberes e dialogar com novos, a História, então, assumindo um papel de diálogo com outras narrativas, um movimento colaborativo com outros saberes que muitas vezes não estão disciplinados. A importância desse público é grande, tanto como audiência, como para além dela, o público como um colaborador do saber histórico. É quando entendemos que a História Pública se faz no processo e não apenas no produto. É pensar, questionar, analisar o material didático até

ele chegar nas escolas e depois também os resultados, a forma como foi utilizado, as mudanças, como aconteceu a fala com o público. Se aproximando, assim, das questões sociais dos grupos. O material didático é, então, uma forma acessiva de chegar às audiências, com práticas que possibilitem outras linguagens, uma história colaborativa e que apresente a função social da História enquanto precursora de políticas públicas.

Gênero pode ser entendido como um “elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”, como afirma Scott (1990, p. 14). Essas questões devem ser alvos de problematização nas escolas e, conseqüentemente, na sociedade, compreendendo que a escola deve ser um espaço democrático para todos e todas. Os estudos de gênero são formas de questionar as relações de poder, buscando, dessa maneira, a igualdade. Para construirmos uma reflexão conjunta com as professoras sobre a presença das mulheres nos livros didáticos ao longo da história, realizei conversas online (visto a situação de pandemia)<sup>2</sup> sobre as experiências em trabalhar com materiais, que, por muitas vezes, apresentaram essa falta de representação. O principal objetivo dessas conversas foi promover uma roda de escuta e diálogo, bem como a partilha das experiências das professoras sobre o determinado assunto.

A pesquisa foi realizada por meio de uma pesquisa-ação e conversação com professoras de História das redes públicas e particulares do Estado do Paraná, cujos os pseudônimos são: Marie, Maria e Serena. Esses nomes foram escolhidos por elas a partir do meu pedido para que escolhessem nomes de mulheres que as inspirassem como mulher e professora. É importante essa escolha pelas próprias professoras, pois trazem com ela suas experiências de vida, que são singulares, potentes e ao mesmo tempo emocionantes. Essas professoras aceitaram realizar as conversas acerca da experiência de ser mulher e professora de História, trazer suas narrativas e reflexões sobre o livro didático e as representações femininas nele presentes. Essas conversas e a busca nos livros por essa presença possibilitaram intensificar a rememoração das professoras, e me incluo também nessa prática, estimulando as experiências pessoais e docentes de cada uma, expressando através da conversação. As conversas ocorreram de forma individual com o objetivo de deixar a conversação mais livre e confortável. Elas se formaram na Unespar, campus União da Vitória, eu já as conhecia antes de iniciar a pesquisa, todas elas se entendem feministas e lutam por uma educação mais igualitária e justa para todos e todas, além de serem engajadas com causas sociais. Para mim, pesquisadora, professora e mulher, é uma honra compartilhar experiências e saberes com essas mulheres, das quais me orgulho muito.

A escolha do trabalho ser desenvolvido com professoras de História do Ensino Fundamental e Médio se deu pelo fato de através da prática conseguirmos, de forma colaborativa e em conjunto, refletir sobre o livro didático, as representações das mulheres nesses livros

---

2 A Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus de Covid-19. COVID significa Corona VÍrus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. Para evitarmos o contágio, foi necessária quarentena, e as aulas presenciais suspensas.

e como é lecionar com esses materiais e ir além, ecoar sobre a experiência de ser mulher. Pensando como suas próprias histórias podem agregar nas discussões das temáticas trabalhadas. Nessas conversas foram realizadas atividades com a prática de rememoração, utilizando as experiências das professoras para discutir e problematizar sobre a história das mulheres e como elas são trabalhadas na sala de aula. A História das mulheres não é apenas delas, mas de todas as pessoas em sua volta, seu corpo, suas roupas, suas lutas, amores, sentimentos. Estudar a História das mulheres é necessário para compreender a nossa História do Brasil de uma forma geral e mesmo se esse argumento não for necessário, devemos estudar a história das mulheres para torná-las vivas, suas lutas, apresentar suas conquistas e sofrimentos por anos.

Para a realização das conversas com as professoras, a prática da Pesquisa-ação foi utilizada. Desse modo, a pesquisadora não enxerga os sujeitos da pesquisa como um objeto de investigação, mas os entende como sujeitos que têm sua ação singular no mundo. Nesse sentido, a relação da pesquisadora é de um sujeito implicado no processo de produção de conhecimento e na relação com o(a) “outro(a)”, assim, na pesquisa-ação não se trabalha sobre os outros, mas sim com os(as) outros(as). Quer dizer que não falarei sobre as professoras, mas sobre as mulheres com as mulheres. “Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON; SEIBEL, 1988, p. 13).

Segundo Maria Amélia S. Franco (2005), a pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva de sentido, mas não apenas como registro e para a interpretação do(a) historiador(a), o sujeito deve fazer parte da investigação, tomando consciência do processo de investigação, dos resultados, de toda a pesquisa, uma participação consciente e não como objeto. O(a) pesquisador(a) também assume dois papéis, de pesquisar e participar, pois também fará parte, com as relações dialógicas e com as percepções de comportamentos dentro desses espaços. Conforme a pesquisadora Maria Amélia Santoro Franco (2005, p. 487), “ao falarmos de pesquisa-ação, estaríamos pressupondo uma pesquisa de transforma-ação, participativa, caminhando para processos formativos”. Nessa perspectiva, ela pode ser entendida como parte da História Pública, pensando na produção de conhecimento tecido de forma coletiva, através da conversação e do trabalho coletivo, sem hierarquização. A pesquisadora Luiza Cortesão (2004), que também trabalha com a pesquisa-ação, salienta que o mais relevante para a investigação-ação são as questões de foro epistemológico, mais do que simples articulações metodológicas entre teoria e prática. A pesquisa-ação possibilita que o(a) docente caminhe para além da sala de aula, descobrindo novas experiências, novas abordagens e articulações, encontrando situações que muitas vezes não são percebidas dentro dos limites da sala de aula ou dentro da sua própria pesquisa, ela possibilita novos caminhos e encontros.

Edward Palmer Thompson (1981), em sua obra, afirma que as experiências foram compreendidas como matéria de formação, historicamente situadas no tempo e no espaço,

produtoras de culturas. Trabalhar com as experiências das professoras de História, experiências construídas historicamente com diversas práticas culturais, possibilita um grande campo de ideias, de conversação, de trocas e formação. Segundo o mesmo historiador, os seres humanos são formados pelas diversas experiências, sejam elas familiares, sociais, logo, as experiências dessas mulheres também são formadoras. A pesquisa-ação surge então como um processo de colaboração de todos(as) os(as) integrantes de uma pesquisa, porém vai para além do processo de colaboração, ela permite o processo de autoconhecimento dos que participam e, quando pensada nos processos educacionais, beneficia todo o processo formativo. Possibilita superar as lacunas existentes entre a prática docente e as pesquisas, gerando uma maior compreensão dos(as) professores(as) e suas práticas, não apenas preocupada com os resultados, mas favorecendo as mudanças do seu próprio reconhecimento. A reflexão da prática vai exigir uma ponderação sobre o cotidiano das docentes na escola, suas crenças, seus valores, posições. Por isso, a formação é um processo sem fim, devemos estar sempre conversando sobre nossa prática, refletindo, saindo dos muros das escolas e universidades e percebendo o mundo como um todo, como a educação está atingindo e agindo ao nosso redor e não apenas no espaço escolar. Além dessa questão, ela faz parte de um processo emancipatório, quando o grupo assume a responsabilidade de desenvolvimento e transformação da prática. Não é uma pesquisa apenas de investigação, de saber o que está acontecendo, mas de querer mudanças, refletir sobre a prática e as possibilidades de evolução do processo estudado.

A pesquisa-ação crítica considera as vozes dos sujeitos (no nosso caso, das professoras de História), não gera apenas um registro e reflexão ou interpretação do(a) pesquisador(a). Ela busca escutar as vozes dos sujeitos, nesse caso não existe um método, mas sim faz parte do processo. Os indivíduos devem tomar consciência das transformações que ocorrem durante todo o processo e é por isso que essa metodologia assume um caráter emancipatório, pois a partir de uma participação consciente, as integrantes da pesquisa conseguem se libertar de práticas que não servem mais, se libertando e fazendo parte das mudanças. Essa forma de pesquisa pode ser muitas coisas, mas ela não é e não se sustenta na epistemologia positivista e, segundo Maria Amélia S. Franco (2005), ela vai historicamente para os trajetos da pesquisa em Educação. Talvez isso se deu pela necessidade que os(as) professores(as) tinham em ter as pesquisas voltadas para eles(as) com resultados, o que é muito comum acontecer é o(a) pesquisador(a) tratar o(a) outro(a) apenas como um objeto de pesquisa, sem trazer nenhum retorno. Pesquisas sobre o contexto educacional temos muitas, mas quantas retornam para o ambiente em que ocorreram? Quantas pessoas leem essas pesquisas, analisam os resultados junto? Talvez o fato de a pesquisa-ação estar se vinculando com a Educação seja pela necessidade de as pesquisas retornarem para seus espaços (mas não apenas isso, ela é feita no espaço escolar), e não presas apenas com o(a) pesquisador(a) e sua instituição. A necessidade de uma metodologia que aborde um caráter formativo e emancipatório.

Já a conversação, que é a metodologia também escolhida para pesquisar junto com as professoras, é um tanto diferente do diálogo, que é mais formal, a conversação tende a

fluir mais naturalmente. Na tese de doutorado de Gloria Rojas Alvarez (2019), lemos sobre as reflexões quanto ao diálogo e a conversação, e as características de cada um. O diálogo refere-se à palavra no discurso, nesse caso existe uma maior regulamentação, como se fosse um conjunto de regras mais definido para acontecer. Dessa forma, ele é mais estratégico, é mais comum no campo político, em negociações, quando as respostas são guiadas nas perguntas, tendo, assim, um objetivo ou propósito com esse diálogo. Há uma dependência no assunto, o que pode ser planejado ou marcado com certa antecedência e mantém a unidade temática. Os horários dos diálogos são mais planejados, marcados com antecedência, o tom é mais formal e pode ser menos autêntico. Pode operar-se a partir da igualdade ou de uma hierarquização já predominada. Já a conversação ou conversa refere-se em relação ao(a) outro(a), para a conversação, falar é pensar na companhia, então, o principal é o(a) outro(a), é o que a outra pessoa tem para falar. A liberdade é maior e o tom da fala é mais leve, opera-se aqui pelo prazer em conversar. É mais desprovido de interesses e propósitos, esses estão mais implícitos, o que não quer dizer que não exista, mas estão implícitos e não existe o confronto, as discordâncias podem acontecer, mas não um confronto direto. Os temas são predeterminados, mas o que difere aqui do diálogo é que os rumos podem mudar, a improvisação pode acontecer ou não terminar o que se havia proposto e seguir para outro tema, os desvios acontecem de forma natural com o fluir da conversa e pode ser planejado em qualquer lugar. A conversação é mais comum em lugares amigáveis e mais familiares e, embora possa ser formal e bem elaborada, geralmente, opera na informalidade. As interrupções são comuns, porém são mais harmoniosas e afetivas. As perguntas também podem ser realizadas, mas a diferença que as respostas não necessitam estar em uma ordem e elas são mais formuladas na medida em que a conversa acontece, o que possibilita uma maior riqueza na narrativa, com mais detalhes. O ouvir, nesse caso, ocorre de forma mais relaxada, mais aberta ao(a) outro(a), gerando uma conexão e um relacionamento, muitas vezes reconhecendo o(a) outro(a) em si mesmo.

A escolha pela conversação com professoras de História se deu pelo fato de querer que nessas falas, as professoras se sentissem livres para trazer suas experiências com o livro didático, em como é ser mulher, professora e suas experiências. Dessa forma, elas poderiam e deveriam falar o que sentiam, o que lembravam e da forma que se sentissem confortáveis para relatar, de uma forma mais espontânea e não com perguntas já programadas, induzindo a uma resposta. Busquei, então, um plano de igualdade, uma conversa de uma professora de História para outra professora de História, sem nenhuma hierarquização ou imposição. A conversa é um recurso valioso para ser usado no ambiente escolar, que pode alimentar procedimentos de ouvir com respeito, permitindo a escuta e a relação entre sujeitos a partir do reconhecimento de sua alteridade. Nesse formato, é importante ressaltar as vozes que relatam, os sujeitos que conversam e todos(as) que fazem parte do processo de investigação. As vozes das professoras foram tratadas a partir de uma natureza de conversa, acolhendo os pontos de vista e experiências, principal motivo da abordagem de escuta. Autores como Michel de Certeau (2007) e o já mencionado Jorge Larrosa (2003)

estudam sobre conversar e pesquisar, sobre as formas de pensar a pesquisa e novas formas de praticar, principalmente, nas pesquisas que envolvem alunos(as), professores(as), encontros entre a universidade e as escolas. Nessas prováveis conversas e encontros é possível parar e questionar, aprender e ensinar sobre os diversos temas, como o livro didático, as mulheres, as nossas experiências, é nesse ponto que podemos chegar, as trocas, a educação e a experiência podem ser trazidas para o debate através da arte da conversa.

A conversação permite que ambos(as) possam fazer suas palavras serem ouvidas, construídas umas com as outras. Conversar faz parte do nosso cotidiano, é da nossa convivência, para sobreviver necessitamos da conversa e ela acontece de inúmeras maneiras, conversas do cotidiano, conversas necessárias, longas, curtas, em diferentes momentos e locais. Quando estudamos, conversamos, quando pesquisamos, podemos utilizá-la como uma metodologia, afinal: “As conversas mobilizaram o pensamento, provocaram-nos a pensar o não pensado e alteravam, uma e outra vez, o rumo da própria pesquisa” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 26).

Acredito que com a conversação, a rememoração vem cheia de emoções, sentimentos e até esperança na transformação, as possibilidades de aprender com o(a) outro(a) aumentam. A liberdade proposta na conversa possibilita diversas interações entre o passado e presente. Essa metodologia, por mais que não tenha roteiros, não é mais fácil, se torna até desafiante trabalhar com o movimento da incerteza, diferentes das formas que estamos habituados(as) a pesquisar. Porém, seguir o caminho do desconhecido, dos encontros, das experimentações, do conversar ao pesquisar é convidativo aos caminhos da História Pública. “Ao apostar na conversa buscamos, na relação de pesquisa, abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura, mesmo que isso, por vezes, possa significar a necessidade de desconstrução/reconstrução da própria investigação” (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 33). Pensar na conversa nos traz certa incerteza do processo de pesquisa, mas a desconstrução/reconstrução da investigação é o que traz a emoção e razão de uma pesquisa, se os processos já forem certos, não faz sentido pesquisar, o processo e as mudanças ou surpresas fazem parte do encantamento em se fazer uma pesquisa.

Compartilhar as experiências e práticas através da conversação é reconhecer o(a) outro(a) como legítimo(a), afinal, nessa partilha de conhecimentos todos e todas são formadores(as) e formados(as) pelo processo, todos dentro da conversa são possuidores(as) de saberes tecidos pelas suas experiências, mas também de saberes que decorrem das suas individualidades com as reflexões individuais e coletivas, como quando ocorre o compartilhamento das angústias, das ideias e soluções, e essas questões que estão presentes nessas conversações podem ser formuladas e amadurecidas de uma forma coletiva. As conversas são também espaço de prática, reforçando a identidade de ser professora, percebendo sua autonomia se aproximando de novas possibilidades. O conhecimento que é compartilhado se dá através de diferentes dinâmicas, mas, principalmente, quando essa professora se sentir e se reconhecer como formadora da sua própria história.

## Conversas com professoras de História

Para realizar a prática de conversação com as professoras, optei por fazer conversa individual, para que se sentissem mais à vontade em contar suas experiências e práticas como professoras de História e com o uso do Livro Didático. Para escrever sobre as conversas, pedi que cada uma escolhesse um nome como gostaria de ser chamada, para não ter a minha imposição de escolher como elas iriam ser denominadas aqui na escrita ou perder a sensibilidade ao chamar de “professora y” ou “professora x”, elas escolheram o seu próprio pseudônimo, além de ser mais democrático, foi também mais sensível. Aqui, vou apresentar uma das conversas:

No caso da conversação com a professora Maria (que escolheu seu pseudônimo em homenagem à Maria da Penha)<sup>3</sup>, obtive alguns dados, a saber: ela se formou em 2016, lecionou em escolas públicas, a maioria localizada no interior, com difícil acesso, é casada e tem 32 anos. Essa conversa foi muito forte, em alguns momentos foi como um desabafo da professora com uma grande sensibilidade, relatos que me tocaram, assim como ela sentiu quando escutou e vivenciou, ali, naquela conversa, também fui tocada pelas situações relatadas. Ser mulher e falar sobre mulheres é muito significativo, nossa conversa foi para além da sala de aula, além do livro didático. Mas, talvez, falar sobre as mulheres, a representação feminina e não pensar em todos os ambientes torna-se limitante, a escola, a sala de aula e o livro didático são apenas os reflexos da nossa sociedade e essa foi a conclusão que a professora Maria trouxe para a conversa, o que nos permitiu fazer reflexões juntas sobre a nossa educação e sociedade, ainda machistas.

A professora começou a conversa falando sobre o livro didático ser como a nossa realidade, não tem como querer um livro que tenha inclusão se a sociedade não inclui, que tudo seria um reflexo, afirmou ainda que o que aparenta ser é que quando a mulher está presente no material didático é por obrigação, assim como a nossa sociedade, e que ainda estamos à margem. Perguntei se ela não percebia nenhuma inclusão em algum conteúdo e ela falou que até percebe que existe uma vontade de incluir, mas não é natural, é por uma obrigação e deu o exemplo das eleições, quando colocam candidatas mulheres, apenas por uma obrigação do partido. Em vários momentos ela trouxe essa reflexão dos acontecimentos sociais com o livro didático, o que enriqueceu muito a nossa conversação.

Ao perguntar sobre como era trabalhar em sala de aula com esses materiais didáticos, ela me contou que percebe a representação das mulheres apenas nas notas de rodapé, em algumas pontuações e em relação aos alunos e alunas ela contou que percebe a cara de espanto quando ela comenta sobre a participação feminina. É necessário ter claro que a professora conversou sobre a experiência dela em colégios do interior, que ela explicou ser diferente da experiência nos colégios localizados no centro da cidade. Trouxe para a conversa um desabafo e até uma indignação ao relatar que os alunos e alunas não levam em conside-

---

<sup>3</sup> Entrevista realizada pela pesquisadora com a professora com pseudônimo Maria realizada em 18 de novembro de 2020.

ração a participação feminina e mesmo quando estão em figuras centrais não são valorizadas. A professora Maria conduz na nossa reflexão o motivo de não perceber essa representação dentro do meio social deles(as). Nas suas falas, durante a conversa, ela comenta que vivemos em um mundo machista, e que quando ela se revolta e questiona é chamada de “louca” ou que está de “TPM”: “Eu não estou louca, nem de TPM, apenas revoltada com essas questões e na sala de aula não é diferente” (MARIA, entrevista, 18 nov. 2020).

Como a professora trabalha em uma escola do interior, perguntei como é trabalhar nas escolas do campo e pensar em uma educação com mais equidade, ela contou que tinha que interferir muitas vezes nas falas machistas dos meninos durante a aula, que olhavam para as meninas como objetos e usavam termos e falas machistas recorrentemente. A professora Maria falou que eram “inacreditáveis” as expressões utilizadas e que em muitos momentos tinha que até mesmo deixar o conteúdo de lado e ir conversar com o diretor para pensar em medidas para melhorar a situação. Quando iam conversar com a família desses alunos, na maioria das vezes, a família toda pensava dessa forma, ela contou que era terrível esse pensamento, que as meninas eram julgadas por usar um batom vermelho. Com esses relatos, refletimos que nas escolas dos centros das cidades, com mais acesso à *Internet*, as discussões estão mais avançadas. Por isso, ela busca sempre levar a representação feminina, para tentar diminuir esse distanciamento, porque, segundo ela, era perturbador. Ela apresentou então, suas experiências em trabalhar nas escolas do interior e as do centro da cidade, e refletiu que no interior ela sente mais a necessidade de levar a temática de gênero.

Conversamos sobre as sensações que ela sentia e a experiência em levar a temática sobre as mulheres para a sala de aula, ela me contou como era difícil para ela ver os meninos tratando as meninas como objetos e isso estava mais presente no Ensino Fundamental, conforme eles iam amadurecendo no Ensino Médio, ela percebia uma melhora, mas o complicado era trabalhar com os alunos mais novos e o fato de serem crianças e adolescentes com esses pensamentos a assustavam bastante. Ela relatou que os conflitos que teve com os alunos foram todos por esses motivos e que chegou um caso que um aluno praticamente a acusou de não saber dar aula porque era mulher e, nesse momento, ela chegou a ficar sem saber como agir, quando chegava em casa estava muito cansada porque essas atitudes a atingiam profundamente. Seguindo a conversação, ela comenta do terror que sentia, pois alguns alunos se incomodavam pela forma e atitudes das meninas e que isso estava presente não apenas na escola, mas na criação das pessoas. Depois desses relatos, ela finaliza a fala com a seguinte frase: “Temos muito ainda para caminhar, não estamos nem no início” (MARIA, entrevista, 18 nov. 2020). Toda a conversa levou aos questionamentos de que o Livro Didático representa também as dificuldades que são encontradas no meio social, não vamos conseguir inserir as mulheres nos contextos históricos do livro se elas também não estiverem nas empresas com salários igualitários ou em seus lares sendo respeitadas pelos familiares ou na política de forma participativa, por exemplo.

Depois dessa primeira parte da conversação paramos um pouco para tomar uma água e respirar fundo, são muito chocantes esses relatos e pensar que estamos falando de

relatos atuais, que a competência de um ser humano é questionada pelo fato de ser mulher. Realmente, como a professora falou, temos muito a caminhar, é um caminho longo, porém necessário. Continuamos a conversa e iniciei fazendo uma pergunta, por ser uma escola pública, se ela participava da escolha dos livros e como era esse processo, ela falou que muitas vezes os livros escolhidos acabam não chegando, principalmente os bons livros, e que nunca recebeu livros que ela escolheu. Sobre o processo de escolha, se reúnem os professores e professoras das escolas próximas ou do mesmo Núcleo de Educação. Na última escolha, só tinha ela de professora mulher de História, os demais eram homens e ela relatou que eram ótimos professores, que possuíam consciência histórica, mas enquanto estavam escolhendo os materiais nenhum se preocupou em perceber nos livros a representação feminina, até que ela chamou a atenção e pediu para olhar também esse aspecto nos livros, conseguiram entrar em um consenso, porém o livro escolhido não chegou.

Sobre os acontecimentos da escolha do livro ela percebeu que

mesmo nós historiadores esquecemos, imagina a população que não está interagindo e pensando nessas temáticas, eu sei sobre o feminismo o que estudei na faculdade e não me aprofundei mais, mas pensa na população que nunca escutou falar sobre essas questões. A fala machista você vê todo dia e na escola e no livro didático é a mesma coisa, a estrutura não muda do dia para a noite, é um reflexo da sociedade. Não é fácil colocar no livro didático aquilo que não se vê, no livro está aquilo que as pessoas acreditam [...]. Eu estou cansada de ser taxada de louca, porque para algumas professoras é normal o livro e a escola ser assim e tem livros que não aparecem nada (MARIA, entrevista, 18 nov. 2020).

A fala da professora Maria trouxe o argumento de como pensar em um livro inclusivo se a sociedade está longe disso.

Acredito que seja através da esperança, mas aquela esperança que Paulo Freire (2003) nos apresenta, orientada pelo movimento e não pela espera, esperança para Paulo Freire tinha a ver com o verbo “esperançar” e, para ele, todo(a) educador(a) não pode deixar essa busca permanente, não de uma forma passiva, mas participativa, que vai atrás do que acredita, dessa forma, a esperança como uma ação, a ação de transformar, melhorar. Uma possibilidade de mudança, nesse sentido, para Freire (2003), a esperança e a busca caminham juntas no ato de educar para a liberdade, ele acreditava que podemos mudar a realidade através das nossas ações em combate ao discurso do opressor, que afirma que não é possível mudar a realidade. Ele trazia em seus livros a conscientização das pessoas como agentes transformadores da sua realidade social, o que significa que todos e todas têm a capacidade crítica de através da reflexão, do diálogo e da ação desenvolver uma sociedade mais igualitária. Nessa perspectiva, a educação faz parte desse processo de transformação. Dessa forma e com as argumentações nas conversas até agora, penso no livro didático como um agente transformador, em um processo, as ações realizadas pelas professoras, pelos(as) pesquisadores(as) e por todos e todas envolvidas nesses passos de mudança e inclusão no livro didático, auxiliam esse processo de esperançar, de buscar uma

sociedade mais participativa e inclusiva. É um processo longo, mas não podemos deixar de buscar, esse pensar junto fortalece a pesquisa e a busca contínua dessa melhora.

Em todas as conversas, antes mesmo da prática da conversação, falei com as professoras sobre o processo da minha pesquisa e sobre o movimento da História Pública, acredito ser necessário debater a História Pública com as professoras que estão presentes nas escolas do Ensino Fundamental e Médio. Antes de refletir sobre o livro didático e as mulheres, era necessário pensar no porquê de se fazer uma pesquisa pensando no coletivo e no compartilhar e, então, da importância que elas têm nesse processo de desenvolvimento. As conversas foram realizadas entre outubro e dezembro de 2020, de todo o processo de pesquisa e escrita esse foi o mais emocionante, o momento de ouvir foi muito valioso e enriquecedor, essas mulheres trouxeram para a conversa experiências fortes, que chocam, mas acredito que em alguns momentos o choque é necessário, é através dele que acontecem a pausa, a reflexão e depois a tentativa de mudança.

Durante as lembranças das professoras percebi falas que eram semelhantes, a dificuldade em ser mulher professora foi uma delas, o espanto dos alunos e alunas ao se debruçarem em textos inclusivos que demonstravam a participação feminina é outro exemplo. Essas conversas foram capazes de demonstrar que enfrentamos dificuldades individuais, mas coletivas também, compartilhamos dos mesmos medos, adversidades e enfrentamentos. Em cada conversa terminei emocionada, ciente das dificuldades que ainda temos de enfrentar nesse território da educação e em nossa sociedade, porém muito orgulhosa e grata por compartilhar da mesma profissão dessas mulheres que enfrentam tantas dificuldades no seu dia a dia dentro e fora das salas de aulas e não desistem, muito pelo contrário, a contrapelo de um material não inclusivo, vão em busca de outras fontes e metodologias. Que bom que estamos resistindo. Essa resistência na Educação é essencial, pois, durante a pesquisa, percebi como são poucas as professoras de História e, buscando contatos para a prática de conversação, percebi que muitas colegas que estudaram comigo ou próximo já estão atuando em outras áreas.

Nessas experiências de pesquisa-ação e de conversação, termino muito mais confiante, acreditando que juntos e juntas podemos caminhar na construção de uma educação emancipadora.

## Referências

ALVAREZ, Gloria Rojas. **Escucha y conversación**: un acercamiento desde las voces de maestros. 2019. 244 f. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1753/te.1753.pdf>. Consultado em: 2 fev. 2020.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II**. Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 71-142. Disponível em: [https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin\\_Walter\\_Obras\\_escolhidas\\_2.pdf](https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf). Consultado em: 13 jul. 2021.

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspC-NspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Consultado em: 13 jul. 2021.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. A arte de conversar. In: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. A estrutura pedagógica do discurso moral. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 2, p. 121-159, jul./dez.. 1996.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CORTESÃO, Luíza. **Investigação-Ação: um convite a práticas cientificamente transgressivas**. Recife, 2004. Texto de conferência promovida pelo Centro Paulo Freire- estudos e pesquisa.
- FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional**. 2015. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: CORTEZ, 2003.
- FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo [Org.]. **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério; PARDO, Maria Benedita Lima; LOPES, Amélia (org.). **Uma “nueva” cultura para la formación de maestros: es posible?** Porto, Portugal: Ed. Livipsic/AMSE-AMCE-WAER, 2008a.
- HUGON, M.-A.; SEIBEL, C. (Orgs.). **Recherches impliquées, recherches action: le recherches action cas de l'éducation: synthèse des contributions et des débats du colloque organisé par Institut National de la Recherche Pédagogique**. Paris: INRP, 1986
- LLOYD, Christopher. **As estruturas da história**. Rio de Janeiro, Zahar, 1995.
- PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à Base Nacional Curricular e ao Escola sem Partido. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia. **História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz. 2018.
- PROHMANN, Ana Carolina Santos. **Um processo de emancipação: conversações entre História Pública**, livro didático e professoras. Dissertação (Mestrado em História Pública), Universidade Estadual do Paraná–UNESPAR. Campo Mourão: 2021.
- RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-36.
- SCOTT, Joan. El problema de la invisibilidad. In: ESCANDÓN, Carmen Ramos (Org.). **Género y Historia**. Mexico: Universidad Antónoma Metropolitana, 1992.
- SILVA, Cristiane Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e a relação de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**, v. 17, n. 1, p. 219-246, jan./jul. 2007.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

# Experiências limiares: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da história pública

Cyntia Simioni França - [cyntia.franca@unespar.edu.br](mailto:cyntia.franca@unespar.edu.br)

Nara Rúbia de Carvalho Cunha - [nara.cunha@ufu.br](mailto:nara.cunha@ufu.br)

*Tornamo-nos muito pobres em experiências limiares. O adormecer talvez seja a única delas que nos restou. (E, com isso também, o despertar). [...] O limiar (Schwelle) deve ser rigorosamente diferenciado da fronteira (Grenze). O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra schwellen [inchar, entumescer], e a etimologia não deve negligenciar estes significados.*

Walter Benjamin

## Introdução

A produção de conhecimentos histórico-educacionais<sup>1</sup> está cada vez mais imbricada com outras elaborações de sentidos sobre os passados (e presentes) produzidas em diversos ambientes e meios, protagonizadas por profissionais variados e voltadas para públicos mais amplos. De acordo com Ricardo Santhiago (2016), estamos alargando os espaços de diálogos com os públicos, intensificando a produção de conhecimentos históricos pelo viés coletivo para além dos muros acadêmicos e divulgando conhecimento por diferentes canais de comunicação, como preconiza o movimento da história pública. Na ampliação do diálogo com públicos mais amplos, além da disponibilidade para escuta, essa produção tem demandado flexibilidade nas formas, meios e linguagens de circulação e divulgação do conhecimento produzido.

O ensino de história, na interface com a história pública, é potencializado pelo contato com arquivos, museus, patrimônios, fotografias, cinema, espaços urbanos, etc., visto que para esse diálogo, entre diferentes espaços e suportes narrativos, vozes e experiências, confluem referências e narrativas com as quais docentes e estudantes vão configurando

---

<sup>1</sup> Em nossos grupos de pesquisa, e outros com os quais temos dialogado, como PAMEDUC-UFSC, Rastros- USF; GE-PEC-Unicamp, KAIRÓS-Unicamp, a noção de conhecimento histórico-educacional tem sido privilegiada por expressar uma produção de conhecimento que não se faz atrelada apenas ao saber acadêmico de referência e, ao mesmo tempo, reconhece que embora seja importante pontuar a especificidade da produção de saberes no ambiente escolar, visa a não delimitar fronteiras rígidas entre ambientes. Admitem-se, assim, as zonas limiares e dialógicas entre espaços escolar e não escolar, bem como o engendramento sociocultural do conhecimento, imbricado em processos de educação de sensibilidades constituídas a partir de diversos suportes e ambientes. Tal noção se baseia em concepções de Walter Benjamin, Peter Gay e Edward Palmer Thompson, ressignificados pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani para o campo do ensino de história (KOYAMA, GALZERANI, PRADO, 2021).

sentidos sobre a experiência humana no tempo e no espaço. Contudo, se o ensino de história se apresenta repleto de possibilidades de desenvolvimento de práticas de história pública com intensa atividade intelectual, para que tal perspectiva se consolide é necessário assegurar encontros efetivos, em que ambas as partes envolvidas sejam respeitadas na sua especificidade, potencialidade criativa e responsabilidade social. Uma vez garantida essa condição, no ensino de história o conhecimento circulante é problematizado com vistas a um diálogo do sujeito com o mundo em que vive e com as diferentes relações sociais que o constituem. (PENNA; ALMEIDA, 2018)

Partindo dessas considerações, inspiramo-nos na noção de limiar, formulada por Walter Benjamin (2007), na tentativa de buscarmos delinear uma imagem que se forma no movimento de constituição de experiências de ensino de história pelo viés da história pública, uma vez que percebemos que ela nos remete à noção de encontros nos quais as partes (sujeitos, ambientes, saberes) não almejam o enrijecimento dos seus conteúdos próprios em fronteiras bem delimitadas ou fixas. Compreendemos que o movimento da história pública, especialmente quando pautado pelo compromisso de produção pela via da autoridade compartilhada<sup>2</sup>, abre-se para a troca que os encontros potencializam, reconhecendo as margens, mas se arriscando na ruptura dos limites e dela se beneficiando. Mais do que isso, percebermos que a experiência de produção pelo viés da autoridade compartilhada, permite o transbordar de cada uma das partes no encontro com a outra, deixando-se afetar e transformar o colorido de suas margens para formar nuances, matizadas por fluxos e contrafluxos, que não permitem a nenhuma delas seguir sendo simplesmente a mesma.

Reconhecemos que pensar nos sentidos contemporâneos do Ensino de História envolve refletir sobre essa tessitura que se dá em intercâmbios, tanto nas práticas educativas quanto na formação docente (ABREU; CUNHA, 2019) e que o debate sobre história pública em contexto de ensino de história está em construção em nosso país.

Sabendo de nossas responsabilidades ético-políticas e epistemológicas próprias, enquanto docentes, e nos deixando encantar pela paisagem que se abre quando buscamos dialogar com outros ambientes, sujeitos e saberes que têm provocado, deslocado e revigorado a história na sala de aula (e não apenas na sala de aula), procuramos neste texto trazer contribuições para esse campo de discussões sobre história pública, inicialmente pontuando alguns aspectos relevantes do debate em curso. Em seguida, adentrando uma reflexão mais específica sobre a produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com museus, apresentamos uma experiência realizada em diálogo com diferentes ambientes, públicos e saberes, partindo do Museu Casa Guignard, em Ouro Preto-MG, da qual puxamos fios de inteligibilidade que nos permitem percorrer diferentes aspectos de uma produção que se tece na esteira da história pública.

---

2 A noção de Autoridade Compartilhada é formulada pelo historiador inglês Michel Frisch (2016), no âmbito da pesquisa em História Oral, e vem sendo ressignificada por adeptos da História Pública, compreendendo que a produção de conhecimento histórico na interface com o público envolve processos dialógicos de interpretação e criação compartilhados pelos agentes envolvidos. Logo, a autoridade do saber não seria exclusiva dos historiadores ou professores de história.

## Ensino de história e história pública: reinventando modos de produzir conhecimento

A escola é um “lugar onde as relações entre os saberes (docentes, dos alunos, oriundos da sociedade) circulam e se tensionam frente aos novos saberes, como também, diante da complexidade dos fenômenos educativos e das incógnitas postas pelo cotidiano” (MOLINA; FORTUNA, 2015, p. 221). A sala de aula é um espaço múltiplo, atravessado por vozes polifônicas e polissêmicas. Na aula de História temos um encontro de diferentes saberes: o saber acadêmico; o saber profissional e experiencial dos docentes; os saberes prévios dos estudantes; o saber histórico circulante, que a partir da renovação historiográfica está presente nas mídias, jornais, músicas, literaturas, filmes, livros didáticos, entre outros meios e ambientes, como museus, arquivos, cidade.

Na reflexão sobre ensino de história na interface com a história pública é importante compreendermos que a escola é um *locus* onde tanto alunos como professores são sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento histórico (CHERVELL, 1990; PAIM, 2005, GALZERANI, 2008; FRANÇA, 2015). Partindo de uma noção de escola como ambiente de produção e reelaboração, não de mera difusão de conhecimento, para que continuemos falando em história pública é necessário ponderar sobre o lugar dos sujeitos nessa produção. Na condição de agentes e coautores, tanto professores quanto estudantes trazem para aula seus saberes e experiências, que vão se redefinindo em diálogo (MATTOS, 2006).

Assim, há necessidade da superação do pensamento de que a escola é um espaço de aplicação de conhecimentos, provenientes de outras instâncias de saber, especialmente, da ciência de referência. Essa concepção remete a uma noção rasa de transposição didática, que desconsidera a especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar ou, como temos empregado, do conhecimento histórico-educacional (GABRIEL, 2001; MONTEIRO, 2007; LOPES, 1997).

Em contraposição a uma compreensão vulgar de transposição didática enquanto movimento de transportar o conhecimento de um lugar para outro, Alice Lopes argumenta que o termo mediação didática é mais apropriado para expressar o movimento que se dá no ambiente escolar, pois a mediação, compreendida em sentido dialético, é “processo de constituição de uma realidade por meio de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia.” (LOPES, 1997, p. 564).

Na contramão de uma noção de unilateralidade, simplificação e transferência de conteúdos de uma instância (acadêmica) para outra (escolar), muitos pesquisadores da história pública têm trabalhado com a noção de mediação didática para fazer referência ao processo de produção de conhecimentos históricos no ambiente escolar, que é atravessado por diferentes visões de mundo e sensibilidades. Isso significa que usar fontes históricas ou suportes narrativos como cinema, jornais, ida ao museu, ao arquivo não implica, necessariamente, em uma prática da história pública, se tais propostas educativas não passarem por um processo de mediação didática (HERMETO; ALMEIDA, 2021; ANDRADE; ANDRADE, 2016).

Consideramos que a noção de autoridade compartilhada nos permite dar contornos mais acentuados à noção de mediação didática, uma vez que permite abertura a uma perspectiva dialógica horizontalizada. Temos lido a noção de autoridade compartilhada como algo que se opõe à hierarquização dos saberes no diálogo com o público. Dessa forma, historiadores e professores de história não estariam em lugar privilegiado em relação aos públicos, que são concebidos como interlocutores, coautores, participantes ativos do processo de produção de saberes e sentidos relativos ao vivido. Rompe-se assim, com uma relação verticalizada na qual o historiador ou professor de história deteria um saber a ser transmitido ou divulgado à revelia de uma (re)elaboração coletiva.

Tomada nessa perspectiva, uma potencialidade da história pública, quando nos dispomos a enveredar pelos caminhos da autoridade compartilhada ao longo de todo processo de produção, é a (re)elaboração conjunta de saberes e sentidos, uma vez que o conhecimento é tecido por meio de relações dialógicas, interativas e coletivas (FISCH, 2016). Embora essa tessitura dialógica seja aberta ao(s) outro(s), refutando hierarquizações, autoridade compartilhada não é sinônimo de abstenção em relação às responsabilidades epistemológicas, éticas e políticas dos historiadores ou professores de história. A pesquisadora Marta Rovai adverte que:

É preciso ficar claro que o ensino de história voltado à história pública não se resume a acessar plataformas digitais ou demais mídias para obter mais informações. Não se trata de uma questão quantitativa, correndo-se o risco de cair no perigo do excesso de narrativas. [...] os(as) professor(as) devem ser os(as) provocadores(as) e mediadores(as), para que se perceba que todos os materiais são passíveis de autoria, de usos e abusos em determinado tempo e por diversos interesses, e que as maneiras com que estes são manuseados produzem efeitos sociais e leituras diferentes sobre o passado e o presente (e, também, perspectivas de futuros públicos). Informações comunicadas e transmitidas não significam, necessariamente que sejam compartilhadas, pois a divulgação deve ser sempre acompanhada de reflexão coletiva, mediada pelo encontro entre saberes locais, saberes acadêmicos e saberes em rede. [...]

Dessa maneira, os(as) docentes contribuirão para a desmistificação das desigualdades naturalizadas por relações de dominação que se reproduzem nas famílias e na escola, e para a valorização das diferenças que dão significado às suas vidas. (ROVAI, 2020, p. 223-224)

No universo de disputas de narrativas públicas disseminadas por vários canais de comunicação é necessária a problematização e reflexão coletiva com os estudantes sobre os conhecimentos históricos que circulam em diferentes mídias e espaços públicos e sua resignificação, a partir de alguns questionamentos: Como os conhecimentos históricos circulam em diferentes meios de comunicação para os diferentes públicos? Que conhecimento histórico do passado, na relação com o presente, está sendo oferecido ao público? O

que e quem estaria sendo lembrado e esquecido? Quem, para quem, com quem e com que fins se produzem as narrativas para o público?

O ensino de história é potente para se pensar a história pública e produzir saberes escolares na interface com outros públicos, uma vez que o processo de elaboração, reelaboração dos sentidos e significados históricos, que considera os modos de divulgação histórica, é a essência dessa prática (ALMEIDA, 2018). Portanto, no ato de produzir conhecimentos histórico-educacionais, os estudantes precisam ser estimulados a construir leituras plurais no diálogo com narrativas que circulam em diferentes lugares públicos, evitando leituras instrumentalizadas, as quais perdem de vista as singularidades dos sujeitos e tendem a promover homogeneização cultural e desenraizamento no tempo e no espaço (GALZERANI, 2004). Isso implica em questionar as próprias narrativas que circulam por diferentes mídias, uma vez que muitas têm priorizado a difusão em massa de conhecimentos feitos mercadorias para atender a necessidades do mercado mundial e não aos interesses dos estudantes.

O diálogo (não desprovido de tensões) com as narrativas públicas que circulam por diferentes suportes de comunicação, em diferentes lugares, é uma prática que requer considerar a experiência dos estudantes, as dimensões identitárias subjetivas, as narrativas plurais, as diferentes memórias e sujeitos, a fim de promover um ensino de história, na interface com a história pública, que seja capaz de construir experiências limiares, nas quais os estranhamentos, as desestabilizações, os conflitos, as dúvidas, as reflexões coletivas possam possibilitar a (trans)formação do sujeito.

Segundo Jeanne-Marie Gagnebin, o limiar benjaminiano está ligado a metáforas que caracterizam exercícios “intelectuais e espirituais; mas se inscreve de antemão num registro mais amplo, registro de movimento, registro de ultrapassagem, de ‘passagens’ [...]. Ele pertence à ordem do espaço, mas também, essencialmente, à do Tempo” (GAGNEBIN, 2014, p. 36). O limiar é uma zona de contornos não necessariamente definidos, que não se confunde com fronteira. Percorremos essas zonas na dimensão de tempo e espaço, em movimentos de deslocamento.

Esse é o desafio, e o sentido, com que temos lido a interface entre ensino de história e história pública, instigadas a promover experiências na e para a “projeção de transições e porosidades entre territórios distintos, algumas delas bastante fluidas e que modificam substantivamente nossa condição de olhar a pessoa, sujeito da aprendizagem e do processo de construção do conhecimento” (MIRANDA, 2013, p.156).

A noção de limiar, lida em sua potência alegórica, provoca-nos a nos arriscarmos em zonas de encontro, promovendo deslocamentos que afetam ambas as partes. Os rituais de limiar e/ou de passagem estão ligados a momentos de transformação. Nesse sentido, entendemos a importância de experiências limiares que possam desestabilizar os estudantes na prática de fazer história e ensinar história em diálogo com os públicos, de modo que os envolvidos possam, no diálogo com as narrativas públicas que circulam em diferentes lugares, flagrar ambiguidades, ambivalências, lutas simbólicas, silenciamentos e a polifonia das dinâmicas socioculturais (THOMPSON, 1981; BENJAMIN, 2007).

Ao longo de nossas carreiras docentes, o estabelecimento de diálogos interinstitucionais tem sido uma constante. E nesse movimento temos nos pautado pelo viés da autoridade compartilhada na produção de conhecimentos na interface com outros públicos e outras narrativas históricas produzidas em ambientes não acadêmicos ou não necessariamente sob a supervisão de profissionais da área. Cidade e memória são eixos temáticos aos quais nos dedicamos na problematização da produção de conhecimentos histórico-educacionais e na formação docente, buscando investigar percepções e propor ações educativas/formativas que colaboram com a reelaboração das leituras de si mesmo no mundo, o que por sua vez, não se faz sem a reelaboração das leituras espaço-temporais do mundo que constituímos e nos constitui.

Um dos ambientes mais comumente frequentados por estudantes através da mediação de professores de História são os museus. E dado o crescente aumento do número de museus no Brasil, diversos em sua tipologia ou temática, as visitas têm se ampliado a outros tipos de museus, além dos históricos ou de ciências. Por vezes a relação com o museu se estabelece através de um projeto ou de uma sequência didática planejada com antecedência pelos professores, em outros momentos resulta de uma demanda da própria escola, que, não raro, designa um professor para acompanhar a turma. Há casos, ainda, em que a relação com a escola é demandada pelo próprio museu, quer seja através de convites para eventos específicos, visitas a exposições permanentes ou temporárias ou para participação em atividades propostas pela área educativa.

Em nossas experiências de ensino de história no diálogo com a história pública temos buscado acolher as memórias diversas, dispersas, díspares para resistirmos à destruição dos espaços, a diluição dos tempos e dos sujeitos e promovermos experiências limiares ao adentrar nos bairros, nas ruas, nos monumentos históricos, nos arquivos, nos museus, espaços patrimoniais e em diferentes lugares da e na cidade. (FORTUNA; GALZERANI, 2015).

Nesse sentido, focalizamos a seguir uma experiência de produção de conhecimento histórico-educacional na interface com museus, em diálogo com suas narrativas e seus públicos, que pode ser lida como uma experiência de prática de história pública, pelo viés da autoridade compartilhada.

### **Roxo-Rei: produção de conhecimento histórico-educacional na interface com o Museu Casa Guignard**

Em 2014, uma das autoras deste texto foi convidada pela Associação de Amigos do Museu Casa Guignard, em Ouro Preto-MG, para prestar consultoria na elaboração e acompanhamento de projeto que seria submetido ao programa Mais Cultura nas Escolas, uma iniciativa interministerial envolvendo o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura. O programa incentivava a parceria entre instituições e agentes culturais com escolas públicas de educação básica, a partir de projetos propostos por tais instituições ou agentes.

Nesse sentido, a Associação de Amigos do Museu Casa Guignard, no intuito de estabelecer parceria com a Escola Estadual de Ouro Preto, contratou os serviços de consultoria

de uma professora de História, para elaboração e acompanhamento de projeto educativo em diálogo com a escola parceira e o Museu Casa Guignard.

O Projeto educativo intitulado “*Roxo-Rei: interpretação da paisagem pelos passos de Guignard*” foi elaborado no intuito de atender demandas da comunidade escolar e articular ações de ambas as instituições envolvidas. Ele foi desenvolvido na cidade de Ouro Preto/MG, com fases nos anos 2014, 2016 e 2017, porque dependia da liberação de recursos do governo federal, que não foi feita de forma contínua. As principais instituições envolvidas no projeto foram a Escola Estadual de Ouro Preto e o Museu Casa Guignard. Pudemos contar ao longo de sua realização com o apoio da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), através de voluntários ligados ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, da Capes, no subprojeto interdisciplinar Pibid Afro/Ufop, e de discentes vinculados ao Laboratório de Ensino de História, principalmente estudantes que cursavam disciplinas de Estágio Supervisionado sob a orientação da professora Virgínia Buarque.

Nesse sentido, o projeto era constituído na interlocução entre instituições, sujeitos, saberes e experiências pela via da autoridade compartilhada (FRISCH, 2016), ficando a cargo da responsável pela consultoria (professora de história) mediar o diálogo interinstitucional e potencializar as articulações entre os envolvidos a partir da escuta atenta de suas demandas e proposições. O diálogo com diferentes públicos e agentes de produção de conhecimento, diversas narrativas sobre o passado-presente da cidade de Ouro Preto foi se ampliando cada vez mais ao longo do projeto e tornando-se cada vez mais interdisciplinar, visto que iam sendo agregadas as contribuições dos guias de turistas, profissionais que se destacam na (re)elaboração de narrativas sobre a história da cidade, tendo em vista a condição de Ouro Preto como cidade turística, especialmente após seu reconhecimento como Patrimônio Cultural da Humanidade.

Um primeiro diálogo se estabeleceu com o Museu Casa Guignard, que tece uma narrativa sobre a vida e obra do artista que traduziu em muitas de suas telas sua percepção da cidade, percepção esta construída nas relações sociais, situadas historicamente. Alberto da Veiga Guignard, artista plástico homenageado com a criação do Museu, foi um dos mais importantes pintores modernistas brasileiros, nascido em 1896, em Nova Friburgo–RJ, morou na Europa dos 11 aos 33 anos, quando regressou ao Brasil e aqui permaneceu até falecer em 1962, em Belo Horizonte–MG. Adquirir uma casa em Ouro Preto, cidade por ele amada, foi um sonho não realizado. Justamente por isso, em 1987 o Museu Casa Guignard foi aberto ao público nessa cidade, resultado de esforços da fundação destinada a proteger sua memória e idealizada por seus amigos mais próximos ainda na década de 1960.

O acervo do Museu reúne obras do artista, em diferentes suportes e técnicas, e objetos pessoais. Entre as obras expostas tem destaque a tela Paisagem Imaginária de Minas, de 1947, feito por encomenda do governo do estado, e que tem sido lida em diversos projetos educativos do Museu, que incentivam a percepção tanto das técnicas artistas de Guignard quando a compreensão da mesma enquanto suporte de uma narrativa que reúne no mesmo plano espacial diferentes temporalidades históricas que conviviam com o sonho

do progresso das Minas, tão defendido e buscado no avanço do processo de modernização do país desde fins do XIX. Quando se empreende uma leitura atenta aos detalhes, a tela apresenta possibilidades de tematização da própria narrativa histórica construída para fazer de Minas um símbolo do progresso e desenvolvimento econômico nacional, especialmente porque ela reúne elementos que rompem com visões homogeneizadoras e simplificadoras da complexidade econômica, social e cultural do estado.

Na área educativa, o museu desenvolve variados projetos, destacando-se as oficinas Observação da Paisagem e o roteiro urbano Passos de Guignard, os quais buscam potencializar a relação estética com a cidade e a percepção da construção mútua e indissociável de subjetividades e espacialidades. Em todos os campos de atuação, o MCG privilegia a interação com a comunidade, mediada pela observação e tematização do espaço urbano e da paisagem local, compreendendo a cidade “amor inspiração” como a verdadeira casa de Guignard. Além disso, ao investir na difusão da vida e obra do artista, o Museu não perde de vista o legado de Guignard enquanto professor de desenho e pintura, defendendo que uma das funções educativas da instituição é continuar encorajando pessoas a “riscar sem medo”.

Na escola parceira, o diálogo se deu mais especificamente com estudantes participantes do projeto, uma turma multisseriada composta por estudantes participantes do protejo Tempo Integral, voltado a estudantes em situações de vulnerabilidade social. A Escola Estadual de Ouro Preto desenvolve importante trabalho de inclusão social, compreensão e respeito às diversidades e investe na prática de ações coletivas como caminho para a construção da cidadania. Desde o início foi considerada condição para realização do projeto atenção às carências socioafetivas da turma, sem, contudo, perder de vista o potencial cognitivo e criativo de seus integrantes, que deveriam também ser vistos e se ver como autores desse processo de produção de conhecimentos históricos-educacionais pelo viés coletivo, interativo e dialógico (THOMPSON, 1981; FRISCH, 2016).

A escola está localizada na intersecção entre Bauxita e Saramenha, bairros mais industrializados e modernos de uma cidade que se projetou no cenário nacional e internacional como cidade histórica de estilos colonial e barroco, após ser reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural da Humanidade, em setembro de 1980. A valorização desses estilos tem se sobreposto, muitas vezes, a outras imagens urbanas, sobretudo às mais contemporâneas, num movimento deliberado desde o início do século XX (ANGOTTI-SALGEIRO, 1996) e promotor de mudanças na percepção da paisagem por seus moradores ou visitantes (OLIVEIRA, 2006), causando por vezes um sentimento de não pertencimento entre os moradores de bairros diferentes ou mais distantes do centro histórico. Assim, desde a escolha do nome, o projeto buscava promover deslocamentos nos estudantes na forma de perceber a cidade e de se perceber nela. Roxo-Rei é uma cor derivada de argila colorida pelo óxido de ferro, um ocre encontrado em poucas partes do mundo, sendo uma delas o bairro Pocinho, região afastada do Centro de Ouro Preto e onde vivia a maior parte dos estudantes da Escola Estadual de Ouro Preto. O nome do projeto deslocava a percepção da cidade para outros espaços e sujeitos, mais próximos das experiências cotidianas dos

estudantes. A partir desses ângulos de percepção, buscava-se estabelecer a incursão por aspectos vários da paisagem urbana, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal, tendo como objetivo principal fomentar a percepção da elaboração mútua e indissociável de sujeito e paisagem, engendrada histórica e culturalmente, com a agência de vários sujeitos.

Para atingir esse objetivo, e outros a ele ligados, inicialmente foram conferidas disponibilidades, interesses e demandas das instituições envolvidas. Depois, criou-se um cronograma que, embora flexível, organizava as ações propostas em três movimentos em grande medida simultâneos: 1) conhecer vida e obra do artista Guignard e do Museu ao mesmo tempo em que se conhecia a si mesmo, dinamizando uma relação dialógica entre museu e escola, artista e estudantes; 2) problematizar a configuração histórica e cultural da paisagem de Ouro Preto, atentando-se para a construção social de memória relacionada a tal paisagem, no movimento duplo de promoção de lembranças e esquecimentos; 3) compreender a constituição das subjetividades na interface com a paisagem, ao mesmo tempo em que os sujeitos se reconhecem como agentes de sua transformação.

Para o filósofo e pedagogo francês Philippe Meirieu (2001) aprender da cidade não é apenas aprender sobre ela, mas reconhecer que ela se edifica no entrecruzamento do tempo e do espaço e que, portanto, nós nos constituímos no cotidiano das experiências urbanas e com as marcas deixadas na cidade por outros e por nós mesmos. A paisagem urbana é composta por camadas de tempo que sedimentam experiências várias, de sujeitos e culturas várias, convivendo em tensão na maioria das vezes (CAUQUELIN, 1992). Quando abordamos essa cidade, recortada em sua paisagem, podemos perceber uma história em curso, atravessada por múltiplas temporalidades e narrativas, bem como podemos nos questionar sobre o nosso papel nessa história; papel que se desempenha e que se quer desempenhar (SOUZA, 1992).

Os procedimentos metodológicos no encaminhamento didático do projeto foram variados e não serão aqui detalhados, em função dos limites deste texto, mas contaram fundamentalmente com incursões urbanas e estudos de meio, visitas ao Museu Casa Guignard e visita do museu à escola; aulas-oficinas de criação artística e interdisciplinares; promoção de exposições de trabalhos de autoria dos estudantes, nos espaços museológico e escolar, além de incursões subjetivas potencializadas por obras de arte, como a pinturas de Guignard, poesias e fotografias. No conjunto das atividades, os participantes eram instigados a se compreenderem como sujeitos racionais e sensíveis, produtores de culturas, ao mesmo tempo em que são formados por elas, e integrados à paisagem por experiências individuais e coletivas, tecidas no presente e no passado (GALZERANI, 2004, 2010).

Na reflexão sobre entrecruzamento de temporalidades e a relação entre sujeitos e o mundo em que se inserem, articulava-se a percepção dos estudantes ao olhar de Guignard sobre Ouro Preto, abarcando desde detalhes do cotidiano a amplos panoramas da paisagem, além de elementos reais e imaginários. Reconhecemos nesse processo um trabalho de percepção estética e sensível de si mesmo e da paisagem, na qual o olhar atento-distraído do *flâneur* (BENJAMIN, 2007) é provocado a promover desvios de percurso, a perceber continuidades e rupturas por meio de

um caminhar investigativo e perspicaz, muito atento aos novos acontecimentos oriundos dos fenômenos da modernidade e às reminiscências dos diversos tempos, mantendo uma experiência sensível e, em alguma medida, inteligível para a sua própria cognição histórica. (FIORIN; MEDICI, 2019, p. 79).

Roxo-Rei apostou na produção coletiva de conhecimentos (THOMPSON, 1981; FRISCH, 2016), em diálogo com o universo de Guignard, recomposto pela ótica do Museu Casa Guignard (MCG), que enfatiza a interação com a cidade, mas de modo algum o foco do projeto se ateve no polo objetivo, isto é, na cidade, nem tampouco no polo subjetivo. O que se empreende em todas as etapas do percurso metodológicos do projeto é a compreensão da indissociabilidade sujeito-objeto, tendo nos trabalhos das professoras e historiadoras Elizabeth Salgado de Souza (1992), Maria Carolina Bovério Galzerani (2004; 2010), Júnia Sales Pereira (2010), Lana Mara de Castro Siman e Sônia Regina Miranda (2013) importantes contribuições para produção de conhecimentos histórico-educacionais na interface com museu e cidade. Em diálogo com a postura observadora e sonhadora do artista Guignard, os estudantes puderam promover deslocamentos de sentidos e sensibilidades, captando outros espaços e aspectos da cidade, observando a arquitetura dos bairros mais modernos e de operários, a riqueza mineral do solo e a diversidade de pigmentos naturais que podem ser produzidos a partir dele, problemas relacionados à expansão da urbanização numa paisagem em contínua mutação, entre outros elementos, sem, contudo, limitar o trabalho ao contexto imediato da escola e dos estudantes.

No movimento de integração entre museu e escola, os dois ambientes rompiam seus limites espaciais, havendo um fluxo de ações da escola no museu, como as visitas e exposições de atividades dos estudantes no espaço museológico, bem como ações do museu na escola, como nas oficinas artísticas e nos estudos de meio e incursões urbanas mediadas pela obra de Guignard.

Ao processo somavam-se vozes, saberes e perspectivas de estudantes da Ufop e guias de turistas, além das vozes dos artistas plásticos e dos estudantes e professores da Escola Estadual de Ouro Preto, dos profissionais do Museu e da professora de história responsável pela consultoria. Os guias foram convidados para coordenar as visitas ao Morro São João e à Igreja de Santa Efigênia, que faziam parte de dois estudos de meio: um sobre a formação da cidade após a colonização e outro sobre a participação de africanos e afro-descendentes na história e cultura local. Cada estudo de meio foi continuado com aulas temáticas, sob a responsabilidade de docentes da escola e estudantes da Ufop, e oficinas artísticas, sob a responsabilidade da equipe do Museu e contando com obras de Guignard lidas enquanto produtos e produtoras de sentidos relativos aos temas abordados e algumas provocações eram tecidas no movimento dialógico estabelecido, como: em que medida a obra se relacionava com as narrativas dos livros, dos guias de turistas e das experiências dos estudantes, aproximando-se e se afastando delas? Como a obra pode ser lida no seu contexto de produção e atualmente, em outro contexto de circulação? O que há de diferente nesses contextos? Questionavam-se nos estudos de meio presenças e ausências na paisa-

gem, muitas vezes endossadas por narrativas históricas diversas, inclusive a historiografia didática. E ainda se promovia a percepção das várias formas de resistência (THOMPSON, 1981) e (re)existência dos sujeitos colocados à margem na paisagem, especialmente africanos e afrodescendentes, além de indígenas.

Entrecruzando temporalidades e espacialidades, o trabalho educativo primou por não desviar o foco do presente e dos sujeitos que o constroem, compondo suas atividades as incursões pelo bairro onde se localiza a Escola e as incursões (inter)subjetivas. Como atividade final, além das exposições de obras várias produzidas pelos estudantes ao longo do projeto, que estiveram na escola e depois permaneceram no espaço museológico por um mês, houve uma intervenção artística nos muros da escola. Os estudantes puderam traduzir o vivido em desenhos e pinturas que ficavam como marcas de todo o projeto na materialidade do ambiente escolar.

Por fim, foi organizada uma exposição itinerante com banners sobre as atividades realizadas ao longo do projeto. Ela deveria percorrer escolas da cidade, além da Escola Estadual de Ouro Preto e do Museu Casa Guignard. O desafio colocado não era apenas a sistematização de um longo processo no limite espacial dos banners, mas de tradução do mesmo para uma linguagem fluida e acessível a um público mais amplo e plural (SANTHIA-GO, 2016).

Essa atividade concluía, de modo simbólico, um longo processo dialógico de produção de conhecimentos histórico-educacionais, que se arriscou por espaços e tempos limiaries, em movimentos de aproximação e estranhamento, em fluxos e contrafluxos de experiências, saberes e narrativas produzidas por diferentes instituições e sujeitos.

### **Considerações provisórias**

Iniciamos trazendo para o leitor a imagem de limiar, porque com ela pretendíamos que o texto fosse percorrido. As experiências limiaries possibilitam encontros dialéticos e dialógicos entre sujeitos, saberes, ambientes, temporalidades e espacialidades. Na interface com a história pública, enxergamos que a produção de conhecimento em zonas limiaries ocorre se e quando elas nos permitem deslocar no tempo e no espaço, promover estranhamento e desestabilizações de sentidos historicamente engendrados sobre nós mesmos e os outros, provocando afetações mútuas.

Tomando o limiar como alegoria, defendemos um ensino de história, pelo viés da história pública, em espaços escolares e não escolares, considerando: 1) ampliar o diálogo com espaços públicos de experiências plurais, em que os estudantes reelaborem suas experiências no exercício da alteridade, bem como de escuta e acolhimento de diferentes narrativas, memórias e sujeitos históricos emudecidos pela historiografia tradicional; 2) superar propostas de atividades de ensino de história fragmentadas, instrumentalizadas e esvaziadas, tendencialmente, de sua dimensão reflexiva, ética e política; 3) desconstruir narrativas públicas monumentalizadas; 4) estimular um olhar amplo dos estudantes em torno de diferentes interpretações da história pública que circulam em diferentes espaços

públicos para não cairmos no perigo da construção de uma história única, como nos lembra Chimamanda Ngozi Adichie (2019).

Para que o ensino de história, no diálogo com a história pública, possa potencializar um pensar histórico dialógico, polissêmico e problematizador, na interface com diferentes suportes, ambiente e linguagens, as pessoas nele envolvidas precisam ser estimuladas a “se situarem no tempo e no espaço, aptas a se relacionarem socialmente, desnaturalizando os sofrimentos humanos (próprios e alheios), na construção de relações mais solidárias, autônomas e inclusivas” (GALZERANI, 2013).

Trouxemos como contribuição para o debate uma experiência educativa proposta por um museu, sob supervisão de uma professora de história, em diálogo com o ambiente escolar e envolvendo diversos outros públicos. O projeto Roxo-Rei nos permitiu entrever movimentos de produção de conhecimentos histórico-educacionais no entrefluxo de experiências e saberes por zonas limiares, não fronteiriças. No desejo de deslocamentos e na abertura para a afetação mútua, deu-se um processo de construção dialógica com diferentes instituições e sujeitos, costurado coletivamente desde a fase de planejamento e passando por todas as etapas de realização, inclusive a definição de produtos e divulgação de resultados, mantendo a preocupação de produzir com e para outros públicos, moradores da cidade, comunidade escolar, visitantes do museu, entre outros. No entrecruzamento de temporalidades, o projeto priorizou a reconstrução de experiências que foram esquecidas, recalçadas, relegadas ao esquecimento pela historiografia tradicional (BENJAMIN, 1985).

Até que ponto o diálogo com os públicos tem potencializado uma desnaturalização coletiva de sentidos historicamente engendrados? Enquanto professoras e professores de história, no exercício da história pública, estimulamos e promovemos diálogos e experiências significativas e transformadoras para os sujeitos envolvidos no ato de produção de conhecimentos históricos-educacionais? Em que medidas tais experiências são, inclusive para nós, ocasião de reelaboração (inter)subjéctiva? É na esteira desses questionamentos que buscamos ler as contribuições da imagem de limiar para o ensino de história na interface com os públicos.

Nesse sentido, convidamos à continuidade da partilha de práticas e experiências. A partilha é fundamental para o debate no campo da história pública, pois ao focalizar uma dada experiência educativa, nossa intenção não é promover sua leitura como exemplo, mas instigar a continuidade do diálogo, com vistas à constante reelaboração de possibilidades e à promoção de diferentes deslocamentos.

## Referências

ABREU, Marcelo e CUNHA, Nara Rúbia de C. Cultura de história, história pública e ensino de história: a investigação e formação de professores de história. **Revista História Hoje**, v. 8, nº 15, p. 111-134, jan./jul. de 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/527/311>.

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História pública e educação: Tecendo uma conversa, experimentando uma textura. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. **História Pública no Brasil**. Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 175-184.

- ANGOTTI SALGUEIRO, Heliana. Ouro Preto: dos gestos de transformação do “colonial” aos de construção de um “antigo moderno”. **Anais do Museu Paulista. História e cultura material**. São Paulo-SP, p. 125-164, 1996.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte/São Paulo: Editora da UFMG/Imprensa Oficial, 2007.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito da História. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985. [Magia e técnica, arte e política, v. I].
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- CAUQUELIN, Anne. **Essai de Philosophie Urbaine**. Presses Universitaires de France, 1982.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, 1990, p. 177-229.
- FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Orgs.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 29-38.
- FIORIN, Evandro e MEDICI, Maria Luluaga. Cartografia que caminha: transurbanogramas da Ilha de Santa Catarina. **PIXO - Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**. Pelotas, v. 3, n. 11, p. 78-91, 2019.
- FORTUNA, Cláudia Prado; Galzerani, Maria Carolina Bovério. Práticas de Memória, Tempo e Ensino da História. In: Ernesta Zamboni; Maria Carolina Bovério Galzerani; Caroline Pacievith. [Org.]. **Memória, Sensibilidades e Saberes**. 1. ed. Campinas: Átomo & Alínea, 2015, v. p. 39-48.
- FRANCA, Cyntia. S.; SANTOS, Maíra W. Museus e seus públicos: possibilidades dialógicas, inventivas e interativas. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 33, p. 251-279, 2020.
- FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. (org.). **História Pública no Brasil**: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p.57-69.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Usos e Abusos do conceito de transposição didática - considerações a partir do campo disciplinar de História. In: **Anais do IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2001, Ouro Preto**. IV Seminário Perspectivas do Ensino de História, 2001.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora 34, 2014.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, história e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (org). **Educação, Memória e História**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A cidade como espaço de aprendizagem da História: em foco um projeto de educação patrimonial. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Pesquisa em Ensino de história: Saberes e Poderes na Contemporaneidade. In: SILVA, Marcos (org.). História: **Que ensino é esse?** Campinas-SP: Papirus, 2013.
- HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Apresentação. **REVISTA HISTÓRIA HOJE**, v. 8, p. 5-16, 2019.
- KOYAMA, Adriana Carvalho, PRADO, Guilherme do Val Toledo, GALZERANI, José Cláudio (orgs.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação – de autoria de Maria Carolina Bovério Galzerani. Campinas: Editora da Unicamp, 2021. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/e-book-gratuito-imagens-que-lampejam-ensaios-sobre-memoria-historia-e-educacao-das>.
- LOPES, Alice R. C. conhecimento escolar em química - processo de mediação didática da ciência. **Química Nova**, n. 20, v. 5, p. 563-568, 1997.

- MATTOS, Ilmar. R. de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, n. 21, p. 15-26, 2006.
- MEIRIEU, Philippe. Apprendre de la ville: à l’intersection de l’espace et Du temps. *In: Rencontre Nationale des classes de ville*. Paris, Le 30 mai, 2001. Disponível em: <http://meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>. Acesso em 20/04/2019.
- MIRANDA, Sônia Regina e SIMAN, Lana Mara de Castro (orgs.). **Cidade, Memória, Educação**. Juiz de Fora: Editora da UFRJ, 2013.
- MIRANDA, Sônia. Regina. Formação de professores e ensino de História em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **Revista História Hoje**, v. 1, p. 149-170, 2013.
- MOLINA, Ana Heloisa; FORTUNA, Claudia Regina Prado. Caminhos e Reflexões: formação de professores e estágio supervisionado do curso de História da Universidade Estadual de Londrina. **OP SIS**, Catalão, v. 15, p. 215-234, 2015.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- OLIVEIRA, Alexandre Augusto de. **O Olhar do fotógrafo Luiz Fontana: documentação de Ouro Preto (1930-1960)** – Fotografia e arte pública: um estudo de caso. 2006. 118p. Dissertação (Mestrado em Artes) Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo-SP, 2006.
- PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2005.
- PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente à Base Nacional Curricular e ao Escola sem Partido. *In: Juniele Rabêlo de; Meneses, Sônia. História Pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz. 2018.
- PEREIRA, Junia Sales. Arbítrio e sensibilidade na aprendizagem histórica atravessada pelos museus. CUNHA, Ana Maria de Oliveira *et al.* **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, p. 509-528, 2010.
- ROVAI, MARTA GOUVEIA DE OLIVEIRA; MONTEIRO, LÍVIA NASCIMENTO. História das mulheres e História pública: desafios e potencialidades de um ensino posicionado. **Revista História em Reflexão** - Revista Eletrônica, v. 14, p. 206-230, 2020.
- SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. *In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. (org.). História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.p. 23-36.
- SOUZA, Elizabeth Salgado de. Museus: testemunhas do tempo. **Amae Educando**, ano XXV, n. 228, p. 4 – 7, Jun. 1992.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

# Nunca se sabe o passado que nos espera...

Cristina Helou Gomide - cristina\_Helou\_gomide@ufg.br  
Miriam Bianca Amaral Ribeiro - miriam\_bianca\_amaral@ufg.br

*É nunca fazer  
Nada que o mestre mandar  
Sempre desobedecer  
Nunca reverenciar  
(Belchior)*

## Introdução

O objeto de reflexão deste texto é a História Pública e os modos como ela se configura histórica e cotidianamente, sendo reeditada ao longo dos tempos. São monumentos, nomes de ruas, rodovias, nomes de escolas, nos desfiles cívicos que exaltam as datas comemorativas, e nas práticas cotidianas de comemoração que compõem a concepção de nação e história ainda reproduzidas nas escolas. Nesse trabalho, fizemos um recorte em que discutiremos a incidência das datas cívicas e comemorativas na construção da cultura histórica que temos, suas mudanças e permanências. Que permanências são essas? Elas cabem na história que estamos construindo na contemporaneidade? Essa é uma inquietação que nos segue há anos, e que tem ganhado cada vez mais visibilidade nos debates acadêmicos – para nossa satisfação. Que história pública queremos na contemporaneidade, especialmente onde o negacionismo é mais uma vez instrumento de dominação para concepções conservadoras e anticientíficas. Mais que isso, de onde vem a concepção de história e de nação que prevalece no imaginário brasileiro, de modo que nos coloca a exaltar o Bandeirante<sup>1</sup> como símbolo do progresso, quando este é a representação do poder com dominação, da escravidão e da exploração não somente dos corpos, sobretudo indígenas e negros, como também das terras brasileiras? A quem interessa manter essa história? Temos alternativas? Os anos têm nos mostrado que as Ciências Humanas nos ajudam a

---

<sup>1</sup> O que interessa é mostrar a permanência na concepção de história, mas reconhecer que ao longo do projeto de nação pensado desde o século XIX, alguns heróis foram eleitos, esquecidos ou mais exaltados do que outros. “Do ponto de vista da Geografia, as estátuas de Bandeirantes falam mais sobre a elite paulistana das décadas de 1950-60 do que da história dos bandeirantes em si. Historiadoras e historiadores já desconstruíram a imagem do bandeirante que, supostamente, era um herói nacional que alargou as fronteiras de um Brasil que, na época, sequer existia. Suas vestimentas sequer se pareciam com a dos quadros e estátuas; a maioria sequer falava português. Eram caçadores de indígenas, gente que estuprou, matou, roubou em prol de si mesmos.” Disponível em O ataque a Borba Gato e o conceito de rugosidades de Milton Santos (tudogeo.com.br). Consultado em 19 de Agosto de 2021, sem página, texto de Fabiano Teixeira, 3 de agosto de 2021, 17:49 horas.

pensar caminhos para um outro projeto de nação que contemple todos os sujeitos, não apenas e insistentemente, heróis deslocados das nossas vidas. É exatamente por isso que as Ciências Humanas são objeto de perseguição ao mesmo tempo que são desvalorizadas, seja nos currículos, com seus conteúdos e carga horária, seja nos discursos das forças hegemônicas que nos colocam no campo da não ciência ou dos improdutivos.

Nosso objetivo é, portanto, trazer para o debate, que história queremos, e que história pública deve compor o cenário já carregado da trajetória histórica de tantos movimentos sociais que nos colocam na posição contrária à concepção de história que aceita e reproduz, por exemplo, a ideia de que as relações interétnicas foram harmônicas ou que filhos de escravas com senhores escravagistas foram frutos de histórias tórridas de amor. Parece-nos que temos, ainda no século XXI, a insistência de que essa história que confunde violência com progresso e civilidade, é a história que, de fato, nos representa. Isso não é verdade. Nesse sentido, buscamos compreender a construção dessa concepção e como ela incide sobre nós de forma ainda tão intensa até os dias atuais.

A história do e no Brasil foi marcada por muitos momentos em que as forças conservadoras prevaleceram, colocando-nos, como sujeitos, em posição de subalternidade e muitas vezes nos fazendo entender que há quem possa fazer mudança e ter poder mais do que outros. Sabemos que isso não procede, pois todos somos seres políticos e é a necessidade de transformar, de criar por meio do trabalho a partir das necessidades do presente, que nos faz humanos. Nessa perspectiva, é fundamental que essa discussão se faça no tempo presente. Passamos por duas Ditaduras, a Vargasista e a Militar, ambas travestidas da ideia de progresso e restauração, e nesse momento, o contexto político no qual estamos inseridos no Brasil busca se alimentar dessa mesma ideia, mas calcando-se na negação à ciência, o que torna tudo muito mais premente. Se antes as Ciências Humanas já vinham compondo o cenário das ciências com desvalor, imagine quando não produzimos tratores ou fabricamos celulares, mas nos colocamos a pensar o mundo e a nação que queremos ao questionarmos o projeto de nação posto desde o século XIX. É importante, portanto, que o debate que estamos trazendo siga nesse movimento, indagando a ordem vigente e que história queremos, pois se a nação que prevalece e aí está, naturaliza pessoas que dormem nas ruas, pedem comida nos sinais de trânsito das cidades e não se sensibiliza com a fome da maioria, então esse projeto não nos representa.

São muitos os autores que nos inspiram e instigam. Trouxemos quatro deles que podem contribuir muitíssimo com a proposta que aqui colocamos. São eles, Raymond Williams (1979), cuja reflexão sobre a resignificação das tradições, o residual, o emergente e o dominante, mexeu conosco e estimulou muitas das nossas percepções sobre esse objeto; Enzo Traverso (2018), que nos trouxe de volta ao trabalho do historiador, que não necessariamente é o revisionismo - hoje usado pelas forças conservadoras para produzir o negacionismo -, mas sim a interpretação crítica da história; Jacques Le Goff (1990) que mostra como se constrói a cultura histórica mesmo sem a sala de aula; e enfim, a introdução sobre a noção de usos públicos da história, que muito contribui para percebermos onde surge esse debate e de como ele é urgente, e para tanto, nos valem de Ana Lima Kallás (2017).

Com base nisso, selecionamos algumas fontes para esse ensaio, e além debater com autores que nos instigam a realizar a produção amorosa do saber (CHAUÍ, 2008), também vamos apresentar as respostas dos questionários aplicados por nós no decorrer das pesquisas realizadas pela área de Ciências Humanas da Faculdade de Educação da UFG. Desse modo, as fontes, resultado de perguntas realizadas com nossos próprios alunos do curso de pedagogia no primeiro dia de aula da Disciplina de Fundamentos e Metodologia de Ciências Humanas nos levaram às problematizações aqui expostas. Também aplicamos questionários aos alunos do curso de pedagogia da PUC-GO.

Desse modo, na trilha de quem tem mais perguntas do que respostas, dividimos com os leitores e leitoras um pouco de que temos investigado nas nossas trajetórias acadêmicas.

### **Das ruas às salas de aula – todos os dias uma aula diferente, todos os dias, permanências: a construção da cultura histórica**

A Rodovia dos Bandeirantes corta parte importante do Brasil. Imagine você pegando seu carro ou mesmo viajando de ônibus, e por pelo menos 150 km, se deparar com esse nome “Rodovia do Bandeirante”, nas placas estrada a fora. O mesmo serve para pensarmos a Rodovia Castelo Branco, cujo nome é em homenagem a um Militar que compôs o Governo Militar no Brasil. Não vamos longe, basta olharmos para os nomes das Ruas ou inúmeras Escolas Públicas nas muitas cidades do país para averiguarmos quantas delas recebem nomes de Militares. Mas quando uma rua recebe nome de Marielle Franco, militante dos Direitos Humanos, mulher, negra, LGBTQI+, oriunda do Complexo da Maré, vereadora pelo Rio de Janeiro, logo se vê a placa em sua homenagem pichada por opositores dos movimentos sociais. Quando andamos pelas ruas e os monumentos estão ali para que não esqueçamos que aquele que ali está foi escolhido como herói do seu país, assistimos a uma aula de história, e todos os dias a aula se repete, embora seja impossível ter dias idênticos. Quem de nós já se esqueceu da comemoração do 7 de setembro ou do 15 de novembro? Além do feriado nacional, são datas que nos remetem ao senso cívico, à história da nossa nação, e não as reverenciar é quase um ato não patriótico. Nesse sentido, o feriado, a reverência, os rituais de comemoração que o compõem, tais como os desfiles oficiais, confundem-se com datas históricas e a história dos sujeitos sociais não transformados em heróis eleitos pela hegemonia é engolida por essa concepção de história em que a data cívica nos coloca a cena da história, e não o inverso.

Postas nossas inquietações, é preciso registrar que as reflexões que apresentamos são oriundas sobretudo do Projeto de Pesquisa “Comemorações e datas históricas: mudanças e permanências” em andamento, sob nossa coordenação, vinculado ao DHUCA – Diálogos Humanidades, Ciência e Aprendizagem, Núcleo de Pesquisa em Educação e Ciências Humanas, da Faculdade de Educação da UFG. Essa pesquisa se dedica a compreender a incidência das comemorações e datas históricas no cotidiano da vida brasileira, observando e problematizando suas mudanças e permanências. No desenrolar das investigações, temos percebido como resíduos do passado têm composto a história do presente e como isso

se dá em função dos anseios, contradições e interesses em conflito no presente. Assistimos ao longo dos séculos, hora mais, hora menos, à apropriação dos resíduos do passado em função de necessidades do presente, fazendo emergir um “novo” que não é totalmente novo e que por isso pode carregar elementos das forças dominantes (WILLIAMS, 1979).

Tendo também como referência o conceito de cultura histórica, a partir de *Le Goff* (1990) e a noção de usos públicos da história (KALLÁS, 2017) estamos trabalhando a articulação entre História do Brasil e de Goiás, História da Educação e a História da História Ensinada, tendo a história pública como eixo norteador das reflexões. Isso é possível a partir da consideração da existência de uma história ensinada dentro e fora da sala de aula, o que leva ao exame da escola existente em Goiás e da história nela ensinada, em todos os níveis de escolaridade, assim como a história ensinada a quem jamais adentrou um recinto dessa natureza, mas percorre as ruas da cidade, assiste ou participa de desfiles, eventos e celebrações, ouve salvas de tiros ou badaladas comemorativas dos sinos, observa monumentos, leu ou ouviu notícias de jornal e seus comentários, ou descansou em feriados por datas históricas comemorativas. Interessa discutir as relações entre história ensinada, escrita da história, o uso público da história e a constituição e afirmação de projetos de região e nação. Para realizar esse debate, estamos coletando depoimentos ao longo dos desfiles de 7 de setembro e 24 de outubro, desde o ano de 2016.<sup>2</sup> Também estamos acompanhando a rotina de escolas públicas e privadas no contexto das comemorações, especialmente as escolas de Ensino Fundamental. Também compõe o espectro de fontes, o levantamento, junto aos veículos de comunicação de massa, dos elementos presentes nas várias mídias, pertinentes às comemorações, na proximidade de suas realizações. Neste momento, discutiremos uma das fontes levantadas para a essa discussão, diretamente relacionada à formação de professores. Para isso, aplicamos questionários junto a alunos iniciantes, alunos do quarto período e alunos concluintes do curso de pedagogia da UFG e da PUC/GO, em um total de 320 questionários respondidos. Neles inquirimos quais datas comemorativas históricas as pessoas se lembram, qual papel elas tiveram em sua formação, que papel teriam na formação geral da sociedade e se hoje em dia frequenta (e porque frequenta) os desfiles referentes a essas mesmas comemorações.

O levantamento de dados foi realizado entre 2014 e 2016, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás e na Universidade Federal de Goiás, junto aos alunos dos cursos de pedagogia destas instituições. A escolha desse curso se deve ao fato de que a pedagogia, além de ser o curso de formação de professores em que atuamos, é um curso que articula todas as áreas de conhecimento (Ciências Naturais, Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Exatas e a Arte) para a formação do professor para Educação Infantil e séries iniciais

---

2 Depoimentos colhidos em desfiles realizados em Goiânia, capital do estado de Goiás. 24 de outubro é a data oficial de inauguração da Cidade como Capital. Goiânia foi uma cidade planejada e construída à época do Governo Getúlio Vargas, compondo o projeto de nação Varguista e representando a incidência do projeto de nação ao qual nos referimos, em Goiás. Goiânia emergiu sob o signo de cidade do Progresso, ao passo que a antiga Capital, a Cidade de Goiás, foi chamada de atrasada. Sobre isso, Ver GOMIDE, Cristina Helou. Centralismo e Tradição Histórica: cidade de Goiás (1930-1978). Goiânia-GO: Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em História das Sociedades Agrárias da UFG, 1999, 236 p.

do Ensino Fundamental. Trata-se de uma formação que, necessariamente, deve suprir as necessidades mínimas de formação para todas essas áreas de conhecimento e como pretendemos, sob uma abordagem que possibilite aos sujeitos – alunos de pedagogia/futuros docentes, uma intervenção crítica diante das visões hegemônicas consolidadas na sociedade em que atuamos, vivemos e construímos nossas perspectivas e projetos individuais e coletivos. Temos isso como tarefa da área de Ciências Humanas, em um espectro de tempo bastante contrito, diante do projeto geral de formação docente, como ocorre na Pedagogia. Além disso, trata-se de alunos em formação para atuação junto às séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, momentos da escolarização dos sujeitos em que, nos parece, observando *a priori*, ainda mais susceptíveis aos rituais cívicos comemorativos. O caminho a que a análise das fontes nos conduziu, como veremos a seguir, foi que a ideia de história que a sociedade como um todo tem, tendo tido aula de história ou não, está carregada dessa concepção conservadora da história. Nesse sentido, Le Goff (1990) foi inspirador quando nos mostrou que a cultura histórica antecede e ultrapassa o trabalho do historiador porque está dispersa, embora de forma organizada, instalada na sociedade. A visão que temos de heróis, como a do Bandeirante como desbravador e representante do progresso é elemento da cultura história produzida com essa intenção, que está não somente na sala de aula, mas instalada nas cidades.

### **1.1- A análise das fontes e a problemática dos resíduos do passado**

Foram aplicados 332 questionários, sendo 97 na PUC/GO e o restante na UFG. As mulheres são a ampla maioria das pessoas entrevistadas, 94%. A faixa etária dominante está entre 17 e 20 anos de idade, com 40% das pessoas, seguidas de 35% de sujeitos entre 21 e 30 anos, ficando os 25% acima dos 31 anos de idade. Isso importa para avaliarmos se a noção de história e comemorações se altera significativamente entre as gerações e suas respectivas formações.

O que se observou nos dados coletados é que tais noções permanecem muito próximas entre as várias faixas etárias investigadas. Vale registrar que mais da metade dos sujeitos não esteve muito tempo longe de uma instituição escolar, pois não demoraram muito a ingressar em uma universidade, ao concluírem o Ensino Médio, quando não o fizeram imediatamente na sequência desta conclusão. Entre estes e os mais velhos, que então estavam afastados há mais de uma década de uma experiência de formação regular, as respostas não se alteram substancialmente. Portanto, quem saiu do Ensino médio na idade regular e imediatamente ingressou em uma universidade, apresenta, em geral, as mesmas ideias sobre esses temas de quem ficou fora de bancos escolares há mais de duas décadas. Há que se pensar, pois, sobre a formação oferecida pela Educação Básica, ao longo das últimas décadas e sua capacidade de contribuir para a construção/desconstrução das noções e conceitos aqui tratados, considerando tanto a faixa etária quanto o período percorrido pelos sujeitos em sua formação anterior à universidade. Em última instância, há que se pensar sobre a formação de professores, em que atuamos. Da mesma maneira, não

há distinção significativa entre respostas dadas por homens e mulheres, nem entre alunos da UFG e PUC-GO. Por isso, trataremos o conjunto das observações e destacaremos as considerações distintas quando for o caso.

Para realizar essa discussão, vale distinguir as datas históricas e as datas cívicas. As datas históricas, em que pese a persistente hegemonia da concepção positivista de história, tem, de alguma maneira, por algum viés interpretativo, uma referência em um processo histórico reconhecido como componente de uma cronologia assentada na historiografia. As diferentes interpretações elegem diferentes datas ou mesmo as negam como referência para pensar um processo em estudo. As datas cívicas, em geral, têm uma referência histórica. Mas não são todas as datas de referência histórica que são alçadas a condição de datas cívicas. Essas são as que foram apropriadas pelo projeto de nação e fazem parte dos rituais comemorativos que reafirmam a nação, atualizam seu significado na conjuntura presente, diante dos jogos de poder que mantêm a noção de que somos todos iguais porque somos desta mesma nação, enquanto continuamos a nos considerar representados pelos interesses hegemônicos e dominantes. Uma data que se referencie, por exemplo, em eventos de cunho popular como mobilizações, greves e outros momentos de enfrentamento desta mesma hegemonia, não será tratada como uma data cívica nem comporá calendários oficiais, aliás, não será massivamente lembrada. Ou mais que isso, todos os mecanismos que possam contribuir para o esquecimento social destes momentos, são acionados. Por exemplo, o dia 13 de junho de 2013, marco das grandes mobilizações de rua em São Paulo, como enfrentamento ao aumento da passagem dos coletivos urbanos, não entraria em uma lista de datas cívicas, mesmo que valha lembrar que essa mesma data foi manipulada pela grande imprensa como forma de conter o caráter radicalizado que se apresentava de início, nesses eventos. Também não a comporia, a data da primeira ocupação secundarista em Goiânia, ocorrida em 9 de dezembro de 2015, no Colégio Estadual José Carlos de Almeida, seguida de outras 28 ocupações estudantis, todas realizadas na luta contra a entrega de escolas públicas estaduais para as Organizações Sociais. Dito isso, vamos nos deter nos dados coletados entre os estudantes de pedagogia quanto às datas históricas comemorativas.

Quando perguntados sobre quais datas históricas comemorativas as pessoas se recordam, observamos, de maneira generalizada, a dificuldade de conceituar o que seria isso ou pelo menos, distinguir as datas de caráter histórico das datas de fundo religioso ou de cunho familiar ou quase isso e sob aquele apelo comercial conhecido. Assim, entre as datas citadas estão o Natal - o recordista de citações deste tipo, carnaval, páscoa, ano novo, festa de peão de Barretos, dia dos namorados, dia das mães, dia dos pais, dia da criança. A questão proposta anunciava, explicitamente, a solicitação das datas de caráter histórico e ficou evidente a confusão entre história e religião, em primeiro plano.

Consideramos que isso não se dá ao acaso. Ao longo da história da educação brasileira, a presença institucional do ensino religioso, como disciplina e como maior e mais persistente tema transversal, tem sido objeto de profundos e sistemáticos enfrentamentos entre os setores vinculados às escolas chamadas confessionais e os defensores da escola

pública laica como princípio. Esses últimos têm sido também sistematicamente, derrotados total ou parcialmente<sup>3</sup>. O cotidiano da escola, nos dias que se passam, está permeado de intervenções religiosas. As datas de fundo religioso fazem parte desse cotidiano, impondo uma noção de naturalização da conduta religiosa como componente de cada um dos seres humanos, o que efetivamente compromete o conceito de escola laica. Por isso, quando perguntamos sobre datas históricas, as pessoas elencam datas religiosas. As datas de caráter aparentemente pessoal, afetivo, vinculado às relações familiares e seu entorno, não merecerão maiores articulações, reconhecidas como objeto do apelo comercial, que, infelizmente se tornam quase critério de verdade para as relações afetivas.

As comemorações históricas citadas aparecem na ordem apresentada pela memória do sujeito, o que não corresponde necessariamente à ordem cronológica. Podemos aferir que há uma ordem de significados, independente de afirmativos ou de negação, sobre as datas lembradas. Também é frequente que as pessoas se lembrem de apenas uma das informações: ou da data ou do acontecimento. Não é frequente que se refiram à data e ao acontecimento simultaneamente. Também ocorrem erros que vinculam uma data a um acontecimento que não corresponde, mas isso não ocorre com as datas mais lembradas.

A data mais registrada nas respostas, alcançando quase a metade dos questionários - 141 respostas - é o Sete de Setembro, a data escolhida como marco da proclamação da Independência. Quando o indivíduo se refere a apenas uma data, essa é, quase invariavelmente, o Sete de Setembro, raramente acompanhado da referência ao ano de 1822. Procede. Desde a invenção da independência e sua data fundadora, pelos idos dos anos 40 e 50 do século XIX, como obra do IHGB e seus elaboradores, funcionários do Império, essa referência cronológica para a fundação da nação vem sendo apropriada e reinventada, ensinada e reaprendida, permanecendo imbatível como instrumento de afirmação do projeto de nação. Muitas datas que percorreram o Império não sobreviveram ao projeto republicano, pelas obviedades da superação do modelo imperial, como a comemoração do nascimento do imperador, realizada aos 2 de dezembro de todos os anos desde a Abdicação, em 1831. Mas, o Sete de Setembro adapta-se aos interesses presentes do projeto hegemônico, como teremos oportunidade de tratar quando analisarmos outras fontes abarcadas por essa pesquisa, como as falas colhidas ao longo dos desfiles comemorativos a independência.

A segunda data mais citada, com 86 referências, é o aniversário de Goiânia, o 24 de outubro. Sendo todos, ou quase todos os inquiridos residentes em Goiânia, é possível perceber a presença da história regional nesse cotidiano, mesmo que restrito a datas e

---

3 No dia 27 de setembro de 2017, por 6 votos a 5, o Supremo Tribunal Federal não apenas manteve o ensino religioso como disciplina facultativa nas escolas públicas, como também autorizou que cada professor faça dessa disciplina um instrumento para que ele, o professor, professe sua fé e a tenha como critério de verdade, posto que se trata de uma disciplina sob avaliação, aprovação ou reprovação, mesmo sendo facultativa. Se até então, a ideia de ser facultativo disfarçava o caráter ideológico de uma disciplina confessional, agora não há mais nenhum constrangimento em que a escola pública de um estado republicano se transforme em um espaço de catequização, afrontando o caráter científico do processo de socialização do conhecimento, que é, conceitualmente, o projeto de escola que se propõe a desnaturalizar e desmistificar as relações sociais, culturais e ideológicas que organizam a vida social. O argumento da presidente do STF para dar o voto minerva sobre a questão foi de que o Estado é laico, mas reconhece os benefícios da religião.

eventos. Além disso, há que se lembrar que essa é uma data que não só instituiu um feriado local como também continua sendo objeto dos desfiles anuais comemorativos. A data regional é seguida pelo dia 21 de abril, dia da morte de Tiradentes, também feriado. Para ele foram registradas 76 lembranças. Essa data é a segunda mais lembrada quando o sujeito se lembra de apenas uma data. O que vai se demonstrando é que as datas mais comemoradas são as mais lembradas, reafirmando o trabalho realizado pela comemoração na constituição da memória e da lembrança. Na sequência, temos o dia 15 de novembro, Proclamação da República, com 64 citações. Registre-se que essa é uma das datas com grande número de erros de dados: lembra-se da data e erra-se o fato. Essa data é seguida do dia do índio, 19 de abril, com 50 referências. Bem depois aparece o 1º de maio, majoritariamente lembrado como Dia do Trabalho e não como Dia do Trabalhador, com míseras 20 citações entre mais de 300 respostas, reafirmando a atualidade e eficiência da apropriação burguesa de uma data colhida dos movimentos dos trabalhadores. Na sequência, temos, empatadas, as datas de 13 de maio e 20 de novembro, quase não lembradas, pois se resumiram a 6 lembranças cada. Interessante observar que a constituição do dia 20 de novembro – referência à morte de Zumbi dos Palmares e intitulado Dia Nacional Da Consciência Negra, como contraponto ao 13 de maio, dia oficial da abolição da escravidão, não se instalou como referência efetiva, pelo menos ainda não. A oficialização da data e do feriado (assim estabelecido em algumas cidades brasileiras) não garantiu o contraponto ao 13 de maio. Há que se lembrar que esta data – o 20 de novembro – somente foi alçada a esse patamar em lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu o dia 20 de novembro no calendário escolar. Em 2011, foi oficialmente instituído em âmbito nacional por meio da lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, transformado em feriado cerca de mil cidades em todo o país, a partir de projetos aprovados nas respectivas câmaras municipais.<sup>4</sup>

Quando perguntadas se frequentam desfiles, a maioria afirma que não costuma comparecer aos eventos anuais. Alguns, menos de 25% dos indivíduos, afirmam que vão sempre e que gostam muito de assistir aos desfiles anuais. O que mais frequentemente os motiva é a lembrança de seus tempos de escola quando desfilavam ou o fazem para lembrar filhos e netos, para que eles tenham a mesma oportunidade de formação patriótica que tiveram. Ocorrem rememorações do quanto era importante desfilarem, como a escola se preparava meses antes. Há várias referências sobre ir ver o desfile, orgulhosamente, para acompanhar o desfile que conta com o filho estudante da escola militar. Assistir o filho vestido de militar e desfilando sob aquela disciplina comove e estimula as pessoas.

O que nos parece mais interessante é que, mesmo não indo, muitas - mais da metade das respostas - são as referências a esses desfiles, notadamente os que ainda se repetem anualmente, como o Sete de Setembro e o dia 24 de outubro. Os que não vão raramente renegam seu significado e importância na formação das pessoas, do ponto de vista da afirmação da ideia de nação e região como se apresenta pela história oficial ou hegemônica.

---

<sup>4</sup> Disponível em: [www.brasil.gov.br](http://www.brasil.gov.br). *Cidadania e Justiça*. Consultado em 19 de agosto de 2021, às 17:53, sem página, sem data. A data que completa a lista das comemorações históricas lembradas é a do chamado “descobrimento” do Brasil, marcado para o dia 22 de abril. Mas são mesmo pouquíssimas referências, não chegando a meia dezena.

Muitas respostas parecem se desculpar por não frequentar os desfiles, pois a negativa é seguida de uma defesa contundente de sua permanência. Assim, para a maioria, não ir aos desfiles não corresponde à negação de seu significado como afirmação do projeto colocado de nação e região.

Quando perguntamos sobre qual papel educativo podem ter as datas históricas na formação das pessoas, foram produzidos três eixos de respostas<sup>5</sup>. O primeiro e mais citado, em variadas formas de expressão, é aquele que simples e objetivamente reapresenta a tarefa de afirmação do projeto de história e nação como ele nos é estabelecido pela história que podemos chamar de oficial, ou seja, a versão hegemônica, fundada no positivismo e que traz elementos como a memorização das datas, fatos e respectivos heróis como sinônimo de história e conteúdo da história ensinada.

Muitas das afirmações presentes nesse campo são bastante curtas e diretas: “precisa ser ensinado”, “há que lembrar os fatos históricos importantes”. São afirmações que bastam por si mesmas, não se preocupando em explicar significados ou desdobrar justificativas, demonstrando a profundidade das raízes desta ideia de história e de nação.

Também nesse quadrante interpretativo, temos afirmações como “Sempre achei importante para fixar datas e fatos. Por intermédio das datas podem ser trabalhadas as questões do patriotismo e cidadania, tão importantes para a constituição do indivíduo”. Ou: “participar sim para tornar ciente da importância das datas”, “grande importância para formação social”. Não fica claro qual conceito de formação social aqui se apresenta, mas nos parece estar próximo à formação do indivíduo como ser pertencente a uma sociedade. Essas afirmações revelam o papel das comemorações na produção do sujeito que se espera formar via processos educativos e isso se limitaria a reconhecer a “importância” das datas e comemorações. A comemoração está, também, associada à noção de patriotismo, então considerada componente imprescindível dessa formação. Essa função atribuída à comemoração e ao desfile, de “desenvolver o patriotismo” é amplamente referendada, inclusive pela ideia de que, naquele dia “os alunos são os donos da cidade”, enquanto sabemos que o que ocorre é um exercício absolutamente disciplinado, contido, muito distante da ideia de poder dos alunos sobre a cidade. “Tomar ciência” corresponde, segundo essa interpretação, a se apropriar das informações, dos dados descritos e aí se conclui a tarefa.

Também temos a preocupação registrada de que não se trata de comemorar por si só, pois “importa ter conhecimento das datas e saber o motivo” ou “lembrar as datas comemorativas para que os alunos tenham mais conhecimento sobre elas”. Assim, a data e sua comemoração cumprem seu papel formativo para além da data, mas sem que isso se transforme em uma problematização do que se comemora: trata-se de aprofundar o convencimento do mesmo como ele já está colocado. Lembrar implica na possibilidade de saber o motivo da comemoração e isso é ensinar história, mesmo que não se questione, de novo, qual história se ensina. Na mesma direção, temos que “a comemoração é também

---

<sup>5</sup> Para registrar as posições colhidas junto aos alunos de pedagogia, não nomearemos individualmente as citações, apenas as colocaremos entre aspas.

reflexão sobre porque comemoramos”. A noção de importância qualifica o discurso sem se explicitar para quem e para que a comemoração importa.

As comemorações têm também, segundo as respostas, uma tarefa no campo da memória, pois ir aos desfiles e comemorar as datas serve “para lembrar as datas comemorativas pra ter mais conhecimento sobre elas”, “para não esquecer os dias que foram marcantes”, “para lembrar datas históricas que marcaram dias importantes”, “lembrar o que aconteceu naquele dia, há anos e anos atrás”. Temos aqui o eixo estruturante na ideia positivista de história – a descrição e sucessão das datas eleitas como históricas – sempre reapresentada como tarefa das comemorações, com desfiles, inclusive. Lembrar é aprender história, a mesma história, segundo essa ótica, pois estaremos sempre falando do mesmo fato, no mesmo dia. Isso é o que se reforça quando se diz que vamos lembrar o que aconteceu anos atrás e naquele dia. O passado inerte, retomado pela lembrança – que sabemos não ser assim recuperado por quem lembra ou quem assiste ao desfile. Quem lembra é o sujeito de hoje, assim como quem conta a história é o projeto hegemônico em seu exercício e interesses presentes. Isso se aprofunda quando observamos falas que afirmam que “as datas fazem o culto a momentos importantes na vida do homem”. Temos aqui noção religiosa associada ao conceito de história, que retira do homem o atributo de pensar sobre si e o mundo, pois o que lhe cabe é cultuar. Outra forma de registro dessa posição é a que afirma que se trata de “reverenciar o passado e lembrar todo ano, da importância desses dias”. Ou que “é importante para acompanhar os marcos da história”, que se fundamenta na ideia de que a história e seu conhecimento passam por datas e não por processos, e que os importantes são os eleitos por alguém - que não nos inclui.

Há afirmações que qualificam o desfile e a comemoração como “um reforço para lembrarmos as datas”, sendo que o sujeito registra seu desapontamento com o fato de hoje ser “apenas feriado”. Nesse sentido, há que “relembrar momentos marcantes da história”, além de “reafirmar costumes” e “reavivar na memória a importância das datas históricas e dos laços familiares”, pois ir ao desfile aproxima pais e filhos, netos e avós, envoltos em um momento de patriotismo, especialmente quando se tem um filho ou neto desfilando por uma escola militar, reproduzindo absolutamente a conduta militar nesses eventos. Aqui estamos falando de jovens, crianças e adolescentes estudantes do Ensino Fundamental e Médio. A crítica ao que é chamado de “banalização” das comemorações é recorrente, quando as pessoas não estão preocupadas com nada além do feriado, constituindo uma necessidade de garantir respeito e solenidade ao que se comemora e desfila: “hoje estão banalizadas, é só festa sem ver a importância histórica das datas”.

O segundo grande eixo interpretativo observado nas respostas colhidas foi a ideia de que, se bem trabalhado, o evento comemorativo contribui de maneira importante para a formação do sujeito, amplia a cultura. Vamos por partes.

A referência à noção de comemoração como fonte de aquisição de cultura reafirma o conceito de cultura como algo a ser absorvido, desconsiderando o sujeito como produtor e ressignificador potencial da cultura a quem tem acesso. Logo, parte da ideia de que o sujeito

que assiste ao desfile adquire, unilateralmente, a cultura que lhe é exposta. Coletamos, nessa direção, elaborações como essas: “Se for um trabalho contextualizado, pode fortalecer a cultura”. Ou, “comemorar sempre traz cultura”. “O desfile atribui cultura que passa a ser foco da cultura do país”. “É uma grande contribuição para aumentar a cultura”, em uma acepção que vê na cultura um processo acumulativo. Quanto mais desfile, mais cultura, sem nenhuma ideia que problematize que cultura é essa e que nos parece se reduzir a aquisição das datas e eventos para o acervo da memória, como se isso não fosse carregado de projetos interpretativos da história que se ensina. A cultura a que se refere esse saber está lá para ser colhida e assumida, e o desfile oportuniza isso, como instrumento, quase um recurso didático: “com as datas, os alunos têm um conhecimento mais amplo da cultura”. Também aparece a associação entre arte e cultura: “ajuda no conhecimento cultural e valorização das artes”, assim como estabelece as relações entre cultura e história: “fortalecer a cultura e a herança do passado”. Temos, nesse quadrante, a noção de cultura associada à comemoração a partir de sua reafirmação, como sendo a cultura uníssona e quantitativa, tratada sob uma concepção ainda positivista que associa conhecimento a volume de dados armazenados.

Essa ideia de que é preciso fortalecer a cultura e a herança do passado, nos remete ao que Raymond Williams fala sobre o aspecto residual da cultura, que, segundo ele, embora não trate da cultura dominante efetivamente, “se o resíduo vem de alguma área importante do passado – terá, na maioria dos casos, sido incorporada para que a cultura dominante tenha sentido nessas áreas.” (WILLIAMS, 1978, p. 126). Sobre isso, não podemos deixar de trazer a experiência que as pesquisas realizadas na Cidade de Goiás nos trouxeram. Em 2001, após a cidade ter recebido o título de Patrimônio Histórico e Cultural pela Unesco, ocorreu uma chuva intensa que provocou o transbordamento do Rio Vermelho. Ele corta a cidade em duas partes, sendo parte dela o que se considera centro histórico. Um dos monumentos derrubados pela forte enchente foi a Cruz do Anhanguera, elemento que representa a chegada do Bandeirante e seu grupo, responsáveis por dominar e explorar a região, ao mesmo passo que muitos indígenas foram mortos e escravizados. Em nome da exploração do ouro, muitos foram escravizados, e a violência foi travestida da ideia de progresso, de tal modo que Pedro Ludovico Teixeira, idealizador da construção da nova Capital e Interventor por Goiás após 1930 foi chamado em diversas ocasiões de “Bandeirante do Séc. XX”. Passada a enchente, fomos à cidade e entrevistamos algumas pessoas. Muitas não residentes na região central, se sentiam deslocadas da discussão, mas grande parte, as que mais transitavam ou que viviam mais ao centro, quando perguntadas sobre o que mais lhes incomodou perder, responderam: A Cruz do Anhanguera. À época, ficamos imaginando porque um monumento que remete à dominação era tão reverenciado. Ora, a cidade acabava de receber o título de patrimônio, e sendo a história oficial aquela que trazia a imagem do bandeirante como parte da gênese da cidade, perder a Cruz do Anhanguera comprometia o título recém-conquistado. Nesse sentido, a Cruz do Anhanguera foi ressignificada, os resíduos daquele passado colonial compuseram as necessidades do presente,

que, embora não tivessem intenção de evocar as forças hegemônicas, viram no monumento um elemento importante de reconhecimento da cultura da cidade.<sup>6</sup> Parece-nos, portanto, que as datas comemorativas também são ressignificadas, talvez em perspectiva diversa, mas carregando essas permanências e garantindo seus usos para a manutenção de uma ideia de nação e de história.

Ainda nesse eixo interpretativo, centrado na noção de que, se bem trabalhado, o ritual comemorativo das datas históricas é uma importante oportunidade educativa, temos um amplo conjunto de afirmações. Elas localizam o problema das comemorações não em seu conteúdo conceitual, sua intencionalidade político-ideológica, mas na ausência de uma abordagem que as contextualize, mas mantendo seu uso a serviço das interpretações hegemônicas da história. Aqui a noção de ‘bem trabalhadas’ assume a centralidade sem que se questione a comemoração em si e seu significado na produção da ideia de nação e de história. Nesse caso, são as datas comemorativas que, se bem trabalhadas, vão reapresentar a concepção positivista da história, vão reapresentar a história das pessoas no presente. Algumas afirmações nos trazem esse discurso:

1. Pode ser riquíssimo, se trabalhado corretamente para apresentar toda a história da data.
2. Contextualizar a historicidade da data para se construir identidade e cidadania.
3. De grande importância para entender a história do Brasil.
4. Pela explicação bem dada, o aluno aprende a compreender o fato histórico e sua importância para a sociedade.
5. Fica sem sentido se falar só naquele dia, para aliviar a consciência. Se tiver mais informações pode ser mais útil.
6. Pode ser um marco na discussão do tema comemorado, mas, se não faz *link* com nossa cultura, não funciona.
7. As datas são tratadas como fúteis, falsas. Assim não pode.
8. Importante para conhecer os processos históricos.
9. Do jeito que é, não tem importância nenhuma, porque não aprofunda e fica só a folga.
10. Mesmo simbólico, conhecer os fatos importantes para o sujeito e a sociedade.

Entre as impressões provocadas por essas considerações, destaca-se a noção de que o problema é a qualidade da preparação para os desfiles, a falta de contextualização e aprofundamento dos porquês de se comemorar. As comemorações não são questionadas como conceito e função política e ideológica na formação do sujeito, mas pelo fato de que não se aproveita tudo que pode ser feito como processo educativo a partir delas. Por exem-

<sup>6</sup> Sobre isso, ver GOMIDE, Cristina Helou. Antiga Vila Boa de Goiás – experiência na/da Cidade Patrimônio. São Paulo-SP: Programa de Estudos Pós-graduados em História Social da PUC-SP, 2007, p.124-177. Nesse trabalho as águas do Rio Vermelho são lidas como referência cultural em várias perspectivas, inclusive em cartões postais que retrataram a enchente, mostrando os usos do caos para o turismo.

plo, “trabalhar corretamente” não coloca em questão a data e o fato, e afirmar que é preciso “contextualizar a historicidade” das datas nos alenta momentaneamente com a possibilidade de um debate processual e crítico da história envolvida. Mas, isso se desfaz quando se segue a ideia de que isso leva à noção de afirmação de que há uma cidadania a identidade a ser potencializada pela comemoração. Da mesma forma, “uma explicação bem dada” é o caminho para a afirmação da data como eixo para compreensão da história do Brasil, chagando-se a pretender que isso ocupe mais tempo e trabalho no planejamento escolar, para que se garanta o cumprimento de seu papel. Todas as afirmativas reforçam a ideia de que compreender as datas é de grande importância para entender a história do Brasil. Mais compreensão para maior afirmação dos elementos produzidos pela história oficial.

Uma forma de garantir que a comemoração seja eficiente em sua tarefa de afirmar a história tradicionalmente ensinada é “fazer o *link*” com a realidade do aluno. Ou seja, aproximar o aluno e sua realidade ao elemento comemorativo reforça e amplia a eficiência do processo. Isso nos impõe pensar um recorrente argumento tratado como a grande solução de nossos desafios na elaboração de um projeto crítico para o ensino de história: partir da realidade do aluno. Essa fala colhida na pesquisa nos traz, uma vez mais, a constatação de que “partir da realidade do aluno” não garante nossa filiação a um projeto de história ensinada para a crítica e a desnaturalização das contradições que nos cercam. A depender do projeto com o qual realizamos essa aproximação, podemos, simplesmente, reafirmar o que o senso comum nos traz como verdade e que lá está como componente desta mesma hegemonia. “Conhecer os processos históricos” aparece como um instrumento de reforço à lógica comemorativa hegemônica, posto que a noção de processo se submete à afirmação da data e do fato. Há uma afirmação que nos parece sintetizar essa interpretação: “Servem para marcar um evento para os alunos, mas não são tão absorvidas como deveriam, mas se fossem passadas com detalhes, seria fundamental para os alunos”. Aqui temos duas palavras-chave: “*absorvidas*” e “*deveriam*”, que assinalam a concepção de aprendizagem como projeto unilateral e colocam o caráter impositivo desta mesma aprendizagem. Uma afirmação que consideramos emblemática desta interpretação é a que afirma que “é importante eles terem um *marco* (grifo nosso), uma data para se situarem de quando coisas importantes para eles aconteceram”.

Ainda sob esse ponto de vista geral temos uma preocupação recorrente com o aprofundamento da compreensão dos processos históricos, inclusive situando o sujeito – o próprio aluno, por exemplo, como parte da história, mas que não rompem os limites da história oficial hegemônica. Isso transparece em afirmações como “reforçar a ideia da história que nos constitui”, “essencial, pois pelas datas comemorativas poderá conhecer mais sua própria história”, “relembrar os períodos de mudanças, conquistas e revoluções que nos levaram a chegar aonde estamos hoje” ou ainda “não contribui quando não há reflexão do processo histórico que *culminou* (grifo nosso) com a data”. Temos nós todos envolvidos na história, há o reconhecimento de todos nós como sujeitos, mas sob a lógica da afirmação do que a data representa e sendo que isso é o que se considera sinônimo do papel do ensino

de história em nossa formação, como se sem a data não fizessemos parte do processo histórico, levando, assim, à reedição dessa concepção de história na qual o acontecimento faz história, e não sujeitos. Também temos impressões de que articulam a ideia de história noção como sinônimo de passado: “para lembrar a formação das datas e sua importância atual” ou “contato com a cultura do século passado e os processos históricos que deram na formação da sociedade atual”. Impressiona a ausência completa da noção de conflito, de contradição como elemento que explica os movimentos da história. Isso aparece mesmo considerando-se a ideia de que não deve ser realizada de maneira mecanicista; “não se deve trabalhar sem pressão para decorar”.

Em se tratando da abordagem da questão local, a comemoração também aparece como reforço educativo na formação do sujeito que deve ser patriota tanto em relação à nação quanto em relação à região: “ajuda conhecer sua região, seu lugar”, “importante para conhecer a história da região e da nação para sua formação histórica e cultural”.

O terceiro e último eixo interpretativo é o que, de uma maneira ou outra, nega a necessidade ou pertinência tanto das datas históricas quanto da realização de sua comemoração. Esse conjunto se resume a, aproximadamente, 3% das respostas. Alguns se referem, quase ironicamente, que o mais interessante é o feriado e nada mais: “só feriado”, “agradeço o feriado e dispense a comemoração”, “uma folga a mais”. Há os que associam o feriado à negação mais elaborada, reconhecendo o caráter hegemônico das obrigações cívico-patrióticas construídas em torno das datas e sua comemoração: “datas são impostas”, “adestramento, dominados comemorando e idolatrando dominantes”. Nesse campo, há os que aprofundam a argumentação para uma intervenção com elementos de discussão teórica e sobre as condutas religiosas em uma escola inserida no estado laico: “reafirmação do método positivo: datas, fato e herói”, “contra datas religiosas na escola sendo o estado laico”.

As impressões percebidas na análise dos dados nos apresentam uma leitura do papel das datas históricas e suas comemorações por parte dos professores em formação, onde, mesmo considerando-se o acesso dos sujeitos a uma formação crítica na área de Ciências Humanas, reafirma-se, hegemonicamente, uma noção moral do papel dos heróis e das datas históricas na formação de seus futuros alunos e de si mesmos. Temos, até aqui, que as formas hegemônicas de interpretação da história não estão limitadas ao universo escolar, embora se reconheça o papel central e articulador da escola nessa tarefa.

Desse modo, articulando essa discussão ao contexto político vigente, não podemos deixar de citar como é estratégico negar por exemplo a Ditadura Militar no Brasil, pois negando-a, sob o pretexto de “revisão” da história, é possível convencer o outro de que a “verdadeira” história (TRAVERSO, 2017, p. 101) está representada nas práticas vultuosas do período, cujo intuito foram engradecer a Nação. Se mesmo nos dizendo sujeitos da história, os protagonistas são as datas eleitas como marcos cívicos que nos colocam na cena da história, não temos a história como processo, pois prevalece a ideia de reverência, e se há subjugação e não existe autonomia e reconhecimento de que somos seres sociais que vivemos em relação, então essa ideia é hegemônica e dominante. Nesse sentido, o papel moral dos

heróis vai à contramão do reconhecimento do sujeito como ser histórico, que transforma a si e ao espaço, ser cultural em constante movimento, em relação, produzindo relações políticas de poder, que necessariamente não devem representar a dominação.

### **“Finalizando” o debate em curso – de volta às problemáticas iniciais**

A concepção de história construída desde o século XIX após a Proclamação da Independência no Brasil, carrega, sem dúvida, uma ideia de história positivista, na qual alguns personagens parecem compor mais a historiografia do que outros. No século XIX, a valorização do 7 de setembro se tornou instrumento político, e não por acaso, após a Proclamação da República em 1889, também o 15 de novembro ganhou visibilidade, e a República seguiu reeditando a concepção de história inventada para construir a história da Nação brasileira, na qual Pedro Américo monumentaliza a imagem de Don Pedro no quadro sobre o Grito do Ipiranga, hoje ornando a parede do Museu Paulista, na cidade de São Paulo. Essa noção de história vem sendo reforçada de diversos modos ao longo da história do Brasil, trazendo personagens diversos, e dentre eles, o Bandeirante, incorporado na história como alguém responsável por trazer o progresso, quando na verdade sua prática era exploratória, e suas expedições voltadas para a retirada do ouro nos diversos cantos do país. Foram escravagistas, estupradores e não tinham o gosto pela terra brasileira como a imagem de herói que lhe foi conferida gosta de alardear.

A história é carregada de mudanças e permanências, e os resíduos conservadores do passado que têm composto o presente não estão mais sendo suportados. Essa história positivista não representa o século XX, carregado de movimentos sociais, e muito menos, consegue representar o século XXI, onde a leitura crítica dessas figuras heroicas vem sendo posta em debate. A manutenção dessa concepção de história representada em “bandeirantes”, reforça o racismo estrutural, tanto para negros como para os povos originários. Os monumentos, nessa perspectiva, além de não retratarem o caráter coletivo inerente aos seres humanos, reforça a masculinização da história, com a imagem de homens violentos, mas fortes o bastante para levar o progresso. É preciso registrar que interessa às elites que a manutenção dessa imagem austera prevaleça, já que com ela permanece também a estrutura que não indaga a ordem vigente. Por último, as imagens de estátuas escravagistas que vêm sendo derrubadas pelo Mundo mostram que esse movimento não apareceu repentinamente, que se constitui em processo. É o exemplo do ataque à Estátua do Bandeirante localizada na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás. Não por acaso a estátua foi uma doação de estudantes paulistas à cidade logo após a construção da nova capital, e ela foi símbolo de resistência quando estudantes do Colégio Lyceu de Goiás, no dia 19 de abril colocaram vestimentas indígenas e subiram na estátua como forma de levante ao que o Bandeirante representa. Isso ocorreu no final da década de 1990 e desde o acontecimento construíram um pedestal para colocá-la no alto, de modo a dificultar ações desse tipo. No entanto, o local segue sendo ressignificado a cada nova manifestação dos movimentos sociais, cujos locais de encontro comumente incluem a Estátua do Bandeirante. Por fim,

a história pública que queremos e que nos representa no presente não é mais essa que reforça uma noção de história que, além de excluir a noção de que somos seres em relação, não leva em consideração que tudo o que chega até nós passou pelas mãos de muitos. A história pública que queremos na contemporaneidade não exalta escravagistas, não exalta ninguém, pois história não é reverência, nem culto, é processo e é coletiva.

## Referências

GOMIDE, Cristina Helou. **Centralismo Político e Tradição Histórica:** cidade de Goiás (1930-1978). Goiânia-GO: Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em História das Sociedades Agrárias da UFG, 1999, 236 p.

GOMIDE, Cristina Helou. **Antiga Vila Boa de Goiás** – experiência na/da Cidade Patrimônio. São Paulo-SP: Programa de Estudos Pós-graduados em História Social da PUC-SP, 2007, p. 124-177.

KALLÁS, Ana Lima. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 12, p.1 30-157, dez/2017, EDUSP, SP.

LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1990, 426 p.

TEIXEIRA, Fabiano. **O ataque a Borba Gato e o conceito de rugosidades de Milton Santos (tudogeo.com.br)**. Disponível em <https://www.tudogeo.com.br/author/fabao/> Consultado em 19 de Agosto de 2021, sem página, 3 de agosto de 2021, 17:49 horas.

TRAVERSO, Enzo. **El pasado, instrucciones de uso** – Historia, memoria, politica. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018, p. 77-111.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, 215 p.

# La enseñanza de la Historia como acción político-afectiva en contexto de encrucijada Itinerarios para la formación del profesorado

Sonia A. Bazán - *bazansa@gmail.com*  
Silvia A. Zuppa - *zuppasilvia@gmail.com*

## Introducción

Dirigimos y formamos parte del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHiCS) y de la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Desde ambos espacios institucionales hemos desarrollado a lo largo de una década proyectos acerca de la formación del profesorado en Historia. En este texto presentamos las preocupaciones centrales de nuestras investigaciones centradas en las relaciones entre historia enseñada e historia investigada desde el conocimiento didáctico del contenido, sentido público de la enseñanza y justicia curricular para el desarrollo del pensamiento histórico y en tercer lugar la formación sensible de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales desde los problemas del presente en el contexto de pandemia.

Entendemos que el desarrollo curricular de la historia escolar se dirime entre las posibilidades de ser envuelta por los moldes neoliberales o presentarse como resistencia y posibilidad de búsqueda de justicia social en el presente contexto de encrucijada de la modernidad puesta de manifiesto durante la pandemia de COVID. Rescatamos de esta situación vivida la necesidad de contacto físico y de comunicación en comunidad, por tanto desde esta perspectiva valoramos la escuela como escenario de ritual (HAN, 2018) reinventado, no como forma vacía y reproductivista sino como opción de espacio común en el que es posible el desarrollo de acciones que nos involucran como parte de una comunidad política preocupada por las desigualdades, la pobreza, la migraciones, el desarraigo, la soledad y la desintegración. Entendemos la enseñanza de la historia como posibilitadora del descubrimiento que parte del pasado y de las acciones humanas que permitan diseñar horizontes de futuro, de ese futuro que “se ha convertido en un país extraño” (FONTANA, 2013). En este sentido el profesor formado en la universidad pública y gratuita se verá en la posibilidad de ser quien coordine ese encuentro emotivo del aula en el que confluyan los intereses por una vida en común, en el que el conocimiento se una a la sensibilidad.

## En busca de los sentidos de la educación histórica en Argentina

Desde la creación de las primeras escuelas secundarias, (colegios nacionales y escuela normales),<sup>1</sup> la enseñanza de la Historia en la República Argentina, cumplía la función social de formar ciudadanos, *de aportar a la construcción de una ciudadanía con carácter homogéneo*. La enseñanza de la Historia, desde fines del siglo XIX contribuyó a legitimar el surgimiento del Estado, procurando la construcción de una identidad y una pertenencia entre el estudiantado. Al mismo tiempo, incentivaba el desarrollo de una conciencia colectiva uniforme. Esta asignatura, siempre iba acompañada de otra que tenía la finalidad y preocupación de la formación de la ciudadanía: *Instrucción Cívica*,<sup>2</sup> que se proponía forjar en los estudiantes, el sentimiento de servir a la Patria. Por esos años se buscaba reformar los planes de estudio y los programas con el propósito de acentuar el carácter nacional de la enseñanza. En palabras de Bertoni (2001), en el año 1887 se promovió un vasto movimiento de construcción de la tradición ciudadana.<sup>3</sup> Los maestros y maestras debían conseguir capacitar a los futuros ciudadanos para la vida republicana, presentada como la mejor forma de gobierno, “para aquellas naciones en las que el pueblo es inteligente y moral.” (QUIROGA, 1873, p. 17).

La escuela pública era la encargada de extender la matriz identitaria a toda la comunidad. Desde allí, había que generar una identidad común. Podríamos decir que:

Un propósito en común que compartieron todos aquellos que depositaron en la enseñanza oficial la esperanza fue hacer posible una sociedad de individuos que expresaran “los más altos valores y buenas costumbres”. La escuela pública hacía posible que los niños alcanzaran el sentimiento de argentinidad, la fortaleza espiritual y la robustez física. (LEONETTI, 2005, p. 22).

Hubo un largo período en la Argentina, que abonó al positivismo y al conductismo en términos de teorías de aprendizaje, construyó su “código disciplinar” (CUESTA FERNANDEZ, 1997) para la formación patriótica de los ciudadanos. Abarcaría desde finales del siglo XIX hasta avanzado el siglo XX. Transitaron gobiernos de facto y de derecho tanto en los programas como en los textos escolares. La iniciativa reformista que nos interesa destacar tiene como hito 1983 con la llegada a la presidencia de la Nación del Dr. Raúl Alfonsín, el retorno a la democracia posterior a la última dictadura militar. Este gobierno tuvo a cargo la tarea de discutir qué escuela necesitaba la Argentina democrática. Normalizó las universidades nacionales, llamó a concursos docentes y cambió el sistema de ingreso. La educación

<sup>1</sup> El primer Colegio Nacional fue creado por decreto del 14 de marzo de 1863 y la primera Escuela Normal de Paraná, fue creada el 13 de julio de 1870 primer establecimiento secundario destinado a formar maestros capacitados en enseñanza elemental.

<sup>2</sup> El principal objetivo de la asignatura Instrucción Cívica, era que “los niños a temprana edad conocieran los derechos y deberes cívicos que la Constitución y las leyes que garantizan la ciudadanía.” (ORTEGA, 1897, p. 57) Compendio de Instrucción Cívica. Pedro Igón y Cía. Editores, Buenos Aires, 57.

<sup>3</sup> Para ampliar ver: BERTONI, Lilia Ana (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

fue entendida como factor inclusivo a partir del diseño de un plan de alfabetización a nivel nacional. Durante su gobierno se puso en marcha el Proyecto Educativo Democrático, proyecto pedagógico (1983-1989).

El Proyecto Educativo Democrático se propuso objetivos tendientes a revertir la situación heredada y a eliminar el autoritarismo, a la par que pensó a la educación como una estrategia fundamental y central para la formación y conformación de sujetos que, convencimiento mediante, contactaran con los valores políticos y morales del gobierno, asentados en la democracia representativa y republicana. (WANSCHEL-BAUM, 2014, p. 84).

Este proyecto tenía la intención de transformar el sistema educativo con el aporte de los docentes y de la comunidad, tal como lo establecía la ley 23.114/84 de convocatoria a un Congreso Pedagógico Nacional. Si bien la convocatoria del Congreso fue una señal de la intervención y preocupación del Estado en y por la educación, no hubo sanción de ley, pero facilitó el camino para admisión de la enseñanza pública de gestión estatal y de gestión privada. Posteriormente toda esta intervención estatal dio lugar a la sanción de la Ley Federal de Educación. A partir de 1993 se sancionaron nuevas leyes de educación, la legislación argentina reguló el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio nacional.<sup>4</sup> Con la sanción de estas leyes se abandonaron los viejos principios y se priorizaron otros, tales como el fortalecimiento de la identidad nacional, la igualdad de oportunidades, la equidad de los servicios educativos, la educación concebida como proceso permanente, la erradicación del analfabetismo, el apoyo y estímulo de los programas alternativos de educación, la participación de la familia, la comunidad, asociaciones docentes u organizaciones sociales. Esta fue una transformación cualitativa de la enseñanza. Había que abandonar los contenidos escolares obsoletos a cambio de nuevos, que estuvieran vinculados a las necesidades de la sociedad.

Esta transformación educativa, introducida por la Reforma curricular que se inició en 1993, tuvo como punto de partida el propósito de acercar la historia investigada a la historia escolar. Se proponía abandonar las perspectivas historiográficas del siglo XIX que perduraron más de un siglo en la escuela argentina. Paradójicamente, a pesar de la tan discutida Ley Federal de Educación, que produjo la descentralización de la educación y delegó el financiamiento de la educación a las provincias, desde el punto de vista curricular permitió la introducción de nuevos sujetos históricos, nuevos métodos de análisis y un nuevo período a ser estudiado, la Historia Reciente en la enseñanza de la escuela media. En este sentido, el análisis acerca de la importancia de la enseñanza de la Historia Reciente (SAAB, 1997) destaca el acierto de la inclusión de esta historia como movilizadora del aprendizaje y concientización, para ser trabajado con los estudiantes. La inclusión del estudio de la Historia Reciente, produjo desafíos para la enseñanza de la historia escolar, pero se instaló tempranamente como contenido provocando un necesario acercamiento a los estudios académicos y a la vez a una serie de programas que desde los años 90 a esta parte han

<sup>4</sup> Ley Federal de Educación N.º 24.195 sancionada el 14 de abril de 1993 y derogada en 2006 mediante la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 del 2003.

promovido la conexión entre historia académica-historia escolar, entre los que podemos mencionar el programa Jóvenes y memoria.<sup>5</sup>

Una nueva reforma educativa producida en el periodo de gobiernos kirchneristas (2003-2015) enuncia otros propósitos y fines que reafirman la importancia de la escuela en la formación de los jóvenes:

El Art. 5: la Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa.”. (Ley Provincial de Educación N° 13.688/07).

Los fines que propone esta misma ley sostiene tres principios: “ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los estudiantes la adquisición de saberes para continuar sus estudios; fortalecer la formación de ciudadanos y vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los mismos en el ámbito productivo”. (Diseño Curricular, 2008, p. 8).

La reforma para la escuela secundaria a partir de la Ley Nacional 26.206/03 y de la Ley Provincial 13.688/07 generó un marco general coincidente con nuestra perspectiva teórico-epistemológica como formadoras de profesores en historia y ciencias sociales:

[...] es importante dotar al profesorado de las competencias profesionales que le habilitan para reflexionar sobre la práctica y hallar medios para intervenir positivamente en ella, para actuar como práctico reflexivo y crear situaciones que reviertan en la formación del pensamiento social e histórico –un pensamiento social crítico y creativo- de su alumnado. (PAGES, 2012, p. 6).

Podemos marcar por tanto la relación entre marco legal-historia académica- historia escolar- formación del profesorado. En esa múltiple interconexión se instala nuestra propuesta de formar docentes que revisen y revisiten su propia práctica para transformar las prácticas pedagógicas que tengan como meta enseñar a pensar históricamente, educar para la convivencia e incorporar prácticas culturales de los jóvenes. Así nos acercamos a dos categorías que vertebran nuestra propuesta de la enseñanza de la historia: la articulación entre pensamiento *histórico* y *justicia curricular* provenientes de investigaciones que proponen y entienden la enseñanza de la historia en su dimensión de conocimiento sustantivo, experiencial y vital en el aprendizaje de las y los jóvenes.

<sup>5</sup> El programa Jóvenes y Memoria es coordinado por la Comisión por la Memoria desde el año 2002. Está dirigido a escuelas y organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires y propone a los equipos de trabajo que elaboren un proyecto de investigación acerca de las memorias del pasado reciente o la vulneración de derechos humanos en democracia. En noviembre se realiza el encuentro plenario del programa donde los jóvenes participan de una experiencia en la que se conocen y reconocen con otros, exponen sus trabajos, producen, debaten e intercambian ideas y proyectos. <https://www.comisionporlamemoria.org/jovenesy memoria/>

En este sentido, incorporamos en la formación inicial de profesores la categoría de *justicia curricular*, entendiendo que una educación para una sociedad democrática, justa e inclusiva no es posible sin políticas públicas que traten de compensar y corregir todas aquellas injusticias estructurales que inciden y determinan las condiciones de vida de la sociedad (TORRES SANTOMÉ, 2011; FRASER, 2006). Más que una categoría conceptual es un eje estructurante que como tal articula porque da sentido a la investigación y a la enseñanza. Según Torres Santomé, referirse a la justicia curricular implica

[...] considerar las necesidades del presente para seguidamente analizar críticamente los contenidos de las disciplinas y las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar y preparar para la vida a las nuevas generaciones; meta que lógicamente, preocupa a aquel profesorado comprometido con el empoderamiento de los colectivos sociales más desfavorecidos y, por tanto, con la construcción de mundo mejor y más justo [...] (TORRES SANTOME, 2011, p. 12).

Esta categoría resalta en las investigaciones con criterios de justicia social, comprometidas con los derechos humanos, que proponen la enseñanza de la Historia como medio para repensar cuestiones de desigualdad, carencias y manipulaciones en las políticas de reconocimiento, en temas de redistribución y de participación democráticas.

### **Entre la historia enseñada e investigada, el conocimiento didáctico del contenido**

Enseñar historia en la escuela secundaria desde la justicia curricular involucra a docentes que intermedien entre la producción disciplinar y la producción de conocimiento escolar, que vinculen disciplina y didáctica, para construir conocimiento socio-histórico, relacionar la historia investigada con la historia enseñada. La relación entre la historia académica y la historia escolar ha sido tema de debate desde hace mucho tiempo. En los años 90 Pilar Maestro González (1997) se ha posicionado contrariamente a la separación entre *Teoría y Práctica*.

De esta manera, la historia investigada-producción historiográfica y la historia enseñada-disciplina escolar, admitirían una falsa división del trabajo en vez de una necesaria confluencia. Lo esperable para esta autora, es evitar que la relación se reduzca a que la investigación historiográfica provea contenidos disciplinares actualizados y la didáctica únicamente se dedique a proveerlos de estrategias y metodologías de enseñanza. (MARCHETTI, 2018, p. 9).

En la misma línea Cuesta Fernández (1997) con su concepto de código disciplinar, generó debates que no resolvieron la naturaleza de las relaciones entre la historia investigada y la historia escolar. Para el autor los contenidos escolares no son la reducción de los contenidos disciplinares académicos, sino que son de una naturaleza diferente. Pero la historia que enseñamos hoy en las escuelas no es la historia que se investiga ni una

consecuencia directa de la investigación histórica. La historia investigada debería nutrir a la historia escolar, pero es en esta conexión donde encontramos una obstrucción. La historiografía ha incorporado nuevos campos de estudio, nuevos actores, nuevos problemas, pero la historia escolar ha integrado poco de estas novedades historiográficas (PAGÉS, 2018). La importancia es encontrar las coincidencias y las diferencias entre ambas en relación con los públicos a las que van dirigidas, los propósitos, los contenidos seleccionados, la complejidad de los textos y de su vocabulario, de la manera de comunicar el resultado (ZUPPA, 2019).

En esa compleja y desarticulada conexión entre historia investigada e historia enseñada es donde situamos la formación de profesorado entendiendo que esa es la primera transformación que los futuros profesores deben realizar al pensar en enseñar una historia pública, ¿Qué historia enseñar? ¿Cuáles son los sentidos de esa enseñanza? ¿A quiénes se interpela al enseñar estos contenidos escolares? (BAZÁN Y ZUPPA, 2013, p. 65) Esta transformación con sentido público de la historia a enseñar nos ha llevado a tomar las investigaciones de Shulman sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido que

representa la mezcla de contenido y pedagogía para entender cómo conceptos, temas o problemas se organizan, representan y adaptan para enseñar a estudiantes con diversos intereses y habilidades. [Es] la especial amalgama de contenidos de la disciplina y didáctica que es exclusiva de los profesores, su propia y particular forma de conocimiento profesional. (SHULMAN, 1987, p. 8).

El docente que enseña Historia debe desarrollar un conocimiento específico, que Shulman denomina Conocimiento Base que “[...] es el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente en una situación dada.” (WILSON, SHULMAN Y RICKERT, 1987, p. 107). Bagaje que se supone que posee un profesor para representarlo y comunicarlo. Es la base intelectual, práctica y normativa para ejercer la docencia. Este conocimiento es imprescindible pero no genera ideas de cómo presentar un contenido particular a alumnos específicos, para ello se requiere un Conocimiento Didáctico del Contenido, propio del buen hacer docente, lo que implica una comprensión de lo que significa la enseñanza, de los principios, formas y modos didácticos de representación. El autor propuso que la persona que se dedica a la docencia tiene un conocimiento base que, al menos, incluye siete categorías: el conocimiento del contenido, de lo pedagógico general, de lo curricular, de lo pedagógico del contenido, de los aprendices y sus características, de los contextos educativos y de los fines educativos. Para 1990 estas categorías son redefinidas por Pamela Grossman (1990) en cuatro áreas generales: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento del contexto.



(GROSSMAN, P.L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. NY: Teachers College Press.)

### Sentidos públicos de la enseñanza: pensamiento histórico y justicia curricular.

Entonces ¿cuáles son los conocimientos que elegimos para enseñar una historia con sentido público? Nos interesa plantear la complejidad de la formación de profesores de historia que enseñen a pensar históricamente, que aborden problemas de enseñanza concretos, con sentido para los estudiantes a los que está destinada la enseñanza de la historia (BAZÁN Y ZUPPA, 2013, p. 65).

Si el profesor principiante debe introducirse en este recorrido, necesariamente deberá reconocer cómo fue instalándose, cómo se construyó ese contenido desde su propio proceso de aprendizaje. Avanzando en este sentido, podemos plantear un elemento más: ¿Tiene o debería tener el profesor de historia un conocimiento específico diferente que el historiador? ¿En qué se diferencia el conocimiento del historiador y del profesor? Para distinguirlos, tomamos a Robert Bain (2012) en su aplicación de los principios para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria.

Un largo recorrido nos separa de aquel profesor de historia que se limitaba a recitar y repetir contenidos o a leer en el libro de texto. Hemos traspasado también la etapa que urgía incluir esa pedagogía histórica activa para producir un cambio, plagada de actividades. La enseñanza de la historia depende de una cuidadosa organización del contenido, de los conceptos históricos, de los problemas históricos, de las conexiones con nuestro presente. Entonces enseñar historia y formarse para ello implica desarrollar el conocimiento didáctico del pensamiento histórico. La gran pregunta es cómo formar docentes que piensen históricamente para enseñar ese pensamiento que no es natural. La escuela y la clase

de historia se presentan como escenario de oportunidad. He aquí el sentido público de la formación en la enseñanza de la historia. Pensar históricamente es un acto no natural, ya que requiere que nos ubiquemos fuera de nuestro ambiente familiar, abandonar cómodas suposiciones y puntos de vista acerca del mundo. Semejante tarea requiere docentes con bagajes cognitivos considerables y a la vez con la habilidad para ayudar a los estudiantes a aprender contenidos históricos mientras que expanden sus capacidades de usar la evidencia, valorar interpretaciones y analizar los cambios en el transcurso del tiempo. En otras palabras, la construcción de significados sobre el pasado dentro del ámbito escolar no es sólo una práctica periférica de la investigación histórica profesional, sino que puede ser observada como un conocimiento histórico particular, que tiene vínculo con la historiografía profesional, pero también se aleja de ella” (PLA, 2012, p. 169).

Los jóvenes que habitan las escuelas hoy son parte de ciudadanías mestizas, lejos de ser adolescentes pasivos, homogeneizados e insensibles, convierten al espacio escolar en un territorio desde el cual es posible rediseñar la formación del profesorado. En nuestro caso, nos ocupa principalmente el lugar de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en conexión con la educación para la ciudadanía (BAZAN, 2019). Desde el reconocimiento del lugar de la historia en la construcción de ciudadanía y de la mente estar inmersos en el contexto escolar. En este punto, el concepto de ciudadanías mestizas (MARTIN BARBERO, 2017) es potente para caracterizar a las y los adolescentes que dan sentido a la enseñanza.<sup>6</sup>

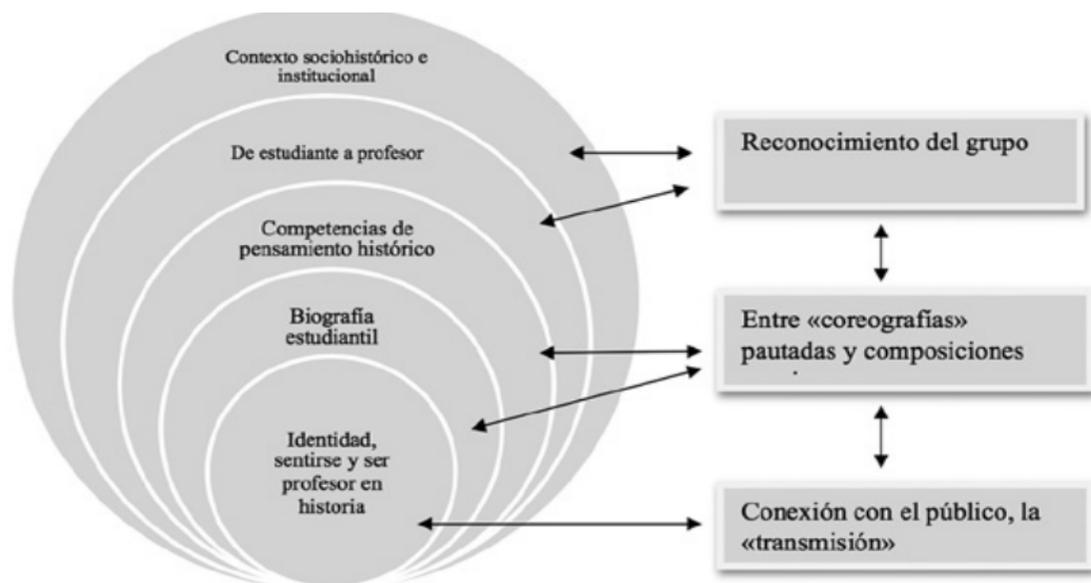
En el desarrollo de nuestros trabajos subrayamos el interés en la relación historia-culturas juveniles-prácticas de enseñanza, entendiendo que la enseñanza de la historia es “producción particular de conocimientos históricos dentro de la escuela, tiene vínculos irreductibles con la historiografía profesional, pero también se caracteriza por estar fuera de ella, poseedora de una lógica distinta y, por tal motivo, susceptible de convertirse en objeto de investigación” (PLA, 2012, p. 166). En atención a la interconexión entre sujetos educativos, interacciones en el aula y circulación de saberes, emerge de nuestros trabajos una categoría, la historia urgente. La historia urgente está vinculada vincula el sujeto que aprende con el objeto a aprender. En esta vinculación producimos un traslado desde la reflexión historiográfica a la reflexión de la enseñanza en tanto la vivencia y experiencia de los aprendizajes por parte de los/las estudiantes. Esto implica el desarrollo de una didáctica desde la perspectiva socio-cultural, que involucra e interrelaciona docencia, saberes circulantes y vivencias estudiantiles de aula. La historia urgente o la denominada historia inmediata o historias del presente potencian nuestra propuesta desde el encadenamiento particular de presente/pasado/futuro, dan centralidad al sujeto que investiga y a la experiencia acerca de tiempos y espacios complejos (SANMARTIN, 2018).

<sup>6</sup> Cfr. Jesús Martin Barbero op cit p 184 “La ciudadanía de la gente joven es mucho más posible que la de los viejos. Los viejos nacieron en un país de raíces profundas, inmóviles, eternas... Quiero un país de raíces móviles, de raíces que caminan. Porque hoy ser ciudadano tiene que ver con pertenecer a un lugar, pero la ciudad hoy está atravesada por flujos, lo más quieto es cada vez más líquido, es cada vez más fluido. Entonces hay una contradicción: ser ciudadano es un arraigo pero a la vez te conecta al mundo, esta doble dimensión de la ciudadanía hoy es clave[...]los jóvenes pueden conjugar el mundo con esa necesidad de raíz, de pertenecer a un grupo, de pertenecer a un barrio, a una tierra, a un lugar, a un horizonte, a una puesta de sol. [...] La red está hecha de raíces, y es una red que nos conecta con el mundo entero en la medida en que sabemos construir ciudad, en que sabemos que la gente se sienta bien estando juntos”

Reconocimiento y ciudadanías, confluyen en el sujeto y para nosotros esos sujetos son en primera instancia los/as estudiantes del profesorado e indirectamente los/las jóvenes de la escuela: “ciudadanías mestizas” e historia urgente se entrelazan al pensar prácticas de enseñanza desde las cuales indagar en la construcción de sentidos sobre el pasado dentro de la escuela, y que habilitan al discurso social y dan potestad a los sujetos para nombrar y autonombrarse.

## Educación sensible para profesores de historia en Latinoamérica

A partir de los sucesivos proyectos bianuales de investigación buscamos acentuar diversos aspectos de la formación: Conocimiento didáctico del contenido en la Formación Inicial del Profesorado, Didáctica de la Historia Contemporánea, Pensamiento histórico y justicia curricular, Problemas del presente que se interrelacionan con pasado y futuro. Podemos identificar esos conceptos-ejes como un ensamble que fuimos recorriendo, indagando, acentuando en la formación. Desde 2020, en contexto de pandemia resignificamos esos concepto-eje de nuestras indagaciones, pero tomamos el modelo de KORTHAGEN (2010) para visualizar nuestras preocupaciones en torno a la formación del profesorado en historia. Conocimiento, pensamiento y perspectiva sensible son, a nuestro entender, componentes a desarrollar para asumir la responsabilidad política de la enseñanza de la historia en el nivel secundario. Para poder interpelar a jóvenes de la escuela secundaria es necesario la presencia del profesor que guíe la construcción y conexión del presente con situaciones diversas del pasado, sentirse parte de ese legado, ser con él, vislumbrar opciones futuras. Aquí curriculum, contenidos históricos se imbrican desde la propuesta que el docente propondrá en el aula. para incidir en la educación histórica de esos jóvenes.



Adaptación propia del modelo de cambio (Korthagen,2010)

Retomamos la analogía del aula como escenario. Cada docente despliega una coreografía, en parte pautada, en parte improvisada y adaptada al contexto. Esa clase, los contenidos y las formas didácticas propuestas se conectan directamente con distintos niveles del desarrollo y reflexión del docente (BAZAN; MARCHETTI, 2019)

Si la docencia es un desplegar coreográfico y creativo, el sentido de ella es la acción política. Se vuelve necesario pensar la formación de los profesores en historia cómo los encargados de conectar la narrativa de la historia pública con la cotidianidad de los jóvenes. Esto implica conectar contenido y forma. Aquí la importancia de la didáctica en la indagación de opciones, mediaciones que partan del contexto, del contenido y que los docentes, los futuros profesores generen los instrumentos que contengan, por tanto, la forma para enseñar contenidos significativos para las culturas juveniles.

Hablar de culturas juveniles implica conectarse con los usos culturales y las características de las sociedades locales de las escuelas, de los barrios, en los que enseñamos. Nuestras problematizaciones sobre las prácticas de enseñanza tienen el propósito de afianzar una formación inicial centrada en la educación histórico-social desde la búsqueda de la justicia curricular en los contextos donde los futuros profesores inician su ejercicio profesional. Incluir este horizonte como base implica pensar la enseñanza de la historia desde la interacción de tiempos, sujetos y espacios, desde las múltiples dimensiones que interrelacionan a los seres humanos y que nos permite entrelazar expectativas de formación que revitalicen la enseñanza de la historia y las ciencias sociales con responsabilidad socio-política.

### **Forma y contenido en la enseñanza de la historia. Enseñar desde los sentidos**

La historia es narratividad y desde la modernidad ese relato se desarrolló centralmente en formato escrito, el texto escrito se convirtió en predominante sobre otros formatos. Nos propusimos hace unos años recuperar la potencia de las capacidades narrativas (BRUNER, 2013) que contiene la fuerza de la imagen como portadora de narratividad (DIDI HUBERMAN, 2011). Nuestro propósito fue descubrir la imagen (fija o móvil) que estaba presente en todas las secuencias propuestas por los futuros profesores como síntesis de narratividad. Desde la perspectiva pedagógica EISNER (1998) y DEWEY ([1940] 2010), desde la teoría de la historia BENJAMIN (2009), son los autores que compusieron nuestro marco teórico. De aquí surgieron las narrativas visuales.

Las narrativas visuales tratan acerca del tiempo histórico, su transcurrir y su representación. Surgieron como consecuencia de nuestra indagación en torno al uso de las fuentes visuales por parte de los profesores practicantes quienes ya sea por incidencia de la historiografía en la valoración de las fuentes visuales, ya sea por estar atentos a la cultura audiovisual, a la influencia cross y transmedia en la que navegan, aprenden y viven los jóvenes o por una preferencia personal, fueron desplegadas en sus proyectos de clase. Por tanto la construcción metodológica para trabajar con narrativas visuales pretende colaborar en la formación de un profesor que piense históricamente en estricto contacto con el contexto

en el que va a enseñar, que se anime a proponer el estudio de la historia por medio de una enseñanza que ponga a disposición todos los sentidos, que combine razón y sensibilidad, que desde el pasado, desde la disciplina histórica pueda proyectar futuros junto a los estudiantes y manifestarse como amante de la “reflexión hermenéutica” (GADAMER,1977) que convierte a la historia en la ciencia de la pregunta interminable.

Las narrativas visuales se presentan de este modo como artefactos culturales, motivo de análisis desde diversas perspectivas disciplinares, pero en este caso las pensamos como estrategia metodológica, de creación y producción por parte del futuro profesor. Reconocemos la potencialidad de la imagen como continente de información, portadora de narratividad y transmisora de la existencia de un mundo que se revela ante los ojos pero que precisa de ser interpretado. Desde la perspectiva benjaminiana de la historia (1936, 1939) y los aportes de Georges DIDI HUBERMAN (2011), la imagen es portadora de tiempo. “Siempre ante la imagen estamos ante el tiempo...pero ¿qué clase de tiempo? ¿de qué plasticidades y de qué fracturas. ¿De qué ritmos y de qué golpes de tiempo puede tratarse en esta apertura de la imagen?” (DIDI HUBERMAN, 2011, p. 31). En las manifestaciones expresivas del lenguaje se expresa un relato. La imagen que contiene un relato se presenta como un “montaje de tiempos heterogéneos” que incluye “anacronismos” y nos propone intervenir en el diseño y producción de una narración. La narrativa visual es portadora de tiempo y se presenta ante nosotros como una fuente y como recurso didáctico a partir del cual podemos lograr una posible representación del tiempo. Por esto entendemos que trabajar la imagen desde la perspectiva de las narrativas visuales nos permite articular con mayor complejidad y por tanto mayor posibilidad de explicación el concepto-horizonte y estructurante del “tiempo”, un tiempo al que nos dedicamos quienes enseñamos historia y que en su multidimensionalidad y complejidad precisa ser pensado como forma y contenido a enseñar. (BAZAN, 2021).

La decisión es asirse al tiempo como hilo conector entre redes y marañas que nos sostiene como sujetos, contradictorios y diversos a través de las imágenes. Las narrativas no lineales, la dislocación de formas tradicionales de lectura colabora, a nuestro entender con las posibilidades de enseñar temporalidades diferentes, sincronías, diacronías, multiplicidad de visiones, multiperspectivas. En este sentido propusimos cuatro ejercicios donde la imagen es materialización de la representación del tiempo no lineal, activadora de emociones, aprendizajes, exploraciones, búsqueda de explicaciones ante la complejidad del mundo. Esos ejercicios fueron desarrollados en otro trabajo (BAZAN, 2021), se denominan: zoom, puzzle, traslación y series. Cada uno de ellos propone realizar un trabajo de selección creativa, interpretación y ensamblaje narrativo desde el poder sintético y a la vez complejo de la imagen como portadora de tiempo.

Proponer la enseñanza del pasado como explicación y raíz de los problemas sociales del presente nos posiciona en el deseo de actuar como docentes ocupados por la genuina conexión entre los intereses y experiencias de vida de los estudiantes y las posibilidades de generar creativas opciones comunes de futuros posibles. Desde aquí planteamos las relaciones entre imagen, narración, tiempo y pensamiento histórico.

## Registros audiovisuales para narrar dialécticamente la formación

Pensar futuro desde América Latina, desde las aulas de formación, en un contexto de pandemia, en esta encrucijada que rompe cotidianamente con esa idea de tiempo lineal y progreso indefinido se conecta con las experiencias de vida, pero también con nuestra perspectiva acerca del sentido de la enseñanza de la historia. El futuro se tornó aún más incierto de lo que autores como Hobswabwm (1995) o Fontana (2013) señalaron hace unos años atrás. La experiencia de la pandemia aún está siendo registrada en su incidencia en los múltiples escenarios de las relaciones sociales. Nos centramos en las aulas, en la escuela y podemos adelantar a partir de nuestras primeras indagaciones entre docentes dos marcas a analizar en la formación y el desarrollo profesional: la presencia de la tecnología en la enseñanza y la revalorización del necesario vínculo pedagógico desde la presencia física. En paralelo, ante esta preocupación generamos una invitación a las cohortes 2020 y 2021. La invitación consistió en que a modo de danza dialéctica los futuros profesores produjeran un registro narrativo audiovisual que a modo de dispositivo de autorreflexión, posibilitara el reconocimiento de las *experiencias de aprender, de la toma de conciencia* acerca del tránsito entre ser estudiante a ser profesor y el *análisis detallado de saberes* que constituyen el ser profesor desde la autopercepción y finalmente la *impronta específica de la formación disciplinar* en esa “metamorfosis” del ser docente. En definitiva, realizar un ejercicio de reflexión dialéctica para mirar hacia su futuro como profesor en historia mixturando para esto no solo los contenidos disciplinares sino además sus saberes, sus gustos, sus deseos, sus rastros biográficos para identificar vida y profesión, para reconocer diversidad y percibirlas, luego, en el aula del nivel secundario. (ZUPPA; BAZAN, 2021)

En la observación y atención a todos los elementos que los futuros profesores organizan para componer su narración, entendemos que se nos permite realizar un entrecruzamiento de información sobre la formación y la vida como experiencias imbricadas que importan ser recuperadas para conocer quiénes son estos profesores desde las posibilidades que brinda el giro afectivo como abordaje que percibe a la escuela como sociedad afectiva (SQUIRE, 2001 apud LARA; ENCISO 2013). En principio podemos reafirmar que el ejercicio permite interpretar ¿qué motiva a estos futuros docentes? ¿Qué recorridos vitales son reconocidos como valiosos para el próximo y futuro ejercicio de la docencia? Entendemos que “no hay transformación de las estructuras sin acción transformadora, es decir, sin acción política, y la acción política es un asunto de afectos y de deseos colectivos: los movimientos de poder (deseantes) determinados (afectivamente) a orientarse en un cierto sentido y a cumplir ciertas cosas para hacer o cambiar de una cierta manera sus marcos comunes” (LORDON, 2018, p. 14)

Esbozamos aquí algunos resultados para continuar con el hilo de este texto. Notamos escasa predisposición a apelar a lo afectivo para conectar los “mundos en donde aprendemos “. De todos modos nos dieron algunas pautas para el análisis y surgieron las siguientes categorías por las que ahondar: Biografía educativa de los futuros profesores, Espacios no

institucionalizados y experiencias de aprendizajes, Autopercepción de sus posibilidades de afrontar la enseñanza de la historia en el nivel secundario, Incidentes biográficos que se relacionan con la elección de la carrera, Experiencias docentes; Horizontes culturales y estéticos (BAZAN; ZUPPA, 2021)

De este modo incitamos a la reflexión central (core reflection KORTHAGEN, 2013) de establecer conexiones entre las cualidades propias de cada sujeto con las experiencias en el mundo externo. Desde la formación de profesorado la búsqueda nos arrojó otro desafío ¿Cómo formar en aulas universitarias heterogéneas a los futuros profesores de aulas heterogéneas? y la pretensión de construir una topografía de las afectaciones que manifiestan los futuros docentes en su pasaje de estudiantes a profesores.

### **Conclusiones al texto para acciones aún no concluidas**

La escuela puede enseñar a leer cuidadosamente al mundo, desajustar la inercia del acomodamiento en la riqueza y de la resignación a la pobreza. Renovar la cultura política para generar sociabilidades para convivir, concertar, respetar reglas del juego ciudadano son propósitos que frente a la masificación de la escuela posibilitan conectar ciudadanía, autonomía y ética. Y en estas y otras tareas mucho tiene para aportar la enseñanza de la historia: si “la escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente [...]” (MARTIN BARBERO, 2017, p. 90). Frente a un profesor que domina y transmite un contenido, se sientan estudiantes que se encuentran inmersos en un medioambiente comunicativo empapado de otros lenguajes, saberes y escrituras. No es ese el profesor que deseamos, sino que la formación inicial de profesores debe asociarse a estos contextos culturales, en un rediseño del mapa profesional con las características de cada territorio en el que se situarán las prácticas educativas.

La escuela puede hoy interesar a la juventud e interactuar con los campos de experiencia que procesan esos cambios: desterritorialización/relocalización de identidades, hibridaciones de la ciencia y el arte, de las literaturas escritas y audiovisuales [...] de investigaciones científicas y experimentaciones estéticas [...] haciéndose cargo de esas transformaciones. La escuela podrá interactuar con las nuevas formas de participación ciudadana (MARTÍN BARBERO, 2017, p. 90-91).

Los jóvenes transfieren el sentido de la democracia desde lo tradicionalmente político al ámbito de lo socio-político. Ser ciudadano hoy tiene que ver mucho menos con votar que con ser capaz de asociarse para reclamar los derechos, hacer demandas, defender sus estilos de habitar el mundo. En Argentina, ejemplo de este horizonte cultural, han sido las manifestaciones en los espacios públicos por parte de jóvenes en las calles, defendiendo ante el Congreso argentino la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo (junio de 2018). Hoy en 2021 la Ley se aprobó, la llamada marea verde es parte de los logros de

demanda y posicionamiento, en especial de los y las jóvenes que marcan nuevos sentidos y expresiones de las ciudadanías. (Manifestación de jóvenes “pañuelos verdes” junio 2018).

Hacemos propio el concepto de “ciudadanías mestizas”, para pensar a quienes enseñamos historia, o a quienes enseñarán los futuros y futuras profesores/as tensionando y cuestionando el sentido otorgado a la historia escolar desde que la asignatura inscribió un código disciplinar en los programas escolares desde finales del siglo XIX. Si bien la asignatura se renovó epistemológica y metodológicamente a partir de la expansión de los aportes historiográficos desde la década del 80 del siglo XX, esos aportes fueron recuperados en cierto sentido por sucesivas reformas educativas que propusieron el qué y cómo enseñar. Pero aún queda bastante por recorrer cuando pensamos a quién enseñar. Si la historia como asignatura escolar nació para una ciudadanía nacional y homogénea, las historias del siglo XXI, y quienes llevamos adelante proyectos de investigación en su enseñanza nos vemos convocados por desafíos. Es necesario debatir y transformar los sentidos alrededor de la educación para las ciudadanías. No precisamos de aquella ciudadanía homogeneizada por la formación de los estados nacionales, ni de la desaparición de la ciudadanía, sino de nuevas formas de ver el mundo, a partir de una historia conectada con su presente, que pueda ofrecerles respuestas a las nuevas sensibilidades que se manifiestan.

*“¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos?”*

*Desde que entramos a la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza:*

*nos enseñan a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.*

*Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad”*

*Eduardo Galeano, El libro de los abrazos.  
Celebración de las bodas del corazón y la razón*

## Referencias

BAZÁN, S. A. Narrativas visuales para enseñar el tiempo histórico desde una perspectiva rizomática. **Clio & Asociados. La historia enseñada**, p. 1-16, 2021.

BAZÁN, S. A.; MARCHETTI, B. La didáctica como coreografía de enseñanza. El reconocimiento del sujeto en la formación de profesorxs en historia para el nivel secundario. *In*: M. G. Ballbé, **Quint professorats, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història** (p. 251-258). Barcelona: Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials - Universitat Autònoma de Barcelona, 2019.

BAZÁN, S. A.; ZUPPA, S. A. El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia. **Revista de Educación**. n. 6, p. 57-74. Accesible en: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/issue/view/35](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/35), 2013.

BAZÁN, S. A. Historia urgente para ciudadanías mestizas. En G. y. Funes, **Investigación y práctica en Didáctica de las Ciencias Sociales. Temas y vínculos**. Neuquén: EDUCO, p. 199-212, 2019.

- BAZÁN, S.; ZUPPA, S. Registros digitales de las experiencias de aprendizaje en la constitución de identidades docentes. **XII Encuentro REDIDCS**. Red colombiana de Grupo de investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales. Setiembre 2021. Disponible: [https://drive.google.com/file/d/1TdtXPPxKWddQM\\_wJ-R13z1KJBSSa-zZ0t/view](https://drive.google.com/file/d/1TdtXPPxKWddQM_wJ-R13z1KJBSSa-zZ0t/view).
- BAIN, R. **¿Ellos pensaban que la tierra era plana?** Aplicación de los principios de Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación. En Bain, How Students learn: History, Mathematics and Science in the Classroom, Washington: The National Academies Press, 2005.
- BENJAMIN, W. **Tesis de Filosofía de la historia**. Disponible en <http://www.anticapitalistas.org/IMG/pdf/Benjamin-TesisDeFilosofiaDeLaHistoria.pdf>. 1940.
- BERTONI, L. A. **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas**. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- BRUNER, J. **La fábrica de historias**. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires, FCE, 2013.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Pomares, 1997.
- DEWEY, J. **El arte como experiencia**. Barcelona: Paidós. 2008.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Ante el tiempo**. Historia del arte y anacronismo de las imágenes. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2011.
- EISNER, E. **El ojo ilustrado**. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- FRANCIS SALAZAR, S. El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. **Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”**, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2005.
- FONTANA, J. **El futuro es un país extraño**. Una reflexión sobre crisis social del comienzos del siglo XXI. Barcelona, Pasado & Presente, 2013.
- FRASER, N. Y. ¿Redistribución o reconocimiento? Bordón. **Revista De Pedagogía**, n. 58, v. 3, p. 437-439, 2006.
- GADAMER, H. G. **Verdad y Método**. Salamanca: Sígueme, 1997.
- GALEANO, E. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires, Siglo XXI, 2010.
- GROSSMAN, P. **The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.
- HAN, Byung Chul. **La desaparición de los rituales**. Una topología del presente. Barcelona, Herder, 2020.
- HOBBSAWN, E. **Historia del Siglo XX - 1914-1991**. Barcelona. Crítica, 1995.
- KORTHAGEN, F. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 68 (24, 2) p. 83-101. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/151/1456>, 2010.
- LARA, A.; ENCISO, G. El Giro Afectivo. **November Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social** 13(3) Follow journal. DOI: 10.5565/rev/athenead/. v.13, n. 3, p. 1060, 2013.
- LEONETTI, L. La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, p. 1225-1259, 2005.
- LORDON, FRÉDÉRIC. **La sociedad de los afectos**. Por un estructuralismo de las pasiones. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2018.
- MAESTRO GONZALEZ, P. Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. **Clio y Asociados**, p. 9-34, 1997.

- MARCHETTI, B. **Saberes investigados y saberes enseñados**. Una propuesta de estudio sobre la conflictividad política en el Río de la Plata entre 1820 y 1852. Tesina de Licenciatura. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, 2018.
- MARTIN BARBERO, J. **Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto**. Barcelona, Ned Ediciones, 2017.
- PAGES, J. La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas dimensiones. **Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales**, n. 3, p. 5-14, 2012.
- PAGES, J. Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. **Trayectorias universitarias**, p. 53-59, 2018.
- PLÁ, S. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Secuencia**, n. 84, septiembre-diciembre 2012. p. 161-184. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319128360007>, 2012.
- QUIROGA, C. **Manual del ciudadano**. Buenos Aires : Imprenta La Misión, 1873.
- SAAB, J. El lugar del presente en la enseñanza de la Historia. **Quinto Sol**, p. 147-167, 1997.
- SANMARTIN, I. **Las historias inmediatas y del presente en la historiografía actual** *Historiografías*, 15 (Enero-Junio, 2018): p. 36-51. ISSN 2174- Universidad de Santiago de Compostela, 2018.
- SHULMAN, L. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. *In*: M. Wittrock, **La investigación de la enseñanza I**. Enfoques, teorías y métodos, p. 12-16. Barcelona: Paidós, 1989.
- TORRES SANTOMÉ, J. **La justicia curricular**, El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata, 2011.
- WANSCHELBAUM, C. La **educación durante el gobierno de Alfonsín** (Argentina, 1983-1989); Universidad Nacional de Entre Ríos; Ciencia, Docencia y Tecnología; 3-2014, p. 75-112, 2014.
- WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. **Exploring Teacher Thinking**, p. 104-124, 1987.
- ZUPPA, S. A. Problemas en torno a la relación entre ciudadanía y la Historia como disciplina escolar. Cambios y continuidades en la construcción ciudadana. *In*: M. G. Ballbé. **Quin professorats, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història**. p. 251-258. Barcelona: Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials - Universitat Autònoma de Barcelona.

# Educación histórica en la formación de la pedagogía de la UPN: una propuesta de innovación de la línea sociohistórica desde el aula\*

Siddharta Alberto Camargo Arteaga  
*siddharta.camargo.arteaga@gmail.com*

## Presentación

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México fue creada por decreto presidencial el 29 de agosto de 1978, entre las funciones que le fueron asignadas se encuentra la formación de profesionales de la educación, y desde luego la investigación y difusión del conocimiento, en particular sobre asuntos educativos.

Con esta base jurídica la UPN ha abierto a lo largo de sus cuarenta años de historia diversas licenciaturas que pretenden atender las necesidades de formación de profesionales de la educación, una de ellas es la Licenciatura en Pedagogía (LeP), cuyo primer Plan de estudios comenzó a funcionar desde 1979 y que ha sufrido diversas modificaciones. En la actualidad la LeP funciona bajo una actualización del Plan de estudios llevada a cabo en 1990, aunque en la práctica los programas se actualizan de forma continua por parte de los académicos de la universidad (UPN, 1990, 1998, 2016).

El Plan de estudios de la LeP se divide en tres fases, cada una de las cuales incluye diversos campos formativos. Este trabajo se concentra en el campo sociohistórico y político de la fase de formación inicial, que debe ser cursada por todos los estudiantes de la licenciatura pues es considerada como la fase que “proporciona las bases conceptuales y metodológicas para captar lo educativo (en sus diversas manifestaciones: individual, grupal, institucional e informal) objetivo de análisis e intervención pedagógica” (UPN, 1998, s/p). El campo sociohistórico y político se conforma por los espacios curriculares: “El Estado mexicano y los proyectos educativos”; “Institucionalización, desarrollo económico y educación, 1920-1968”; Crisis y educación en el México actual, 1968-1990 y por último “Historia de la educación en México”. Los resultados de investigación que presentamos aquí se han obtenido con estudiantes de primer semestre en el espacio curricular denominado “El Estado mexicano y los proyectos educativos”.

Este curso se divide en tres unidades y tiene como propósitos el desarrollo de una serie de habilidades que se plantean divididas en conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el primer nivel se pretende que los estudiantes puedan realizar al análisis de “tres problemáticas educativas clave del periodo 1857-1920, como son (la) construcción del Estado y el conflicto educativo con la Iglesia (católica, cabe suponer), incorporación al capitalismo y modernización educativa en el porfiriato (1876-1910) y, pacto social u educación para un nuevo proyecto de país (1908-1920)” (UPN, 1998, p. 8).

A nivel procedimental se plantea “introducir a los estudiantes en la adquisición de herramientas teórico-metodológicas básicas para: la utilización de los centros de acceso a la información, (la) identificación y búsqueda de fuentes de información y la sistematización de información privilegiando (sic) el desarrollo de habilidades de análisis e interpretación de fenómenos sociales e históricos”, (UP, 1998, p. 8).

Finalmente. En el nivel actitudinal se plantea “iniciar el proceso de rescate y revaloración del conocimiento sociohistórico-educativo (sic) por medio de: vincular los problemas de análisis con el entorno en que se desenvuelven como mexicanos (los estudiantes); el desarrollo de la conciencia histórica para una participación individual y colectiva en el porvenir del país y el desarrollo de la identidad profesional a través del conocimiento del campo profesional magisterial y educativo que se gesta entre 1857 a 1920” (UPN, 1998, p. 8).

En este punto es indispensable iniciar nuestro análisis y crítica, puesto que de estos se desprende la necesidad de innovar en esta propuesta curricular. En primer lugar plantearemos un debate de los supuestos historiográficos que se asumen como verdades absolutas y únicas, dichas postura historiográfica además de anacrónica, han sido muy cuestionadas y debatidas en los últimos años en México: esto es, que México, se habría incorporado al proceso capitalista apenas a finales del siglo XIX, aunado a lo anterior, estos supuestos han de ser consumidos y dados por buenos por los estudiantes, por lo que la supuesta problematización que se plantea es meramente retórica, así el planteamiento que se presenta en el programa del curso nos parece fallido, toda vez que se da por hecho y no pone a debate, es decir propone una narrativa única, cerrada que debe memorizarse por parte del estudiante y reproducirse por parte del docente, no es raro que bajo estas condiciones el índice de reprobación de estos cursos sea elevado.

Veamos un ejemplo de las falacias históricas que el programa contiene: en la página 14 del programa del curso se señala en el planteamiento general de la Unidad II la necesidad de la “incorporación al capitalismo y modernidad educativa constituye una problemática (...)”, (UPN, 1998, p. 14) el supuesto de a incorporación tardía de México al capitalismo mundial ha sido puesta en duda por diversos autores a lo largo de mucho tiempo, aquí citaremos sólo un ejemplo reciente.

De acuerdo con John Tutino (2016) partir de 1550 (es decir en el siglo XVI y no a finales del XIX), la conquista de los territorios del Norte de Mesoamérica, conocidos en la actualidad como la región Bajío de México, fueron conquistados por una ola de expansión de la colonización española que tras la derrota de México Tenochtitlán buscó ampliar los

dominios españoles. La consecuencia de esta expansión es de sobra conocida: en esta región los españoles y sus aliados indígenas lograron dominar y explotar algunas de las vetas de plata más ricas de su época. De acuerdo con la visión de Tutino la cantidad de plata extraída de esta región y enviada a España fue de tal magnitud que las consecuencias de su ingreso a la economía de la época fueron incalculables para quienes lo atestiguaron, pues no había precedentes al respecto.

Además la introducción de los ríos de plata que eran arrancados a la tierra mesoamericana dinamitó las bases económicas de un mundo que agonizaba, una nueva sociedad estaba surgiendo y esta sociedad se extendía desde los minerales de la Nueva España, hasta Europa, y atrapó a los continentes africano y asiático en su espiral de acumulación de capital y devastación humana por la vía de la colonización, la esclavitud, el exterminio y el genocidio de grupos humanos completos en los continentes sometidos.

Para Tutino (2016) desde la base extractiva misma, desde la explotación minera en el Bajío, se construyó una nueva sociedad, una sociedad capitalista, en el siglo XVI, este fenómeno estudiando en la actualidad desde una perspectiva global y no reduccionista, permite comprender las relaciones de los grupos humanos, el consumo, los intercambios comerciales, simbólicos, políticos y no solo pensarlos bajo el supuesto discutible y discutido de que Europa habría sido el centro de este proceso, desde esta perspectiva no habría habido un centro único, sino múltiples nudos de una red compleja y cambiante.

En el siglo XVI dio comienzo un nuevo mundo. Durante 300 años, ninguna región fue más importante para la creación de ese mundo que el Bajío, la fértil cuenca del altiplano en el noroeste de la Ciudad de México. Esa frontera poco poblada y a menudo disputada, situada entre los estados mesoamericanos del sur y los pueblos independientes del norte, vio que todo cambiaba con la llegada de los europeos. Las enfermedades, la guerra, y el desplazamiento eliminaron a la mayoría de los nativos; la plata enlazó la región con el naciente comercio mundial; los inmigrantes de Mesoamérica y Europa llegaron en busca de ganancias; los africanos llegaron esclavizados al trabajo; la producción, el trabajo y las comunicaciones fueron impulsados por la búsqueda de ganancias comerciales; los diversos pueblos se mezclaron para forjar identidades nuevas y cambiantes; el patriarcado orquestó las jerarquías sociales y el catolicismo definió y debatió todo. Para el siglo XVIII, la región era dinámicamente capitalista y estaba socialmente polarizada [...] (TUTINO, 2016, p. 55).

Como vemos la visión de Tutino no se aleja de visiones que ya desde el propio Karl Marx en el siglo XIX hablaron del papel de los recursos naturales extraídos en Latinoamérica y llevados a Europa en el desarrollo capitalista, la diferencia es la visión comprensiva que a partir de un análisis de las rutas comerciales, el intercambio mundial de productos, la vida cotidiana y las relaciones sociales y políticas de la región Bajío, propone que este espacio social habría sido calve en el desarrollo capitalista, no solo en términos subsidiarios o de sometimiento, sino en términos de producción de nuevas relaciones sociales.

Hemos tomado un solo ejemplo de las discusiones historiográficas contemporáneas que podríamos introducir en la problematización del curso, pero lo mismo podríamos hacer

con los puntos de vista anacrónicos sobre el periodo en el que gobernó Porfirio Díaz o la ausencia de la revisión del papel jugado por las élites locales y regionales o los pueblos de indios en la configuración de la joven Nación Mexicana.

Aunado a lo anterior, debe considerarse que las supuestas problematizaciones en realidad no son tales, que las preguntas propuestas no permiten abrir el debate con las estudiantes y por tanto inhiben la posibilidad de generar conocimiento en el espacio curricular. Estas fueron algunas de las consideraciones que nos llevaron a plantear la necesidad de construir alternativas que permitieran a las estudiantes apropiarse de los conceptos históricos que les permitieran desarrollar su pensamiento histórico y la conciencia histórica a partir de problemas socialmente relevantes (PAGÉS, 2007, p. 209), preguntas abiertas, ejercicios de análisis de fuentes diversas, construcción de hipótesis y explicaciones propias.

Es decir, tal como veremos en el apartado siguiente, hemos recuperado los supuestos teóricos y la propuesta metodológica de la educación histórica (ARTEAGA; CAMARGO, 2014) para replantear este espacio curricular que nos parece de suma relevancia en la formación de las futuras generaciones de profesionales de la educación, pero unas profesionales de la educación con capacidad crítica y no solo capaces de reproducir las narraciones históricas que otros han construido, pues como afirman Lee y Ashby (2000, p. 200): “La historia es mucho más que cualquier narrativa porque es una disciplina compleja con sus propios procedimientos y estándares para elaborar conocimientos válidos sobre el pasado y sus múltiples relaciones con el presente”.

## Educación histórica

Tal como hemos puesto a debate en otros espacios (ARTEAGA; CAMARGO, 2014, p. 123),

asumimos la caracterización de la educación histórica (que punteamos abajo), misma que definimos como una propuesta interdisciplinaria que se centra en la diversidad de los contextos socioculturales en los que se desarrolla la educación, así como en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a partir procesos de problematización en el aula.

La educación histórica se centra en la idea de que el conocimiento histórico se basa en interpretaciones sobre procesos y acontecimientos del pasado desde el presente, esta interpretación no se da en el vacío, sino desde un posicionamiento teórico que debe para ser de utilidad debería ser consciente y bien fundamentado. La historia vista así, se organiza en torno de conceptos y del análisis de fuentes primarias y secundarias. Nuestra propuesta, a semejanza de otros investigadores, se centra en dos tipos de conceptos (LEE; ASHBY, 2000; SEIXAS; PECK, 2008; LEVESQUE, 2005), los conceptos de primer orden se asemejan a aquellos aspectos del currículo que tradicionalmente se denominaron contenidos, la diferencia estriba en que nosotros asumimos que los contenidos históricos han sido construidos a partir de un discurso historiográfico que los dota de sentido, no aparecieron gratuitamente y no se derivan de una pretendida realidad que no requiere análisis o interpretación, es decir

rechazamos categóricamente el supuesto de que la historia es una narración única, con un orden preestablecido que el docente solo debe repetir para que el estudiante la memorice.

Tampoco compartimos la idea de que la narración histórica ha sido investigada por sabios ajenos al contexto social y que los maestros debemos reducir nuestro papel de traducir y traicionar el conocimiento sagrado legado por las grandes mentes, esta dicotomía que pretende alejar a los docentes y a los estudiantes de las posibilidades de generar conociendo histórico propio nos parece que ya ha sido suficientemente discutida y que podemos y debemos avanzar en pos de mejores debates que nutran nuestra acción educativa. Los conceptos de primer orden no pueden ser abordados disociados de los conceptos de segundo orden u organizadores, pues son estos los que le confieren a la comunidad de aprendizaje las herramientas para la construcción de explicaciones históricas.

Tal como hemos insistido en otros espacios ya mencionados, la educación histórica no pretende de ninguna forma abandonar el análisis de procesos históricos puntuales, por el contrario, se pretende dotar a los docentes y estudiantes de herramientas poderosas de análisis derivadas del trabajo de los estudiantes para que comprendan de forma profunda dichos procesos. Aún más, pretendemos apuntalar la autonomía de docentes y estudiantes al aseverar de forma categórica que son estos actores educativos quienes deben tomar la decisión sobre la pertinencia y relevancia de los procesos históricos que revisarán, ello en función de su contexto de vida y trabajo, su interés y necesidades de aprendizaje y sus posibilidades reales.

### **Problemas sociales y educativos complejos**

Basados en estos supuestos y recuperando las categorías de “problemas sociales relevantes” (PAGÉS, 2007) y “relevancia histórica” (SEIXAS; PECK, 2008; ARTEAGA; CAMARGO, 2014, p. 129) nos dimos a la tarea de construir junto con las estudiantes de los dos grupos de primer semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN un procedimiento que nos permitió identificar una serie de problemas sociales relevantes en torno a los cuales organizamos las actividades de aprendizaje del curso. Como veremos a continuación, trabajamos con dos grupos y debido a que emprendimos un procedimiento participativo para determinar los conceptos de primer orden que abordaríamos, las diferencias entre los grupos dieron pie a decisiones curriculares claramente diferenciadas. De cualquier forma cabe aclarar que en ambos casos el análisis de los procesos históricos se circunscribió al siglo XIX largo (HOBBSAWM, 1994).

Los problemas sociales relevantes que acordamos investigar con el grupo “A” después de un diálogo en el que analizamos el programa, la categoría “Cultura escolar” recuperada en este caso de Antonio Viñao (2001) y las ideas previas de las estudiantes puestas de manifiesto en la fase de diagnóstico fueron los siguientes (En todos los casos presentamos nuestra interpretación de la propuesta teórica de Viñao, en algunos párrafos hemos citado de forma textual a este autor, en todos subyacen sus ideas, aunque hay que tomar en cuenta que los posibles errores de interpretación solo pueden ser imputados nosotros):

1. Los actores y sus acciones en torno al proceso educativo, es decir, los profesores, los padres, los alumnos y el personal de administración y servicios, las concepciones sobre estos, el papel que les toca jugar en la escuela, las relaciones de poder que enmarcan su comportamiento y que se expresan en los límites de su actuación, por ejemplo los cambios en el papel de los padres en la escuela (por ejemplo el debate en el siglo XIX sobre la obligación de la educación que en algunos momentos recayó en los padres, quienes debían pagar una multa por cada día que sus hijos no fueran a la escuela).
2. El discurso escolar, entendido como las formas y contenidos simbólicos de los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar, todo ello expresado a través del léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas, y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación. Por ejemplo, los significados de palabras como “instrucción”, “educación”, “pedagogía”, “didáctica”, los cuales cambiaron con el tiempo.
3. Los aspectos organizativos e institucionales, incluyendo la legislación educativa. En este caso ofrecen una especial relevancia: a) las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos (Por edades, por conocimientos), b) la marcha de la clase, es decir, los modos, a la vez disciplinarios e instructivos, de relación y comunicación didáctica en el aula entre profesores y alumnos y entre los alumnos; y c) los modos organizativos formales –dirección, claustro, secretaría, etc.– e informales –tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc.– de funcionar y relacionarse en el centro docente.
4. La división del saber en disciplinas (hoy llamadas asignaturas o materias) independientes, su jerarquía, las formas discursivas que adoptan, los fines que les son señalados y los debates en relación con dichas finalidades, los manuales escolares a los que dieron lugar, y
5. La cultura material de la escuela: su entorno físico-material y los objetos presentes, como los espacios edificados y no edificados (por ejemplo las canchas deportivas y las plazas cívicas), mobiliario (incluyendo el del profesor, el destinado a los alumnos), la manera de organizar los muebles en el salón, los muebles de las “gabinets científicos” o las bibliotecas; el material didáctico y escolar (como las pizarras, los carteles que se pegaban en las paredes con información sobre las materias a estudiar, los mapas, cuadros adornos, los manuales escolares –ahora llamados libros de texto- o los objetos utilizados para los castigos físicos).

Por otro lado, en el grupo B, predominaron las preocupaciones sobre los problemas sociales relevantes de la actualidad, por lo que el trabajo en este caso se centró básicamente en:

1. Patriarcado. Formas de violencia, exclusión e imposición de roles de género a las mujeres, así como las resistencias, debates y biografías de mujeres que “rompieron el molde” al actuar de formas distintas a las esperadas en su caso.
2. Historia de la educación de las mujeres en el siglo XIX como antecedente del siglo XX y XXI. La educación que recibieron las mujeres en el siglo XIX en México y que se relaciona con las concepciones y patrones de comportamiento asignados a las mujeres en la sociedad de la época.
3. Racismo. Desde los ángulos de la aculturación de los grupos indígenas y la diferenciación de la educación para los grupos de la población motivados por las diferencias étnicas.
4. Cultura material o espacio escolar. Referida a la arquitectura escolar, así como al mobiliario, economía de los cuerpos, organización del espacio con fines pedagógicos y de control de los sujetos basadas en tradiciones y rupturas (la “necesidad” de castigar insistentemente mencionada a lo largo del tiempo por los docentes y los intentos de legislar para prohibir los castigos físicos, por ejemplo).
5. Discriminación y exclusión educativa: La cual se abordó desde la escasez de oferta educativa en las regiones pobres e indígenas, las diferencias de la oferta educativa para los grupos de la sociedad justificadas por las diferencias sociales, económicas, de género, regionales entre otras y expresadas en los discursos públicos, así como en el diseño de la oferta educativa y los controles de ingreso basados en cuestiones raciales, de género, sociales o económicas.

El proceso de trabajo que seguimos se describe a continuación:

1. Conceptualización a partir de la búsqueda de fuentes secundarias o referentes historiográficos sobre los conceptos de primer orden que nos permitan conocer la manera en la que se han abordado los objetos, las categorías analíticas que se han desplegado en el análisis de los mismos, los debates y los cambios en el discurso historiográfico.
2. Búsqueda y análisis de fuentes primarias sobre los procesos históricos. Básicamente se pretende la obtención de información a partir de las fuentes y contextualizar los momentos de producción de los documentos primarios. Con ello se pretende el alcance de dos propósitos diferentes: el primero de ellos es lograr una mejor comprensión de los documentos (en su acepción amplia, es decir, textos, así como imágenes, objetos, edificios, etc.), y permitir el análisis de los procesos históricos del periodo, cuestión necesaria para “contextualizar” y ordenar cro-

nológicamente los documentos. Así entonces, abordamos el tiempo histórico a partir de las preguntas básicas de la historia: ¿Qué pasó? ¿Cuándo pasó? ¿Dónde pasó? ¿Quién participó y por qué?, así como desde la perspectiva del cambio y la permanencia; la evidencia histórica, en el sentido de ¿Cómo podemos saber lo que ocurrió en el pasado? Y finalmente la cuestión de las condiciones de posibilidad o causalidad para que las cosas ocurrieran de una forma y no de otra. En este proceso la formulación de hipótesis y su validación o invalidación resulta fundamental.

3. Una vez analizadas las fuentes y realizada la búsqueda de referentes previa, los grupos de trabajo iniciaron la escritura de reportes escritos que dio lugar posteriormente a ensayos breves en los que den cuenta de sus hallazgos y conclusiones.
4. Para concluir se realizó la selección final de objetos e imágenes que formaron parte de la muestra que se presentó al final del semestre (esto incluyó la elaboración de las cédulas y los programas de la exposición).

Todo el proceso requirió de un acompañamiento puntual que permitió guiar los procedimientos que debieron llevarse a cabo, desde la búsqueda de textos historiográficos y documentos primarios, tanto en bibliotecas institucionales, como en fuentes electrónicas para su posterior análisis, archivos históricos, museos, sitios históricos y monumentos.

Este aspecto incluyó desde la elaboración de fichas bibliográficas comentadas, el llenado de formularios analíticos (proporcionados por el docente) y los comentarios sobre los documentos primarios, hasta la búsqueda de información sobre el contexto en fuentes confiables de información que sea posible validar. Asimismo, incluyó la conducción y revisión del proceso de redacción de los reportes y ensayos. Se promovió la socialización de la información mediante la permanente presentación de avances del trabajo por parte de los equipos, lo cual permitió la retroalimentación por pares, así como la socialización de la información producida sobre diversos objetos de estudio, procesos y periodos para evitar la fragmentación de los conocimientos en las estudiantes.

## Palabras finales

Como hemos intentado mostrar, la propuesta que desarrollamos nos permitió romper con la idea que las estudiantes habían desarrollado a lo largo de su vida escolar de una historia como narrativa única que debían memorizar, para dar paso a la posibilidad de que ellas investigaran y generaran conocimiento propio. Esta construcción nos permitió realizar revisiones de la literatura de la historiografía de la educación con mayor especificidad por grupo de trabajo, lo cual nos llevó a la profundidad en el análisis sin dejar de lado el abordaje de aspectos de índole general, pero motivados y guiados por las necesidades de los proyectos de investigación. Es decir, nunca se dejó de lado el contexto histórico de la época, por el contrario, el análisis de este contexto desde las perspectivas de la historia social,

económica, la nueva historia política y cultural, nos permitió situar y comprender con mayor profundidad los procesos históricos analizados.

Por otro lado, este diseño nos permitió que las estudiantes conocieran la literatura especializada producida en el campo de la historia de la educación en México; localizar y analizar fuentes primarias; constituirnos en una comunidad de aprendizaje a partir del diálogo con las estudiantes; guiar el proceso de producción de conocimiento en la comunidad de aprendizaje y comunicar los hallazgos de las estudiantes por medios acordados con ellas.

Los historiadores raramente inician su aproximación a un objeto de estudio tratando de entender el todo o lo general. En cambio, sus aproximaciones sucesivas parten de la revisión de lo que se ha escrito sobre un asunto de interés para poder construir una mirada propia que les permita ubicar fuentes y analizarlas, a partir de ahí hay momentos diversos de ida y vuelta a la literatura y de nuevas revisiones de fuentes y su contexto de producción para tratar de profundizar la comprensión del fenómeno, hemos intentado realizar un proceso similar con las estudiantes de primer semestre y los resultados han sido interesantes, aunque no negamos las dificultades que se presentaron en el camino.

Un elemento tangencial en nuestro caso, pero que vale la pena mencionar, pues para muchos docentes resulta relevante, es que con esta forma de trabajo logramos un alto grado de compromiso e interés por parte de las estudiantes, pues se partió de acuerdos explícitos con ellas y de aspectos de manifiesto interés por su parte para la selección de los objetos de estudio abordados. Hemos iniciado un camino, en el momento en el que este trabajo se presenta habremos ya concluido el segundo semestre de trabajo con estas estudiantes, hoy podemos decir que ellas muestran una concepción radicalmente distinta sobre la historia, como un conocimiento abierto al debate y no como una narrativa única, como un conocimiento que les permite conocer la forma en la que el mundo en el que viven se construyó y que les despierta un vivo interés y no como un conocimiento muerto y mortalmente aburrido. Confiamos que ellas enseñarán una historia distinta a la que les enseñaron en la primaria y la secundaria y así se los hemos hecho saber, ese futuro los construimos en el presente.

## Referencias

ARTEAGA, Belinda; CAMARGO, Siddharta. Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. **Revista Tempo e Argumento**, v. 6, n. 13, p. 110-140, 2014.

HOBSBAWM, Eric. **La era de la revolución, 1789-1848**. Buenos Aires: Crítica, 1997.

HOBSBAWM, Eric. **La era del capital, 1848-1875**. Buenos Aires: Crítica, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **La era del imperio, 1875-1914**. Buenos Aires: Crítica, 1998.

LÉVESQUE, Stéphane. Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance". **Canadian Social Studies**, v. 39, n. 2, p. 2, 2005. Special Issue: New Approaches to Teaching History. Consultado en Internet en enero del 2018: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073987.pdf>.

PAGÈS, Joan. La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. **Didáctica geográfica**, n. 9, p. 205-214, 2007.

PECK, Carla; SEIXAS, Peter. Benchmarks of historical thinking: First steps. **Canadian Journal of Education**, v. 31, n. 4, p. 1015-1038, 2008.

TUTINO, John. **Creando un nuevo mundo**: los orígenes del capitalismo en el Bajío y La Norteamérica española. Fondo de Cultura Económica, 2016.

# O professor de História como historiador público<sup>1</sup>

Robert J. Parkes - Robert.Parkes@newcastle.edu.au

Debra Donnelly - Debra.Donnelly@newcastle.edu.au

Heather Sharp - Heather.Sharp@newcastle.edu.au

Os educadores estão conscientes há muito tempo do papel que as escolas, e matérias específicas das escolas, têm na construção da nação, incluindo as maneiras em que a consciência nacional é percebida como sendo moldada dentro da escola. Inerentemente políticas, as histórias são frequentemente estudadas e ensinadas em categorias nacionais; e história como matéria escolar é regularmente uma área de debate público, inquietação governamental e um local de luta pela memória coletiva e alfabetização cultural. (AHONEN, 2012; CLARK, 2008; MACINTYRE, 2004; NASH *et al.*, 1998; TAYLOR; GUYVER, 2011). Como a história de uma nação está sempre aberta à interpretação, muitas nações foram forçadas recentemente a repensar seu passado em meio a interpretações concorrentes, narrativas rivais e histórias revisionistas. O surgimento e o reconhecimento de contranarrativas de minorias indígenas, étnicas e nacionais e, às vezes, de vizinhos regionais (ELMERSJÖ *et al.*, 2017), interromperam a incontestabilidade do projeto de construção da nação e os debates sobre a narrativa nacional frequentemente levaram a conflitos muito públicos sobre que história está sendo ensinada nas escolas. Em alguns estados-nação, estes debates se tornaram tão intensos que foram descritos como guerras de história e cultura (TAYLOR; GUYVER, 2011). Como muitas nações pós-coloniais, a Austrália não é exceção a esse respeito.

Em 26 de Janeiro de 1988, a Austrália celebrou seu bicentenário como nação. As celebrações nacionais incluíram uma grande flotilha de “veleiros” históricos, iates de recreação e embarcações de espectadores lotando Sydney Cove e Botany Bay, em uma reconstituição exagerada da chegada dos onze navios da “Primeira Frota”. Marcando duzentos anos desde o início da colonização britânica do continente insular, esta frota impressionante ajudou a eletrizar o clima e, transmitida ao vivo pela TV em todo o país, continua sendo um evento significativo na memória coletiva da nação. É importante ressaltar que esse não foi o único aspecto desse evento gravado na memória pública desse bicentenário. A mídia de televisão também documentou as marchas de protesto significativas lideradas por anciãos aborígenes que pediram o reconhecimento de 26 de janeiro como um “dia de luto” para

---

<sup>1</sup> A pesquisa relatada neste artigo foi conduzida como o Projeto Lembrando o Passado da Austrália, financiada por meio de redes estratégicas e Projetos Piloto da Faculdade de Artes da Educação da Universidade de New Castle.

reconhecer as injustiças significativas, sofrimentos e desapropriação dos povos indígenas decorrentes da colonização do país. Rapidamente os currículos escolares mudaram de uma história de assentamento pacífico para uma narrativa que reconheceu a experiência aborígine de colonização como invasão (PARKES, 2007, 2011). Quando os educadores responderam imediatamente a este sentimento e incorporaram as perspectivas indígenas ao currículo, um conflito significativo sobre os programas de estudos sociais e de história eclodiu (LAND, 1994), e resultou no que conhecemos como “guerras da história” (CLARK, 2008; MACINTYRE; CLARK, 2003). Desde o bicentenário da nação e as guerras históricas que se seguiram, ocorridas na mídia de transmissão, o público australiano tornou-se agudamente ciente das narrativas rivais da nação. Conflitos como o que surgiu recentemente em torno do livro *Dark Emu* (PASCOE, 2014) como resultado da publicação de um livro crítico: *Farmers or Hunter-gatherers? The Dark Emu Debate* (fazendeiros ou caçadores-coletores?) (Sutton & Walsh, 2021) continuam encontrando espaço na mídia nacional e representam o último estágio dessa busca por reconciliação e uma narrativa nacional compartilhada (Norman, July 8, 2021; Wilkie, June 16, 2021).

Na Austrália, de forma indiscutível, uma visão da história escolar como um local importante na produção da memória coletiva da nação levou a um crescente interesse político nos currículos de História durante a era Howard de meados da década de 1990 e além (HOWARD, 2006), e foi indiscutivelmente o que motivou o estabelecimento de um currículo nacional com História como uma de suas disciplinas fundamentais, como uma espécie de “garantia” de que a juventude australiana desenvolveria uma consciência histórica compartilhada da nação. Esse mesmo sentido do currículo como veículo da “memória coletiva” (SEIXAS, 2000), também pode ser responsável por inúmeras tentativas de interferência política (CROWE, 2014; TAYLOR, 2009) e ideológica (PARKES, 2015) no ensino de História. No início dos anos 2000, no auge das “guerras da história” (MACINTYRE; CLARK, 2003), a preocupação sobre a história de quem estava sendo contada nas escolas (BLAINEY, 1993a; DONNELLY, 1997), ansiedades paralelas sobre o que o público sabe sobre o passado na nação (ASHTON *et al.*, 2000; ASHTON; HAMILTON, 2007), frequentemente impulsionadas por pesquisas que esperam um conhecimento enciclopédico do passado. A preocupação foi agravada pelo problema de que tanto os professores quanto alunos da escola pareciam achar a história Australiana de pouco interesse (CLARK, 2008), e evidências de que muitos professores se viram ensinando história sem o conhecimento histórico necessário ou treinamento disciplinar (TAYLOR, 2000). Não muito depois de sua implementação, foi o conteúdo do Currículo Nacional que causou preocupação, e se está fazendo a devida diligência à “civilização ocidental” ou dando atenção suficiente a eventos de formação de identidade nacional como Gallipoli (PARKES, 2015; PARKES; SHARP, 2014).

Muitos estudos internacionais concluíram que o conhecimento do assunto, incluindo o conhecimento da disciplina e modos disciplinares de investigação, é essencial para o bom ensino de história (COUNSELL, 2012; LEVSTIK; BARTON, 2008; SEIXAS, 2000; SEIXAS; MORTON, 2012; SEIXAS; PECK, 2004; WILSON; WINEBURG, 1998; WINEBURG, 1991),

mas, apesar disso, a evidência nos Estados Unidos, na época destes grandes conflitos sobre o currículo na Austrália e em outros lugares, indicou que muitos professores de história muitas vezes recorrem a abordagens didáticas centradas no professor quando confrontados com o gerenciamento do comportamento dos alunos e o que eles percebem ser um volume avassalador de conteúdo curricular (BARTON; LEVSTIK, 2003). Independentemente disso, o que está claro no contexto australiano é que as salas de aula de história, como um local importante da escola pública, e as narrativas históricas compartilhadas dentro delas, permaneceram em grande parte uma caixa preta na década desde que o currículo nacional foi implementado pela primeira vez. Especulamos, seguindo Barton e Levstik (2003), que se um professor de história se encontrasse sob pressão, ele poderia recorrer a recontar narrativas do passado na nação; e assim ficamos imaginando quais narrativas da nação nossos professores de história em formação poderiam mobilizar se tivessem a chance de contar a história da Austrália em suas próprias palavras, e o que isso poderia nos dizer sobre o que eles ensinariam em suas próprias salas de aula. Curiosamente, à medida que nosso estudo se desdobrava, percebemos que a maioria dos nossos professores de história em formação completou sua escolaridade no auge dos conflitos sobre a narrativa nacional, e cada vez mais descobrimos que sua consciência histórica e as histórias que contavam, eram marcadas ou acentuadas pelo legado das guerras históricas. Ao explorar as narrativas que nossa amostra de professores de história em formação mobiliza sobre o passado da Austrália, ficou claro que há uma necessidade de envolvimento direto com a história pública como um imperativo da sala de aula.

## Relembrando o passado da nação

Nosso estudo foi financiado pelo Esquema de Concessão de Projetos Piloto e Redes Estratégicas internas competitivas da Faculdade de Educação e Artes. Nosso projeto “emprestou” uma metodologia desenvolvida por Jocelyn Létourneau (2006), onde os participantes foram convidados a “Por favor, conte a história de Quebec, da melhor maneira que você a conhece ou pode se lembrar”. Os resultados do estudo de Létourneau’s refutaram pesquisas e relatórios da mídia que sugeriam que os canadenses tinham conhecimento limitado de sua história nacional. Em vez disso, descobriu-se que os “Quebecois” mantinham narrativas detalhadas sobre seu passado coletivo; e que algumas narrativas pareciam ser amplamente compartilhadas. Létourneau comparou essas narrativas comumente aceitas com histórias oficiais que os participantes teriam encontrado em livros escolares de história e determinou que existiam relações entre esses dois conjuntos de histórias. Desde a publicação deste trabalho, a metodologia de Létourneau foi adotada em projetos paralelos conduzidos em locais como a África do Sul (ANGIER, 2017), Suécia (DONNELLY *et al.*, 2017; OLOFSSON *et al.*, 2017), Bélgica (VAN HAVERE *et al.*, 2017), e pela nossa equipe de pesquisadores na Austrália (DONNELLY *et al.*, 2019; SHARP *et al.*, 2017).

No contexto australiano, nossa equipe de pesquisa pediu a um grupo de 97 professores de História em estágio de formação (consistindo de 27 homens e 70 mulheres, a

grande maioria dos quais identificados como europeus ou anglo-célticos) para “Contar-nos a história da Austrália em suas próprias palavras”. Este seguiu os últimos refinamentos da metodologia de Létourneau. Os participantes tiveram 45 minutos para escrever seu relato pessoal sobre o passado da nação. Eles foram instruídos a não acessar a internet e que estávamos interessados exclusivamente em suas ideias (não há resposta correta ou incorreta à pergunta). A pergunta mais comum nas várias sessões de coleta de dados era: “Quando devemos começar nossa narrativa?”. Recusamo-nos a responder a essa pergunta, convidando os participantes a selecionar um período de tempo que considerassem relevante. A maioria começou com referência ao antigo passado aborígine, embora alguns fossem claramente “Grandes historiadores” (BROWN, 2012; CHRISTIAN, 1991, 2008), e voltaram muito no tempo geológico, quando “Gondwana” ainda fazia parte do megacontinente Pangeia. Um número ainda menor começou com a Federação (a formação oficial dos vários estados em uma única nação australiana). Uma vez recolhidos os roteiros narrativos, estes foram analisados pela equipe de investigação, procurando identificar os tópicos específicos que foram mencionados e quaisquer narrativas partilhadas e “modelos narrativos” (WERTSCH, 2008) que emergem dos dados.

Nossa análise foi baseada em uma distinção entre memória coletiva e “história formal” (HALBWACHS, 1980). A história formal “vê as narrativas como hipóteses contra as quais as evidências de arquivos, entrevistas e outras fontes podem ser testadas”, ao passo que “a memória coletiva muitas vezes considera as narrativas como objetos de lealdade dogmática” (WERTSCH; KARUMIDZE, 2009, p. 379). Assim, o estudo preocupou-se em identificar narrativas compartilhadas que sustentam a memória coletiva ou consciência histórica de professores de História em formação. Também pressupomos o estudo no pressuposto de que nossas narrativas do passado podem ser influenciadas por uma variedade de formas de mídia (DAVIES, 2006; DE GROOT, 2009). As narrativas compartilhadas foram comparadas com as narrativas nacionais evidentes tanto no currículo quanto na mídia popular, ajudando a identificar se havia algum discurso histórico comum em ambos.

Nossa amostra consistia exclusivamente de nossos professores de história em formação do segundo e terceiro ano. Professores de história em formação representam aqueles indivíduos que, após a formatura, terão a tarefa de ensinar o passado da nação às gerações futuras. Um estudo recente de professores em formação na Universidade de Sidney descobriu que, ao lado de buscar fazer a diferença na vida dos jovens e trabalhar em uma carreira pessoalmente significativa, os participantes tomaram a decisão de ensinar porque queriam manter um envolvimento significativo com a área temática pela qual foram atraídos (MANUEL; HUGHES, 2006). Um envolvimento significativo com a história sugere um forte interesse no passado e nas histórias que temos sobre ele. Ao desenvolver uma compreensão das narrativas que os professores de história em formação se apropriaram, como eles navegam em relatos concorrentes e as influências na formação dessas narrativas, esperamos fornecer percepções que possam beneficiar o planejamento de cursos de método nos programas de formação de professores de história. Além disso, nossa pesquisa

buscou compreender melhor como um grupo interessado no passado (professores de história em formação) se engaja tanto com a memória coletiva quanto com a história oficial em suas próprias narrativas da nação.

## As histórias que contamos e que não contamos

Nosso estudo das narrativas dos professores de história em formação começou com uma análise simples de conteúdo que é relatada nos gráficos a seguir. O primeiro gráfico acima revela “os contornos” das narrativas contadas pelos professores em formação. Dos 97 participantes dos quais as narrativas foram obtidas, 88 discutiram a história aborígine e 72 abordaram a colonização britânica. As Guerras Mundiais foram os próximos tópicos mencionados com mais frequência, com 71 mencionando a Primeira Guerra Mundial e 61, a Segunda Guerra Mundial, sendo que ambas permanecem focos curriculares importantes no Ensino Médio. No entanto, apenas 29 discutiram a exploração europeia do continente, um tópico que já foi central para o currículo. Em Nova Gales do Sul, onde esse estudo foi realizado, a maioria dos participantes teria experimentado tópicos sobre Exploradores Europeus como um foco central durante sua escola primária. No entanto, com a mudança de atitudes em relação ao imperialismo europeu e a colonização britânica da Austrália, e uma valorização crescente da narrativa de “invasão”, o modelo narrativo de “descoberta”, sem dúvida, diminuiu de importância. Outros tópicos importantes, também abordados no currículo da escola primária, incluíam a Corrida do Ouro e (como já mencionado) a Federação. No geral, seria justo dizer que o envolvimento da Austrália em várias guerras e conflitos militares internacionais foi grande, refletindo de certa forma uma ênfase no próprio currículo escolar de História.

### Contours of the Narratives

[Historical Significance, n=97]

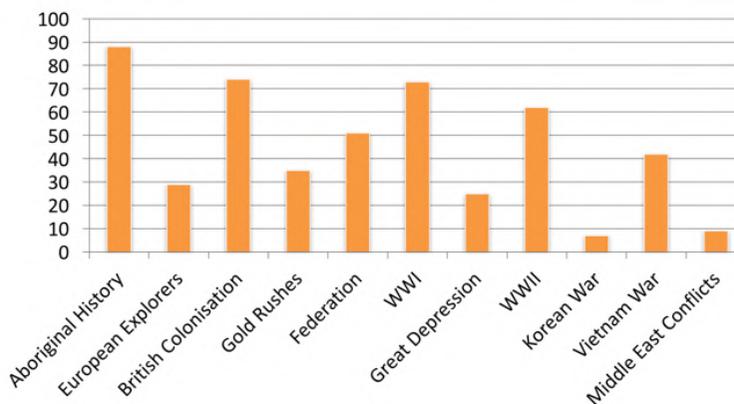


Diagrama #1

Um dos eventos esquecidos pelos nossos participantes, que é notável por sua ausência, e nos diz muito sobre como nossos professores de história em formação veem a

história nacional, é o Chá de Boston (1773). Claro, o Chá de Boston é um evento crucial na história dos Estados Unidos da América e pode ter sido excluído pelos alunos exatamente por esse motivo. É também um evento tipicamente não estudado nas escolas australianas. No entanto, os protestos políticos que os historiadores passaram a conhecer como Chá de Boston tem um significado para a Austrália que geralmente não é reconhecido em documentos curriculares ou na memória pública. Desde o início dos anos 1700, o governo britânico transportava condenados para as colônias americanas. Quando os colonos americanos se rebelaram contra o imposto sobre o chá da pátria britânica, foi deflagrada uma cadeia de eventos que levaria à guerra. A Guerra Revolucionária Americana (1775-1783) que eclodiu veria os colonos buscando soberania e independência da Grã-Bretanha. Quando as colônias americanas saíram vitoriosas em sua luta pela independência, uma das consequências para a Grã-Bretanha foi que o governo foi forçado a procurar outro lugar para enviar seus condenados, que estavam atualmente superlotando suas prisões e mantinham presos em cascos de prisão (navios que foram modificados como metas flutuantes). Apenas uma década antes, o Capitão James Cook reivindicou a posse da Austrália, tendo traçado um curso ao redor da Nova Zelândia, e pousado na costa leste da “Grande Terra do Sul” em um lugar que ele primeiro chamou de Stingray Harbour, mas depois apelidou de Botany Bay, dada a variedade significativa de novas plantas encontradas lá pelo naturalista da expedição, Joseph Banks. Em uma corrida para derrotar os franceses, os britânicos decidiram estabelecer uma colônia penal em Botany Bay, e a Primeira Frota chegou sob a liderança de Arthur Phillip, que se tornaria o primeiro governador da colônia. Assim, o Chá de Boston foi na verdade um catalisador na eventual colonização britânica da Austrália. Sua ausência nas narrativas pode ser o resultado de nossos participantes terem tempo limitado para escrever suas narrativas e, assim, definir os limites de suas narrativas firmemente dentro da própria nação. Como já foi observado, isso também pode ocorrer porque o Chá de Boston é simplesmente uma área da história não abordada diretamente no currículo. No entanto, poderia facilmente ser o resultado de prestar atenção insuficiente às interconexões históricas e à narrativa histórica mais ampla em que se encontra a história da Austrália, um problema que o currículo nacional australiano procurou abordar, mas cujo formato atual estrutura este período como relacionado com Navegação global europeia, exploração e descoberta.

## Abrangendo a visão da Braçadeira Negra do passado colonial da Austrália

**Aboriginal History in the Narratives**

[88 of the 97 narratives referenced Aboriginal History]

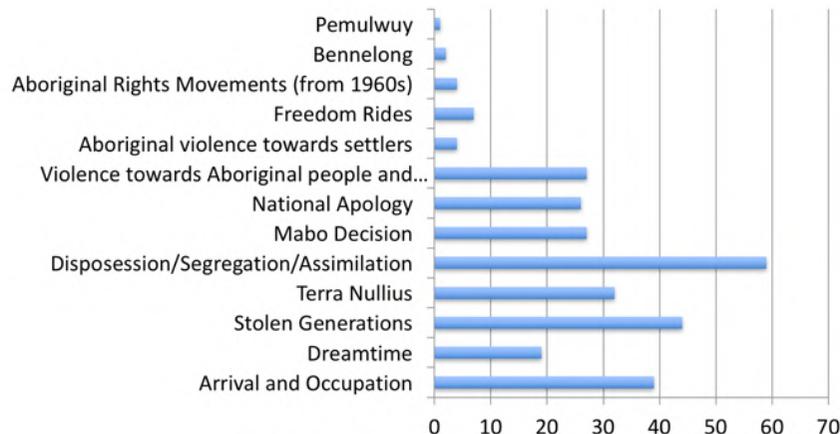


Diagrama #2

Quando a história aborígene foi discutida (conforme delineado no segundo gráfico acima), a esmagadora maioria das narrativas concentrou-se na ocupação, expropriação, segregação e assimilação durante o período colonial (n=58); e um número significativo focado nas gerações roubadas (n=44). No início da década de 1990, a autoridade curricular do Conselho de Estudos em Nova Gales do Sul, determinou o ensino de História Australiana pela primeira vez. No entanto, por trás do bicentenário da nação e do apelo por um “dia de luto” pelos anciãos aborígenes mencionados anteriormente, a história da Austrália deveria ser ensinada com atenção às perspectivas indígenas, juntamente com as perspectivas das mulheres, e um reconhecimento de Austrália como parte da Ásia. Assim, certamente pareceria uma vitória para os autores do currículo do início da década de 1990 que tantos alunos se envolvessem com a história indígena da Austrália dessa forma; uma indicação de que a história aborígene, tantas vezes esquecida (HEALY, 2008), finalmente encontrou seu lugar na consciência nacional. No entanto, o que encontramos nas narrativas conta uma história mais complicada do que isso pode sugerir, como pode ser demonstrado examinando algumas das declarações que apareceram nas narrativas de nossos participantes:

- O povo aborígene tinha uma conexão espiritual com a terra; seu propósito de vida era cuidar da terra. Se eles não fizessem isso, não teriam um propósito. Diferente do ponto de vista dos colonos brancos sobre a terra e do uso da terra. Eles viam a terra por motivos de expansão e industriais. Isso causou muitas tensões entre os colonos ingleses e os aborígenes, *a ignorância do colono branco fez com que os aborígenes e sua cultura fossem discriminadas e desvalorizadas*. Após a colonização dos ingleses, a Austrália foi proclamada como “terra nullius”, o que significa

- que não há terra de nenhum homem, portanto, os colonos foram autorizados a fazer o que quisessem com a terra. [#21]
- *De uma perspectiva indígena, a história Australiana tem sido repleta de aniquilação da raça aborígine pela assimilação para que os colonos brancos ganhem domínio sobre a terra e, portanto, os recursos. [#40]*
  - O povo aborígine, entretanto, viveu na Austrália por muitos milhares de anos, antes de ser *invadido* pelos europeus... *as vidas da comunidade indígena ainda eram avaliadas como inferiores; os aborígenes podem ser mortos sem grandes preocupações. [#37]*
  - Para os aborígenes, isso significou que eles foram deslocados de suas terras e muitos milhares foram mortos com a expansão dos europeus. Ao mesmo tempo, a *guerrilha* começou a acontecer entre os aborígenes e os novos colonos, enquanto ambos os lados lutavam pelo direito a suas terras. [#74]
  - A história Australiana começa com a colonização pelos ingleses e a habitação do país antes da colonização pelos indígenas australianos, os aborígenes. *A partir de então, a história do nosso país preocupa-se com o tratamento aos indígenas pelos colonizadores brancos.* As políticas da época implementadas controlavam o tratamento dispensado a essas pessoas. A Assimilação, Autodeterminação, \_\_\_ e \_\_\_ foram as políticas introduzidas pelo governo da época antes da política da “Austrália branca” ser introduzida como uma tentativa de eliminar os proprietários originais da terra que foi erroneamente rotulada de “terra nullius”. [#50]

Uma leitura atenta destes trechos das narrativas de nossos participantes revela que, enquanto a colonização britânica e a opressão e expropriação aborígine tenham sido abordadas, esta agência e resistência aborígine estão quase totalmente ausentes das histórias que estão sendo contadas (o número 74 é a exceção). Há uma simpatia definível para com o povo aborígine da Austrália e até certo sentimento de indignação com a forma como eles foram tratados no passado colonial. No entanto, estava notavelmente ausente das narrativas (n=97) qualquer menção a um líder da resistência aborígine pelo nome, exceto uma menção singular (n=1) de Pemulwuy (1750-1802), um membro do clã Bidjigal do povo Eora, que foram os habitantes originais das áreas que conhecemos como Toongabbie e Parramatta (locais que conservam seu nome indígena até o presente). De 1790 até seu assassinato em 1802, Pemulwuy, então morando na área de Botany Bay, organizou uma campanha de guerrilha contra os colonos. Outros líderes da resistência, como Windradyne dos Wiradjuri (que ocupou a região Centro Oeste de Nova Gales do Sul, além das Montanhas Azuis) e Tarenorerer do povo Tommeginne (na Tasmânia), estão longe de ser encontrados nas narrativas dos nossos participantes.

O tom geral das narrativas, quando se fala de período colonial, é marcado por uma negatividade para com os europeus que “invadiram” o país. De preocupação, no entanto, na ausência de quaisquer líderes da resistência identificados, o povo aborígine é construído

quase universalmente como vítimas do imperialismo europeu e da opressão, com pouco espaço para, ou indicação de agência. O resultado são histórias que ensaiam uma visão que tem dominado a consciência nacional Australiana, na qual o povo aborígine tem sido constantemente descrito como “uma raça em extinção” (alimentado aqui pela falta de resistência), que da mesma forma continua a alimentar o “grande silêncio australiano” que apagou os conflitos violentos do período colonial da memória pública (ATTWOOD, 2005; RUSSELL, 2001; VERACINI, 2003), e

[...] foi sustentado por um mito anglo-australiano de que a destruição da sociedade aborígine em face às forças colonizadoras foi inevitável e completa; uma crença em uma fronteira sem intercorrências, livre da violência fundadora de outras nações; ignorância (e descrença quando confrontada com a revelação de) políticas de remoção de crianças indígenas sancionadas pelo estado destinadas a promover a ‘assimilação’ durante a maior parte do período pós-federação / pré-bicentenário; e a intencional ‘cobertura do véu’ sobre os eventos dos historiadores do século XIX já preocupados com o que poderia significar para o espírito e reputação nacionais se atrocidades na fronteira circulassem mais amplamente na Austrália e no exterior. (Parkes, 2011, p. 81-82).

Sem dúvidas, esperaríamos ver algumas diferenças se os dados fossem coletados novamente hoje, *já que a consciência histórica é sempre historicamente localizada*. Membros da nossa amostra tiveram sua consciência histórica forjada no cadinho das guerras históricas. A perspectiva que domina é a que Geoffrey Blainey (1993b) apelidou em sua Palestra do Memorial John Latham em 1993 de a perspectiva da “braçadeira negra”, uma visão triste do passado que projeta uma imagem unilateral do passado colonial, em que os europeus foram opressores e os aborígenes foram vítimas sem agência. Sem dúvida, essa narrativa da “braçadeira negra” é aquela que muitos dos nossos participantes levariam para a sala de aula, e embora possamos aplaudir a atenção aos erros do passado, um forte senso de força e orgulho do povo aborígine ainda estaria faltando. Para Blainey, a visão da braçadeira negra pode ser contrastada com o que ele descreveu como a visão dos “três vivos” que celebrou os sucessos da nação. Preocupado que os governos trabalhistas Hawke-Keating estivessem reescrevendo a consciência histórica da nação a partir da perspectiva da braçadeira negra, Blainey (1993a) procurou ter o “balanço” da história restaurado; uma visão que, por um tempo, custou-lhe status em sua área. A visão de Blainey influenciou o governo Howard conservador que se seguiu e foi adotada por educadores como Kevin Donnelly (1997, 2004), que continua a ser um dos críticos conservadores mais declarados do currículo escolar até hoje.

### **Três vivos para Gallipoli**

Embora as narrativas do passado colonial refletissem uma tendência para uma perspectiva de braçadeira negra sobre o passado, isso mudou quando nossos participantes se

envolveram com a história de Gallipoli. A fracassada campanha de Gallipoli da Primeira Guerra Mundial é representada na cultura histórica australiana como um evento central na formação (ou mais precisamente, “revelação”) da identidade nacional. Gallipoli é talvez um dos tópicos mais sensíveis nas guerras históricas e culturais. A continuação da sua comemoração é considerada significativa para a reprodução da identidade nacional e para a proteção da cultura nacional. Os protagonistas centrais da narrativa de Gallipoli são os membros do Anzac (Forças Armadas da Austrália e Nova Zelândia). Para entender por que Gallipoli é tão significativo na psique nacional, é necessário entender algo sobre a formação da própria nação australiana.

A Austrália foi efetivamente formada como sua própria nação independente quando os vários estados do continente e a colônia da Tasmânia formaram uma única federação em 1901. Antes dessa época, existia uma série de colônias britânicas separadas. A colônia britânica original estabelecida pelo governador Arthur Phillip em 1788 reivindicou a Nova Zelândia como parte de uma entidade chamada “Nova Gales do Sul”, uma condição que existiu até que a Nova Zelândia se tornasse uma colônia independente em meados de 1841. Apesar do seu status independente, a Nova Zelândia participou das conferências e convenções das décadas de 1880 e 1890 que levaram à formação da Federação da Austrália em 1901, mas recusou o convite para se tornar um estado da Comunidade da Austrália, permanecendo uma colônia autônoma até que foi proclamada como domínio separado dentro do Império Britânico em 1907. É importante notar que as tropas australianas e neozelandesas lutaram lado a lado como uma única força colonial nas Guerras do Bôeres (1880-1881, 1899-1902), e continuaram a fazê-lo durante a Primeira e Segunda Guerras Mundiais. É importante ressaltar que, embora as tropas da Anzac estivessem sob o comando dos britânicos (responsáveis pela coordenação geral dos exércitos do Império), eles estavam tecnicamente participando como unidade(s) militar(es) de uma nação independente. Assim, esse foi o primeiro conflito pós-Federação da nação, a primeira grande crise militar, em que as colônias antípodas da Austrália e Nova Zelândia se envolveram, depois de cada colônia se formou em uma nação separada, limitada e “unificada”. Gallipoli foi, portanto, o primeiro “teste do metal” das tropas australianas (e da Nova Zelândia). No entanto, pousar na praia de Gallipoli em meio a tiros de seus oponentes turcos aninhados do alto das colinas tornou essa tarefa quase impossível. Historicamente, a campanha de Gallipoli foi um fracasso, com grandes perdas de vidas que começaram com o desembarque das tropas do Anzac em um lugar agora conhecido pela prosperidade como Anzac Cove. Mais de 8.000 Anzacs perderam a vida durante a campanha de 8 meses em Gallipoli e mais de 26.000 ficaram feridos. Eram números dramáticos para um país cuja população era de 4,9 milhões na época e cujo alistamento total para o serviço na Primeira Guerra Mundial chegava a 416.809 (representando mais de um terço do total da população masculina com idade entre 18 e 44). Assim, a tragédia de Gallipoli impactou pouco mais de 12% de todo o alistamento, efetivamente “dizimando” a corporação da Anzac. Sendo o primeiro confronto real das forças de combate da nação Australiana recém-formada, a humilhação e a derrota

absoluta vividas em Gallipoli, “exigiram o desenvolvimento de uma narrativa histórica redentora” (PARKES; SHARP, 2014, p. 163). A narrativa de Gallipoli que emergiu neste contexto foi uma história de reconhecimento da coragem e companheirismo australiano (e neozelandês) face a grandes adversidades. Não foi tanto visto como “fazer” uma identidade antípoda, mas “revelar” uma” (PARKES; SHARP, 2014, p. 163).

Voltando às narrativas dos nossos professores em formação, o que fica mais aparente quando olhamos como eles abordam o tópico de Gallipoli, é a presença do que Blainey (1993b) chamou de “visão dos três vivos” da história Australiana (p. 268), conforme evidente nos seguintes trechos (particularmente as seções destacadas em itálico):

- 1914-1918- Primeira Guerra Mundial *A primeira chance real da Austrália de mostrar sua força como país e mostrar que é forte o suficiente para ser o seu próprio país. Gallipoli, o grande campo de batalha onde mostramos nossa verdadeira força e espírito australiano. [#8]*
- Quando chegou a Primeira Guerra Mundial, a Austrália ainda era um país recém-nascido, não muito valorizado pelos outros, pois ainda era muito novo. *Os australianos viram a Primeira Guerra Mundial como uma oportunidade para provar a si mesmos, como uma chance de estar no “palco do mundo” e mostrar suas habilidades. [#37]*
- 1914 foi a eclosão da Primeira Guerra Mundial, a Austrália participou de um conflito sangrento na Península de Gallipoli, na Turquia, em abril de 1915, como parte das forças conjuntas Anzac (Forças Armadas da Austrália e Nova Zelândia), *isso é retrospectivamente considerado um batismo de fogo da nação recém-formada. Solidificando o que australiano significava, em oposição a britânico. [#97]*
- Ao longo da Guerra, os Anzacs se envolveram em batalhas britânicas e conquistaram algum nível de influência internacional devido ao seu papel. [#39]
- Os homens eram conhecidos por serem fortes e corajosos se se juntassem à Guerra e milhares foram enviados para o exterior para lutar na Europa. A primeira vez que a Austrália realmente deixou uma marca no mundo foi em Gallipoli, que também poderia ser vista como o maior fracasso militar da Austrália. Foi daqui que nasceu a ideia do Anzac de um bravo soldado que participa de atos de companheirismo e coragem. Esta ideia ainda está enraizada em grande parte da sociedade Australiana. [#74]

Como pode ser visto nos trechos acima, há uma adoção sólida da perspectiva romântica ou mitológica que domina o discurso público sobre Gallipoli. Há um forte destaque nas narrativas, apesar da óbvia derrota que foi esta campanha, que Gallipoli colocou nossa nascente nação no palco mundial. É difícil imaginar uma versão mais “três vivos” deste evento que poderia ser tomada.

## Conclusão: A educação dos professores de História como historiadores públicos

O estudo *Lembrando o Passado da Austrália (RAP)* relatado anteriormente sugere, poderíamos argumentar, que os professores de História em formação, cujas histórias da nação coletamos, adotaram amplamente os discursos populares que circulam na sociedade australiana contemporânea. Embora à primeira vista as narrativas do passado colonial possam parecer críticas, a falta de agência atribuída ao povo aborígene e a ausência virtual de resistência aborígene à colonização europeia sugere um envolvimento menos bem pensado e com o passado. O fato de que, para muitos dos participantes, a representação de Gallipoli ensaia a retórica pública deste evento como o cenário australiano no cenário mundial, sugere ainda a influência do discurso popular nas histórias que nossos professores em formação têm prontamente acessíveis.

Ao encarar a tarefa de nos contar a história da Austrália com suas próprias palavras, muitos de nossos professores de História em formação mobilizaram narrativas que mostram uma sensibilidade ao politicamente correto. Eles forneceram uma visão da colonização com uma braçadeira negra e uma visão branca vendada dos olhos de Gallipoli, em ambos os casos falhando em ir além desses discursos populares para uma versão mais matizada do passado. Para ser justo com nossos participantes, dar-lhes mais tempo para completar suas narrativas, ou explorar tópicos ou eventos específicos de forma mais rigorosa, pode levar a narrativas com mais nuances que vão além dos discursos dominantes. No entanto, é necessário um trabalho de acompanhamento para determinar se esse é realmente o caso.

Este estudo nos ofereceu uma lição importante. Demonstrou que nossos professores de História em formação são consumidores bem-sucedidos de história pública em geral, e dos discursos dominantes do passado da Austrália em particular; e que, dada a oportunidade, são estes discursos dominantes que eles prontamente mobilizam. Isso ressalta a importância de envolver a história pública diretamente na sala de aula e no seminário, se quisermos nos envolver com o passado além dos sentimentos populares do nosso tempo. As limitações nas narrativas dos professores de História em formação sugerem que muito mais trabalho precisa ser feito com os professores de História em formação para ajudá-los a explorar as narrativas que mobilizam, como se desenvolveram e as perspectivas das quais emergem. Nietzsche (1874/1983) sugeriu certa vez que as diferentes formas de História precisavam ser lançadas umas contra as outras, se quisermos nos livrar das restrições do discurso histórico. Ele estava pensando particularmente na necessidade de equilibrar o monumental e o antiquário com o crítico e vice-versa. A menos que uma pessoa fique presa por uma visão conservadora da necessidade de preservar a cultura como ela é, ou por uma versão radical que a deixa sem base, ou deprimida e culpada pelo passado. Seguindo Nietzsche, eu argumentaria que é necessário que nossos futuros professores de História, como historiadores públicos, ofereçam a seus alunos narrativas que forneçam alguma forma de ancoragem temporal ou orientação histórica para se conhecerem como seres históricos.

Também há necessidade de perspectivas críticas que os auxiliem a desconstruir as “verdades” das narrativas que herdaram e tomaram como certas. A tensão entre essas abordagens conservadoras e críticas pode ser produtiva e poderia ajudar nossos professores de História em formação a ir além de simplesmente ensaiar o que eles acreditam ser politicamente correto, e tal abordagem, onde estas tensões são mantidas em jogo, são indiscutivelmente centrais para o projeto de história pública em sala de aula.

## References

- AHONEN, Sirkka. **Coming to terms with a dark past:** How post-conflict societies deal with history. Peter Lang, 2012.
- ANGIER, Kate. In search of historical consciousness: An investigation into young South Africans’ knowledge and understanding of their national histories. **London Review of Education**, v. 15, n. 2, p. 155-173, 2017.
- ASHTON, Paul *et al.* The Australians and the past at the University of Technology Sydney. **Public History Review**, v. 8, p. 168-173, 2000.
- ASHTON, Paul; HAMILTON, P. I. **History at the Crossroads:** Australians and the Past. Halstead Press, 2010.
- ATTWOOD, Bain Munro. Telling the truth about Aboriginal history. Allen & Unwin, 2005.
- BARTON, Keith C.; LEVSTIK, Linda S. Why don’t more history teachers engage students in interpretation? **Social Education**, v. 67, n. 6, p. 358-358, 2003.
- BLAINEY, Geoffrey. Drawing up a balance sheet of our history. **Quadrant**, v. 37, n. 7-8, p. 10-15, 1993a.
- BLAINEY, Geoffrey. **There is a rival view, which I call the ‘black armband’ view:** The John Latham memorial lecture. Well may we say... The speeches that made Australia, p. 267-278, 1993.
- BROWN, Cynthia Stokes. **Big history:** From the big bang to the present. The New Press, 2012.
- CHRISTIAN, David. The case for “Big History”. **Journal of World History**, v. 2, n. 2, p. 223-238, 1991.
- CHRISTIAN, David. **Big history:** The big bang, life on earth, and the rise of humanity. 2008.
- CLARK, Anna. **History’s children:** History wars in the classroom. UNSW Press, 2008.
- COUNSELL, Christine. Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers’ achievement. **Curriculum journal**, v. 22, n. 2, p. 201-225, 2011.
- CROWE, David. Christopher Pyne tackles leftist ‘bias’ in classrooms. **The Australian. Canberra:** News Corp Australia. Midday, 2014. Available in: <http://www.theaustralian.com.au/national-affairs/policy/christopher-pyne-tackles-leftist-bias-in-classrooms/story-fn59nlz9-1226798590821#mm-premium>.
- DAVIES, Martin L. **Historics:** why history dominates contemporary society. Routledge, 2007.
- DE GROOT, Jerome. **Consuming history:** Historians and heritage in contemporary popular culture. Routledge, 2016.
- VINTEREK, Monika; DONNELLY, Debra; THORP, Robert. Tell us about your nation’s past: swedish and australian pre-service history teachers’ conceptualisation of their national history. **Yearbook of the International Society of History Didactics/Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik**, v. 38, p. 51-72, 2017.

- DONNELLY, Debra J. *et al.* Remembering Australia's past project: pre-service history teachers, national narratives and historical consciousness. **Curriculum Perspectives**, v. 39, n. 2, p. 159-168, 2019.
- DONNELLY, Kevin. The black armband view of Australian history. **Agora**, v. 32, n. 2, p. 14-17, 1997.
- DONNELLY, Kevin. **Why our schools are failing**. Duffy & Snellgrove, 2004.
- ELMERSJÖ, H. Å.; CLARK, A.; VINTEREK, M. **International perspectives on teaching rival histories**. Pedagogical responses to contested narratives and the history wars. Palgrave Macmillan. 2017.
- HALBWACHS, Maurice. **The collective memory** (FJ Ditter, Jr. & VY Ditter, Trans.). New York City, NY: Harper & Row. (Original work published 1950), 1980.
- HEALY, Chris. **Forgetting aborigines**. UNSW Press, 2008.
- HOWARD, John. Unity vital in battle against terrorism. The Sydney Morning Herald. Sydney, **The Sydney Morning Herald**, 11, 2006.
- LAND, Ray. (Ed.). **Invasion and after: A case study in curriculum politics**. Queensland Studies Centre, Griffith University, 1994.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn. Remembering Our Past: An Examination of the Historical Memory of Young Québécois. *In: To the Past*. University of Toronto Press, 2020. p. 70-87.
- LEVSTIK, Linda S.; BARTON, Keith C. **Researching history education: Theory, method, and context**. Routledge, 2018.
- MACINTYRE, Stuart. The history wars. **Teaching History**, v. 38, n. 2, p. 4-14, 2004.
- MACINTYRE, Stuart; CLARK, Anna. **The history wars**. Melbourne: Melbourne University Press, 2003.
- MANUEL, Jackie; HUGHES, John. 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. **Teacher Development**, v. 10, n. 1, p. 5-24, 2006.
- NASH, Gary B.; CRABTREE, Charlotte Antoinette; DUNN, Ross E. **History on trial: Culture wars and the teaching of the past**. Vintage, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. **On the uses and disadvantages of history for life**. *Untimely Meditations*. Trans. RJ Hollingdale. Cambridge: Cambridge University Press, p. 57-123, 1983.
- NORMAN, Heidi. **How the Dark Emu debate limits representation of Aboriginal people in Australia**. The Conversation, 2021, Available in: <https://theconversation.com/how-the-dark-emu-debate-limits-representation-of-aboriginal-people-in-australia-163006>
- OLOFSSON, Hans et al. The Swedes and their history. **London Review of Education**, v. 15, n. 2, p. 243-258, 2017.
- PARKES, R. J. (2007). Reading History curriculum as postcolonial text: Towards a curricular response to the history wars in Australia and beyond. **Curriculum Inquiry**, 37(4), 383-400.
- PARKES, Robert J. Reading history curriculum as postcolonial text: Towards a curricular response to the history wars in Australia and beyond. **Curriculum Inquiry**, v. 37, n. 4, p. 383-400, 2007.
- PARKES, Robert J. What paradigms inform the review of the Australian curriculum: History? What does this mean for the possibilities of critical and effective histories in Australian education. **Curriculum Perspectives**, v. 35, n. 1, p. 52-54, 2015.
- PARKES, Robert J.; SHARP, Heather. Nietzschean perspectives on representations of national history in Australian school textbooks: What should we do with Gallipoli? **ENSAYOS: Revisita de la Facultad de Educación de Albacete**, v. 29, n. 1, p. 159-181, 2014.

- PASCOE, Bruce. **Dark Emu black seeds: agriculture or accident?** Magabala Books, 2014.
- RUSSELL, Lynette. **Savage imaginings: Historical and contemporary constructions of Australian Aboriginalities.** Australian Scholarly Publishing, 2001.
- SEIXAS, Peter. **Schweigen! Die Kinder! Or, does postmodern history have a place in the schools.** Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives, p. 19-37, 2000.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The big six historical thinking concepts.** 2012.
- SEIXAS, Peter; PECK, Carla. **Teaching historical thinking.** Challenges and prospects for Canadian social studies, p. 109-117, 2004.
- SHARP, Heather. Representing Australia's Involvement in the First World War: Discrepancies between Public Discourses and School History Textbooks from 1916 to 1936. **Journal of Educational Media, Memory, and Society**, v. 6, n. 1, p. 1-23, 2014.
- Sharp, H. L., Parkes, R. J., & Donnelly, D. J. (2017). Competing discourses of national identity: History teacher education students' perspectives of the Kokoda and Gallipoli campaigns. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture*, 38, 73-94.
- SHARP, Heather; PARKES, Robert; DONNELLY, Debra. Competing discourses of national identity: history teacher education students' perspectives of the kokoda and gallipoli campaigns. **Yearbook of the International Society of History Didactics/Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik**, v. 38, 2017.
- SUTTON, Peter; WALSH, Keryn. **Farmers or Hunter-gatherers?: The Dark Emu Debate.** Melbourne Univ. Publishing, 2021.
- TAYLOR, Anthony Ian. **The future of the past: The final report of the national inquiry into school history.** 2000.
- TAYLOR, Tony. Howard's End: a narrative memoir of political contrivance, neoconservative ideology and the Australian history curriculum. **Curriculum Journal**, v. 20, n. 4, p. 317-329. <https://doi.org/10.1080/09585170903424765>, 2009.
- TAYLOR, Tony; GUYVER, Robert (Ed.). **History wars and the classroom: Global perspectives.** IAP, 2012.
- VAN HAVERE, Timo et al. Flemish students' historical reference knowledge and narratives of the Belgian national past at the end of secondary education. **London Review of Education**, v. 15, n. 2, p. 272-285, 2017.
- VERACINI, Lorenzo. The evolution of historical redescription in Israel and Australia: The question of the 'founding violence'. **Australian Historical Studies**, v. 34, n. 122, p. 326-345, 2003.
- WERTSCH, James V. Collective memory and narrative templates. **Social Research: An International Quarterly**, v. 75, n. 1, p. 133-156, 2008.
- WERTSCH, James V.; KARUMIDZE, Zurab. Spinning the past: Russian and Georgian accounts of the war of August 2008. **Memory Studies**, v. 2, n. 3, p. 377-391, 2009.
- WILKIE, B. (June 16, 2021). Dark Emu debate highlights problems with labels. **Sydney Morning Herald**. Available in: <https://www.smh.com.au/national/dark-emu-debate-highlights-problems-with-labels-20210615-p581b9.html>.
- KUZNETS, G.; WINEBURG, Samuel. Peering at history through different lenses: The role of disciplinary perspectives in teaching history. **Teachers college record**, v. 89, n. 4, p. 525-539, 1988.
- WINEBURG, Samuel S. On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. **American educational research journal**, v. 28, n. 3, p. 495-519, 1991.

## Sobre os(as) autores(as)

### **ANA CAROLINA SANTOS PROHMANN**

Mestra em História Pública. Especialista em História, Arte e Cultura, graduada em História pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar (2016).

### **AUGUSTA CECILIA VALLE TAIMAN**

Profesora del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Historia y Geografía y Bachiller en Letras y Ciencias Humanas.

### **BRUNO ANTÔNIO PICOLI**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e da área de Ensino de História.

### **CRISTINA HELOU GOMIDE**

Doutora em História, professora de Ciências Humanas da FE-UFG. Debate os usos públicos da história, memória, cidade, patrimônio e museus no campo do Ensino da História.

### **CRISTIANO NICOLINI**

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Maria (2019). Possui Mestrado em Desenvolvimento Regional (2013) e Especialização em História do Brasil.

### **CYNTIA SIMIONI FRANÇA**

Doutora em Educação. Docente do programa de Mestrado em História Pública e do ProfHistória da Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

### **DEBRA DONNELLY**

Bacharel em Artes e Mestrado em Artes e PhD. É professora na Universidade de Newcastle.

### **FEDERICO ALVEZ CAVANNA**

Professor dos Programas de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP) e ProfHistória, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Doutor em História, professor no Colegiado de Pedagogia da Unespar - Campus de Paranaguá.

### **FERNANDO PERLI**

Doutor em História, professor associado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

### **HEATHER SHARP**

Professor associado (Bacharel em Artes e Bacharel em Educação). É professor na Universidade de Newcastle.

### **JOHN TOSH**

John Tosh é professor de História na Universidade Roehampton, Londres.

### **LUDMILLA JORDANOVA**

Ludmilla Jordanova é professora emérita na Universidade de Durham, no Reino Unido.

### **MIRIAM BIANCA AMARAL RIBEIRO**

Mestre e Doutora em História, professora de Fundamentos e Metodologia das Ciências Humanas. Pesquisa as relações entre história, ensino de história, usos públicos da história e materiais didáticos para crianças na área de Ciências Humanas.

### **NARA RÚBIA DE CARVALHO CUNHA**

Doutora em Educação. Docente do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordenadora do grupo de estudos Mosaicos INHIS/UFU.

### **NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN**

Profesor Asociado del Departamento de Historia de la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO-Argentina); Magíster en Historia (Pontificia Universidad Javeriana); Especialista en Políticas Educativas (FLACSO-Argentina); Especialista en Currículo y Pedagogía (Universidad de los Andes); Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales.

### **SEBASTIÁN VARGAS ÁLVAREZ**

Director del Programa de Historia, Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario (Bogotá, Colombia).

**SIDDHARTA A. CAMARGO ARTEAGA**

Es Licenciado en educación, Maestro en Desarrollo Educativo y Doctor en Educación, ha sido docente de nivel básico y superior desde 1993. Docente-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Querétaro,

**SILVIA AMANDA ZUPPA**

Profesora en Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Educación y Tic, Ministerio de Educación de la Nación. Profesora Asociada Didáctica Especial y Práctica Docente Profesorado en Historia.

**SONIA ALEJANDRA BAZAN**

Profesora en Historia em la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Doctora en Pedagogia, profesora Adjunta en Didáctica Especial y Práctica Docente Profesorado en Historia.

**ROBERT PARKES**

Professor Associado, Bacharel e PhD em Educação. É professor na Universidade de Newcastle (Austrália).

**T. MILLS KELLY**

Professor de História e Arte em História na Universidade George Mason, na Virginia, Estados Unidos. PhD em História e Diretor do Centro Roy Rosenzweig para História e Novas mídias.

**E**ste livro elabora relações entre o *Ensino de História e a História Pública*, postulando que pode haver diálogos e trocas nacionais e internacionais entre esses campos, que experiências com práticas e reflexões elaboradas em outras realidades intelectuais podem ser boas oportunidades para intercâmbios. Em vista disso é que este livro traz autores da América Latina, da Austrália, dos Estados Unidos, da Inglaterra e do Brasil, usando as definições que lhes são próprias no desenvolvimento de um raciocínio que exponha as relações entre história e seu ensino e a dita História Pública.

