



SEÇÃO: RESENHA

## História pública e ensino de história: convergências entre a escrita da história e o ensino em contexto

*Public history and history teaching: convergences between the writing of history and teaching in context*

*Historia pública y enseñanza de historia: convergencias entre escribir historia y enseñar en contexto*

**Everardo Paiva de  
Andrade<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0003-0157-5650](https://orcid.org/0000-0003-0157-5650)  
[everardo\\_andrade@uol.com.br](mailto:everardo_andrade@uol.com.br)

**Recebido em:** 4 mar. 2021

**Aprovado em:** 6 abr. 2021

**Publicado em:** 31 ago. 2021.

**Resumo:** O texto resenha a obra *História pública e ensino de história*, reunindo resultados de pesquisa na convergência entre os dois campos, com significativa presença de professores de História que atuam na educação básica, em formação continuada. Argumenta que, se a expansão da *história pública* vem buscando o diálogo com o *ensino de história*, não só esse diálogo foi se convertendo recursivamente em um dos principais fios na tecitura da própria rede como também as pesquisas e práticas em ensino de história renovaram seus sentidos no diálogo com a história pública. Nesse sentido, situando-se em uma zona borbulhante de temas, problemas, abordagens, referências e contextos, a obra oferece contribuição importante à configuração de uma linguagem na qual se expressam as possibilidades de articulação e de encontro entre o ensino de história e a história pública.

**Palavras-chave:** História pública. Ensino de história. Resenha.

**Abstract:** The text reviews the work *Public history and history teaching*, bringing together research results in the convergence between the two fields, with a significant presence of history teachers of basic education in continuing education. It argues that, if the expansion of *public history* has been seeking dialogue with *teaching of history*, not only has this dialogue recursively become one of the main threads in the weaving of the network itself, but also research and practices in teaching of history have renewed their meanings in dialogue with public history. Thus, being situated in a bubbling area of themes, problems, approaches, references and contexts, the work offers an important contribution to the configuration of a language in which the possibilities of articulation and encounter between the teaching of history and public history are expressed.

**Keywords:** Public history. History teaching. Book review.

**Resumen:** El texto reseña la obra *Historia pública y enseñanza de la historia*, reuniendo resultados de investigación en la convergencia entre los dos campos, con una importante presencia de profesores de historia de la educación básica en la educación continua. Sostiene que, si la expansión de la historia pública ha buscado el diálogo con la enseñanza de la historia, este diálogo no solo se ha convertido de manera recursiva en uno de los hilos principales en el tejido de la propia red, sino que también investigaciones y prácticas en la enseñanza de la historia renovaron sus significados en diálogo con la historia pública. En este sentido, al situarse en un espacio burbujeante de temas, problemas, enfoques, referencias y contextos, la obra ofrece un importante aporte a la configuración de un lenguaje en el que se expresan las posibilidades de articulación y encuentro entre la enseñanza de la historia y la historia pública.

**Palabras clave:** Historia pública. Enseñanza de la historia. Reseña de libros.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, Brasil.

Resenha de: HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *História pública e ensino de história*. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2021. 160 p.

O estranhamento de todo dia para aqueles e aquelas que experimentam, seja na formação inicial ou continuada, seja no trabalho escolar ou na pesquisa acadêmica, o ensino de história como um campo de conhecimento, mas também de práticas profissionais, talvez seja muito semelhante à experiência de um estrangeiro olhando as suas *fontes* e os seus *materiais*, interagindo com os sujeitos do *campo*, buscando sempre autorizar a superação da dolorosa sensação de alheamento e exterioridade com a sua prática e a experiência que dela decorre. Quem sabe, eles não encontrem nesse belo trabalho organizado por Miriam Hermeto e Rodrigo de Almeida Ferreira, com a contribuição de especialistas sempre (ou quase sempre) compartilhando a autoridade com professores de ofício da educação básica – via de regra experimentando percursos de formação continuada –, uma aliança generosa e solidária?

Que esta resenha possa somar-se a essa aliança potente, em uma perspectiva de compreensão narrativa e empatia (RITIVOI, 2018), assumindo um lugar de professor entre professores de História.

Bons textos nos fazem pensar uma segunda vez sobre o que já sabemos, ou julgamos saber. E pensar ainda uma vez mais sobre o repensado, em uma espiral de sentidos que não se esgota entre paredes, nem do laboratório nem da sala de aula. E ainda que esses espaços sejam, às vezes, referências incontornáveis para o que pensamos e para o modo como pensamos, também eles não cabem definitivamente em si mesmos. Estão aí estes tempos de pandemia e de afastamento social a forçar a dilatação paradoxal das nossas referências e das nossas reflexões. O que sabemos sobre o ensino de história? O que sabemos sobre a história pública? O que sabemos sobre esse lugar para onde convergem nossos saberes sobre ambos? Se não trazem respostas prontas e definitivas a tantas perguntas, os textos reunidos em *História pública e ensino de história* parecem seguir o conhecido conselho de Clifford Geertz

(2009), segundo o qual, quando não conhecemos bem a resposta, devemos discutir a pergunta: eles trazem, sem dúvida, uma excelente contribuição à continuidade do debate.

Uma coisa, porém, parece certa: a expansão do que tem sido chamado de *história pública*, sobretudo nesses últimos dez anos que se seguiram à realização do primeiro curso de Introdução à História Pública, na Universidade de São Paulo, em fevereiro de 2011, buscou, desde o começo, o diálogo com a educação e, em especial, com o ensino de história. Recursivamente, o diálogo que se buscava foi se convertendo em um dos principais fios na tecitura da própria rede, até o ponto em que, como afirmam os organizadores, cerca de trinta por cento dos trabalhos publicados em dossiês e livros de história pública trazem o termo *ensino* no título. Mas o volume pode ser significativamente maior se considerarmos os trabalhos que não o explicitam, definindo com outros termos o problema dessa relação. Por outro lado, também parece certo de que uma boa parte do que fazíamos sob a denominação de ensino de história – práticas, políticas, pesquisas – adquirem sentidos renovados pelo diálogo com a história pública e a sua aposta no cruzamento de fronteiras e na exigência de um conhecimento constituído em rede (ANDRADE; ANDRADE, 2016).

Peço licença para trazer aqui, previamente, algumas referências a partir das quais fui lendo cada texto e refletindo sobre o conjunto dos trabalhos reunidos na obra, desde já uma referência para estudantes de graduação, professores (e não só de história), pesquisadores de várias origens, mas especialmente aqueles que vivem uma das experiências mais importantes dos últimos anos no âmbito da formação continuada, transitando entre a construção cotidiana de uma história escolar e a escrita de uma pesquisa em contexto, o ProfHistória.

De uma maneira geral, a educação, a escola e os professores (de história) como coletivo profissional parecem ocupar posição de algum destaque na linha de frente dos enfrentamentos e urgências desses *tempos sombrios* (ARENDDT, 1987). A literatura tem repercutido conceitualmente tais enfrentamentos, ora caracterizando

uma nova aliança entre o mundo dos negócios, a nova direita e os intelectuais neoconservadores, reunidos sob a denominação de *restauração conservadora* (APPLE, 2014), ora enfatizando o *ódio à democracia* engendrado pelo consenso oligárquico que necessita manter sob controle a expansão da esfera pública, senão erradicando a política em favor das exigências da ilimitação da riqueza, das *soluções certas* com base no princípio da ciência e da gestão dos Estados-nação (RANCIÈRE, 2014). Democracia que, por sinal, vem sendo confrontada, na perspectiva oligárquica, para usar uma metáfora educacional, por uma "sociedade-escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma" (RANCIÈRE, 2002, p. 13).

Dentre esses enfrentamentos e urgências emergem disputas acerca da legitimidade do que deve ser ensinado. Contrariamente às concepções mais tradicionais do currículo, sobretudo em face de abordagens técnicas e de disputas e agenciamentos daqueles grupos identificados com bandeiras neoconservadoras, ou mesmo de uma concepção que trata a educação pela ótica de uma iniciação científica, Tomaz Tadeu da Silva afirmava, há mais de duas décadas, que o currículo é uma questão de saber, mas também de identidades e de poder (SILVA, 2007, p. 147). Entre perspectivas críticas e pós-críticas que tratam a dinâmica do poder a partir das relações de classe, mas também de gênero, etnia, raça, idade e moradia, parece posto aos professores (de história) e à escola o desafio de uma definição cultural e de uma perspectiva pós-colonialista do currículo. A luta contra o revisionismo ideológico e o negacionismo de vária espécie, sem dúvida, aumenta a complexidade do problema e torna ainda mais urgente o mapeamento de alternativas. Não é por outra razão, ao que parece, que os professores estão sob ataque.

Por outro lado, desde os anos da década de 1980, sobretudo a partir do trabalho de André Chervel (1990), uma história das disciplinas escolares nos adverte para o fato de que "a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de refe-

rência" (CHERVEL, 1990, p. 181), função essa que estaria na origem de uma concepção de escola como lugar "do conservadorismo, da inércia e da rotina" (CHERVEL, 1990, p. 182). Mas que, pelo contrário, a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam em uma delicada arquitetura e que o "conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função *educativa*. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar uma *instrução*" (CHERVEL, 1990, p. 188, grifo do autor) E que, por isso mesmo, é preciso reconhecer que "uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno da aculturação de massa que ela determina" (CHERVEL, 1990, p. 184).

Enfim, o que a história das disciplinas escolares nos dizia, e que talvez não tenhamos prestado suficiente atenção, é que a compreensão das disciplinas escolares como criações espontâneas e originais da escola põe em evidência, de uma vez por todas, "o caráter eminentemente criativo do sistema escolar" (CHERVEL, 1990, p. 184). Nesse sentido, se as práticas de ensino de história são, em alguma medida, práticas de divulgação do conhecimento histórico, não é por outra razão senão porque esse é o meio pelo qual elas procuram dar conta daquilo que efetivamente são, isto é, práticas educativas de formação intelectual e também cultural das novas gerações – e, como tal, exercícios vivos de história pública. Eis o que parece ser o cerne da advertência longamente negligenciada da história das disciplinas escolares, talvez mesmo entre nós, historiadores, pesquisadores do ensino e professores de história: de que a função das disciplinas escolares "consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa" (CHERVEL, 1990, p. 188). Essa advertência não parece esperar, há tempos, por uma história pública que aceite o convite e se predisponha ao diálogo?

"Como o Ensino de História tem sido pensado nas discussões desenvolvidas em torno da história pública?" (HERMETO; FERREIRA, 2021,

p. 8)" – indagam os organizadores no texto de Introdução. Poderíamos, talvez, alargar a indagação por uma via de mão dupla: como a história pública – no sentido ampliado de uma "plataforma de observação e ação", e não apenas no sentido restrito de um campo de conhecimento – tem sido incorporada às pesquisas e às práticas em ensino de história? Parece-nos que *História pública e ensino de história*, de fato – mais do que uma coisa ou outra –, examina a fertilidade do encontro entre ambos, sobretudo a partir da localização de alguns pontos de contato, senão de alguns acessos que comuniquem suas respectivas fronteiras (MONTEIRO; PENNA, 2011). Não há superposições ou hierarquias posto que os trabalhos reunidos na publicação têm interesses diversos e abordagens heterogêneas, refletindo as trajetórias de pesquisa e os ambientes institucionais: mais do que categorias ou princípios previamente definidos, ou do que esta ou aquela orientação teórico-metodológica, seus autores são, no melhor dos sentidos, como diria Michel de Certeau (2011), praticantes do ensino e da pesquisa e ao longo dessa caminhada vão se constituindo como transeuntes entre plataformas, na história pública como no ensino de história.

De ambos os lados as questões são mutuamente fertilizadas pela mediação da *internet* e da esfera digital, não obstante recomende-se cautela, em alguns momentos, com um certo esvaziamento da *autoridade científica* nesses contextos. Afinal, é verdade que a *internet* suporta e difunde  *fatos alternativos* (como diria aquela assessora de um ex-presidente norte-americano), revisionismo ideológico e negacionismos que ecoam muitas vezes nos debates em sala de aula e na esfera pública. Conforme dissemos acima, essa é uma luta bastante desigual que os professores têm enfrentado no dia a dia do trabalho docente, às vezes solitariamente, e que tem lhes resultado mais que dissabores, verdadeiros ataques, sobretudo pela complexidade que assume em uma perspectiva educativa, nas disputas em torno do currículo e em diálogos mais horizontalizados nos quais importa o ponto de vista dos estudantes: afinal, como enfrentar o desafio sem, como se diz,

atirar fora o bebê com a água do banho? Também nesse sentido, os textos reunidos inspiram e ajudam na orientação dos debates.

Considerando, pois, o lugar das tecnologias digitais entre os sentidos de expansão da história pública pelas possibilidades de divulgação da história que potencializam, a crise mundial do coronavírus tornou ainda mais obrigatório o seu emprego também na educação, reconectando ambas as práticas. Como reinterpretar, então, à luz da história pública e como trabalhos de história pública, aquilo que fazem os professores nas suas salas de aula? Quais seriam os pontos de contato ou as balizas em relação às quais seria possível refletir sobre as relações, as convergências e a mútua fecundação de pesquisa entre ensino de história e história pública? Sem a pretensão da exaustão, os organizadores seguem a estratégia restrita de buscar respostas a partir daquilo que efetivamente fazem os autores dos textos. O primeiro desses pontos de contato focaliza os contextos de formação (inicial ou continuada) de professores, especialmente o ProfHistória, argumentando em favor de uma compreensão mais processual do que se denomina por *produto* na avaliação dos trabalhos finais (Capítulo 7). Mas também a socialização de experiências com audiografias coletivas entre estudantes do ensino fundamental (Capítulo 3), sem deixar de apontar para a necessidade de ampliar as reflexões e pesquisas rumo às políticas públicas e aos programas de iniciação à docência e residência pedagógica.

O segundo ponto de contato problematiza as produções colaborativas e a valorização de parcerias menos hierarquizadas, a partir da ideia de compartilhamento de autoridade entre professores de escola e pesquisadores: podem, afinal, os professores interpelar o conhecimento historiográfico para que legitimem os argumentos que constroem em suas aulas, com base em conhecimentos, mas também em práticas sociais? O terceiro ponto de contato refere-se ao trabalho com suportes e linguagens de diferentes naturezas, potencializando uma abordagem do passado em diálogo com outras perspectivas de aprendizagem dos estudantes, como a clássica

mobilização filmica (e não apenas dos chamados *filmes históricos*), gerando significados e sentidos de aprendizagem (Capítulo 4). A partir da perspectiva da ampliação dos públicos da história e da reflexão acerca de processos históricos do presente, o quarto ponto de contato explora a relação entre a compreensão conceitual e a reflexão sobre esses processos, na perspectiva de que “o conhecimento histórico ultrapassa o cotidiano escolar para conformar concepções políticas e configurar percepções de cidadania” (Capítulo 5) (HERMETO; FERREIRA, 2021, p. 16).

O quinto ponto de contato entre história pública e ensino de história relaciona-se à história digital e ao interesse pelas experiências lúdicas sobretudo entre os jovens em idade escolar (Capítulo 1). A construção de projetos de memória ligados a histórias de traumas individuais e sociais (como o Holocausto ou as ditaduras do século XX), sobretudo no atual contexto de ansiedades deflagradas pela crise do coronavírus, dimensiona uma série de *questões socialmente vivas* como sexto ponto de contato. Como sugere Boaventura de Souza Santos (2020), é fundamental investir em narrativas de esperança pensando no que pode vir depois da crise. A rigor, mesmo antes da pandemia, muitas experiências escolares já reconheciam a necessidade de construir relações educativas fundadas na empatia, na escuta sensível, no afeto e no cuidado com o outro. Não obstante, como a aprendizagem em história ocorre também fora do espaço escolar, o sétimo ponto interessa-se pelas relações entre história e memória, e pela produção de significados históricos relacionados ao patrimônio em museus, parques, praças e sociabilidades difusas. Claro que todos esses pontos não são estanques, e muitos projetos escolares no ensino de história aparecem conectados às práticas de história pública articulando muitas frentes (Capítulo 2), da história do tempo presente aos projetos de memória, das questões relacionadas ao patrimônio e aos museus à história digital.

Do mesmo modo, partindo do pressuposto de que a produção de saberes históricos talvez não seja exclusividade dos historiadores, o sentido

mesmo de responsabilidade da história sugere a necessidade de construir alianças e fortalecer as lutas de grupos e comunidades marcadas por histórias de subalternização, subtração de direitos, exploração e violência. Também nesse caso a conexão entre história pública e ensino de história teria algo a dizer, colocando-se ao lado dos sujeitos nas conquistas relacionadas aos usos do passado, ações afirmativas e dever de memória nesses tempos difíceis (Capítulo 6). Encerram o volume algumas entrevistas, a primeira com Marcos Napolitano (“Um historiador de muitos públicos”), remetendo ao tratamento da memória por historiadores e não historiadores; a segunda com Andrés Centrone (“O educador na história pública: a experiência da ex ESMA”), a propósito de seu trabalho sobre os direitos humanos a partir das memórias relacionadas aos prisioneiros e desaparecidos pela ditadura argentina (1976-83); e, por fim, com a cineasta indígena Sueli Maxakali (“Imagens cosmocinepolíticas: uma (quase) entrevista”), atualizando o drama da crise do coronavírus que levou a cineasta, liderança da comunidade que habita no norte de Minas Gerais, à reclusão na comunidade.

Para concluir, penso que a linguagem na qual se expressam as possibilidades de articulação e de encontro entre o ensino de história e a história pública acha-se em plena elaboração, e que esse livro oferece uma contribuição de grande relevância nesse sentido. O problema central que articula parece ser, justamente, o do singular-plural e do diverso, não do homogêneo ou do típico: diversidade de temas, problemas, abordagens, referências e contextos. Sem dúvida, pretende, antes de mais nada, estimular o debate pelo exame da fertilidade encontrada nessa zona borbulhante de convergências entre coisas concorrentes, mas distintas. Ficam algumas lições importantes para professores e pesquisadores posto que, afinal, o debate nas intersecções pode contribuir para refinar operações e descortinar possibilidades relacionadas ao *pensar historicamente*, através de diálogos e projetos disciplinares ou mesmo não disciplinares, ainda que a escola consagre (há quem acredite que apenas por enquanto) um

currículo disciplinarizado em face das experiências francamente não disciplinares da vida de todo dia, dentro ou fora da escola.

Como não lembrar aqui, mais uma vez, as lições de Michel de Certeau acerca das invenções do cotidiano nas artes de fazer, habitar, cozinhar, ensinar... Talvez em todas e em cada uma dessas artes, mas sobretudo nas de ensinar, o prazer de ver o conjunto, que conduz nossa transfiguração em *voyeur*, fugindo "a massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores" (CERTEAU, 2011, p. 158), potencializado pela força da ciência, não nos exima da responsabilidade e do compromisso pedestre de caminhar entre e com todos. Ou seja, se a ficção do saber é "ser apenas este ponto que vê", que as práticas de ensinar história e de construir história pública nos conduza de volta a esse saber humano, corpóreo, experiencial, com todos e sempre em contexto.

## Referências

- 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 (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 175-184.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.
- ARENDRT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *In: Revista Teoria e Educação*, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.
- GEERTZ, Clifford. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *História pública e ensino de história*. São Paulo: Letra e Voz, 2020.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre v. 36, n. 1, jan./abr. 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

RITIVOI, Andreea Deciu. *Empatia, intersubjetividade e compreensão narrativa: lendo as histórias, lendo as vidas (dos outros)*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. O coronavírus, nosso contemporâneo. *Sul21*, Porto Alegre, 17 maio 2020. Opinião Pública. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/05/o-coronavirus-nosso-contemporaneo-por-boaventura-de-sousa-santos>. Acesso em 20 abr. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

---

## Everardo Paiva de Andrade

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, RJ, Brasil; professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do ProFHistória, da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, RJ, Brasil.

---

## Endereço para correspondência

Everardo Paiva de Andrade  
Universidade Federal Fluminense  
Rua Otávio carneiro, 93/401  
Icaraí, 24230190  
Niterói, RJ, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do autor antes da publicação.*