

**Helena Ragusa
Cynthia Simioni França
(Orgs.)**



**Quando o passado grita
e a História chama:
a História Pública em foco**

**Quando o passado grita e a História chama:
a História Pública em foco**



"Obra publicada com recursos da Capes, por meio do Auxílio Nº 2984/2022, Processo Nº 88881.691115/2022-01, Programa PDPG-POSDOC. Proibida a comercialização".



**Helena Ragusa
Cyntia Simioni França
(Organizadoras)**

**Quando o passado grita e a História chama:
a História Pública em foco**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Helena Ragusa; Cyntia Simioni França [Orgs.]

Quando o passado grita e a História chama: a História Pública em foco.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 199p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2019-2 [Impresso]
978-65-265-2020-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526520208

1. História pública. 2. Práticas. 3. Memórias. 4. Pesquisas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú - CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Revisão: Hanne Raffaella Turek Lúcio Krempi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

O QUE O(A) LEITOR(A) ENCONTRARÁ AQUI...	7
<i>Helena Ragusa Granado</i> <i>Cyntia Simioni França</i>	
PREFÁCIO	15
<i>Marcelo Abreu</i>	
O GRÃO-DUCADO DE LUXEMBURGO NOS NOVOS ESTUDOS DA Shoah: HISTÓRIA PÚBLICA, MEMÓRIA E REPARAÇÃO	21
<i>Helena Ragusa Granado</i> <i>Cyntia Simioni França</i>	
LA PUBLIC HISTORY: UNA RISORSA PER LA DIDATTICA DELLA STORIA	41
<i>Marcello Ravveduto</i>	
LA HISTORIA PÚBLICA EN ARGENTINA, UN CAMPO EN MOVIMIENTO	63
<i>Maria Lucia Abbattista</i> <i>Gisela Fabiana Andrade</i> <i>Alejandra Fabiana Rodriguez</i>	
“E SE FOSSE O FILHO DA PATROA?”: PRÁTICAS DE HISTÓRIA PÚBLICA COM PERSPECTIVA DE GÊNERO EM TEMPOS DE PANDEMIA	85
<i>Claudia Regina Nichnig</i>	

HISTÓRIA PÚBLICA, HISTÓRIAS PÚBLICAS: AS RAÍZES PRAGMÁTICAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NOS ESTADOS UNIDOS, UM PONTO DE VISTA ESTADUNIDENSE DA HISTÓRIA PÚBLICA	99
<i>Bruno Flávio Lontra Fagundes</i>	
VESTÍGIOS DA HISTÓRIA PÚBLICA NO CONTINENTE AFRICANO	115
<i>Mpambani Vicente</i> <i>Cyntia Simioni França</i>	
APROPRIAÇÕES DO CAMPO DA HISTÓRIA PÚBLICA NO CONTEXTO DO PROFHISTÓRIA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS	137
<i>Márcia Elisa Teté Ramos</i>	
HISTÓRIA PÚBLICA, DIREITOS HUMANOS E REPARAÇÃO HISTÓRICA: CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO	159
<i>Márcio José Pereira</i>	
ENTREVISTA COM O PROFESSOR THOMAS CAUVIN	183
<i>Marianna Tavares e Natália Gonçalves</i>	
POSFÁCIO	191
<i>Marta Gouveia de Oliveira Rovai</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	195

O QUE O(A) LEITOR(A) ENCONTRARÁ AQUI...

Helena Ragusa
Cynthia Simioni França

Encontramos neste texto escritas tecidas por pesquisadores de diferentes países, no ritmo das questões que mais têm surgido nas agendas políticas e nos debates públicos — cada vez menos plurais e democráticos — ao mesmo tempo em que trazem uma história pública que não se submete à estreita visão do historiador preso a seu gabinete, fixada em determinada época ou lugar com uma definição pronta. Ao contrário, ela é pujante e tem buscado, na sociedade acelerada e movida pelas mídias sociais de hoje, desempenhar um papel significativo envolvendo públicos acadêmicos ou não, na preservação da história, no entendimento dos usos públicos do passado, preocupado com os problemas socialmente vivos no presente. A história pública encoraja novas práticas e projetos com comunidades, especialmente aqueles engajados aos movimentos contestatórios da memória seletiva hegemônica, que tende a silenciar, e há que se dizer, reparatórios sobre os perpetradores ou também chamados de beneficiários diretos e indiretos dos crimes contra a humanidade.

Ao mesmo tempo, na esteira do devir, memórias subterrâneas irrompem e, dependendo de como são (re) produzidas, acabam por acender movimentos reparatórios espalhados por todo mundo. Por outro lado, há uma nostalgia fascista, nazista no ar no cenário brasileiro e em países como Estados Unidos e Argentina, mas mais do que isso, entramos numa era em que o “ódio foi autorizado” de forma acentuada nas redes sociais, principalmente com a eleição do presidente americano Donald Trump. As mazelas do passado voltaram a assombrar a contemporaneidade

numa velocidade nunca vista, mas não sem chamar atenção daqueles que se preocupam com a reelaboração desses passados que remanescem, que compreendem as responsabilidades no presente e que trabalham em prol de políticas democráticas.

Desafiar a nova extrema direita, ou até mesmo visões colonialistas na contemporaneidade, é uma tarefa hercúlea para educadores, intelectuais, cientistas de todas as áreas, como a História, sendo que a história pública, mais do que nunca, aparece como resposta política numa arena de “disputas vigorosas” como já reconhecia Gerald Zahavi (2011, p. 54)¹, e que entendia essa história como amadurecida o suficiente para enfrentar essa arena com todo seu arsenal “sofisticado e criativo” em suas aspirações, capaz de “empoderar e politizar”.

A escrita que aqui se apresenta, caro(a) leitor(a), nasce desse “caldeirão político”. Mas certamente aqui também será possível conhecer e observar como a história pública parece nos diferentes lugares onde se estabelece e os desafios que têm enfrentado em cada realidade sociocultural.

Por essa razão, trazemos ao público leitor uma coletânea dividida em sete capítulos, sobre os quais a História Pública que se apresenta é aquela que se interconecta com diferentes países, como Brasil, Itália, Argentina, Angola, Moçambique e Luxemburgo, especialmente, com histórias que reivindicam a reparação e que remetem à diferença e aos direitos humanos.

São textos insurgentes, mas não só, que têm, também, um forte potencial quando atrelados ao ensino de História ou às discussões que perpassam pela formação de professores e às possibilidades outras de construção do conhecimento histórico e, certamente na atuação do professor-historiador enquanto profissional, dentro ou fora da sala de aula.

¹ ZAHAVI, Gerald. Ensinando história pública no século XXI. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAL, Marta G. de O. (org.). Introdução à história pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 53-63.

Começando pelo capítulo tecido por Helena Ragusa Granado e Cyntia Simioni França intitulado *“O Grão-Ducado de Luxemburgo nos novos estudos da Shoah: história pública, memória e reparação”*, a ideia foi investigar as pesquisas que vêm sendo realizadas no Centro de História Contemporânea e Digital de Luxemburgo (C²DH), um importante espaço interdisciplinar de estudos da Universidade de Luxemburgo e que num esforço coletivo vem construindo um Memorial Digital do Holocausto. As contribuições significativas para os novos contornos que vêm se dando em torno da *Shoah* situam-se, principalmente, no que se refere aos movimentos de reparação, patrimonialização e sensibilização do público naquele país. Mas não só. Imerso nesse passado-presente, o qual se relaciona com a memória dos sobreviventes, com os desaparecidos, o contributo que traz a esse presente emergente e urgente é para com o ressurgimento preocupante de sentimentos que levaram à arianização dentro do condado de Luxemburgo durante a ocupação nazista, uma realidade que a passos largos tem atingido outros países da Europa, destaque para o cenário político na Alemanha atual. Nesse sentido, a história pública surge enquanto uma ferramenta potente, ampla, plural, democrática e, portanto, fundamental para a escrita aqui pretendida.

O historiador italiano Marcello Ravveduto, em *“La public history: una risorsa per la didattica della storia”*, apresenta-nos os desafios acerca da história pública na Itália, a qual, segundo ele, ainda é vista com desconfiança devido à relação que se faz do uso público da história, como definido por Jürgen Habermas. Em meados da década de 1990, o historiador Nicola Gallerano derrubou a oposição de princípio do filósofo alemão, abrindo caminho para uma compreensão positiva do uso público. Ele associa, de fato, as formas positivas de uso público da história com ‘a história pública americana’, que trata de temas na fronteira entre a pesquisa histórica e a construção da opinião pública, os quais devem ser seguidos cuidadosamente e sem preconceitos, especialmente por aqueles que lidam profissionalmente com a

história, na pesquisa e no ensino. Essa é a origem do caminho italiano para a história pública. Outras duas décadas teriam que passar antes de a Associação Italiana de História Pública nascer. Entre as suas muitas atividades, a associação, como afirmado no ‘Manifesto da História Pública Italiana’, dedica atenção específica ao ensino de história, como evidenciado pela recente publicação de manuais escolares com várias seções dedicadas à história pública.

Em seguida, em *“La historia pública en Argentina, un campo en movimiento”*, as pesquisadoras Maria Lucia Abbattista, Gisela Fabiana Andrade e Alejandra Fabiana Rodriguez buscam revisar algumas tradições de intervenção e divulgação histórica na Argentina, com o objetivo de explicar as condições que contribuíram para a adoção da história pública no campo historiográfico local. Em particular, exploram-se alguns sentidos e práticas em torno de três eixos: o papel que a produção audiovisual cumpriu na tematização do passado recente; o diálogo da história e outras ciências sociais com as ações do movimento de direitos humanos na cena pública; e, por último, a história escolar, como produtora de debates, reflexões e materiais. A seleção desses casos de análise obedece a uma concepção da história pública que ultrapassa o campo acadêmico e reconhece intervenções valiosas surgidas em outros espaços.

No capítulo *“‘E se fosse o filho da patroa?’: práticas de história pública com perspectiva de gênero em tempos de pandemia”*, Claudia Regina Nichnig busca trazer os relatos sobre experiências e vivências da maternidade, bem como sobre práticas e intervenções em relação às violências de gênero ocorridas durante o período da pandemia da covid-19, evidenciando práticas de história pública. As intervenções e conversas da pesquisadora e suas colaboradoras, em um portal de grande circulação, são refletidas como uma possibilidade de alcançar outros públicos, além de permitir interações para além da Academia. Ao construir debates e interações com outras pessoas, por meio de um canal de grande visibilidade, utilizando a narrativa histórica e realizando a análise de fontes históricas, através de uma perspectiva dos estudos de

gênero e decoloniais, a proposta é demonstrar como a prática historiográfica pode se dar através de outros meios e diferentes canais, como um portal jornalístico com perspectiva de gênero. Assim, atuando como colunista, a autora visa debater como a escrita que analisa as violências de gênero e os seus enfrentamentos e as vivências das maternidades, em tempos de pandemia, podem ser consideradas como uma prática de história pública.

Em *“História Pública, Histórias Públicas: As raízes pragmáticas da educação histórica nos Estados Unidos, um ponto de vista estadunidense da História Pública”*, o pesquisador Bruno Fagundes Lontra nos apresenta um capítulo em que trata a história pública estadunidense, avaliando-a desde sua institucionalização (Cauvin, 2019) e as ações que adotou, verificando alguns de seus aspectos históricos e temáticos, bem como sua tentativa de abrangência ao longo de uma tradição institucional de quase cinquenta anos. O texto trabalha com o argumento da autora Rebecca Conard, pioneira do movimento nos anos 1970, que publicou ou manifestou, em texto de 2015, o conceito de “história útil” adotado por autores no interior do pragmatismo estadunidense, no qual cursos de História e de história pública, como em outros países, intercambiam-se. A professora Conard foi uma das pioneiras do movimento da História Pública nos Estados Unidos no fim dos anos 1970 e contraria alguns autores, os quais se referem à História Pública nos Estados Unidos — desde seu princípio — como um artifício para se conseguir empregos, dinheiro ou poder.

“Vestígios da História Pública no Continente Africano”, dos autores Mpambani Vicente e Cyntia Simioni França, apresenta alguns caminhos da história pública no continente africano. É uma reflexão fruto de pesquisa realizada no programa de História Pública, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Campo Mourão-PR, que recortou para esse artigo o processo de institucionalização e os desafios da história pública no continente africano e em diferentes países.

Márcia Elisa Teté Ramos, em *“Apropriações do campo da história pública no contexto do ProfHistória: teorias, métodos e práticas”*, apresenta, de forma inédita, uma pesquisa que visa analisar como as dissertações e o documento regimental do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) incorporam os princípios e as práticas do campo da história pública. O foco recai tanto sobre as referências, a fundamentação teórico-metodológica e a concepção sobre o produto adotadas nas dissertações, quanto na fundamentação das linhas de pesquisa e da ementa e referências da disciplina de história pública apresentadas no Regimento Geral do ProfHistória. No caso das dissertações, a pesquisa tem como ponto de partida a inserção da palavra “história pública” no site de busca do ProfHistória, para então se categorizar os modelos de apropriação — incidental, conceitual tópica e densa — tendo como referência Roger Chartier, sobre o campo da História Pública. No caso do Regimento, faz-se uma análise da mensagem nuclear pelas suas regularidades enunciativas.

Em *“História Pública, direitos humanos e reparação histórica: caminhos em construção”*, o historiador Márcio José Pereira nos convida a pensar na relação entre história pública e Direitos Humanos, especialmente no contexto brasileiro e naquele que diz respeito às reparações históricas. Compreendendo os desafios e o potencial de tal intersecção, o autor acredita não só no fortalecimento do debate público e nas benesses que dele resultam como a efetivação dos direitos humanos e os avanços em direção às reparações históricas de toda ordem, mas mesmo que ainda fixadas a uma ideia de irreversibilidade, acabam imobilizando o passado e mascarando o presente.

Por fim, as pesquisadoras Marianna Tavares e Natália Gonçalves, em *“Entrevista com o professor Thomas Cauvin”*, apresentam como a história pública vem se desenvolvendo e o seu processo de internacionalização. A entrevista com o professor que atua na Universidade de Luxemburgo (UniLu) mostra o crescimento da área e a realização de projetos em Luxemburgo, como o novo Mestrado em história digital e pública na instituição,

bem como a organização de conferências internacionais. Também, destaca-se a importância da colaboração internacional, por meio de trocas em eventos e pesquisadores visitantes, chamando atenção para a necessidade de uma abordagem inclusiva e menos hierárquica, reconhecendo os desafios, principalmente nas diferentes interpretações e usos políticos da história. Foi o caso da última conferência da Federação Internacional de História Pública (IFPH), ocorrida em Luxemburgo, em setembro de 2024, sobre a qual o professor enfatiza a participação de diversos pesquisadores do mundo graças ao seu caráter híbrido, acessível e gratuito. Além disso, trouxe reflexões sobre a troca de experiências entre pesquisadores de diferentes países, reconhecendo as diversas abordagens e compreensões da área, destacando as práticas de países como Brasil, Quênia e Indonésia, principalmente chamando atenção para um movimento no qual é possível aprender uns com os outros.

Caro(a) leitor(a), espero que a coletânea instigue você a produzir novos debates e a se aventurar em práticas de história pública, ajudando a fortalecer esse movimento reflexivo e de ação. Portanto, desejamos a todos(as) uma leitura proveitosa na relação com os pesquisadores e as pesquisadoras que aqui compartilharam suas experiências em diferentes países.

PREFÁCIO

Marcelo Abreu

História Pública: ruídos, canções e palavras divididas

Minha primeira reação ao “ouvir” o título da coletânea foi de certo incômodo. Sim, precisei ler em voz alta algumas vezes para perceber como soava. A terceira leitura, com entonação mais grave, fez mais sentido para mim: os gritos ecoando há muito em nosso mundo atravessado pela cacofonia e pelo desentendimento, não aqueles sons misturados e desacordos positivos do dissenso democrático, recriaram-se e os ouvi novamente. O título, porém, explica-se numa chave que as organizadoras apresentam em seu texto de abertura: “entramos numa era em que o “ódio foi autorizado” de forma acentuada nas redes sociais”. Essa preocupação ética nos obriga a compreender os gritos odiosos, mas também aqueles que são um apelo secular por reconhecimento. Uns e outros sugerem e realizam soluções diversas. Eu diria que os ódios em geral se traduzem em palavras de ordem vetustas, muitas vezes fundadas em percepções conservadoras do passado sustentadas em lugares-comuns, como “a idade de ouro”¹. Por outro lado, também percebo, talvez com

¹ O traço mitológico não se realiza apenas no apelo ao lugar-comum, mas na forma como o tempo é tratado: segundo a Casa Branca, a idade de ouro teria retornado “em apenas sete semanas”. Essa capacidade demiúrgica, evidentemente falsa, de acelerar o tempo é própria da mito-política conservadora. THE WHITE HOUSE. **The Golden Age of America is Here.** Sunday Shows, Washington, DC, 9 de março de 2025. Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/articles/2025/03/sunday-shows-the-golden-age-of-america-is-here/>. Acesso em: 10 mar. 2025; ZEITZ, Joshua. **The Gilded Age is Back - and**

excessiva esperança, que os apelos seculares por reconhecimento acontecem como canções entoadas por coletivos diversos, como um samba-enredo na avenida.

Há muito tempo, na cultura de história brasileira, as escolas de samba apresentam uma contribuição importante para fazer ver (e ouvir) passados sensíveis e silenciados em apropriações muito criativas e críticas das historiografias disponíveis. Recentemente, a leitura da historiografia profissional foi decisiva para o enredo vencedor da Viradouro. O carnavalesco Tarcísio Zanin leu *Sacerdotisas voduns e rainhas do Rosário: mulheres africanas e inquisição em Minas Gerais (século XVIII)*², de Aldair Rodrigues e Moacir Maia, como parte de sua pesquisa — livro que ele reconheceu como decisivo para a concepção do Carnaval. Outro grande sucesso recente foi o enredo *Histórias para ninar gente grande*, ganhador em 2019. Samba-enredo que virou uma canção frequente em rodas de samba e protestos no Brasil. Inspirado livremente na literatura de Conceição Evaristo e na ideia de escrevivências, o samba avançou sobre a história hegemônica, a velha história pátria, muito reivindicada pelos mais conservadores, e fez desfilar a sua violência. E, como sua antítese, ressaltava o protagonismo de grupos e personagens silenciados. Quanto dessas histórias esquecidas não foram recontadas a partir de, ao mesmo tempo, referências das memórias populares e de uma nova historiografia que passa a ocupar também os livros escolares?³ O passado, portanto, também canta. E acredito que a

that should worry conservatives. Politico, [s./l.], 3 de fevereiro de 2025. Disponível em: <https://www.politico.com/news/magazine/2025/03/02/trump-musk-bezos-gilded-age-corporations-economy-00205454>. Acesso em: 10 mar. 2025.

²MAIA, Moacir; RODRIGUES, Aldair (Orgs). **Sacerdotisas voduns e rainhas do Rosário: mulheres africanas e inquisição em Minas Gerais (século XVIII)**. São Paulo: Chão Editora, 2023. (Kindle edition).

³ROZA, Luciano Magela. Valorização de personagens negros como conteúdo curricular no livro didático de história. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, Blumenau, v. 10, n. 1, p. 123-149, jan./abr., 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n1p123-149>. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4575/2940>. Acesso em: 10 mar. 2025.

circularidade e a mediação cultural são, e sempre foram, fundamentais para que pudéssemos ouvir esses cantos⁴.

Escrevo este texto na qualidade de professor envolvido mais diretamente na formação de outras professoras e professores, uma vez que integro o setor de ensino de história em meu departamento. A todo momento, nossos estudantes e colegas das escolas, coautores da formação que oferecemos, trazem relatos nos quais a relação entre o ensino de história e a história pública se entrelaça. Eles usam e estudam materiais produzidos por historiadores destinados à divulgação — como é o caso de *Leitura Obriga HISTÓRIA* ou *Café História*, por exemplo —, lembram-se de episódios de sua formação nos quais a visita mediada em um museu despertaram seu interesse pelo passado e buscam organizar aulas semelhantes, engajam-se em projetos de história pública no campo da extensão universitária, tornam-se produtores de conteúdo em plataformas como TikTok, enfim, percebem, ou a prática e o gosto lhes impõem, a necessidade de relacionar a didática da história ao conjunto mais vasto de outras formas de realizá-la, de comunicá-la, sobretudo. Portanto, foi importante reconhecer esses vínculos em alguns dos textos reunidos nesta coletânea. Em partes diferentes do mundo: nas escolas brasileiras que servem de campo de criação do ProfHistória e na criação do campo da história pública na Itália ou na Argentina.

O caso argentino, como outros reunidos no volume, relaciona à história pública a persistência de momentos traumáticos. A violência de Estado da última ditadura argentina há muito tem como contraparte a lembrança organizada da sociedade civil, cujo maior exemplo é o coletivo das Mãe e Avós da Praça de Maio.

⁴ ABREU, Marcelo. Aprender história hoje. Como? Para quê? In: AVELAR, Alexandre (Org.) **História para quê? Para quem?** Teresina: Cancioneiro, 2024, p. 70-76; ROZA, Luciano Magela. O canto de Clara: possibilidades de ensino-aprendizagem da história afro-brasileira. **Revista História Hoje**, [S.l.], v. 6, n. 11, p. 100-117, 2017. DOI: 10.20949/rhhj.v6i11.311. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/311>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Além da performance pública, que conta com o apoio de historiadoras e historiadores, as “madres” e outros coletivos provocam e requerem a colaboração dos profissionais em sua busca por justiça e reparação. O tema da reparação histórica se encontra igualmente no texto acerca das narrativas sobre a vida de mulheres nos meios digitais, quando a confluência entre história e jornalismo se apresenta como maneira de lidar com os silenciamentos em meio ao drama pandêmico. A relação entre trauma e poderes da história pública é um traço da prática em Luxemburgo, onde a reflexão sobre a Shoah ganha um lugar destacado. Nesse mesmo espaço político-cultural europeu, a história digital se tornou um campo promissor para a história pública. E, se a Shoa exerceu na nossa cultura de história e política o momento dramático da era dos direitos humanos, pensar a conexão entre passados sensíveis — da escravidão, das desigualdades de gênero, etc. — torna-se necessário. Não apenas em cada espaço nacional, mas no espaço mais fluido, e justamente mais hierarquizado, das realidades continentais: os passados sensíveis africanos nem sempre foram visíveis, mesmo quando despertaram novas ondas de direitos, como na luta contra o *Apartheid*, que teve um efeito global para repensar as mazelas do racismo institucionalizado desde a colonização.

Em todos esses casos, trata-se de imposição de ordem ético-política que faz da prática da história pública, como de resto de toda a historiografia acadêmica e escolar, uma meta-história. Isto é, para além de uma reflexão sobre as linguagens empregadas por historiadores em situação com público diversos — a história oral, a história digital, os museus etc. —, é também meta-história no sentido do cuidado com a utilidade do que fazemos, ou melhor, com as condições de possibilidade que nos permitem ultrapassar a autoria possessiva em direção a autorias e autoridades compartilhadas⁵. Esse me parece ser um dos traços comuns aos

⁵ Nesse trecho, faço referência óbvia à *Meta História* de Hayden White, um texto que certamente reorganizou nossa compreensão da instituição histórica ao

diferentes textos aqui apresentados, em geral, sempre partem ou em algum momento tangenciam essas condições. E isso não apenas naqueles claramente associados a personagens importantes para a institucionalização internacional da história pública, como na entrevista agregada ao volume ou na decantação do pensamento de importante historiadora pública estadunidense. Não, todos os textos assumem esse gesto reflexivo primeiro e necessário. Uma movimentação na qual as posições institucionais de cada um, o pensar o poder da história e a forma de fazê-la mais democraticamente são constantemente relativizadas. Essa é, talvez, para além da diversidade das experiências, o tom mais importante nas vozes que aqui ouvimos.

É impossível qualquer polifonia sem alguma paixão simultânea pelo comum e pelo singular, por cada voz e por todas as vozes que podem sobressair aos ruídos ininterruptos da terra arrasada. Jonathan Crary (2016, 2023) usa essa metáfora para caracterizar o capitalismo tardio e seu domínio sobre o espaço que avança, ou deseja avançar, sobre todo o tempo, incluindo os tempos do sonho⁶. Não sei se a história, particularmente a história pública, é certamente um antídoto no sentido de conhecimento

evidenciar o lugar central da narrativa na criação de um conhecimento que só pode ser a reconstrução do passado. Já havia ali o gesto necessário para colocar em questão os compromissos éticos nas escolhas narrativas. A importância desse grito deu lugar e fundamento a outro, político, pensado por Valdei Araujo e Marcelo Rangel. Por fim, tudo isso se mistura ao reconhecimento de que a diversidade das linguagens da história pública nos impõe a nós, sujeitos grafocêntricos por origem, uma relativização de nossa autoria e autoridade.

ABREU, Marcelo. Fazendo história em comum: divulgação histórica, exposição, documentário e história pública. In: Benito Bisso Schmidt; Jurandir Malerba. (Org.). **Fazendo História Pública**. 1 ed., Vitória: Milfontes, 2021, v. 1, p. 75-94; ARAUJO, Valdei e RANGEL, Marcelo. Apresentação - Teoria e história da historiografia: do giro linguístico ao giro ético político. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 17, abr. 2015, p. 319-332; e WHITE, Hayden. **Meta História: a imaginação histórica do século XIX**. 2 ed. São Paulo: Edusp, 1995.

⁶ CRARY, Jonathan. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu Editora, 2016; e CRARY, Jonathan. **Terra arrasada: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

que pode deter esse domínio absoluto da temporalidade pela técnica e a utilidade produtiva do “crescimento”. Mas elas são certamente uma advertência ou nos ensinam a esperar um pouco para reencontrar nossa humanidade na palavra dividida.

O GRÃO-DUCADO DE LUXEMBURGO NOS NOVOS ESTUDOS DA SHOAH: HISTÓRIA PÚBLICA, MEMÓRIA E REPARAÇÃO

Helena Ragusa Granado¹

Cyntia Simioni França²

Introdução

O que tecemos aqui parte, dentre outras, da experiência recente que tivemos no *International Federation for Public History 2024 (IFPH) Conference*³, ocorrido em setembro de 2024 na Universidade de Luxemburgo, no evento de história pública, que reuniu estudiosos e pesquisadores do mundo todo a fim de discutir as diversas dimensões, os desafios, as práticas e os alcances da História Pública na interface com os mais diferentes campos da História.

Cada vez mais temos uma juventude menos consciente de tragédias como a do Holocausto. A perda inevitável do poder do testemunho e de uma geração de testemunhas dos traumas

^{1*} Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá (2022) e Pós-Doutora em História Pública pelo Programa de Pós-Graduação em História Pública da Universidade Estadual do Paraná (2025), UNESPAR, *campus* de Campo Mourão. Bolsista CAPES.

² Doutora em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Docente do Programa de Mestrado em História Pública e do ProfHistória da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Campo Mourão.

³ Conferência da Federação Internacional de História Pública (IFPH). Disponível em: <https://ifph2024.sciencesconf.org/>. Acesso em: 13 fev. 2025.

coletivos⁴ que transcorreram por toda a segunda metade do século XX levam a essa preocupante constatação.

Jeremy Black (2016), acerca de como as futuras gerações vão pensar o Holocausto, entende que

generational change encourages a different frame of reference, not least because the young can be resentful about the approach of the old. Episodes from the past become more distant. Today, some still have their resonance, for example, World War I and the Holocaust, but in an increasingly decontextualized fashion as far as the circumstances of those episodes are concerned. Instead, the emphasis will be on such episodes as being universal archetypes; however misleading this can be⁵ (Black, 2016, p. 246).

Somamos ainda a crise de transmissão identificada por Enzo Traverso (2012) ao referir-se às sociedades contemporâneas, a qual consideramos agravada pelo contexto da virada digital, com destaque para a *Web 2.0*, a “ágora” deste mundo, que não é mais aquele pequeno das trincheiras. Como dizia o historiador combatente, ele é interconectado, digital, planetário, onde transformações “sentidas e extensas” delineiam sem cessar uma nova “paisagem” com “novas formas de sociabilidade possibilidades várias relacionadas à informação e à comunicação”, um novo mundo no qual comunicação e informação “afetam todas as dimensões da vida humana” (Barros, 2022, p.12).

É a escrita da história que passa a ocorrer em espaços onde se elaboram as experiências históricas e nos quais as relações sociais

⁴ Muito bem lembrados por Francisco Carlos Teixeira da Silva e Karl Schurster (2016), ao recordarem dos massacres na Bósnia (1995), Kosovo (1998) e Macedônia (2001), bem como aqueles transcorridos fora da Europa, a exemplo de Ruanda (1994) ou Darfur, no Sudão (2003). Todos esses, ao “lado da persistência e da permanente reinvenção do antissemitismo” (Silva; Schurster, 2016, p. 744).

⁵ “A mudança geracional incentiva um quadro de referência diferente, até porque os jovens podem ficar ressentidos com a abordagem dos mais velhos. Episódios do passado ficam mais distantes. Hoje, alguns ainda têm sua ressonância, por exemplo, a Primeira Guerra Mundial e o Holocausto, mas de forma cada vez mais descontextualizada no que diz respeito às circunstâncias desses episódios. Em vez disso, a ênfase estará em episódios como arquétipos universais, por mais enganoso que isso possa ser” (Black, 2016, p. 246) (tradução livre).

e políticas estão imbricadas, remontando a “uma arena de disputas vigorosas, na qual adversários ideológicos lutam pelo legado, patrimônio e memória pública de acontecimentos ocorridos há muito ou há pouco tempo, e que ainda estão se desdobrando” (Zahavi, 2011, p. 53).

Cada vez mais velozes e eficazes, os suportes e ambientes por onde circulam as narrativas que insistem em distorcer, banalizar e amenizar eventos traumáticos já bastante debatidos entre historiadores ganham força. Além disso, reforçam a negação da responsabilidade política, uma das formas de responsabilidade coletiva. Retomando as lições de Hannah Arendt (2003, p. 149), uma delas, a de que *“every government assumes for the deeds and misdeeds of its predecessor and every nation for the deeds and misdeeds of the past”*⁶, ou o que é ainda pior, conforme testemunhado pela filósofa quando de seu regresso dos Estados Unidos à Alemanha ao final da década de 1940: *“inability to feel, absence of mourning for the dead and a general lack of emotion”*⁷ (Arendt, 2003, p. 249).

Temos então um prato cheio para os negacionistas e conspiracionistas interessados na instrumentalização política do passado. Uma realidade que se agrava quando pensada no contexto do aumento expressivo do antissemitismo desde a ascensão e o avanço da extrema direita no velho continente, compreendendo que *“there is also anti-Semitism across the political spectrum. It is most apparent on the Left, notably the far-Left, in part as an extension of criticism, often virulent and disproportionate, of Israel”*⁸ (Black, 2016, p. 245).

⁶ “Cada governo assume os atos e delitos do seu antecessor e cada nação pelos atos e delitos do passado” (Arendt, 2003, p. 149) (tradução livre).

⁷ “Incapacidade de sentir”, “ausência de luto pelos mortos” e uma “falta geral de emoção” (Arendt, 2003, p. 249) (tradução livre).

⁸ “Há também antissemitismo em todo o espectro político. É mais evidente na esquerda, nomeadamente na extrema-esquerda, em parte como uma extensão da crítica, muitas vezes virulenta e desproporcional, a Israel (Black, 2016, p. 245) (tradução livre).

Uma discussão que necessita agora mais do que nunca ser revista, inclusive os eventos que a ele se conectam, é o caso do Holocausto. As alterações profundas que sobre o Oriente Médio recaem na atualidade convocam os historiadores, o “burburinho na antessala de Clio é grande” (Luchesi, 2014, p. 52).

Referimo-nos aqui à forte presença da extrema direita em Israel e sua atuação que antecede ao fatídico 7 de outubro e o que se segue após, agravando de forma catastrófica a situação dos judeus no mundo. Se no início da guerra “os desejos de destruição e desaparecimento do Outro se tornavam, para extremistas dos dois lados da fronteira, palpáveis e alcançáveis” (Gherman; Rocha, 2023, p. 178), a desproporcionalidade do conflito e as justificativas que buscam legitimá-lo ascendem agora em outras escalas de medida, as quais necessitam de análise e estudo, caso contrário outros o farão.

É o que diz o historiador italiano Enzo Traverso (2024) em recente entrevista concedida ao historiador argentino Martín Martinelli, no site jornalístico *Esquerda.net*. Em sua nova obra, *Gaza diante da História*, ainda a ser lançada, o historiador italiano faz um chamamento aos historiadores ao entender que

as raízes históricas da crise atual estão na Europa. A história do antissemitismo, dos judeus, da Europa do século XX, do colonialismo. A crise atual é a erupção de um conjunto de contradições que se acumularam ao longo de décadas e cujas raízes estão localizadas na Europa. Por estes motivos, apesar de não ser especialista, acredito ter legitimidade para me manifestar sobre a atualidade (Traverso, 2024).

E sobre o conflito, o autor faz a seguinte leitura:

A violência ressurgiu no dia 7 de outubro por parte dos palestinos após o colapso dos acordos de paz. Este é um naufrágio que foi procurado e planejado por Israel desde o início. Pois bem, embora tenha assinado os Acordos de Paz, foi com o objetivo de ganhar tempo para continuar a colonização. Assim, o epílogo destes fracassos da paz é o dia 7 de outubro, um regresso dos palestinos à violência terrorista (Traverso, 2024).

A discussão que pretendemos aqui não propõe a análise da guerra, é verdade. Mas se trata de um conflito de grandes proporções que afeta a opinião pública e o meio acadêmico como um todo. No nosso caso, imersas em nossa própria lógica cultural, somos atingidas, atravessadas por ela, ao mesmo tempo em que nos sentimos responsáveis pelo agora e pelo que virá.

Desta feita, sem qualquer pretensão, buscaremos neste breve espaço uma escrita da História atenta não só às novas possibilidades e versões acerca de uma história pública que possamos reconhecer, mas também àquela que pouco ou nada contribui a não ser na formação do caldo de cultura favorável do qual nos falava Bloch em seu ensaio “Reflexões de um historiador sobre as falsas notícias da guerra”, em que se formam as falsas notícias, essas que “em toda multiplicidade de suas formas — simples boatos, imposturas e lendas — preenchem a vida da humanidade” (Bloch, 1998, p. 179), e aqui acrescentamos, desde sempre.

Encarando o passado: a universidade em direção a uma história pública reparatória

Tratado por um tempo como um “*phénomène marginal*”, *la recherche sur la collaborations au Grand-Duché de Luxembourg a au moins une génération de retard par rapport à celle des autres pays européens*”¹⁰ (Artuso, 2008, p. 52), somente ao final da década de 1960 essa história começou a aparecer. Até então, nos discursos oficiais, Luxemburgo não tinha qualquer responsabilidade sobre as perseguições, o que resultou, conforme descrito pelo historiador Henri Wehenkel (2006, p. 52), numa “*mort civique, de*

⁹ “Fenômeno marginal” (Artuso, 2008, p. 52) (tradução livre).

¹⁰ “A investigação sobre a colaboração no Grão-Ducado do Luxemburgo na Segunda Guerra Mundial está pelo menos uma geração atrás da de outros países europeus” (Artuso, 2008, p. 52) (tradução livre).

*silence et d'anonymat*¹¹, onde tous les Luxembourgeois avaient résisté, la collaborations'avait jamais eu lieu"¹².

A parceria estabelecida entre o C²DH e a *Fondation luxembourgeoise pour la Mémoire de la Shoah* na criação de um site em memória do Holocausto é um desses esforços que reconhecemos como um movimento da história pública, o qual reexamina o passado com destaque para aqueles incompletos, tanto no que toca à realidade histórica como a apresentação histórica que dele se faz e, por essa razão, nós a consideramos aqui também como uma história reparatória. De acordo com o diretor responsável pela criação do site, Denis Scuto¹³, a ideia do projeto centra-se na construção de uma

biographical, digital cartography of the people later persecuted for being considered Jews under racial laws and reconstitute the life of these people, the environment in which they lived in Luxembourg before the Shoah and describe their fates during the Second World War¹⁴ (Scuto, 2022).

O site teve início no ano de 2022 e segue até o ano de 2026 — portanto, é um projeto que está ainda em desenvolvimento — busca pesquisar, identificar e contar as histórias dos judeus antes e depois da chegada dos nazistas. No trabalho de memória e documentação, a história que se pretende com o público, constituído, segundo Denis Scuto (2022), por “*families of victims, researchers, academics, scholars, teachers, students, participants from*

¹¹ “Morte cívica, silêncio e anonimato” (Wehenkel, 2006, p. 257) (tradução livre)

¹² Todos os luxemburgueses resistiram, a colaboração nunca aconteceu” (Wehenkel, 2006, p. 257) (tradução livre).

¹³ Vice-Diretor do Centro de História Contemporânea e Digital do Luxemburgo.

¹⁴ Cartografia biográfica, digital dos povos mais tarde perseguidos por serem considerados judeus sob leis raciais e reconstituir a vida desses povos, o ambiente em que viviam em Luxemburgo antes do *Shoah* e descrever seus destinos durante a Segunda Guerra Mundial. (Tradução livre). Disponível em: <https://www.uni.lu/en/news/the-digital-shoah-memorial-what-is-remembered-lives/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

diverse horizons and countries, sharing the central idea of giving back to each victim a face, an identity, a biography"¹⁵.

Mais do que isso, há um compromisso do Memorial, para, além da construção de projetos educativos relacionados com a perseguição e o assassinato de pessoas consideradas judaicas durante a ocupação nazista em Luxemburgo, também a atuação nos processos de indenizações e compensações aos sobreviventes ou parentes, bem como o apoio na criação de políticas de memória enquanto parte das reparações possíveis.

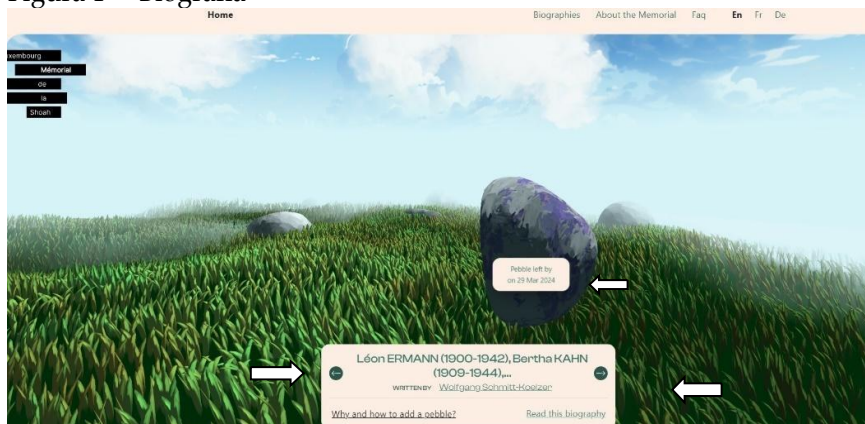
Os formatos sobre os quais os internautas são convidados a acessar as biografias chamam a atenção, pois são permeados de fotografias, trechos de documentários e depoimentos, além de diversos tipos de imagens. Assim, o público pode acessar uma história mais completa de como foi a atuação nazista em Luxemburgo, por vezes sendo direcionado para outros *links* de outras bases de dados, sites informativos e também arquivos.

A sensibilidade e o cuidado com o qual o *site* foi desenvolvido também podem aproximar aquele(a) que o visita, levando-o(a) a sentir-se pertencente ao espaço. Isso porque remete a uma das tradições do judaísmo, como é o caso da colocação da *matsevá* (pedra tumular) quando um(uma) judeu(judia) morre. Uma pedra é colocada sobre seu túmulo, em geral, algo que deve ser feito pelo parente mais próximo e, caso não haja nenhum, então fica sob a responsabilidade da *Chevra Kadisha* (sociedade sagrada) local.

Ao acessar a página, o(a) visitante consegue entrar em contato com a biografia desejada, clicando sobre uma *matsevá* ou também pode escolher homenagear uma pessoa ou família, contando sua história em forma digital, colocando uma pedra memorial virtual.

¹⁵ Disponível em: <https://www.uni.lu/en/news/the-digital-shoah-memorial-what-is-remembered-lives/>. Acesso em: 09 set. 2024.

Figura 1 — Biografia



Fonte: Memorial Shoah - Centro de História Contemporânea e Digital do Luxemburgo (2022)¹⁶

As flechas, que inserimos ao lado de fora do *box* da figura, indicam então a escolha que o usuário pode fazer: *Why and how do add a pebble?*¹⁷ ou *Read this biography*¹⁸. Então, uma mensagem curta pode ser adicionada e, após a validação, a pedra aparecerá na página inicial ou surgirá uma biografia já pronta para ser acessada, ou também haverá a possibilidade de se criar uma.

Muito embora os nomes não estejam em hebraico como pede a tradição, a biografia traz não somente o(a) falecido(a), aqui no caso a vítima, mas também os parentes que igualmente sucumbiram a *Shoah*. Também, por ser um espaço que não permite que a colocação da *matsevá* ocorra como manda o costume¹⁹, percebemos que o formato delas obedece ao ritual, podendo ser de diferentes tamanhos e cores e sem qualquer tipo de ostentação, tais como fotos, pinturas. Ainda, assim como

¹⁶ Disponível em: <https://memorialshoah.lu/en/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

¹⁷ Por que e como adicionar uma pedrinha? (Tradução livre).

¹⁸ Leia essa biografia. (Tradução livre).

¹⁹ Em alguns cemitérios, costuma-se colocar a *matsevá* de pé na direção da cabeça do falecido, sendo este o costume da maioria das comunidades de fora de Israel. Em outros locais, como em Israel e em algumas comunidades da diáspora, ela é colocada na horizontal sobre o túmulo (Kolatch, 1997).

ilustrado na figura, de preferência, que não sejam plantadas próximas à *matsevá* árvores ou flores.

Esses e outros elementos dão a dimensão humana do evento nessa forma inédita de abordar a história do Holocausto.

A atuação nazista em Luxemburgo: o que desaparece e o que avança?

Cerca de 5.000 judeus viviam em Luxemburgo antes da ocupação nazista, destes “*un tiers était des citoyens luxembourgeois, un autre tiers des ressortissants allemands et le dernier tiers étaient originaires de plus de vingt pays*”²⁰ (Landau; Scuto; Wieneke, 2024, p. 219). A região, anexada formalmente pelos alemães em maio de 1940, desapareceu *après l’effondrement de la France*²¹, conforme explica o historiador luxemburguês Vicente Artuso (2013), e a vida plena judaica que até então existia, também. Antes mesmo que Gustav Simon, chefe distrital da vizinha província alemã de *Koblenz-Trier* desse início às perseguições, prisões e deportações que levaram centenas de judeus para os campos de extermínio²², milhares deles buscaram refugiar-se na França até então desocupada, situação que veio a mudar completamente após a entrada dos alemães no país.

Uma vez ocupada, estima-se que *treize cents Juifs du Luxembourg sur cinq mille furent assassinés par les nazis après avoir été déportés du*

²⁰ “Um terço era de cidadãos luxemburgueses, outro terço de cidadãos alemães e o último terço provinha de mais de vinte países” (Landau; Scuto; Wieneke, 2024, p. 219) (tradução livre).

²¹ “Depois do colapso da França” (Artuso, 2013) (tradução livre).

²² De acordo com o museu *Yad Vashem*, o número de judeus assassinados chega próximo a duas mil vítimas, destes, um terço nos campos para os quais foram deportados e o restante em Luxemburgo ou em países ocupados para onde fugiram ou foram deportados. Disponível em: <https://www.yadvashem.org/es/holocaust/this-month/august/1943-2.html>. Acesso em: 16 set. 2024.

*grand-duché, mais aussi de France et de Belgique*²³. Assim como noutras partes ocupadas, para além das políticas e dos decretos que levavam à expulsão dos judeus dos lugares onde viviam, os nazistas empenharam-se no apagamento de qualquer possibilidade de indício da existência do grupo e em Luxemburgo não foi diferente. Instituições sociais, educacionais e religiosas foram incendiadas, tal qual a sinagoga central e principal de Luxemburgo, no ano de 1943. Suas casas foram transformadas em locais de tortura ou postos de vigília comandados pelos soldados nazistas.

Mas os alemães contaram com a ajuda da administração luxemburguesa, conforme explica Artuso (2012, p. 11), a qual, segundo ele, *“ne se contenta pas de céder à des menaces, mais prit parfois des initiatives”*²⁴.

Em um estudo anterior, o autor indica ainda que pelo menos *“au moins 1.100 Luxembourgeois s, engagèrent volontairement dans la Wehrmacht ou la Waffen-SS et que 4.000 dentre eux adhèrent au parti Nazi”*²⁵ (Artuso, 2006, p. 54).

Pelo que pudemos compreender, movimentos por parte do governo luxemburguês na direção de ações empenhadas na reparação desse passado iniciaram no ano de 2012, com uma espécie de relatório escrito por um grupo de historiadores, intitulado: *La collaboration au Luxembourg durant la Seconde Guerre mondiale (1940-1945)*²⁶, conhecido também como “Relatório Artuso”. O empenho teria se dado em aprofundar e discutir questões que apresentavam equívocos, inconsistências e

²³ “Treze mil judeus do Luxemburgo em cinco mil foram assassinados pelos nazistas depois de terem sido deportados do Grão-Ducado, mas também da França e da Bélgica” (Landau; Scuto; Wieneke, 2024, p. 219) (tradução livre).

²⁴ “Não se contentou em ceder às ameaças, mas tomou por vezes iniciativas” (Artuso, 2012) (tradução livre).

²⁵ “1.100 luxemburgueses aderiram voluntariamente à Wehrmacht ou à Waffen-SS e que 4.000 deles aderiram ao partido nazi” (Artuso, 2006, p. 54) (tradução livre).

²⁶ “A colaboração de Luxemburgo durante a Segunda Guerra Mundial (1940-1945)” (tradução livre).

“discrepâncias”, chegando à conclusão de que o governo teria colaborado e apoiado o regime nazista.

No mesmo ano, um outro projeto também foi desenvolvido pelo historiador Denis Scuto, o *LUXSTAPOJE*, no intuito de continuar a investigação e formar um banco de dados que pudesse trazer mais elementos.

O pedido de desculpas à comunidade judaica por parte das autoridades luxemburguesas parece iniciar no ano de 2015, com uma matéria publicada no jornal espanhol *Expansión*, pelo “sofrimento” infligido durante a ocupação nazista na Segunda Guerra Mundial, reconhecendo a responsabilidade de “alguns representantes” das autoridades do país no conflito²⁷.

Nos anos seguintes, monumentos²⁸ — ainda que discretos — e um percurso da *Shoah*²⁹, passaram a ganhar espaço nas homenagens que até então eram feitas apenas para a participação luxemburguesa e sua atuação na libertação da Europa contra os nazistas. Mas essa é uma outra história.

Autoridade compartilhada no meio digital: desafios e perigos a um historiador desavisado

O projeto que também conta com a participação dos historiadores Marc Gloden, Blandine Landau e Daniel Thilman, além de outros colaboradores responsáveis pela infraestrutura digital do site, é amplo, aberto, democrático e ocorre da seguinte forma: os interessados em participar tem a possibilidade de

²⁷ Disponível em: <https://expansion.mx/mundo/2015/06/09/luxemburgo-pide-perdon-a-los-judios-por-perseguirlos-en-la-ocupacion-nazi>. Acesso em: 16 set. 2024.

²⁸ Um deles, o *Kaddish Monument*, criado pelo escultor franco-israelense Shelomo Selinger e que remete aos 1.300 membros da comunidade judaica de Luxemburgo que foram deportados para guetos e campos de extermínio e assassinados pelos nazistas. Disponível em: <https://www.luxembourg-city.com/en/place/tour/shoah-memorial-trail-in-luxembourg-city>. Acesso em: 16 set. 2024.

²⁹ Disponível em: <https://www.luxembourg-city.com/en/place/tour/shoah-memorial-trail-in-luxembourg-city>. Acesso em: 16 set. 2024.

escrever eles próprios uma biografia ou de transmitir informações e/ou documentos de modo a contribuir para com o desenvolvimento do memorial.

Tal qual se compreende, a história pública se mostrou capaz de escrever a história do Holocausto dentro da “cozinha digital”, aquela preconizada por Frisch (2016) como um espaço de criação — tal qual o próprio ato de cozinhar — onde o fazer histórico ocorre numa relação dinâmica e dialógica entre os historiadores e os seus públicos, atuando juntos por meio de uma autoridade que se compreende, compartilhada.

Universidade e público se aproximam na intenção *of building a bridge between the dead and the living*³⁰ (Memorial of the Shoah, s./d.) e

a participatory work in progress, with the aim of writing together the biographies of the families of some 5000 people who lived in Luxembourg before the war who were persecuted for racial reasons before and during the Second World War (Memorial of the Shoah, s./d.)³¹.

O projeto conta com pouco mais de trinta pessoas, incluindo famílias, pesquisadores, sobreviventes, descendentes das vítimas, associações e escolas. As narrativas biográficas passam por uma espécie de crivo acadêmico, em que: o material passa por uma revisão antes de ir para o *site*, o que, à primeira vista, denota um certo receio em relação a uma possível perda do estatuto científico da história, uma discussão superada nas experiências e práticas de história pública que no Brasil ocorrem.

Inicialmente, a impressão é a de que a autoria compartilhada que lá se propõe pouco avançou. Mas, se pensarmos no espaço onde ela ocorre e que não é o mesmo onde se funda a ideia da “autoridade compartilhada”, aquela preconizada por Frisch nos anos de 1996, a preocupação parece legítima. O contexto movediço da *Web 2.0*, justifica a discussão, a qual vai além de uma

³⁰ “De construir uma ponte entre os mortos e os vivos” (tradução livre). Disponível em: <https://memorialshoah.lu/en/pages/about>. Acesso em: 09 set. 2024.

³¹ Disponível em: <https://memorialshoah.lu/en/>. Acesso em: 09 set. 2024.

“querela” sobre quem tem ou não a autoridade do conhecimento, mas, sim, a necessidade de atenção redobrada no meio em que ocorre, este do digital, que potencializa as “falsas notícias de guerra”, anônimo por vezes, marcado por realidades paralelas, as quais fazem enganar até o historiador mais experiente.

Não seria o caso então de pensarmos num equilíbrio sobre a autoridade, aqui se levando em conta o contexto onde a balança se coloca? O historiador estadunidense James Gardner (2010) faz esse alerta sobre os riscos da *radical trust* quando historiador e público se propõem a interagir com o passado na *Web 2.0*. Preocupação também trazida por Meg Foster (2014), que entende o universo digital, virtual, como aquele que “*while it may facilitate more open, democratic history making, the internet simultaneously raises questions about gatekeeping, authority and who has the right to speak for the past*”³² (Foster, 2014, p. 02).

Nick Sacco (2013) vai além. Para ele,

sharing authority is an important step forward for public historians and their work with public audiences. Nevertheless, I think it's important to take a couple steps back and proceed with caution before jumping onto the “shared authority” bandwagon without considering the ramifications of what exactly it means to be “sharing authority”³³ (Sacco, 2013, s./p.).

A grande questão colocada pelo autor é a de que “*simply putting stories online does not mean that everyone will have access to those stories*”³⁴ (Sacco, 2013, s./p.).

³² “Embora possa facilitar uma história mais aberta e democrática, a Internet simultaneamente levanta questões sobre *gatekeeping*, autoridade e quem tem o direito de falar pelo passado” (Foster, 2014, p. 02) (tradução livre).

³³ “Compartilhar autoridade é um importante passo à frente para historiadores públicos e seu trabalho com públicos. No entanto, acho que é importante dar alguns passos para trás e prosseguir com cautela antes de pular na onda da ‘autoridade compartilhada’ sem considerar as ramificações do que exatamente significa ‘compartilhar autoridade’” (Sacco, 2013, s./p.) (tradução livre).

³⁴ “Simplesmente colocar histórias on-line não significa que todos terão acesso a essas histórias” (Sacco, 2013, s./p.) (tradução livre).

Esses e outros limites e negociações são parte do trabalho dos que atuam no site do *Memorial of the Shoah*, um projeto de história pública que se dedica a ampliar as possibilidades de divulgação, publicização e, mais do que isso, reparação sobre as vítimas das quais durante muito tempo não se ouvirá falar³⁵. Dentre os objetivos principais constam:

Give a face, an identity, a biography, put the spotlight on individuals and their families, show their professional, social and migratory trajectories; show how they lived, analyse their life not only that of their persecution, their death be interested in their journey before and, if they survived, their destiny after the war, not only in Luxembourg since it is often about transnational, European and global journeys; adopt a microhistorical, biographical and prosopographical approach by focusing not only on the deportees but on all Jewish people living in Luxembourg before 1940; explore the possibilities of digital tools to document their lives; involve families as well as the public in the work of memory and in the work of documentation and research³⁶ (Memorial of the Shoah, s./d.).

É consensual o fato de que o potencial da história pública foi profundamente alterado pela democratização da *Web* e uma das categorias principais relacionadas por Thomas Cauvin (2019) é a participação pública e a metodologia histórica às questões atuais.

³⁵ Sobre essa questão, sugerimos o texto de Blandine Landau, *What is remembered lives. The Digital Memorial for the Victims of the Shoah in Luxembourg*, publicado na *Revue d'Histoire de la Shoah*. Disponível em: <https://shs.cairn.info/journal-revue-d-histoire-de-la-shoah-2024-1?lang=en>. Acesso em: 10 out. 2024.

³⁶ Dar um rosto, uma identidade, uma biografia, colocar em evidência os indivíduos e suas famílias, mostrar suas trajetórias profissionais, sociais e migratórias; mostrar como eles viveram, analisar sua vida não só a de sua perseguição, sua morte se interessar por sua jornada anterior e, se sobreviveram, o seu destino após a guerra, não só no Luxemburgo, uma vez que muitas vezes é sobre viagens transnacionais, europeias e globais; adotar um micro-histórico, abordagem biográfica e prosopográfica, focando não só os deportados, mas todos os judeus que viviam no Luxemburgo antes de 1940; explorar as possibilidades das ferramentas digitais para documentar suas vidas; envolver as famílias e o público no trabalho de memória, na documentação e na investigação. (Tradução livre). Disponível em: <https://www.uni.lu/c2dh-en/research-projects/memluxshoah/>. Acesso em: 09 set. 2024.

Então, vamos a ela! Isso é o que se espera do agir historiográfico: independentemente de onde ocorra, aliás, emergencial a depender do espaço onde se dá.

O que temos, portanto, é o que Anita Lucchesi (2014) identifica como um novo elemento na cena historiográfica contemporânea, a *Digital History* (nomenclatura estadunidense) ou *Storiografia Digitale* (nomenclatura italiana), que leva o historiador para além de um giro linguístico, a uma nova esfera pública, uma “esfera pública virtual”, em que informações e “deformações” — não que usos e abusos pré-digitais não existissem antes — mas agora de forma bastante acelerada, impactam diretamente nas “noções de temporalidade e espacialidade”, por exemplo.

Breves constatações

Criado no ano de 2022, o *Memorial of the Shoah*, fruto da parceria entre o Centro de História Contemporânea e Digital de Luxemburgo (C²DH) da Universidade de Luxemburgo e a *Fondation luxembourgeoise pour la Mémoire de la Shoah*, vem se mostrando um projeto público e aberto, o qual vem contribuindo para os novos estudos em torno da *Shoah*, principalmente no que se refere aos movimentos de reparação, patrimonialização e sensibilização do público, este que, imerso a esse passado-presente, relaciona-se com os espaços de memória ao mesmo tempo que com aqueles que abrigam essa memória. Referimo-nos aqui aos sobreviventes, aos desaparecidos, às vítimas das perseguições engendradas pelos nazistas e também ao preocupante cenário atual, marcado pelo ressurgimento dos sentimentos que levaram à arianização dentro do condado de Luxemburgo durante a ocupação alemã ocorrida em maio de 1940.

Assim como iniciamos este texto, temos certo de que

[...] com o desaparecimento progressivo dos sobreviventes da *Shoah*, as gerações seguintes assumem o trabalho de elaborar e transmitir essa

memória, ou seja, de encontrar palavras, formas, imagens e sons que a atualizem e a humanizem, incorporando-as, na medida possível, à vida presente (Danzinger, 2007, p. 56).

Embora centrais para a política mnemónica e traumática, algumas questões que perpassam pela participação de Luxemburgo na Segunda Guerra Mundial foram deixadas de lado. Uma delas, o colaboracionismo, uma história que, à medida que vai surgindo, traz com ela uma série de outras versões e possibilidades de compreensão acerca do passado da *Shoah* no país, aos poucos vem aparecendo.

A iniciativa da criação do *Memorial of the Shoah* é uma história pública em curso e que se conecta aos movimentos de reparação e sensibilização do público quanto à perseguição aos judeus perpetrada pelos nazistas durante a ocupação em maio de 1940. Uma escrita ainda pouco conhecida, mas que se propõe construir uma “ponte entre os vivos e mortos”³⁷.

Para além de uma abordagem biográfica e prosopográfica,³⁸ a qual se centra não apenas nos deportados, mas em todos os judeus que viviam em Luxemburgo antes de 1940, o *Memorial of Shoah* apresenta uma abordagem que se entrecruza com a prática de história pública: a micro-história. Uma abordagem que *can be applied to a topic whose complexities are still being examined today*³⁹ e que possui *a different relationship with sources, based on identifying individual traces and piecing them together*⁴⁰, conforme foi constatado na conferência ocorrida na Universidade de Luxemburgo no ano

³⁷ Disponível em: <https://memorialshoah.lu/en/pages/about>. Acesso em: 16 set. 2024.

³⁸ Voltado para a “investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio do estudo coletivo de suas vidas” (Stone, 1971, s./p.).

³⁹ “Pode ser aplicado a um tópico cuja complexidade ainda está sendo examinada hoje”. (Tradução livre). Disponível em: <https://ihmc.ens.psl.eu/way-out-microhistories-flight-from-nazi-germany.html?lang=fr>. Acesso: 05 dez. 2024.

⁴⁰ “Uma relação diferente com as fontes, baseada na identificação de traços individuais e em juntá-los”. (Tradução livre). Disponível em: <https://ihmc.ens.psl.eu/way-out-microhistories-flight-from-nazi-germany.html?lang=fr>. Acesso: 05 dez. 2024.

de 2018 e organizada por Denis Scuto, intitulada *The Way Out: Microhistories of Flight from Nazi Germany*.

Nos caminhos do historiar, é de suma importância que história e memória não sejam tratadas como sinônimos. Contudo, mais importante ainda, é compreender que a primeira uma vez silenciada gera uma memória coletiva incapaz de reconhecer as responsabilidades históricas acerca de determinados eventos, bem como as violências que persistem, como é o caso do espectro nazista que continua a rondar por entre as sociedades, em especial aquelas nas quais uma extrema direita preocupante se ergue e avança a passos largos na Europa e também fora dela.

O trabalho desenvolvido pelo memorial interseccionando história pública à história digital, envolvendo universidade e comunidade, tem sido uma fonte vital de inspiração e um importante meio em gerar interesse pela memória traumática, pelo passado, bem como em reconhecer o ressentimento como um importante veículo de reparação histórica e material, centrais para muitas facetas contemporâneas da política, nacional e internacional.

Referências

ARENDT, Hannah. **Responsibility and judgment**. New York: Schocken Books, 2003.

ARTUSO, Vincent. Des excuses, mais au nom de qui? L'administration luxembourgeoise et la Shoa. In: **Gesellschaft**. 2006, p. 9-11. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.forum.lu/wp-content/uploads/2015/11/7483_322_Artuso.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

ARTUSO, Vincent. La collaboration au Luxembourg: un cas unique en son genre. In: **Forum**. 2008. Disponível em: <https://www.forum.lu/article/la-collaboration-au-luxembourg-un-cas-unique-en-son-genre/>. Acesso em: 04 nov. 2024. p. 52-54.

ARTUSO, Vincent. La collaboration au Luxembourg durant la Seconde Guerre mondiale (1940–1945). **Accommodation**,

adaptation, assimilation, Frankfurt a. M., Berlin, Bern *et al.* (Peter Lang Edition), 2013, p. 394.

BLACK, Jeremy. *The Holocaust: History and Memory*. Bloomington, IN: University Press. 2016.

BARROS, José D'Assunção. *História Digital - A Historiografia Diante Dos Recursos e Demandas de Um Novo Tempo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

BLOCH, Marc. Reflexões de um historiador sobre as falsas notícias da guerra. In: *História e historiadores*. Lisboa, Teorema, 1998, p. 177-198.

DANZINGER, L. Shoah ou Holocausto: a aporia dos nomes. In: **Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 50-58, 2007. DOI: 10.17851/1982-3053.1.1.50-58. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/13903>. Acesso em: 11 nov. 2024.

EMBASSY AGÊNCIA DE NOTÍCIAS. **Luxemburgo assina acordo de restituição para vítimas do Holocausto**. Disponível em: <https://embassynews.info/luxemburgo-assina-acordo-de-restituicao-para-vitimas-do-holocausto/>. Acesso em: 09 out. 2024.

EXPANSION. **Luxemburgo pide perdón a los judíos por perseguirlos en la ocupación nazi**. Disponível em: <https://expansion.mx/mundo/2015/06/09/luxemburgo-pide-perdon-a-los-judios-por-perseguirlos-en-la-ocupacion-nazi>. Acesso em: 09 out. 2024.

FOSTER, Meg. Online and Plugged In: Public History and Historians in the Digital Age. In: **Public History Review**, 2014.

FRISCH, Michael. A História Pública não é uma via de mão única ou De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 57-69.

GARDNER, B. James, 'Trust, Risk and Public History: A View from the United States'. In: **Public History Review**, v. 17, 2010, p. 53.

GHERMAN, Michel; ROCHA, Milleni Freitas. Os que cavam encontram semelhantes aproximações discursivas genocidárias entre Hamas e a extrema-direita israelense. In: **TRIEB / Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro – SBPRJ**. Rio de Janeiro: Nova Série. 2023, p. 175-194.

IHMC. **The way out: Microhistories of flight from Nazi Germany**. Disponível em: <https://ihmc.ens.psl.eu/way-out-microhistories-flight-from-nazi-germany.html?lang=fr>. Acesso em: 09 set. 2024.

KOLATCH, Alfred. **Livro Judaico dos Porquês**. São Paulo: editora e Livraria Séfer Ltda, 1997.

MEMORIAL OF THE SHOAH. **About the Memorial of the Shoah**. 2022. Disponível em: <https://memorialshoah.lu/en/pages/about>. Acesso em: 09 set. 2024.

LANDAU, Blandine. What is remembered lives. The Digital Memorial for the Victims of the Shoah in Luxembourg. In: **Revue d'Histoire de la Shoah**. 2024. p. 11-19. Disponível em: <https://shs.cairn.info/journal-revue-d-histoire-de-la-shoah-2024-1?lang=en>. Acesso em: 10 out. 2024.

LANDAU, Blandine; SCUTO, Denis; WIENEKE, Lars. Tout ce dont on se souvient, vit. Le Mémorial digital des victimes de la Shoah au Luxembourg. In: **Revue d'Histoire de la Shoah**. p. 217-235. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/61838/1/RHSHO_219_0217.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

LIBERATION ROUTE EUROPE. **Kaddish Monument**. Disponível em: <https://www.liberationroute.com/pois/2013/kaddish-monument>. Acesso em: 10 out. 2024.

LUCCHESI, Anita. “Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade ea história pública digital.” In: **História Oral** 17.1, 2014.

LUXEMBURG –MA VILLE – MY CITY – MENG STAD. **Shoah Memorial Trail in Luxembourg City**. Disponível em: <https://www.luxembourg-city.com/en/place/tour/shoah-memorial-trail-in-luxembourg-city>. Acesso em: 10 out. 2024.

SACCO, Nick. Tag: Shared Authority Sharing Authority is More Difficult Than You Think. In: SACCO, Nick. **Exploring the Past Reading, Thinking, and Blogging about History**. 2013. Disponível em: <https://pastexplore.wordpress.com/tag/shared-authority/>. Acesso em: 09 ago. 2024.

SCUTO, Denis. O que é lembrado? **Centro de História Contemporânea e Digital do Luxemburgo**. Luxemburgo, 2022. Disponível em: <https://www.uni.lu/en/news/the-digital-shoah-memorial-what-is-remembered-lives/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; SCHURSTER, Karl. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. **Estudos Ibero-Americanos**, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 744–772, 2016. DOI: 10.15448/1980-864X.2016.2.23192. Disponível em: <https://revista.seletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/23192>. Acesso em: 01 out. 2024.

STONE, Lawrence. Prosopografia. In: **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v.19, n.39, jun. 2011. p. 115. Tradução do texto original de 1971.

TRAVERSO, Enzo. **O Passado, Modos de Usar**. Lisboa: Edições Unipop, 2012.

TRAVERSO, Enzo. **Gaza diante da história: Uma conversa sobre o livro de Enzo Traverso**. Esquerda Net. Disponível em: <https://www.esquerda.net/artigo/gaza-diante-da-historia-uma-conversa-sobre-o-livro-de-enzo-traverso/92056>. Acesso em: 09 out. 2024.

WEHENKEL, Henri. La collaboration impossible. In: **Forum**. 2006, Disponível em: <https://www.forum.lu/forum-authors/henri-wehenkel/>. Acesso em: 04 nov. 2024. p. 52-54.

YAD VASHEM. **Una sinagoga destruida en Luxemburgo, agosto de 1943**. Disponível em: <https://www.yadvashem.org/es/holocaust/this-month/august/1943-2.html>. Acesso em: 04 nov. 2024. p. 52-54.

ZAHAVI, Gerald. Ensinando história pública no século XXI. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. de O. (Org.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 53-63.

LA PUBLIC HISTORY: UNA RISORSA PER LA DIDATTICA DELLA STORIA

Marcello Ravveduto¹

Dalla storia alla *e-history*

Joan Huizinga nel 1929 scrive che la storia non esiste in sé ma è sempre una «certa rappresentazione di un certo passato, un quadro comprensibile di un frammento di passato» (Huizinga, 2013, p. 11). La storia è una forma dell'esperienza umana, così come lo sono la filosofia, il diritto e le scienze naturali, ma è l'unica che si occupa esclusivamente del passato. Il suo obiettivo è comprendere «il mondo *nel* passato e *attraverso* il passato» (ivi, p. 12). Ciò significa che si occupa anche del presente e del futuro attraverso la ricostruzione del passato. Del resto, il presente è il passato del futuro. Emerge, così, la ragione che la rende centrale nel campo della didattica: studiare la storia equivale a «rendersi conto». Di cosa ci rendiamo conto? Che il passato si può conoscere e interpretare secondo diverse unità di misura offerte dalla propria educazione e dalla propria visione del mondo.

Ogni civiltà produce una sua forma di storia [...]. Il tipo di civiltà determina che cosa per essa debba essere storia, e come debba esserlo. Quanto più una civiltà coincide con un popolo, un regno, una tribù, tanto più semplice è la sua storia. Se una civiltà generale è differenziata in varie nazioni, e queste a loro volta sono differenziate in gruppi, classi, partiti, si ha ovviamente una corrispondente differenziazione della forma di storia (ivi, p. 14).

¹ Professore associato di Storia Contemporanea, Università di Salerno, mravveduto@unisa.it.

La storia, nelle sue diverse rappresentazioni, assume forme diverse nel passaggio dalla civiltà rurale a quella industriale, per giungere alla nuova dimensione della civiltà digitale.

A partire dagli anni Sessanta le nuove generazioni sono cresciute nel liquido amniotico dell'«infosfera» che modella le società e le coscienze collettive. Secondo Luciano Floridi, infatti, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) stanno inducendo

la nostra cultura a concepire la realtà intera e le nostre vite al suo interno in termini [...] informazionali [...] e in tal senso il significato stesso della realtà, trasformandola in un'infosfera. [...] A un livello minimo, l'infosfera indica l'intero ambiente informazionale costituito da tutti gli enti informazionali, le loro proprietà, interazioni, processi e reciproche relazioni. E un ambiente paragonabile al, ma al tempo stesso differente dal, cyberspazio, che è soltanto una sua regione, dal momento che l'infosfera include anche gli spazi d'informazione offline e analogici. A un livello massimo, l'infosfera è un concetto che può essere utilizzato anche come sinonimo di realtà, laddove interpretiamo quest'ultima in termini informazionali. In tal caso, l'idea è che ciò che è reale è informazionale e ciò che è informazionale è reale (Floridi, 2017, p. 44-45).

La stessa storia è sinonimo di età dell'informazione:

l'invenzione e lo sviluppo delle ICT (le tecnologie dell'informazione e della comunicazione) hanno fatto tutta la differenza tra chi eravamo, chi siamo e chi saremo [...]. Solo quando sono diventati disponibili sistemi per registrare eventi e, in tal modo, accumulare e trasmettere informazioni per un futuro consumo, le lezioni apprese dalle generazioni passate hanno iniziato a evolvere esponenzialmente [...] e così l'umanità ha fatto ingresso nella storia (ivi, p. 1-2).

Oggi, spiega Floridi, siamo nel bel mezzo di un salto tecnologico che equivale al passaggio dalla preistoria alla storia; un passaggio che ci spinge verso l'«iperstoria»:

Società e ambienti nei quali le ICT e le loro capacità di processare dati non sono soltanto importanti ma condizioni essenziali per assicurare e promuovere il benessere sociale, la crescita individuale e lo sviluppo

generale. Per esempio, tutti i membri del G7 - Canada, Francia, Germania, Italia, Giappone, Gran Bretagna e Stati Uniti - si qualificano come società iperstoriche poiché, in ciascuno di questi paesi, almeno il 70 per cento del prodotto interno lordo [...] dipende da beni intangibili, fondati sull'uso d'informazione, piuttosto che da beni materiali, che sono il prodotto di processi agricoli o manifatturieri. Le loro economie riposano in larga misura su risorse basate sull'informazione (economia della conoscenza), servizi ad alta intensità d'informazione (in particolare nell'ambito di servizi commerciali, proprietà, comunicazione, finanza, assicurazione e intrattenimento) e settori pubblici orientati all'informazione (in particolare l'educazione, la pubblica amministrazione e la sanità) (ivi, p. 4).

L'«iperstoria» coincide con la «preistoria digitale» la cui memoria è instabile, incapace di immagazzinare il passato per metterlo a disposizione del futuro:

Una pagina web che si aggiorna costantemente è un sito che non conserva memoria del proprio passato, e lo stesso sistema dinamico che consente di riscrivere migliaia di volte lo stesso documento rende altamente improbabile la conservazione delle versioni precedenti per un esame futuro. "Salva questo documento" significa "sostituisci le versioni precedenti", per cui ogni documento digitale di qualsiasi genere è destinato a questa natura astorica. Il rischio è che le differenze siano cancellate, le alternative amalgamate, il passato costantemente riscritto e la storia ridotta a un perenne qui e ora. Quando la maggior parte della nostra conoscenza è nelle mani di tale memoria che dimentica, possiamo trovarci imprigionati in un eterno presente. [...] Pensiamo al nostro smartphone troppo pieno perché troppo carico di foto, e proiettiamo questo problema su scala globale. Nella storia, il problema riguardava ciò che era da salvare: quali leggi o nomi sarebbero stati cotti in argilla o scolpiti nella pietra, quali testi scritti a mano su papiri o velli, quali nuovi soggetti stampati su carta. Nell'iperstoria, salvare è l'opzione di default. Il problema diventa cosa cancellare. Dal momento che la capacità di immagazzinamento è insufficiente, qualcosa deve essere cancellato, riscritto o neppure registrato. Di default il nuovo tende a spingere via il vecchio ovvero "il primo che entra è il primo a uscire": pagine web aggiornate cancellano quelle vecchie, le nove foto rendono obsolete le precedenti, i nuovi messaggi sono registrati sopra i vecchi, le email recenti sono conservate a spese di quelle dell'anno prima (ivi, p. 19, 22).

Parafrasando Huizinga: la civiltà digitale produce una sua forma di storia. Siamo immersi in un ambiente informazionale che orienta la comprensione del passato. Un orizzonte di senso che modifica la percezione del fluire del tempo.

La storia cambia forma al mutare della civiltà perché è la meno indipendente di tutte le scienze. Si nutre estraendo conoscenza da altre discipline (letteratura, economia, sociologia, antropologia, geografia, linguistica, semiotica, giurisprudenza, teologia ecc.) e, allo stesso tempo, trae ispirazione dalla vita stessa.

La ricchezza e l'indirizzo della civiltà determinano in ogni istante il tipo e il valore della produzione storica; anzi, perfino la concezione personale che ha della vita l'osservatore condiziona la qualità della conoscenza storica. [...] Non c'è progresso civile, non c'è movimento spirituale, non c'è problema sociale che non produca un mutamento nel modo di guardare tutti quanti gli eventi storici (Huizinga, 2013, p. 24).

La storia è la scienza più vicina alla vita. Cerca di rispondere alle sue stesse domande, tanto come individui, quanto come società. La vita si converte sempre e inevitabilmente in storia. Per questo non può appartenere solo alla scuola, perché è dappertutto.

Dove una civiltà ha i suoi centri spirituali, lì sorge la conoscenza storica che è propria di quella civiltà. Ciò può avvenire a corte o nel tempio, nei grandi giochi come quelli di Olimpia, nell'*agorà* e nel foro, nel monastero o nell'accampamento, nel gabinetto ministeriale o nell'agenzia giornalistica. Molti grandi storiografi di fama mondiale hanno partecipato attivamente alla vita del loro popolo e del loro tempo, ed erano uomini di stato, uomini di chiesa, magistrati o poeti, ma di rado uomini di scuola. L'esercizio della storia, passivo o attivo, è aperto a tutti; una speciale preparazione scientifica non è indispensabile. La storia tiene le porte aperte al dilettante (ivi, p. 25-26).

Lo storico di professione e l'insegnante di storia si trovano a competere con la schiera degli appassionati che si avvicinano alla disciplina mossi da sentimenti di simpatia, attaccamento, adesione spirituale, ma anche di repulsione, verso un determinato

periodo sul quale riversano un carico di emozioni che oltrepassano la pura aspirazione scientifica. Una prospettiva soggettiva della storia, che cambia da individuo a individuo, in cui immaginario e sentimento giocano un ruolo centrale:

Si tratta di un amore per il passato, di un nostalgico desiderio di veder vecchie cose morte risorgere in uno splendore di calda vita. È qui che è riposta la ragion d'essere di tutto quel minuto lavoro storico che quotidianamente innumerevoli individui in tutti i paesi svolgono su un limitato argomento di loro scelta. [...] È qui è anche riposta la ragion d'essere dello storico dilettante, il quale è addirittura indispensabile. In nessun campo scientifico il dilettante è così utile e ben accetto come in quello della storia, che veramente è accessibile a chiunque (ivi, p. 84).

Il facile ascesso all'esercizio della disciplina ha reso la narrazione storica più copiosa che mai:

In nessun altro campo tanta parte di ciò che si scrive è diretta a un vasto pubblico di non-specialisti. [...]. Ogni scienza cerca, entro certi limiti, di sviluppare, accanto a un lavoro accessibile esclusivamente agli specialisti, anche una produzione a carattere divulgativo. Per lo più, questa resta una produzione secondaria. Per la storia invece è un'attività essenziale. [...] In tutti i paesi si produce una fiumana di grande storie universali illustrate, di manuali d'ogni genere destinati al grande pubblico, di edizioni di memorie, biografie, appendici storiche, e infine, di saggi storici divulgativi, profondi o semiprofondi, dall'accento spesso mistico o profetico. Tutto questo svariato materiale di lettura fiorisce ai margini della scienza storica, ed è, in considerevole misura, provocato dalle richieste degli editori (ivi, p. 90).

Molti anni dopo lo storico Peppino Ortoleva, pioniere nel campo dei rapporti tra storia e media, arriverà a simili conclusioni teorizzando il «sistema sociale della storia». Un sistema complesso «fatto di tante istituzioni diverse interdipendenti e mai rigidamente separabili, dalla famiglia alla scuola, dall'Università ai diversi settori dell'industria culturale» (Ortoleva, 1995, p. 67). Un sistema assorbente al cui interno ricade anche la "storia scientifica" che, collocata nei suoi propri luoghi sociali (università, istituti e centri di ricerca, fondazioni), «va riconosciuta come una

tra le diverse sedi di produzione e di circolazione del sapere storico, dotata, generalmente, di un compito specifico di ricerca e innovazione, ma sempre condizionata dalle richieste della società e del mercato» (Ibidem). Un sistema in cui si collocano i mezzi di comunicazione: dalla stampa quotidiana e periodica alla radio, dalla televisione al cinema, fino all'attuale produzione e commercializzazione di software, tools e web application, con un proliferare di siti dedicati alla storia (D'Orsi, 2002, p. 144).

L'enorme produzione di narrazioni storiche ha dato vita alla *e-history*, la storia elettronica ovvero le diverse forme che assume nell'ambiente digitale. Forme che mutano al mutare dei linguaggi e dei pubblici delle piattaforme (da Wikipedia ai social, dai blog ai podcast, da YouTube all'intelligenza artificiale, dalle mappe ai portali tematici) proprio come accadeva all'epoca degli *old media* (dalla letteratura alle arti figurative, dalla fotografia al cinema, dalla radio alla televisione). I contenuti storici digitali (video, post, meme, podcast, profili social e articoli online) richiamano tutti, in egual modo, l'attenzione degli utenti ridisegnando la percezione del passato. Alcuni diventano virali, altri sono visti a malapena. Alcuni sono accurati, altri sono superficiali. Alcuni sono realizzati da storici professionisti per scopi didattici, altri sono prodotti da giornalisti, appassionati di storia e associazioni culturali per fini divulgativi; altri ancora sono diffusi da organizzazioni politiche e società commerciali per ottenere consenso e rafforzare la propria reputazione. Infine, ci sono gli esperti della disinformazione che attirano gli utenti svelando antomatiche verità nascoste (Steinhauer, 2021).

L'uso pubblico della storia

Il web partecipativo ha reso visibile ciò che era già chiaro a Huizinga e agli storici della sua generazione: il pericolo che la storia sia utilizzata «con intenti politici» al fine di promuovere

nuovi miti, cioè come una base sacra, una fede che si vuole imporre alla gente semplice. Qui la vista viene intenzionalmente offuscata con un'odiosa e ipocrita confusione di religione, mitologia e scienza. La nostra epoca deve stare in guardia, perché in nome della storia non si creino idoli assetati di sangue che finirebbero col divorare la civiltà (Huizinga, 2013, p. 75).

Huizinga scrive nel 1929, quando in Unione Sovietica si sta affermando lo stalinismo, in Italia il fascismo si è ormai radicato e in Germania comincia a farsi strada il nazionalsocialismo.

Il timore che la storia sia usata come propaganda politica, a causa delle manipolazioni operate dai regimi totalitari, è divenuta una preoccupazione costante per gli storici europei, generando, a lungo andare, diffidenza nei confronti della divulgazione. Alla metà degli anni Ottanta del Novecento, infatti, si innesca in Germania una vera e propria disputa tra storici (*Historikerstreit*). La miccia è un articolo di Ernst Nolte, apparso sulla «Frankfurter Allgemeine Zeitung» del 6 giugno 1986, in cui si sostiene che il regime nazista non abbia inventato la politica di sterminio ma ha aggiunto un'innovazione tecnologica (il gas) al sistema di repressione di massa messo a punto dal leninismo e dallo stalinismo: Hitler si sarebbe limitato a emulare e perfezionare i metodi criminale dei comunisti (Rusconi, 1987).

La risposta arriva dal filosofo, Jürgen Habermas, che, in sintesi, individua nella posizione di Nolte un approccio revisionista, in cui il nazismo, presentato come una copia dello sterminio dei “nemici interni” adottato dai comunisti, diventa irrilevante come se fosse un passato “qualsiasi” che appartiene al tempo dei padri e dei nonni. Come se la distanza temporale potesse rendere plausibile il nesso tra regime e degenerazione criminale (Nolte, 1988). Ben presto la diatriba coinvolge l'opinione pubblica con l'intervento di storici, sociologi, politologi e *opinion maker* che si dividono in due schiere: quelli che relativizzano i crimini nazisti in nome di una pacificazione nazionale e chi difende «l'unicità» della *Shoah* considerando le posizioni di Nolte inficiate da un orientamento ideologico. La discussione, catturata

dai media, espone l'argomento al raggiungimento di espliciti obiettivi politico-pedagogici.

Secondo Habermas questa è «la storia in prima persona», ovvero quando un'interpretazione soggettiva dei fatti storici diventa strumento per costruire consenso attorno ad alcuni valori decisivi per la convivenza civile. Il filosofo propone un'opposizione di principio tra l'uso pubblico della storia e la ricerca scientifica che può essere stravolta dall'impatto con la cultura di massa. Quando questo accade: «la dimensione pubblica critica è soppiantata da quella manipolativa» (Habermas, 1988, p. 213). La storia scientifica è solo quella in «terza persona», caratterizzata dalla presa di distanza dall'oggetto indagato, dal controllo dei propri pregiudizi e delle proprie inclinazioni culturali, politiche e sociali.

Un decennio più tardi, Nicola Gallerano tornerà sulla questione partendo da una posizione diversa: il campo dell'uso pubblico della storia è talmente vasto che non può essere ricondotto solo agli obiettivi di manipolazione politica.

Del resto, il valore della storia deriva dalla sua «utilità pubblica», decidendo «ciò che è degno di essere ricordato e ciò che non è degno di essere ricordato». È proprio questa caratteristica che l'avvicina alla politica con la quale condivide la funzione di «regolazione della memoria e dell'oblio per plasmare i tratti dell'identità collettiva di una comunità e di distinguerla dalle altre» (Gallerano, 1995, p. 22). La convergenza con la politica sull'affermazione dell'identità, tuttavia, la rende un'attività scientifica *sui generis*: la dimensione cognitiva si affianca e si mescola con quella affettiva, intrisa di valori, predilezioni e scelte non o pre-scientifiche (Bodei, 1992, p.179-191).

La commistione tra ragione e sentimento è, con ogni probabilità, l'origine di un precario «statuto scientifico». Da questo punto di vista, Gallerano condivide la riflessione critica di Huizinga: la debolezza della storia nella sfera pubblica è causata da un lato dall'impiego di un linguaggio comprensibile che non prevede, a differenza delle scienze naturali, «l'attraversamento di

una soglia» tramite «un addestramento specifico»; dall'altro dalla «difficoltà di penetrazione presso il grande pubblico di quelle opere che adottano tecniche e metodologie più complesse». Il campo della storia è aperto «a ogni tipo di scorriere: quasi che si ritenesse, per adattare un celebre slogan, che la storia è cosa troppo importante per lasciarla agli storici» (Gallerano, 1995, p. 23).

La connaturata funzione politica della storia spinge Gallerano a contrapporre, alla presa di posizione di Habermas, una enunciazione «puramente estrinseca»: l'uso pubblico della storia è «tutto ciò che si svolge fuori dai luoghi deputati alla ricerca scientifica in senso stretto, della storia degli storici, che è invece scritta di norma per gli addetti ai lavori e un segmento molto ristretto del pubblico» (ivi, p. 17).

La sua prospettiva rovescia l'opposizione di principio del filosofo tedesco:

All'ups [uso pubblico della storia] appartengono non solo i mezzi di comunicazione di massa, ciascuno per giunta con una sua specificità (giornalismo, radio, tv, cinema, teatro, fotografia, pubblicità, ecc.), ma anche le arti e la letteratura; luoghi come la scuola, i musei storici, i monumenti e gli spazi urbani, ecc.; e infine istituzioni formalizzate o no (associazioni culturali, partiti, gruppi religiosi, etnici e culturali, ecc.) che con obiettivi più o meno dichiaratamente partigiani si impegnano a promuovere una lettura del passato polemica nei confronti del senso comune storico o storiografico, a partire dalla memoria del gruppo rispettivo. [...] partecipano dell'ups anche opere concepite come lavori scientifici e che tuttavia hanno un impatto pubblico che trascende di gran lunga la cerchia degli addetti ai lavori [...]. E non sfuggono neppure gli storici di professione, che fanno uso pubblico della storia quando scrivono sui mass-media (ivi, p. 17-18).

La politica ha particolari responsabilità nella degenerazione dell'uso pubblico che, nel complesso, è una «pratica» da non rifiutare o «demonizzare pregiudizialmente». Può avere «potenzialità liberatorie»:

può essere un terreno di confronto e di conflitto che implica il coinvolgimento attivo dei cittadini, e non solo degli addetti ai lavori,

attorno a temi essenziali; può rivelare lacerazioni profonde e ferite della memoria e farle tornare alla luce; può d'altra parte essere una forma di manipolazione che stabilisce analogie fuorvianti e appiattisce sul presente profondità e complessità del passato (ivi, p. 19).

Gallerano associa le forme positive di uso pubblico della storia alla «*public history* statunitense» che si occupa di argomenti «al confine tra la ricerca storica e la costruzione dell'opinione pubblica che è opportuno seguire con attenzione e senza jattanza, in modo particolare da chi si occupa professionalmente di storia, nella ricerca e nell'insegnamento» (ivi, p. 20).

La via italiana alla *public history*

La riflessione di Gallerano è la radice da cui prende forma la *public history* in Italia, sebbene bisognerà attendere il 2009 per avere la prima riflessione di senso compiuto (Noiret, 2009, p. 275-327). La pratica, tuttavia, si afferma a partire dal 2017 con la nascita dell'Associazione Italiana di Public History (<https://aiph.hypotheses.org/>). Nel 2018 il percorso nazionale si consolida con la pubblicazione de *Il Manifesto della Public History italiana* (<https://aiph.hypotheses.org/3193>). Per l'associazione italiana la disciplina è «un campo delle scienze storiche». I *public historians* sono professionisti che operano «nelle istituzioni culturali e formative, (università, scuola, ecc.), nei musei, negli archivi, nelle biblioteche, in tutti i media, nell'industria culturale e del turismo, nel volontariato culturale e di promozione sociale e in tutti gli ambiti nei quali la conoscenza del passato» (Ibidem). Tra le attività dell'associazione spiccano: «la promozione dell'utilizzo della *public history* nell'ambito didattico, sia nello specifico insegnamento della storia, sia come strumento trasversale di educazione alla cittadinanza, all'intercultura, all'inclusione» e «lo sviluppo della *public history* come strumento per la formazione degli insegnanti e degli educatori» (Ibidem). Le pratiche adottate sono considerate una risorsa per la «crescita di una piena e consapevole cittadinanza» e per offrire strumenti di comprensione

alla complessità della storia e delle memorie contrastanti «evitando soluzioni dettate da rancori o da presunte contrapposizioni “identitarie”» (Ibidem). Si riconosce, infine, come tradizione storiografica italiana il lavoro compiuto dalle «istituzioni culturali che possono vantare una lunga attività di impegno civile e di pratiche di storia in pubblico e con le comunità locali», ancor prima della recente affermazione della disciplina (Ibidem).

Nel frattempo, la didattica della storia è divenuta sempre più strategica negli obiettivi dell'associazione. Nel 2020 si è costituito un gruppo di lavoro che ha redatto il *Manifesto della Public History of Education* per promuovere la disciplina nei percorsi di formazione degli educatori (<https://aiph.hypotheses.org/il-gruppo-di-lavoro-sulla-public-history-of-education>). Il documento consiste in nove punti programmatici (https://aiph.hypotheses.org/files/2022/09/Manifesto_PHofEducation_versione_05_sett_2022.pdf). Di particolare interesse è il quarto in cui si evidenzia che la *public history* ha una «naturale vicinanza con la didattica e il mondo della scuola». Lo studio della storia «uscendo dai confini dell'aula, può aspirare non solo a migliorare gli apprendimenti, come è ovvio, ma anche a promuovere dei cambiamenti condivisi e partecipati nella comunità locale» (Ibidem). Al punto sette si sottolinea che «Scuole, musei, archivi, biblioteche e enti territoriali costituiscono i naturali interlocutori delle attività di Public History». Del resto, è sempre più diffusa nei musei la creazione di sezioni didattiche dedicate al rapporto formativo con il pubblico, e in particolare con quello delle scuole: «Le istituzioni sul territorio, insieme all'università e in modo assolutamente paritario, sono l'infrastruttura culturale che è necessaria alla Public History per svilupparsi, radicarsi nel tessuto sociale e per dialogare con le comunità» (Ibidem). Infine, al punto nove, si rimarca il ruolo privilegiato che la *public history* ha con la comunità locale e le istituzioni del territorio per la valorizzazione e la trasmissione del patrimonio culturale.

Le attività di *Public History*, le quali di per sé hanno un intrinseco valore educativo, possono contribuire in maniera molto efficace alla conservazione e alla valorizzazione del patrimonio culturale territoriale, sia di carattere materiale (per esempio, i musei dell'educazione e gli istituti scolastici "storici" con i loro reperti e archivi) che immateriale (per esempio, le pratiche educative familiari e le forme di apprendistato nelle botteghe artigiane). Si tratta di un ampio insieme di pratiche, esperienze e credenze che costituiscono l'identità locale delle "comunità di eredità", trasmesse di generazione in generazione ma costantemente a rischio di oblio e dispersione. A questo livello si può valorizzare non solo il patrimonio culturale riconosciuto e istituzionalizzato, ma anche quello più "vernacolare". Attraverso la *Public History* si possono riannodare i fili della memoria, mantenere il dialogo tra le generazioni e la cultura del territorio, apprezzare la ricchezza della diversità culturale, contribuire in modo importante alla educazione in senso lato delle giovani generazioni e alla educazione continua di quelle meno giovani (Ibidem).

La *public history*, quindi, permette il dialogo tra interlocutori diversi per giungere a una conoscenza condivisa del passato. Valorizza il «pensare storicamente» come pensiero utile per tutta la comunità (Adorno, Ambrosi e Angelini, 2020). La didattica della storia, grazie al suo contributo, può ampliare l'orizzonte di riferimento. La fonte non è più oggetto esoterico su cui si esercita il dominio di un sapere ma diventa parte di una messa in scena che gli studenti compiono attraverso uno sforzo creativo collettivo (Scanagatta, 2017, p. 318). La classe potrà, allora, rappresentare la sua ricerca con diverse modalità: realizzare mostre, laboratori interattivi, spettacoli teatrali, *happening* multimediali, *reading* di testimonianze autobiografiche, seminari e workshop, documentari e *re-enactment*. Si potranno sfruttare, inoltre, le tecnologie della realtà immersiva e aumentata, organizzare passeggiate didattiche, tessere reti progettuali per valorizzare i beni culturali. Se per i docenti il pubblico sono gli studenti, per questi è la comunità che vive dentro e fuori la scuola.

È un cambiamento di prospettiva in cui l'insegnante riassume un ruolo di mediatore/facilitatore offrendo competenze, metodologie e preparazione scientifica per costruire un'architettura partecipativa in grado di restituire valore alla

storia e consegnare consapevolezza agli studenti. Tra docente e allievo si stabilisce una dinamica di *team* aperto alle collaborazioni pluridisciplinari presenti nella scuola. Ciò significa che l'insegnante deve acquisire capacità comunicative e abilità tecnologiche per guidare la classe in un processo di ripensamento del prodotto culturale che deve essere pensato e realizzato, anche in termini di budget, avendo in mente il pubblico a cui è destinato. Tanto gli insegnanti, quanto gli studenti devono agire come professionisti che vivono «nel mondo reale» accrescendo conoscenze e competenze in campo storico nel momento stesso in cui realizzano il progetto didattico. L'insegnante aiuta gli alunni a riflettere sui diversi e mutevoli ruoli che ognuno ricopre conservando immutata la tensione a quella che è, e rimane, la loro principale attività: conoscere per crescere (Dati, 2022, p. 29-37).

La prospettiva maieutica

Un aspetto convergente tra didattica e *public history* è il metodo maieutico, almeno così lo definisce Serge Noiret (Noiret, 2023). Entrambe si fondano, infatti, su un processo interattivo di diffusione della conoscenza e di formazione dell'identità culturale. La profondità analitica, la complessità, l'approccio etico e la contestualizzazione fanno parte delle pratiche educative messe in campo dall'una e dall'altra per migliorare la coesione sociale. Platone nei *Dialoghi* descrive la modalità di apprendimento reciproco realizzata da Socrate. Ponendo domande mirate, il filosofo permetteva ai suoi interlocutori di rivelare una conoscenza fino a quel momento nascosta. Questo atto di rivelazione e trasmissione di saperi, ricordi o esperienze è stato definito maieutico. Si riferisce, in sostanza, alla capacità di far emergere allo stato di coscienza ciò che gli individui non erano consapevoli di sapere. Un metodo che consentiva di spiegare concetti teorici e normativi con attività concrete. Si esemplifica, così, il rapporto duale con il pubblico verso il quale sia il *public historian*, sia l'insegnante assumono un ruolo guida conducendo

interlocutori e studenti verso una conoscenza storica applicata e collaborativa. In entrambi i casi l'obiettivo è aiutarli a sviluppare un pensiero critico autonomo per accompagnare dal basso la composizione delle domande essenziali da rivolgere al passato. Il dialogo e la condivisione delle interpretazioni, fondate sulla consultazione delle fonti, favoriscono, attraverso lo strumento della narrazione collettiva, un confronto paritario che permette una riflessione aperta sul presente, evitando facili semplificazioni (ivi, p. 86-103).

Non a caso sia la *public history* che la didattica della storia strutturano percorsi di apprendimento e divulgazione mediante l'organizzazione di laboratori. In questo ambiente diversi saperi e materiali si incrociano allargando l'orizzonte della conoscenza. Le due discipline, così intese, sono una forma di democratizzazione del sapere storico, offrendo un servizio alla comunità. Svolgendo il loro lavoro il *public historian* e l'insegnante assumono le caratteristiche del *civil servant*: svolgono una funzione pubblica per il bene comune; danno senso al passato mettendo in pratica un'attività educativa che trasferisce conoscenza attraverso l'uso di oggetti, di esperienze dirette o mediali, invece di comunicare nozioni.

Inoltre, «La storia deve essere insegnata e appresa utilizzando tutto ciò che rende più gradevole e coinvolgente la sua fruizione» (Bertella Farnetti, 2017, p. 51). Questo è un ulteriore proposito da condividere. La *public history* e la didattica possono contribuire alla formazione della memoria collettiva raggiungendo grandi platee che desiderano partecipare alla rappresentazione della storia come spettatori e attori. Un'attività di promozione del sapere tesa a ottenere la partecipazione emotiva del pubblico: «ma occorre stare attenti a non superare confini che portano a quella che qualcuno ha definito la *disneyfication* del discorso storico, dove lo spettacolo e il sensazionalismo prevalgono su ogni significato» (Ibidem).

La *public history* può sostenere gli obiettivi della didattica dimostrando che creatività e rigore scientifico possono coesistere. La creatività non è necessariamente sinonimo di irrazionalità.

Realizzare un prodotto per una platea non professionale, come è quella degli studenti, spinge il *public historian* e l'insegnante a essere creativi e ad affrontare problemi concreti da risolvere come la selezione delle fonti, degli strumenti e dei linguaggi più adatti per sintonizzarsi con il proprio pubblico. Il rigore scientifico è tanto più valorizzato se comunicato attraverso una pratica convincente e avvolgente.

Se la *public history* e la didattica possono essere definite come una pratica concreta di applicazione della conoscenza storica, allora significa che tra queste e la storia si crea lo stesso rapporto esistente tra la scienza e la tecnica. In sostanza, entrambe favoriscono il “trasferimento tecnologico” della ricerca scientifica di base al fine di realizzare prodotti in grado di soddisfare la domanda di storia che arriva dal pubblico. Se lo storico accademico è uno scienziato che domina la teoria, il *public historian* e l'insegnante sono tecnici che usano la scienza per renderla utile ai “consumatori”. Esercitano le loro competenze sia nel processo di “produzione” che in quello di “distribuzione” della conoscenza svolgendo un duplice ruolo: da un lato realizzano attività di rappresentazione del passato a fini educativi; dall'altro, agiscono concretamente mettendola al riparo da abusi politici e falsi storici. Sono artigiani della storia: il loro lavoro concettuale si completa con la pratica di attività che rendono la storia un'esperienza concreta da vivere.

La public history a scuola

Nel 2020 in Grecia sono stati intervistati 72 insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria per comprendere se conoscessero il “fenomeno” della *public history*. Nella penisola ellenica, come in Italia, la maggior parte dei docenti di storia hanno una formazione filologica ed è possibile che l'insegnamento sia un incarico di minor peso didattico. Dalle risposte si evince che la *public history* è considerata uno strumento valido per la diffusione della conoscenza storica, per la

promozione del suo valore scientifico e una risorsa utile per renderla visibile nella vita quotidiana. Inoltre, molti insegnanti hanno riscontrato che già svolgevano attività riconducibili ai suoi campi d'azione senza esserne consapevoli. Dall'indagine è emerso che la prospettiva applicativa offre «preziose opportunità didattiche» per le scuole secondarie, permettendo di dialogare con gli studenti sia in qualità di consumatori di storia, sia come autonomi produttori di *public history*. La disciplina, quindi, è si presta ad essere uno strumento didattico per la formazione della coscienza storica, con un approccio «integrato» al passato (Kourgiantakis, 2021, p. 4-8).

Purtroppo, in Grecia come in Italia, esiste una "distanza" tra gli insegnanti di storia e la comunità accademica che genera un errore di prospettiva secondo il quale la creazione di conoscenza storica è compito dei docenti universitari. Quindi, se gli insegnanti ricevono la storia come un'informazione inerte e opaca, come avviene per qualsiasi altro cittadino, non sorprende che si possano riprodurre in aula gli stessi meccanismi perversi di uno scorretto uso pubblico della storia (Seixas, 2015).

Ma «la crisi della storia insegnata» è, in fondo, una conseguenza della mutazione innescata dal «sistema dell'informazione» che si è sovrapposto, fagocitandolo, al «sistema sociale della storia»: gli «specialisti della formazione - docenti universitari, insegnanti della scuola secondaria, professionisti della cultura — ne sono rimasti spiazzati» (Zannini, 2017, p. 121). Questo accade proprio perché «i muri delle aule sono molto più permeabili di quanto si creda» (ivi, p. 120), con un'osmosi continua tra la storia studiata a scuola e all'università, la sua rappresentazione nei media e la percezione che ne ricava l'opinione pubblica. Questa interazione, però, può essere un'opportunità se l'attività didattica si coniuga con la *public history*, cioè, importando nella scuola le pratiche di diffusione della storia che ritroviamo nei festival, nelle rievocazioni, nei documentari, nei film, nei programmi televisivi e nelle piattaforme digitali.

Si può, dunque, reagire alla crisi? La risposta arriva proprio dalla scuola dove, negli ultimi trent'anni, si sono avute, inconsapevolmente, feconde contaminazioni tra *public history* e storia insegnata: «Gli insegnanti, le case editrici di testi scolastici, le famiglie sono andate molto più avanti lungo questa strada di quanto gli storici accademici non accettino di riconoscere» (ivi, p. 124). Nelle aule hanno trovato posto

nuove forme di comunicazione storica, nuovi *format* di ricostruzione del passato: dai giochi di ruolo, alla *living history*, dallo story-telling alla ricostruzione degli eventi, alle visite animate ecc. L'evoluzione dei metodi didattici ha finalmente coinvolto anche la storia, nella direzione di una didattica attiva in grado di mettere in moto competenze più complesse e profonde del leggere/ascoltare e saper ripetere. Sempre più spesso, in aula, la storia non si 'ascolta' o si 'ripete', ma si 'fa' nel senso che le conoscenze storiche debbono essere contestualizzate, comprese, scomposte e rielaborate (Ibidem).

Questo nuovo indirizzo è avvalorato dalla scelta di alcuni editori di integrare i testi dei manuali, per le scuole secondarie di secondo grado, con contenuti orientati alla *public history*. In particolare, nei tre volumi di *Effetto storia* sono state inserite schede, curate da Serge Noiret ed Enrica Salvatori (fondatori dell'Associazione Italiana di Public History), che affrontano gli argomenti trattati nei capitoli attraverso le domande che si pone il *public historian*.

Nel primo volume, riguardante il Medioevo, si parte da «*Che cosa è la public history?*», per poi passare ad affrontare temi quali: il «medievalismo», le rievocazioni in costume, l'archeologia del paesaggio, la diffusione delle pandemie, il mito di Cristoforo Colombo, la toponomastica delle città medievali; le tradizioni inventate, i rapporti di genere, il digitale come ambiente collaborativo (Castronovo, 2024, I Vol.).

Nel secondo volume, relativo all'età Moderna, gli argomenti trattati sono: il paesaggio sonoro, l'Inquisizione con lo sguardo della storia di genere, la storia del colonialismo; le tracce del

passato remoto, la rievocazione delle battaglie, i videogiochi come strumento di didattica, la partecipazione dei cittadini nella produzione, raccolta e catalogazione delle fonti digitalizzate, la cultura di massa come intrattenimento educativo, la *cancel culture*, il revisionismo storico (Castronovo, 2024, II Vol.).

Nel terzo volume, inerente all'età Contemporanea, si affrontano i seguenti temi: il patrimonio come eredità culturale, il calendario civile della nazione, la memoria collettiva della Prima guerra mondiale, la storia del totalitarismo italiano, il valore della monumentalistica nei passaggi di regime, la tragedia delle foibe, la commemorazione delle vittime del terrorismo e delle mafie, la fotografia come fonte iconografica, gli archivi "inventati", il fondamentalismo religioso e il terrorismo islamico (Castronovo, 2024, III Vol.).

La didattica è punto di snodo che rende visibile e praticabile la svolta epistemologica e comunicativa della *public history*. Ci aiuta a comprendere il ruolo dell'insegnante che naviga tra isole diverse (disciplinari, metodologiche e strumentali) a cui è necessario dare un valore unitario; un arcipelago che tiene in equilibrio la storia sia in quanto materia di studio, sia in quanto discorso pubblico.

L'arcipelago, com'è noto, è un raggruppamento di isole vicine tra loro, ma non tanto da rendere indifferenziato l'insieme. La distanza tra le isole è tale da rendere possibile il viaggio dall'una all'altra in tempi ragionevolmente brevi. Inoltre, il mare in cui esse si trovano e che le separa l'una dall'altra è l'elemento che le accomuna e che rende possibile la comunicazione tra loro e non difficoltoso il transito dall'una all'altra. Il mare, per le isole, è la fonte per eccellenza delle relazioni, delle transazioni e degli scambi reciproci. Nell'irriducibile distinzione e nella distanza (pure minima) che ne caratterizza la forma e la posizione, le isole dell'arcipelago sono nello (e appartengono allo) stesso mare. L'idea dell'arcipelago descrive al tempo stesso frammentazione, pluralismo e degerarchizzazione, molteplicità e varietà e l'ossimoro distanza prossimale rende adeguatamente l'idea di vicinanza e al tempo stesso di autonomia, che sono i tratti costitutivi delle isole di un arcipelago (Lipari, 2012, p. 251).

Il mare della storia, unendo e dividendo, consente lo scambio di relazioni tra la *public history* e la didattica e l'arcipelago. Il mare è uno. Bagna le coste dell'una e dell'altro, e, nella metafora, ben rappresenta il «sistema sociale della storia». La didattica, in quanto parte integrante del «sistema», si pone come snodo tra la *public history*, realizzata per il pubblico dei non addetti ai lavori, e la «storia degli storici».

Le fonti utilizzate dai *public historians* sono spesso le stesse utilizzate dagli insegnanti di storia: materiali reperiti all'interno e con il contributo delle comunità territoriali, testimoni di un passato spesso solidificato in opere (statue, targhe, steli, monumenti, pietre d'inciampo, mappe, nomi di strade) commemorative. Tanto il *public historian* quanto l'insegnante, mediante una molteplicità di processi narrativi, diventano interpreti della storia e della memoria nell'interazione diretta con le comunità e le loro fonti. Mettono in pratica una pluralità di competenze, complementari e integrate, che trovano unità nell'esercizio della *public history*.

Referencias

ADORNO, Salvatore; AMBROSI, Luigi; ANGELINI, Margherita. (Org.). **Pensare storicamente: Didattica, laboratori, manuali**. Milano: FrancoAngeli, 2020.

BERTELLA FARNETTI, Paolo; DAU NOVELLI, Cecilia. (Org.) **La storia liberata: Nuovi sentieri di ricerca**. Milano-Udine: Mimesis, 2020.

BODEI, Remo. Addio al passato: *memoria storica, oblio e identità collettiva*. *Il Mulino*, v. XLI, n. 2, p. 179-191, 1992.

CASTRONOVO, Valerio. *Effetto storia*. v. 1-3. Milano: Rizzoli, 2024.

D'ORSI, Angelo. **Piccolo manuale di storiografia**. Torino: Bruno Mondadori, 2002.

DATI, Monica. Progettare attività di Public History: criteri orientativi ed indicazioni operative. In: BANDINI, Gianfranco;

- BIANCHINI, Paolo; BORRUSO, Francesca; BRUNELLI, Marta; OLIVIERO, Stefano. (Org). **La Public History tra scuola università e territorio: Una introduzione operativa**. Firenze: Firenze University Press, 2022.
- FLORIDI, Luciano. **La quarta rivoluzione: Come l'infosfera sta trasformando il mondo**. Milano: Raffaello Cortina, 2017.
- GALLERANO, Nicola. Storia e uso pubblico della storia. In: GALLERANO, Nicola. (Org.). **L'uso pubblico della storia**. Milano: FrancoAngeli, 1995.
- HABERMAS, Jurgen. **Storia e critica dell'opinione pubblica**. Bari: Laterza, 1988.
- HUIZINGA, Johan. **La scienza storica: Il suo valore, la sua attualità**. Milano: Res Gestae, 2013.
- KOURGIANTAKIS, Charalampos. Public History at School: the role of students and teachers. An excerpt from short-scale research on the Greek example. *EΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ*, v. Γ', n. 4, p. 4-8, 2021.
- LIPARI, Domenico. **Formatori: Etnografia di un arcipelago professionale**. Milano: FrancoAngeli, 2012.
- NOIRET, Serge. "Public History" e "storia pubblica" nella rete. **Ricerche storiche**, v. XXXIX, n. 2-3, p. 275-327, 2009.
- NOIRET, Serge. Public History. In: BIFULCO, Lavina; BORGHI, Vando. (Org.). **Research Handbook on Public Sociology**. Cheltenham (UK): Edward Elgar Publishing, 2023, p. 86-103.
- NOLTE, Ernst. **Devant l'histoire: La controverse sur la singularité de l'extermination des Juifs**. Parigi: Cerf, 1988.
- ORTOLEVA, Peppino. Storia e mass media. In: GALLERANO, Nicola. (Org.). **L'uso pubblico della storia**. Milano: FrancoAngeli, 1995.
- RUSCONI, Gian Enrico. **Germania: un passato che non passa. I crimini nazisti e l'identità tedesca**. Torino: Einaudi, 1987.
- SCANAGATTA, Manfredi. Public Historian tra ricerca e azione creativa. In: BERTELLA FARNETTI, Paolo; BERTUCELLI, Lorenzo; BOTTI, Alfonso (Org.). **Public History. Discussioni e pratiche**. Milano: Mimesis, 2017.

SEIXAS, Peter. A History/Memory Matrix for History Education. **Public History Weekly**, v. 4, n. 2, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370](https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370), 2015.

SEIXAS, Peter. The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History. **American Research Journal**, v. 30, n. 2, p. 305-24, 1993.

STEINHAUER, Jason. **History disrupted: How Social Media and the World Wide Web Have Changed the Past**. Cham (Switzerland): Springer, 2021.

ZANNINI, Andrea. Insegnamento della storia e/è public history. **RiMe**, v. 1, n. s., p. 119-126, 2017.

LA HISTORIA PÚBLICA EN ARGENTINA, UN CAMPO EN MOVIMIENTO

María Lucía Abbattista¹
Gisela Fabiana Andrade²
Alejandra Fabiana Rodríguez³

Una tradición para la historia pública: acciones y contextos

Si las preguntas por el pasado son inherentes al ser humano, hay momentos particulares en los cuales las comunidades nacionales miran con mayor interés a la historia en busca de respuestas, explicaciones o tradiciones en las que inscribirse. En el caso de Argentina, el retorno a la democracia a comienzos de los ochenta, la crisis del 2001⁴, las conmemoraciones del Bicentenario de la Revolución de Mayo en 2010 y de la Independencia en 2016, y la pandemia de covid-19, fueron cinco contextos relevantes en los que se formularon nuevas preguntas sobre la historia que

¹ Mg. en Historia y Memoria. Diplomada en Historia Pública y Divulgación de la Historia. Docente e investigadora en las universidades nacionales de La Plata y Quilmes, Argentina.

² Prof. de Historia (UBA) y Mg. en Ciencias Sociales con mención en Historia Social (UNLu). Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

³ Mg. en Sociología de la Cultura (UNSaM). Profesora asociada e investigadora en la Universidad Nacional de Quilmes, donde además dirige el Observatorio de Prácticas Públicas de la Historia y la Filosofía. Coordina la Red Latinoamericana de Historia Pública (REDLaHP).

⁴ Para ampliar el tema, se recomienda ver la conferencia de Lucía Abbattista, *La historia pública en Argentina ante la actual coyuntura*, en #ifphexplorers, IFPH Public History, del 24 de abril de 2024. <https://vimeo.com/938854508>

interpelaron a amplios sectores de la sociedad, incluido el campo historiográfico.

En esos marcos, se desplegaron en el espacio público múltiples narrativas sobre la historia, que involucraron iniciativas institucionales y comunitarias de distintos actores sociales, sindicales, organismos de DDHH, movimientos político-culturales, entre otros. A su vez, emergieron nuevas prácticas, estimuladas por la industria del cine, el mercado editorial, el Estado, así como por las empresas de medios y redes sociales.

Con énfasis particulares, según el momento, el campo profesional local se sintió interpelado por la importante transformación de la cultura contemporánea que impactó en las formas de leer, escribir y circular el conocimiento histórico (Chartier, 2007). Esto significó un impulso y una cierta habilitación a la intervención pública, es decir, a la producción de reflexiones sobre las distintas posibilidades de acción de los/as historiadores/as en la esfera pública.

Si en Argentina existía una importante tradición en divulgación de la historia, no muy ligada a los ámbitos académicos (Cattaruzza, 2007; Rodríguez, 2010; Trímboli, 2015); como por ejemplo la que representaba Félix Luna y su revista *Todo es Historia*, fundada en 1967, podemos afirmar que esta tradición se transformó y cobró otra fuerza después del 2001.

Desde la recuperación de la democracia, la historia reciente estuvo presente en el debate público y esto se debió, en parte, a la interpelación propuesta por el “cine nacional”, que construyó sentidos históricos en torno a temas que el campo profesional aún eludía porque los consideraba muy próximos temporalmente o muy por afuera de su área de interés o posibilidad. En lo disciplinar, fueron los espacios ligados, primero, a la historia oral y, luego, a la historia reciente, donde colegas de diferentes puntos del país se permitieron indagar en memorias, silencios y olvidos significativos y polémicos. Desde allí fue posible comenzar a revisar las prácticas y conectar el quehacer de la historia con las

preguntas y demandas que otros actores de la sociedad sostenían desde tiempo atrás.

En el mismo sentido, las escuelas fueron también espacios permeables a los debates públicos en relación con la democracia y la condena a la violación de los DDHH durante la última dictadura cívico-militar. Muy tempranamente, en muchas de sus aulas se recurrió a producciones cinematográficas y prácticas de historia oral que permitieron establecer diálogos sobre el pasado traumático en las distintas comunidades e invitaron a repensar las relaciones entre ese pasado y los problemas del presente.

Ya a mediados de los noventa, desde los márgenes del sistema científico y universitario, se produjeron investigaciones que buscaron dar a conocer el impacto de los exilios, como el republicano español en el país (Schwarzstein, 2001), o las militancias revolucionarias de los años sesenta y setenta (Pozzi, 1996). Se trata de indagaciones que abrieron la discusión en torno al pasado de violencia estatal más allá de la última dictadura cívico-militar, dando centralidad a los testimonios, con vocación de intervención política y como respuesta a las demandas sociales (Franco y Levín, 2007; Alonso, 2018; Águila, Luciani y Seminara, 2018). De ese modo, anticiparon en el país discusiones claves para la historia pública como es la autoridad compartida (Frisch, 1990; Portelli, 2010).

Pero fue a partir del estallido social del 2001 –y principalmente entre 2003 y 2015, período de gobiernos nacionales y populares que incrementaron el financiamiento en investigación– que esa revisión de los pasados traumáticos salió de las aulas universitarias de grado y posgrado, de los libros o revistas especializadas, para entrar en diálogo con la puesta en marcha de un valioso conjunto de políticas públicas de memoria.

En las primeras décadas del siglo XXI se multiplicaron las iniciativas comunitarias y estatales para el esclarecimiento de los crímenes de lesa humanidad ocurridos durante la última

dictadura⁵, se avanzó con la persecución penal a los responsables, y se llevaron adelante propuestas reparatorias en términos simbólicos y materiales. En este contexto, historiadores/as profesionales, especialmente aquellos dedicados a las temáticas vinculadas a las experiencias traumáticas del terrorismo de Estado, ampliaron los límites tradicionales de la academia y se diferenciaron, a su vez, de las tradicionales formas de divulgación de la historia. Ejemplo de ello es la participación activa en los procesos de justicia bajo la figura de peritos o testigos de contexto (Funes, 2022) y en proyectos de patrimonialización, en un trabajo mancomunado con distintas organizaciones sociales y de derechos humanos para el desarrollo de sitios de memoria, intervenciones museográficas y archivos (Da Silva Catela, 2007 y 2014; Funes, 2010).

En particular durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015), se impulsó la producción de materiales educativos y de divulgación desde diversos organismos del Estado nacional, como los ministerios de Educación y de Cultura, y el INCAA (Andrade, 2014). En estos espacios, se recurrió a historiadores reconocidos en los ámbitos científicos y universitarios, con amplia experiencia en divulgación, para la coordinación de ediciones colectivas, propuestas pedagógicas digitales para la plataforma Educ.ar, así como para la creación de contenidos públicos para los flamantes canales de televisión educativa: Encuentro y Paka (Smerling, 2021; De Charras, Kejval, Bacarro y Castello, 2023). Como una de las características de estos

⁵ Una porción de esos crímenes fueron investigados apenas recuperada la democracia a partir de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep) y los principales responsables de las juntas militares que gobernaron de facto fueron juzgados en 1985. Aunque otras causas judiciales se abrieron a partir de esa, los temores del gobierno a nuevos levantamientos militares y la decisión de poner un límite a la búsqueda de responsables, llevaron a sancionar las llamadas “leyes de impunidad” en 1986 y 1987. Durante los siguientes 20 años prosperaron algunas causas en tribunales europeos y juicios por la verdad locales, pero uno de los grandes hitos del gobierno de Néstor Kirchner a partir de 2003 fue la anulación de aquellas leyes y la reapertura de las causas penales.

años que aquí resaltamos, estas producciones no quedaron limitadas al abordaje del pasado más reciente, sino que indagaron en una periodización mucho más amplia.

El primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner coincidió, a su vez, con el bicentenario de la llamada Revolución de Mayo de 1810, un hito en la construcción de la Nación. Para organizar conmemoraciones públicas masivas, en 2009 se creó la Unidad Ejecutora Bicentenario (López, 2013; Amorebieta y Vera, 2019). Esa unidad, en mayo de 2010, apostó a construir no solo actos de sentido, sino también actos de presencia (Vargas Álvarez, 2021) en las calles de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con stands gastronómicos, espectáculos artísticos y movilización política. Así, modos de experimentar el pasado, que tenían en común pensar acciones y narrativas con una perspectiva “desde abajo” y en clave latinoamericana, se hicieron presentes en las grandes ciudades del país.

La (re)visita al siglo XIX sirvió para celebrar la historia y buscar allí claves, momentos y ejemplos sobre el origen de la nación, la patria. Este contexto actualizó la pregunta sobre el para qué de la historia (Cernadas y Lvovich, 2010) y llevó a indagar sobre los límites de la formación profesional recibida y su capacidad de dar respuesta a estos cambios. Al mismo tiempo, y en ese sentido, quienes contaban con experiencia de divulgación histórica y protagonizaban muchas de las propuestas referidas (Gabriel Di Meglio, Ezequiel Adamovsky y Javier Trímboli) fueron convocados a dictar seminarios o materias optativas en las carreras de Historia en algunas universidades nacionales, como en la UNSAM, UNLP y UBA, sobre los fundamentos de su práctica.

Pero fue especialmente a partir de diciembre de 2015, con el cambio de gobierno y la pérdida de muchas de esas instancias, a causa de la hostilidad contra el sistema científico y las universidades públicas, y una particular apatía del gobierno de Mauricio Macri para con la historia (Adamovsky, 2016), que se impulsó la reflexión urgente y se terminó de dar forma a la creación de un primer espacio formativo específico sobre la

temática: el Diploma de Posgrado en Historia Pública y Divulgación.

Historia pública desde el sur del conurbano bonaerense

Desde 2016, en la Universidad Nacional de Quilmes, se creó un espacio de debate académico con el objetivo de reflexionar sobre las novedades y experiencias vividas, conceptualizarlas, entendiendo que la construcción social del conocimiento histórico incluye voces y experiencias que no habían sido suficientemente problematizadas. La universidad está ubicada en Bernal, en un municipio de la provincia de Buenos Aires, a 20 km de la capital de la República. Se trata de una institución joven que fue fundada hace 35 años, y cuyos estudiantes en su gran mayoría son la primera generación de universitarios.

Desde el Departamento de Ciencias Sociales, y con base en las nuevas carreras de Historia de la UNQ (licenciatura en Historia 2011 y profesorado en Historia en 2017), se impulsó la construcción de un trayecto formativo de posgrado que pudiese reunir a profesionales interesados en pensar, actuar y tejer redes más allá de los ámbitos educativos y universitarios. En encuentros de discusión interna y otros con invitados, se revisaron las distintas formas y ámbitos de actuación de los/as historiadores/as, así como sus vínculos y compromiso con su comunidad. En este espacio, la UNQ, tomando en cuenta el cuestionamiento de rentabilización del pasado, sostenido por Traverso (2010), acerca de la experiencia europea y especialmente de los Estados Unidos de la Public History, recupera los pilares de la experiencia de la Red Brasileira de HP para plantear el primer trayecto de posgrado en lengua española en América Latina.

Este posgrado se pensó con el propósito principal de debatir la necesidad de construcción de narraciones históricas situadas con anclaje territorial, con y para audiencias diversas. Surgió también como respuesta a la necesidad de incluir en la formación de historiadores saberes en torno a, por ejemplo, los objetos y las

materialidades (prácticas museales). Con la certeza de que era urgente salir de la superficie plana del texto escrito e ir hacia otras construcciones de sentido más cercanas a las distintas formas en que el arte da cuenta de la historia, se pensó en la inclusión de enfoques que combinan el rigor científico con la imaginación literaria y el trabajo interdisciplinar.

El Diploma en Historia Pública y Divulgación Social de la Historia abrió su primera cohorte en 2019 y lleva en su título, además de la idea de historia pública, el concepto de divulgación, como forma de inscribirse en esa rica tradición, pero aspirando a contener y superar esa práctica que supone cierta unidireccionalidad en la transmisión del conocimiento. El trayecto formativo estructura su plan de estudios con la idea de autoridad compartida, de impulsar proyectos en los cuales se piense la comunidad no solo como destinataria, sino como parte activa en la construcción de reflexiones y acciones sobre el pasado.

En la historia, como en todos los campos del conocimiento, la pandemia impuso cambios en las condiciones de producción y circulación del saber. Así, la academia, las escuelas y el espacio público fueron interpelados en relación con las prácticas individuales y colectivas de producción del conocimiento histórico. Este contexto, entonces, planteó nuevos desafíos que colaboraron en la renovación y ampliación de sus alcances con el impulso de las plataformas digitales, que si bien ya existían, no habían sido hasta entonces aprovechadas para la producción de contenidos específicos sobre la historia de nuestro país. Estas transformaciones, junto con las demandas de un grupo consolidado de profesionales –estudiantes– de diferentes puntos del país que deseaban profundizar su formación, dieron el impulso para la formulación de la maestría a distancia, cuya acreditación fue aprobada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau) en mayo de 2022.

En un programa que contempla aspectos de la cultura material, se incluyeron museos, archivos, el mundo editorial, el cine y la televisión, los abordajes de memorias y fuentes orales, el

turismo histórico-patrimonial y territorial, la cultura escolar y la escritura para el gran público. También se integraron proyectos comunitarios con fotografías, audiovisuales, nuevas pantallas, radio, juegos y videojuegos. Por último, para reunir iniciativas, proyectos e investigación se articuló con la creación de un Observatorio de Prácticas Públicas de la Historia y la Filosofía, entendiendo que el campo requiere abordar una diversidad de problemas epistemológicos, éticos, estéticos e historiográficos.

A continuación, ya señalados los puntos más relevantes del contexto general que habilitó la emergencia del campo de la historia pública en la Argentina, compartiremos una breve reconstrucción de experiencias de prácticas públicas de la historia, en las que se inspiró y con las que eligió dialogar la propuesta formativa de la UNQ.

El cine como agente y constructor de la historia

El caso del cine argentino, desde la recuperación democrática hasta la fecha, constituye una fuente donde abreviar en la búsqueda de versiones del pasado reciente destinadas a públicos amplios. En los primeros años de posdictadura, el cine elaboró versiones digeribles de un pasado extremadamente reciente y traumático caracterizado por el terrorismo de Estado. Así, la represión, el secuestro y la desaparición de personas, junto con el exilio y la guerra de Malvinas, se convirtieron en argumentos privilegiados de los filmes. En estas primeras películas, la mirada se centró atenta en los torturados, los exiliados, los jóvenes que fueron a Malvinas; es decir, en aquellos actores sociales constituidos como víctimas de las políticas de la dictadura (Rodríguez y López, 2009).

Al analizar los filmes como fuentes de época, se advierte que, en gran medida, expresan un discurso público que planteaba un enfrentamiento entre dos polos: las Fuerzas Armadas y las organizaciones guerrilleras (lo que se conoció como la teoría de

los dos demonios), y que colocaba a la sociedad entera en el lugar de víctima.

Atravesados por los sentidos imperantes, o bien discutiéndolos, los filmes entre 1983 y 1989 construyeron versiones acerca de la acción estatal que le permitieron al público elaborar ideas sobre lo sucedido en la última dictadura. Así, el cine se constituyó como el medio más masivo por el cual se comunicó una visión sobre el pasado reciente, en la que, sin orden ni estrategia, los diferentes filmes fueron reuniendo algunas piezas que acercaron una versión general sobre la represión clandestina (Ranalletti, 2017). En este sentido, fue relevante el rol de agencia pública que desempeñó el cine, y en especial en lo referido a la guerra de Malvinas. Un tema que fue invisibilizado por las políticas de Estado, que constituyó uno de los aspectos menos abordados de la historia reciente, y que el cine no abandonó.

Poco después de finalizado el conflicto bélico, en 1984 se estrenaron dos filmes: *Los chicos de la guerra* (Bebe Kamin) y *Malvinas, historia de traiciones* (Jorge Denti). En 1985, el documental *Malvinas, alerta roja* (Eduardo Rotondo) y en 1988, *La deuda interna* (Miguel Pereira). Luego, en la década de los noventa, en la que el neoliberalismo hizo sentir sus efectos sociales, y la condena a la violación de los derechos humanos dejó de ser una política de Estado (y las narrativas sobre ese período descendieron notablemente), desde el audiovisual, aun con salas vacías, continuó la representación del trauma de la guerra. *Malvinas, me deben tres* (Carlos Giordano, 1992), *Hundan al Belgrano* (Federico Urioste, 1996) y *El visitante* (Javier Olivera, 1999) son algunos ejemplos de la persistencia de directores de cine en dar la discusión pública sobre este conflicto bélico. Al día de hoy, entre ficciones y documentales, se han producido más de 25 películas sobre el tema.

Se trata de un tema incómodo, que insistió desde el arte, aun cuando el contexto era indiferente u hostil, hasta que las transformaciones del régimen de historicidad (Hartogh, 2007) y un nuevo contexto social y político habilitó cierta visibilidad y

debate, principalmente a partir de los aniversarios de la guerra en 2007 y 2012.

Retomado la reflexión sobre esos años de posdictadura, y los sentidos puestos a rodar por la mayoría de los filmes, cabe señalar que pasó mucho tiempo hasta que las películas (y la sociedad) comenzaron a explorar de manera más compleja ese proceso y a examinar las alianzas y contextos que hicieron posible el genocidio y el plan económico social de la dictadura⁶. Así, a partir del siglo XXI, una joven generación de cineastas renovó la mirada sobre el proceso histórico, trayendo nuevos temas y preguntas que pusieron en circulación otras memorias y nuevos ejes explicativos de los procesos vividos⁷.

Se trata de versiones que reponen politicidad, cuerpo y nombre a historias de militancia: Papá Iván (María Inés Roqué, 2000), Figli (Marco Bechis, 2001), Historia(s) cotidianas (Andrés Habegger, 2001), Los rubios (Albertina Carri, 2003), Errepé (Gabriel Corvi y Gustavo de Jesús, 2004), Hermanas (Julia Solomonoff, 2004), Los perros (Carlos Sorín, 2004) y M (Nicolás Prividera, 2007) son solo una muestra de la enorme productividad de una nueva generación, que logró producir una ruptura estética y observar desde una distancia temporal (aunque no afectiva) ese pasado, postulando enunciados en los cuales lo histórico es provisorio e incompleto⁸. La ausencia y las memorias diversas y contradictorias se constituyen en un eje significativo desde el cual se aborda el pasado. Desde este enfoque, ya no se construye a las

⁶ Hay excepciones al tratamiento temático y estético de la dictadura, como por ejemplo *Juan, como si nada hubiera sucedido* (Carlos Echeverría, 1987) y *Nadie, nada, nunca* (Raúl Beceyro, 1988).

⁷ En la década de 1990 se producen muy pocas versiones fílmicas sobre la historia reciente. Entre ellas, podemos mencionar: *Garage Olimpo* (Marco Bechis, 1999), que trabajó una nueva representación de los campos de concentración al poner en pantalla el vínculo torturado-torturador; *Montoneros, una historia* (Andrés Di Tella, 1994) y *Cazadores de utopías* (David Blaustein, 1995).

⁸ Gran parte de estos filmes fueron producidos por hijos de desaparecidos, quienes, desde las distintas formas del documental subjetivo, pusieron en escena historias particulares que dan cuenta del proceso histórico referido.

víctimas del terrorismo de Estado solo como tales, sino que se las inscribe en tramas sociales, en historias de militancia y en proyectos políticos colectivos.

A partir de 2010 el tema perdió cierta presencia en el total de producciones (las películas de tema histórico se dedicaron a revisar el siglo XIX, tanto el proceso de revolución e independencia como la relación entre los pueblos originarios y el Estado), aunque esto no implica que el cine haya dejado de visitar la dictadura. Prueba de ello es el estreno de producciones ficcionales y documentales que desde entonces pusieron el foco en los modos en que la vida democrática intentó saldar sus deudas con ese pasado traumático. *Argentina, 1985* (Santiago Mitre, 2022), *El Juicio* (Ulises de la Orden, 2023), *Verdades verdaderas*, *la vida de Estela* (Nicolás Gil Lavedra, 2011), entre otros filmes, dan cuenta en sus argumentos del rol que tuvieron algunos actores claves en esa recuperación del Estado de derecho.

Articulaciones entre el movimiento de DDHH y la historia como disciplina

Exploramos en este apartado algunas relaciones que conectan las luchas y demandas del movimiento de DDHH en Argentina con las contribuciones de historiadores e historiadoras en el marco de la historia reciente, porque de allí provienen experiencias colaborativas que hoy reivindicamos en el marco de la historia pública.

Desde principios de los ochenta, la exigencia de verdad con que el movimiento de DDHH interpeló al Estado y al conjunto de la sociedad conmovió a las universidades y a diferentes campos profesionales. Y si bien la respuesta no fue –en todos los casos– pareja, sí hubo disciplinas que atendieron a las nuevas demandas y construyeron colectivos para dar respuestas: el Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) creado en 1984 constituye, tal vez, el caso más temprano y reconocido internacionalmente, por su importancia para la identificación de restos y causales de muerte en fosas comunes.

Lo mismo puede pensarse de colectivos profesionales nacidos aún en dictadura como el Equipo de Asistencia Psicológica de Madres de Plaza de Mayo, del que derivaron luego espacios como el actual Equipo Argentino de Trabajo e Investigación Psicosocial (EATIP) y el Comité para la Defensa de la Ética, la Salud y los Derechos Humanos (CODESEDH). En estos casos, médicos, psiquiatras y psicólogos se reunieron para desarrollar prácticas de acompañamiento de personas que fueron víctimas de diferentes violaciones a los derechos humanos.

En el caso de la historia y otras disciplinas próximas como la sociología, seguramente puedan identificarse en revistas, cátedras e institutos o programas algunas tempranas colaboraciones profesionales con la construcción de narrativas, la producción de archivos y la búsqueda de testimonios sobre ese doloroso y conflictivo pasado reciente en articulación con otros colectivos de la sociedad civil. Pero es recién cuando resurgen con fuerza las luchas populares en la segunda mitad de los años noventa –y en el 2001–, con la confluencia en la calle de las luchas universitarias contra el arancel y el vaciamiento, de los/as trabajadores/as desocupados/as por la asistencia del Estado frente al hambre, la constitución de asambleas barriales y de colectivos multisectoriales de base en diferentes regiones, que se produce una enorme renovación de las preguntas en nuestra disciplina y surge otra oportunidad para el hacer⁹.

En ese sentido, puede pensarse como un hito la realización de las I Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, en la Universidad Nacional de Rosario, en octubre de 2003 (Kaufmann, 2022). Allí confluyeron integrantes del Centro de Investigaciones sobre la Cultura de Izquierdas (CEDINCI), del Programa de

⁹ Solo por dar un ejemplo, las asambleas barriales en CABA gestaron las marcas urbanas conocidas como “baldosas por la memoria” en los hogares o espacios de militancia de desaparecidos y asesinados de CABA. También, por entonces, se constituyeron mesas de trabajo para la recuperación de espacios para la memoria en sitios que habían funcionado como centros clandestinos de detención en el pasado reciente.

Historia Oral de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, del Grupo Hacer la Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario, de Historia Obrera Zona Norte Rosario y del Centro de Investigaciones Socio Históricas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Quienes constituyen hoy el Colectivo de Historia Reciente, además de promover jornadas regulares, suelen intervenir con cartas abiertas, declaraciones y manifiestos ante situaciones críticas que acontecen en el país¹⁰.

Al igual que otras redes que se crearon después, ese Colectivo ha convocado, estimulado diferentes líneas de investigación y brindado espacio para reflexionar sobre la enseñanza y sobre la expansión de experiencias de intervención en diferentes ámbitos como museos, espacios para la memoria, archivos, sitios webs, redes sociales, que implican producción colectiva y colaboraciones estrechas con organizaciones sociales, políticas y organismos de DDHH (Funes, 2010 y 2022; Legarralde, 2020; Paganini, 2020; Ramírez y Merbilhaá, 2018, entre otros).

Muchos y muchas de las estudiantes del diploma, primero, y de la maestría, después, así como algunos/as docentes, han participado en al menos una de estas experiencias de articulación. La variedad de iniciativas se construyó teniendo presente la relevancia de elaborar socialmente el pasado que no pasa, la conciencia respecto a la necesidad de disputar sentidos sobre el pasado con los actores que detentaron el gobierno de facto y sus corresponsables que continuaron detentando el poder económico en democracia y, también, la seguridad respecto a la urgencia de trabajar de forma intergeneracional.

¹⁰ A modo de ejemplo se pueden mencionar el “Manifiesto del Colectivo de Trabajo sobre Historia Reciente”, publicado en septiembre de 2015, y la declaración “Frente a la banalización del terrorismo de Estado y los derechos humanos”, de 2017.

Las prácticas públicas de la historia en las escuelas y el pasado reciente

Como se mencionó al comienzo del artículo, la historia escolar en nuestro país es una de las tantas formas que asumió la historia pública, debido a sus destinatarios amplios y una copiosa audiencia no académica en la que participan otros agentes, no solo el historiador profesional. Se trata de una práctica pedagógica que combina la producción académica y otros saberes históricos que circulan en el espacio público (medios masivos de comunicación y comunidades).

Las investigaciones sobre la enseñanza de la historia confirman que las contribuciones historiográficas, pedagógicas, didácticas y debates públicos de estos últimos 40 años dieron lugar a la emergencia de un nuevo código disciplinar flexible que aún no se ha estabilizado, pero que se alinea con un claro horizonte democrático (Finocchio y González, 2023). Estas transformaciones se reconocen tanto en las discusiones sobre los contenidos educativos que fijan las políticas públicas y los materiales didácticos puestos en circulación, como en las prácticas de enseñanza de la historia. En la disputa por la definición de saberes respecto al pasado reciente, se observa con claridad no solo el aporte de las/los especialistas, sino también el impacto que los debates sociales y políticos tienen en las aulas.

El análisis de las normativas evidencia las tensiones y también las transformaciones de los contextos. González y Billán (2021) sostienen que el currículo escolar pasa de enunciar “la agresión y derrota de la subversión marxista” en 1979 a hablar de “golpes de Estado” en los años noventa, hasta llegar a los conceptos de “golpe cívico y militar” y “terrorismo de Estado” en 2006 (p. 39). A su vez, la reflexión sobre la democracia –en la que focalizan los diseños pos-2006– es presentada como una experiencia política que debe ser revisada en función de las preguntas sobre el pasado reciente.

Estos saberes históricos fueron promovidos por la Ley Nacional de Educación 26.206 de 2006, al definir como uno de sus

principales lineamientos la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad y los derechos humanos. De allí se desprende el énfasis por fortalecer una perspectiva decolonial y latinoamericana, en la que la causa de la recuperación de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur ocupe un rol destacado, buscando desandar el proceso de desmalvinización abierto en 1982, una vez finalizada la guerra.

En los materiales que circulan en las escuelas, que dan forma y transforman también a ese código disciplinar de la historia escolar, se puede identificar una primera presencia de temas vinculados con la última dictadura cívico-militar, la violación a los derechos humanos, el terrorismo de Estado y la democracia en los tradicionales textos escolares, especialmente a partir de la reforma que impuso la Ley Federal de Educación de 1993. En este sentido, desde el mercado editorial, en diálogo con las prescripciones curriculares –no de manera homogénea–, se fueron definiendo contenidos y orientando la actualización historiográfica y las reflexiones sobre la historia reciente, al incluir en los equipos autorales a hombres y mujeres del ámbito académico preocupados por estas problemáticas. Al mismo tiempo, surgieron proyectos editoriales que buscaban abrir el diálogo con los docentes y proveer de insumos para el trabajo de estas temáticas en las aulas, como, por ejemplo, *Haciendo memoria en el país de Nunca Más* (Dussel, Finocchio y Gojman, 1997) y *La dictadura (1976-1983). Testimonios y documentos* (Caraballo, Charlier y Garulli, 1998), ambos de la editorial Eudeba.

Años después de la crisis del 2001 y como parte de una política pública con mayor inversión en el presupuesto educativo, desde el Estado nacional o de distintas jurisdicciones, historiadoras/res y otros especialistas de diversas áreas de las ciencias sociales participaron en la producción de materiales de desarrollo curricular o pedagógicos didácticos que promovieron especialmente el abordaje de la historia reciente en las aulas de todos los niveles educativos. Un lugar destacado lo ocupa el Programa de Educación y Memoria del Ministerio de Educación

de la Nación¹¹. Al que se le sumaron a nivel nacional la señal de canal Encuentro y el Programa Conectar Igualdad, así como otros organismos¹² y organizaciones de las distintas provincias.

Como lo anticipamos, la historia escolar no se define solo a partir de las decisiones curriculares, ni tampoco únicamente por los materiales que circulan en las aulas de historia; es en la práctica que estos se conjugan con el saber histórico que portan las/los docentes. Ejemplo de ello es la temprana inserción de la historia reciente, en la década de los ochenta y principio de los noventa, o el tratamiento de las cuestiones de género de la última década; parte de la explicación está en los propios jóvenes y en las comunidades educativas, que demandan su tratamiento. Siede (2016) sostiene que han sido las/los docentes en tanto emprendedores curriculares quienes desde sus territorios traccionaron durante las últimas décadas en pos de incluir las temáticas de derechos humanos y la reflexión sobre la democracia en las aulas. En este sentido, algunas clases de historia motorizan procesos de activación de patrimonio (material e inmaterial) y posibilitan a una comunidad narrarse y proyectarse públicamente. Un caso significativo es el de un grupo de estudiantes de la Escuela Secundaria 1 Gral. Manuel Belgrano, acompañados por su profesor de Historia, Maximiliano De Luca, que, en 2012, en el marco del programa socioeducativo Jóvenes y Memoria impulsado por la Comisión Provincial por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, se propusieron indagar sobre los silencios y los secretos de la vida del pueblo durante la última dictadura militar. Este grupo de jóvenes, en 2017, promovió la creación del Sitio de Memoria General Lavalle, ubicado en el

¹¹ Por ejemplo, con la publicación de los libros: "Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina" (2014), "Pensar Malvinas" (2014) y "Pensar la democracia" (2015).

¹² Conectar Igualdad fue un programa del Ministerio de Educación de la Nación, creado a partir del decreto 459/10, que se enmarcó en la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Entre sus principales objetivos, apuntó a reducir la brecha digital.

cementerio de la localidad. Este tipo de proyectos impulsados por docentes y estudiantes dan cuenta del lugar de la escuela como agente de reconstrucción del pasado y de cómo docentes y estudiantes, cuando toman la palabra, pueden ser protagonistas en una reparación histórica.

A modo de cierre

La historia pública en Argentina ha tenido un crecimiento significativo en los últimos años, en interacción con los desafíos sociales, las transformaciones culturales y el compromiso de los historiadores con su comunidad. En este artículo se destacaron diversos aspectos de este campo en movimiento, poniendo el foco en algunas prácticas que han moldeado la historiografía local, en especial aquellas que han establecido relaciones con las demandas sociales en contextos específicos.

La adopción de la historia pública en Argentina expresa un esfuerzo colectivo por llevar el conocimiento histórico más allá de los límites académicos, integrando prácticas colaborativas, algunas de larga data, con otros formatos innovadores, que dan cuenta de los cambios sociales y culturales. En este marco, la UNQ ha liderado iniciativas formativas, como el Diploma y la Maestría en Historia Pública y Divulgación Social, que promueven un enfoque colaborativo y situado que atienda a las diversas formas mediante las cuales la historia se instituye en la sociedad, incluidas las expresiones artísticas.

Si bien hemos seleccionado algunas prácticas públicas de la historia centradas en el hacer y en los abordajes sobre el pasado traumático, de ninguna manera implica que nuestra concepción de la historia pública se limite a esa temporalidad o a ese proceso histórico. La selección atendió, principalmente, a dar cuenta de la riqueza de dichas prácticas que hoy conceptualizamos dentro de este campo de estudios, de las que nos sentimos parte y herederas; y que constituyen ejemplos en los que se combinan pasados sensibles, compromiso ético y trabajo comunitario de una gran

diversidad de actores sociales, en función de producir conocimiento significativo sobre historias y memorias que creemos necesario alumbrar y legar a generaciones futuras.

Referencias

ADAMOVSKY, Ezequiel. **Un festejo sin pasado**. Página 12, 6 de julio de 2016. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-303493-2016-07-06.html>.

ÁGUILA, Gabriela, LUCIANI, Laura y SEMINARA, Luciana (comps). **La historia reciente en Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina**. Buenos Aires: Imago Mundi, 2018.

ALONSO, Luciano. La “Historia reciente” argentina como forma de Historia actual: emergencia, logros, ¿bloqueos? **Historiografías**, (15), 72-92, 2018.

AMOREBIETA y VERA, María Laura. “200 años es una sola vez”: Los discursos y las prácticas conmemorativas de los gobiernos de Argentina, Ecuador, Bolivia y Venezuela durante sus bicentenarios de “independencia” (2009-2011). **Tesis de posgrado**. La Plata: UNLP-FAHCE, 2019.

ANDRADE, Gisela. Materiales multimediales para la enseñanza de la Historia. En: ZAMBONI, Ernesto; SABINO DÍAS, María de Fátima y FINOCCHIO, Silvia (orgs.). **Peabiru. Un camino, muchas trilhas. Ensino de Histórica e Cultura Contemporânea**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

CARABALLO, Liliana; CHARLIER, Noemí y GARULLI, Liliana. **La dictadura (1976-1983). Testimonios y documentos**. Buenos Aires: Eudeba, 1998.

CATTARUZZA, Alejandro. **Los usos del pasado: la historia y la política argentinas en discusión, 1910-1945**. Buenos Aires: Sudamericana, 2007.

CERNADAS, Jorge y LVOVICH, Daniel. *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Los Polvorines: Prometeo Libros y Ediciones. UNGS, 2010.

CHARTIER, Roger. *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid. Gedisa, 2007.

DA SILVA CATELA, Ludmila. "Lo que merece ser recordado...". Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. *Clepsidra*, (2), 2014.

DA SILVA CATELA, Ludmila. Etnografía de los archivos de la represión en la Argentina. En: FRANCO, Marina y DE CHARRAS, Diego; KEJVAL, Larissa; BACCARO, Nicolás y CASTELLO, Paula (comps.). *El aula más grande La televisión pública educativa en Argentina en las experiencias de Encuentro, Pakapaka y Deportv*. Buenos Aires: Contenidos Públicos Sociedad del Estado y Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 2023.

DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silvia y GOJMAN, Silvia. *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba, 1997.

FINOCCHIO, Silvia y GONZÁLEZ, María Paula. *La historia como disciplina escolar: transformaciones recientes en los saberes, materialidades y prácticas en el nivel secundario*. Buenos Aires: Biblos, 2023.

FRANCO, Marina y LEVÍN, Florencia (comps.). El pasado cercano en clave historiográfica. En: *Historia reciente. Perspectivas y desafíos* para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007.

FRISCH, Michael. *A shared authority: Essays on the craft and meaning of oral and public history*. Albany: State University of New York Press, 1990.

FUNES, Patricia (comp.). *Comprender y juzgar. Hacer justicia en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2022.

FUNES, Patricia. El historiador, el archivo y el testigo. En: CERNADAS, Jorge y LVOVICH, Daniel. *Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Los Polvorines: Prometeo Libros y Ediciones UNGS, 2010.

GONZÁLEZ, María Paula y BILLÁN, Yesica. La historia argentina reciente en la normativa escolar: de mediados del siglo XX a principios del siglo XXI. En: GONZÁLEZ, María Paula (comp.). **Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente: desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina II**. Los Polvorines: Ediciones UNGS, 2021.

HARTOG, François. **Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo**, Universidad Iberoamericana, México, 2007.

KAUFMANN, Carolina. I Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente. Universidad Nacional de Rosario. 30 y 31 de octubre de 2003. **Anuario de Historia de la Educación**, (5), 2022. Recuperado de <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/191>.

LEGARRALDE, Martín. Las políticas educativas de memoria (2000-2013). En: **Combates por la memoria en la escuela. Transmisión de las memorias sobre la dictadura militar en las escuelas secundarias**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2020.

LÓPEZ, Marcela. El héroe necesario. Ilusión referencial y puesta en escena en los nuevos films sobre la Independencia. En: MARAFIOTI, Roberto (ed.). **Signos en el tiempo: cine, historia y discurso**. Buenos Aires: Biblos, 2013.

PAGANINI, Mariana. **Experiencia y transmisión intergeneracional: la construcción de significados en los y las jóvenes visitantes del Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos ex CCDTyE "Olimpo" (2015-2017)**. Tesis de posgrado. La Plata: UNLP-FAHCE, 2020. Recuperada de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1893/te.1893.pdf>

PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. *Mnemosine*, 6 (2), 2010.

POZZI, Pablo (1996). "Los Perros": la cultura guerrillera del PRT-ERP. **Revista Taller: Revista de Sociedad, Cultura y Política**, 1 (2), 1996.

RAMÍREZ, Ana Julia y MERBILHAÁ, Margarita (eds.). **Memorias del BIM: Biografías. Segunda edición. Las víctimas de la Fuerza de Tareas 5 en La Plata, Berisso y Ensenada**. La Plata: FAHCE-UNLP, 2018.

- RANALETTI, Mario. La escritura fílmica de la historia. Problemas, recursos, perspectivas, UNTREF, 2017.
- RODRÍGUEZ, Alejandra y LÓPEZ, Marcela. **Un país de película. La historia argentina que el cine nos contó.** Buenos Aires: Del Nuevo Extremo, 2009.
- RODRÍGUEZ, Martha. Los relatos exitosos del pasado y su controversia. Ensayistas, historiadores y gran público (2001-2006). En: DEVOTO, Fernando (dir.). **Historiadores, ensayistas y gran público: la historiografía argentina, 1990-2010.** Buenos Aires: Biblos, 2010.
- SCHWARZSTEIN, Dora. **Entre Franco y Perón. Memoria e identidad del exilio republicano español en Argentina.** Barcelona: Crítica, 2001.
- SIEDE, Isabelino. **Peripicias de los derechos humanos: en el currículo escolar de Argentina.** Buenos Aires: Eudeba, 2016.
- SMERLING, Tamara. **La otra pantalla: educación, cultura y televisión.** Villa María: Eduvim, 2021.
- TRAVERSO, Enzo. Memoria, olvido, reconciliación: el uso público del pasado. En: CERNADAS, Jorge y LVOVICH, Daniel. **Historia, ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta.** Los Polvorines: Prometeo Libros y Ediciones UNGS, 2010.
- TRÍMBOLI, Javier. La vuelta de la historia: consideraciones sobre la nueva presencia pública de la historia. **Revista Pasado Abierto**, 1 (1), 2015. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/1215>.
- VARGAS ÁLVAREZ, Sebastián. Presentación del dossier “Prácticas públicas de la historia. Contextos locales, diálogos globales”. **Revista de Historia y Política**, 5 (1), 2021.

**“E SE FOSSE O FILHO DA PATROA?”¹:
PRÁTICAS DE HISTÓRIA PÚBLICA COM PERSPECTIVA
DE GÊNERO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Claudia Regina Nichnig²

As experiências de uma escrita compartilhada, a partir das intervenções realizadas em um portal feminista, permitem refletir como a História pode ser útil, para além dos muros da academia, para abrir caminhos de debate e reflexões, especialmente, quando se trata de História das Mulheres e das pessoas indígenas, em que as opressões e as violências de gênero precisam ser, ao mesmo tempo, combatidas, refletidas e desnaturalizadas. Este artigo será dividido em duas partes: a primeira irá debater as experiências de história pública por historiadoras, especialmente a partir das lentes dos estudos de gênero, feministas e decoloniais. Já a segunda parte irá focar as experiências de história pública em um portal feminista, em que os escritos sobre temáticas como o enfrentamento as violências de gênero e as vivências da maternidade em tempos de pandemia, foram reflexão teórica e prática política-pedagógica, ao mesmo tempo que um exercício de cura.

Vivenciada e compartilhada entre a escritora e as demais convidadas, ambas se debruçaram sobre suas vivências e compartilharam seus relatos, para escrever textos que refletiam as

¹Esse é o título de um dos artigos publicados pela autora no Portal Catarinas, em 05 de junho de 2020. Disponível em: <https://catarinas.info/maternidade-em-tempos-de-pandemia-e-se-fosse-o-filho-da-patroa/>. Acesso em: 04 set. 2024.

² Docente do Programa de Mestrado em História Pública e do Curso de História da Unespar, Campus de Campo Mourão. Doutora em Ciências Humanas-UFSC e Doutora em História – UDESC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9689-8112>. E-mail: claudianichnig@gmail.com.

percepções e os modos de sentir em relação àquele momento histórico sem precedentes. Assim, os textos escritos a duas ou a quatro mãos refletem temas como as violências vividas, sentidas e refletidas naquele período marcado pelo isolamento social, vivenciado de forma especial pelas mulheres negras e indígenas, fruto de uma desigualdade social, histórica e política que é estrutural e estruturante da sociedade brasileira, mas também por todas as outras pessoas.

A história pública, como prática, tem buscado resolver essas fissuras e encurtar os caminhos entre o que se estuda em história na academia, o que se aprende e o que se discute quando falamos sobre História e com historiadores(as).

Pensando alcançar um grande, ou outros públicos, que não o acadêmico, já é sabido que as pessoas gostam e se interessam por temas históricos, o que não quer dizer que consomem necessariamente aquilo que é produzido dentro da academia, por historiadores e historiadoras, como dissertações, teses e artigos acadêmicos. Se o ofício do(da) Historiador(a) é uma profissão de tanto prestígio, por que, ainda em diversos temas, a História é contada e narrada por outros profissionais, que não nós mesmas?

Essa pergunta pode ser respondida tanto pelo rigor com a escrita quanto pelo zelo no uso das fontes, o que é necessário no exercício da profissão de Historiadora, em que, ao procurar uma escrita rebuscada e de difícil compreensão, afastaram-se outros leitores e leitoras. Assim, enquanto algumas pessoas são capturadas por outros(as) profissionais de escrita mais envolvente, que têm uma escrita direta para o público, a História buscou abrir o diálogo com outros públicos. Para tornar-se possível e acessível para todas as pessoas, a História Pública tem pensado em novas formas, novos meios e caminhos para tornar o conhecimento histórico mais inteligível e prazeroso.

Antes de problematizar o uso de uma escrita histórica e da divulgação histórica em outras mídias, é importante refletir sobre as possibilidades de criar alianças, utilizando as perspectivas dos Estudos de Gênero e Feministas, entre o fazer acadêmico e os

movimentos sociais, através do uso de plataformas e tecnologias digitais. Essas mídias podem ser úteis como fontes históricas, em que se pesquisa e se ensina História, mas também servem para divulgar e incentivar que os grandes públicos conheçam e se interessem por aquilo que discutimos na academia.

Segundo a professora Circe Bittencourt (2018), “os atuais métodos de ensino têm necessariamente de se articular às novas tecnologias para que a escola possa dialogar e se identificar com as novas gerações pertencentes à cultura digital” (Bittencourt, 2018, p. 92). Para a pesquisadora, é necessário estarmos atentas, pois, “as mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelas diferentes mídias” estão gerando “sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo” (Bittencourt, 2018, p. 93).

A História Pública Digital traça uma perspectiva possível, a qual, além de buscar fontes históricas nascidas ou divulgadas em meios digitais, pode ser útil para pesquisar e refletir sobre os ativismos digitais, fomentados por movimentos sociais, como os movimentos de mulheres, feministas e de indígenas, os quais não recebem, muitas vezes, a escuta e a atenção devida do Estado e do Sistema de Justiça. Assim, como são vozes que não são escutadas pelo Estado, buscam ser ouvidas através do ativismo nas redes sociais.

Além disso, as mídias, como as digitais, tornam-se canais de divulgação dos atos de violência sofrido por pessoas em diferentes lugares, transformando-se em ações e resistências coletivas, formas de denúncia para jogar luz sobre aquilo que o Estado não ouve ou não consegue alcançar, a partir de diferentes lugares, tendo um alcance inimaginável. Dessa forma, a utilização de postagens, como as imagens e os discursos proferidos no *Instagram* ou outras mídias, pode ser um importante canal para o ensino e a pesquisa em história sobre temas candentes, como a luta dos povos indígenas, pela demarcação de terras e contra a definição da tese do marco temporal, por exemplo, mas também como uma forma de denunciar, de se fazer escutar em relação às

violências e aos crimes contra pessoas de diferentes lugares do Brasil e do planeta.

As mulheres indígenas denunciam que violências domésticas e familiares, amparadas pela Lei Maria da Penha³, bem como os crimes sexuais, como o estupro e os feminicídios⁴, são práticas criminosas para as quais, embora a lei proteja todas as pessoas, as mulheres indígenas reivindicam a proteção legal e o acesso à justiça para todas. Também usam as mídias digitais para divulgar e articular as lutas das mulheres e/ou feministas, que local e globalmente, fazem ecoar suas ações. O exemplo do movimento “Nenhuma a menos” e as denúncias contra o próprio Estado, o qual deveria proteger, acaba sendo acusado de ser o “violentador” e “estuprador” de mulheres, ao invés de protegê-las, e no Brasil, o movimento “Ele não”, são exemplos de campanhas nacionais e globais, em que a articulação individual, mas também coletiva, denunciam a necessidade da escuta das narrativas dos próprios sujeitos, os quais narram a sua própria história, através de fontes produzidas digitalmente. A História Digital, conforme explicam Anita Lucchesi e Bruno Carvalho, transforma-se em:

[...] uma arena aberta de debates e experimentações que envolvem a aplicação das tecnologias digitais às diversas práticas da História. Esse campo, que emergiu no final dos anos 90 em função do rápido desenvolvimento tecnológico, transformou a maneira como ensinamos, pesquisamos e divulgamos história (Lucchesi; Carvalho, 2016, p. 153).

Dessa forma, essas transformações e experimentações possíveis a partir das novas tecnologias digitais são alternativas pertinentes para se escrever uma História das Mulheres e uma

³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 04 set. 2024.

⁴O crime do feminicídio caracterizava-se por ser uma qualificadora do crime de homicídio, cometido contra a mulher por razões da condição de sexo feminino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm?ref=hir.harvard.edu. Acesso em: 04 set. 2024. Após a lei.

História das Mulheres Indígenas, em que se faz possível vislumbrar seus protagonismos, fazendo ecoar suas vozes, por muitos séculos inaudíveis.

Na História, como demonstram a historiadora Anita Lucchesi, agora em parceria com o historiador Pedro Silveira, estamos atravessando uma transformação, em que é possível observar “uma passagem de uma cultura e historiografia alfabética — do impresso e do texto — para uma cultura e historiografia digitais — da tela e das multimídias” (Lucchesi; Silveira, 2021, p. 33).

Essa virada digital é pertinente, pois permite que sejam utilizadas outras fontes para a História, principalmente as produzidas pelas próprias pessoas, com as quais queremos dialogar. Embora o uso e a comunicação através do mundo digital seja uma realidade, a qual provocou mudanças nas relações e nos comportamentos sociais, a proposta da professora Marta Rovai é que pensemos em uma descolonização na educação e através do ensino e pesquisa em História.

Descolonizar a História como ciência e como prática de ensino e supor o questionamento sobre os usos políticos e desiguais das tecnologias digitais e o seu entendimento generalizante como saída para a educação, e valorizar o que as periferias têm feito, com seus poucos recursos e suas histórias à margem das narrativas e dos modelos centrais, significa compreender que, para além das definições restritas aos novos meios virtuais, a história pública como prática tem existido e continua a se multiplicar em muitos espaços de ensino, em especial nas centenas de escolas urbanas e rurais deste país. É preciso reconhecer a diversidade de experiências para qualificar ainda mais os debates sobre os públicos, mais do que sobre as tecnologias, sem jamais negar a sua importância no cenário midiático em que vivemos (Rovai, 2022, p. 14).

O que enfatiza a historiadora é que ainda é preciso estar atento às desigualdades no uso das tecnologias digitais, ou seja, estas ainda não estão ao alcance de todas as pessoas, já que não se trata de algo oferecido gratuitamente. Outra questão levantada é não considerar que o uso das tecnologias significa a única saída para os problemas da educação, pois, para o uso e a pesquisa na

enorme de quantidade de informações disponíveis na *web*, é preciso ter um caminho a seguir e, para isso, o acompanhamento das professoras e dos professores se faz necessário. Outro tópico importante a considerar, como afirmou a historiadora Marta Rovai, é dar conta das estratégias utilizadas pelas pessoas que vivem às margens, ou, como disse, levar em consideração as estratégias utilizadas ou “o que as periferias têm feito” (Rovai, 2022, p. 14). Assim, é possível acrescentar as estratégias e os caminhos seguidos e pensados pelos movimentos sociais de mulheres, feministas e indígenas, que, ao enfatizarem o protagonismo das mulheres e dos sujeitos e sujeitas históricos invisibilizados, têm contado uma história silenciada.

Corpos em alianças: o ativismo nas redes como uma prática de História Pública Digital

Considerando essas premissas e a importância de uma História que seja feita com o público, através das lentes dos estudos de gênero, feministas e decoloniais, a ideia é refletir sobre a escrita como colunista de um conhecido portal de jornalismo feminista, e as redes construídas para aprofundar temáticas como violências de gênero, experiências de maternagem, trabalho de cuidado, com enfoque nas opressões e interseccionalidades.

O portal Catarina tem como objetivo a realização de um “jornalismo independente, feminista e antirracista”. Criado em 2015, entra em atuação em março de 2016 com o lançamento, a partir de uma campanha de financiamento coletivo, em que a proposta da realização de um jornalismo com o uso das lentes dos estudos de gênero e feministas, aborda temáticas que afetam os movimentos sociais, como os de mulheres, feministas, mulheres negras, indígenas, na luta por moradia, igualdade no trabalho e no enfrentamento às violências e às opressões.

Caracterizado pela sua pluralidade e a proposta antirracista, o portal se propõe a realizar uma interação entre a militância feminista e os feminismos acadêmicos, através de ações e

campanhas, locais e globais, como pela descriminalização e legalização do aborto e as que enfrentam o crime de feminicídio.

A visibilidade dada à campanha global de enfrentamento às violências contra as mulheres, que ficou conhecida como “Nenhuma a menos” e a cobertura dos encontros, simpósios e eventos feministas, são demonstrações das interações entre a academia e a militância na prática, tendo, inclusive, recebido diversos prêmios em sua reconhecida atuação nacional e internacional, realizando também atuações em parceria com o *Intercept Brasil*⁵.

Em 2018, fui convidada pela jornalista Paula Guimarães para escrever o primeiro artigo, o qual já buscou fazer uma análise considerando questões como a História das Mulheres e suas relações com o direito e a busca por justiça através das relações com os estudos de gênero, com enfoque nas resistências e nos enfrentamentos às violências. Em 2019, fiz uma única colaboração, também tendo sido solicitada para escrever sobre um tema que estava sendo discutido e precisava de uma análise crítica em relação ao debate das violências. Foram essas solicitações do próprio portal que me convocaram à escrita de textos, como professora-pesquisadora dos estudos de gênero e feminista, foram indispensáveis para a análise do sistema de Justiça e das desigualdades e opressões sofridas pelas mulheres e pelas pessoas LGBTQIAPN+, indígenas, negras, etc., as quais me provocaram a continuar a utilizar esse espaço de contribuição acadêmica, em que minhas impressões sobre um tema poderiam ter outro alcance (novos públicos) e ainda poderia ter essa receptividade mais ampliada, bem como uma interação com o público leitor do portal.

A partir de 2020, a chegada de uma pandemia de alcance global obrigou as todas as pessoas a se refugiarem em seus lares

⁵ Para mais informações, ver a dissertação de Jéssica Gustafson, intitulada “Jornalistas e feministas: a construção da perspectiva de gênero no jornalismo”, no mestrado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da UFSC. Disponível em: <https://catarinas.info/nossa-historia/>. Acesso em: 17 ago. 2024.

buscando proteção contra o vírus da covid-19⁶, o qual vitimou milhares de pessoas por todo o mundo. A partir de casa e da necessidade de unificar, no mesmo espaço, o trabalho e o trabalho de cuidado, as atividades relativas ao ensino remoto e às práticas de docência, foi possível refletir sobre as desigualdades experienciadas nos corpos das mulheres. As questões sobre o exercício da maternidade, a ausência de escolas e redes de apoio, e, ainda, a manutenção do cuidado da casa, dos filhos e os trabalhos de forma remota, foram debatidas e refletidas durante a vivência desse processo, o que se deu de forma acentuada pelas professoras-pesquisadores e por intelectuais feministas. Exemplo dessa prática foram as publicações coletivas que refletem a maternidade nesse contexto, como as obras “Maternidades plurais: os diferentes relatos, aventuras e oceanos das mães cientistas na pandemia”, organizado por Ana Carolina Eiras Coelho Soares, Camilla de Almeida Santos Cidade e Vanessa Clemente Cardoso, e a obra coletiva “O pessoal é político: relatos de mães acadêmicas no contexto da pandemia”, organizado por Barbara Caramuru Teles e Francine Pereira Rebelo.

Sobre a série “Maternidades em Tempos de Pandemia”

Inspirada e afetada diretamente (como mãe e professora-pesquisadora), iniciei uma escrita semanal para o Portal Catarinas, que se transformou na série “Maternidades em Tempos de Pandemia”. O primeiro artigo da série “Maternidades em Tempos de Pandemia” intitulado “E se fosse o filho da patroa?” recebeu inúmeros comentários e teve uma grande repercussão. O tema era sensível: a morte violenta do menino Miguel, criança da mesma idade da minha filha, causada pelo descuido da patroa de sua

⁶ A pandemia da covid-19 atingiu todo o planeta a partir do ano de 2020 e acarretou o isolamento social dos indivíduos, causando 713.026 óbitos de pessoas no Brasil, até setembro de 2024. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 04 set. 2024.

mãe. A criança autorizada a acessar o elevador sem supervisão teve uma morte trágica, ao cair de um prédio luxuoso na cidade do Recife. Embora se trate de uma tragédia, esta acentua as desigualdades e as fragilidades de uma sociedade que não protege da mesma forma todas as mulheres e crianças. Como comentaram as leitoras e os leitores do portal, foram inúmeros “símbolos”, os quais demonstram que “a casa grande continua moendo gente”⁷, o que também tocou leitores e leitoras do portal, para quem também as inúmeras somatórias de opressões no caso levaram uma mulher negra, empregada doméstica, a não viver o isolamento social e a colocar em risco a si própria e a sua família.

Na ausência de creche, a criança foi obrigada a acompanhar a mãe no serviço, a qual, ao levar o cachorro da patroa para um passeio, deixou seu filho aos cuidados da patroa, causadora do acidente. Essa violência teve muita repercussão em todo o Brasil (e no mundo) e me levou a escrever este artigo, bastante doloroso para todas as pessoas, mas que tocou profundamente alguém que, neste momento, pôde permanecer em casa, protegendo a si e a sua família. O sentimento de tristeza e indignação diante de uma triste realidade que afetou todas as pessoas, mas em que foi possível sentir e sofrer com as desigualdades experienciadas por mulheres trabalhadoras, como as domésticas, as quais não puderam parar de trabalhar, proteger-se e realizar o isolamento social imposto a todos os demais indivíduos, mas que as classes trabalhadoras, diante da insensibilidade de seus patrões e das desigualdades, não tiveram as mesmas oportunidades de buscar proteção.

Assim, diante das desigualdades escancaradas, acentuadas pelos marcadores sociais, como classe social, raça, etnia, geração, deficiências, dentre outras, muitas mulheres brasileiras não puderam se cuidar nem de sua família, bem como realizar as precauções necessárias em tempos de pandemia da covid-19. Manter o trabalho de cuidado em outras casas e de outras famílias

⁷ Disponível em: <https://catarinas.info/maternidade-em-tempos-de-pandemia-e-se-fosse-o-filho-da-patroa/> Acesso em 23 ago. 2024.

(além das suas próprias) as colocou em situação de risco e explicitou as desigualdades, para quem é ou não permitido parar. Esse olhar, a partir das lentes feministas, evidencia um movimento que é

[...] pensado no plural, devido aos diversos grupos, com diversificadas posições políticas, essa pluralidade continua se ampliando e se aprofundando. Essa pluralidade de posicionamentos expressa, muitas vezes, as profundas desigualdades entre as mulheres no que tange aos seus pertencimentos de classe, de raça/etnia, sexualidade, geracional e de localidade geopolítica (Pedro; Barletto, 2019, p. 4).

Foi ao perceber as desigualdades, mas também os seus pertencimentos (ou não) a partir de suas próprias casas, isoladas fisicamente, mas conectadas globalmente, que as mulheres escreveram e possibilitaram que suas reflexões pudessem reverberar nas mídias digitais. As participações em movimentos sociais e nas academias, além de atuações em organismos, fizeram com que, naquele momento, as atenções se voltassem para questões específicas, como o aumento das violências domésticas e familiares, contra as mulheres afastadas de seus espaços de apoio e acolhimento e as dificuldades para a denúncia; as violências contra as crianças e os adolescentes, afastadas das escolas e das redes de apoio, bem como as opressões de gênero sofridas por mulheres trabalhadoras.

Assim, as desigualdades sociais que geram violências e opressões impactaram diretamente a vida das mulheres e crianças, especialmente as negras e indígenas.

Outras mulheres, que por sua condição social foram, de alguma forma, beneficiadas pelas possibilidades de viver o isolamento social, sentiram-se afetadas pelo sofrimento e pela dor coletiva. A partir das dores individuais, sentidas no corpo e na alma, muitas pesquisadoras escolheram a escrita como forma de interagir com o mundo público, buscando escrever sobre os sentimentos e as dores sentidas, não só por estarem na condição

de isolamento, mas também por aquelas e aqueles que não tiveram o privilégio de se protegerem em suas residências.

Estudos de gênero e a história pública: aproximações possíveis

[...] as questões de gênero são incorporadas pelo movimento da História Pública brasileira na interface com o ensino de história como problemas socialmente vivos no presente e que demandam, urgentemente, reflexões coletivas e ações em espaços públicos e com grupos plurais (Bortolo; França, 2024, p. 51).

A história pública, através de suas práticas, possibilita a realização de enfrentamentos coletivos, os quais, como as violências, apresentam-se na forma de continuidades. Assim, esse *continuum* de violências contra as mulheres e as populações, como as LGBTQIPAN+, necessita de espaços públicos de debate, em que a luta coletiva reverbere. Falar sobre são práticas para que as violências não só sejam denunciadas, mas especialmente não se tornem práticas naturalizadas ou que se entenda que façam parte de uma cultura misógina e racista.

Assim, para realizar o enfrentamento das violências, da misoginia e das práticas de racismo, que cotidianamente afetam as populações consideradas minorias, como as mulheres e as populações indígenas, são problematizadas e, sobretudo, suas lutas se fazem ecoar através de espaços sensíveis, que podem ser ocupados por historiadoras e historiadores públicos, sensíveis para essas temáticas. O Portal Catarinas, que tem como missão focar as práticas e lutas feministas e antirracistas, tem como objetivo fomentar as alianças entre grupos e pessoas, as quais enfocam a perspectiva de gênero e feministas como mote de suas pesquisas e atuações.

As notícias vinculadas no portal trazem perspectivas críticas que pretendem atingir públicos variados, os quais podem ou não estar vinculados à academia, mas que trazem um viés feminista, anticapitalista e anticolonial, por meio de uma leitura de gênero. Por isso, considera as desigualdades e opressões sofridas por

determinados grupos como fundantes de uma situação desigual e, portanto, buscam a mudança de uma realidade de opressão e violência. Percebi como uma prática de história pública, pois, através de uma linguagem que não é somente a acadêmica, pude discutir temas e realizar análises e fazer repercutir análises, as quais podem e devem fazer sentido para as pessoas.

Dessa forma, visa aprofundar o debate em relação às violências, para que estas não sejam consideradas práticas naturalizadas e que todas as mulheres encontrem meios para a própria resistência, de forma individual e coletiva. Foi essa a intenção de um dos artigos vinculados pela autora deste artigo no portal. Problematicar que há especialmente uma desigualdade no acesso e na leitura dos comportamentos das mulheres quando acessam o sistema de justiça⁸ foi uma das propostas do artigo publicado em dezembro de 2020.

Tudo isso para tratar com as mulheres que buscam o Judiciário para regular questões de família e para enfrentar as violências sofridas, as quais debatem as dificuldades no acesso à justiça. O que quer dizer que as mulheres violentadas têm, muitas vezes, suas vidas e seus comportamentos analisados, fazendo com que estas sejam consideradas as causadoras dos sofrimentos e das violências a que são acometidas em seus corpos.

Algumas reflexões possíveis

A escrita e as reflexões compartilhadas no espaço da internet têm como finalidade fortalecer e resistir coletivamente para criar mecanismos de fortalecimento coletivo, para que outras não tombem no caminho, fazendo ecoar, por exemplo, as possibilidades de enfrentamentos, como os exemplos de resistências coletivas de mulheres, do campo e da cidade, negras e indígenas, que enfrentam uma sociedade desigual.

⁸ Disponível em: <https://catarinas.info/ate-quando-nao-seremos-respeitadas-em-espacos-publicos-e-pelo-sistema-de-justica/> Acesso em: 23 ago. 2024.

Como prática de história pública, em que os diálogos com amplos públicos, a escrita e as reflexões coletivas, a partir das análises dos estudos de gênero, feministas e decoloniais, não só pretendem analisar as opressões e os enfrentamentos, individuais e coletivos, mas discutir propostas e estratégias de enfrentamentos possíveis. Embora alguns e algumas pesquisadoras estejam apenas preocupados com a escrita e o fazer acadêmico, os diálogos com outros públicos são uma resposta a uma demanda social, quando se propõe pesquisar por meio de uma perspectiva feminista e de gênero sob a visão da História Pública.

Além de ampliar os diálogos com os públicos, busca-se atingir a vida e os corações das pessoas, propondo amenizar e corrigir injustiças sociais. Possibilitar novas experiências e promover uma sociedade mais justa e igualitária, para todas, todos e todes é um horizonte possível quando se entende a prática e a escrita acadêmica como uma proposta transformadora, como uma prática de liberdade e transformação coletiva. Uma escrita e uma prática com o propósito de transformação e fortalecimento coletivo, criando e fortalecendo redes e conexões.

Ao dar visibilidade àquilo que se produz e pensa na academia em interação com o público, permite-se que tais resultados e seus modos de compreensão alcem outros voos e reverberem em outros espaços. Os estudos de gênero, feministas e acadêmicos já nascem dessa necessidade de corrigir e desnaturalizar opressões e desigualdades. Logo, a História Pública Digital também tem esse propósito de diálogos e reflexões ampliadas, para além dos muros acadêmicos.

Referências

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BORTOLO, Driely Fassioli; FRANÇA, Cyntia Simioni. Ensino de História no diálogo com a História Pública: partilha da mostra

artístico-cultural sobre gênero nos espaços públicos. *In*: GRANADO, Helena Ragusa. **Novos atores, outros espaços e saberes: possibilidades de uma História Pública cambiante**. São Carlos: Pedro e João editores, 2024, p. 27-58.

LUCHESSI, Anita; SILVEIRA, Pedro Telles da. O laboratório da História pública digital: aprender entre experimento e negociação. *In*: HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **História Pública e Ensino de História**. São Paulo, SP: Letra e Voz, 2021, p. 31-50.

LUCHESSI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor. História Digital: Reflexões, experiências e perspectivas. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PEDRO, Joana Maria e BARLETTO, Marisa. Movimentos feministas e academia: tensões e alianças. **Revista Feminismos**, v. 7, p. 1-16, 2019.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. “Seria isso fazer História Pública”: ações e reflexões docentes na construção de um ensino democrático. *In*: MENESES, Sonia; WANDERLEY, Sonia Maria de Almeida I.; MELO, Rosilene Alves. **Ensinar com História Pública: desafios, temas e experiências**. Sobral, CE: Sertão Cult, 2022, p. 13-36.

HISTÓRIA PÚBLICA, HISTÓRIAS PÚBLICAS: AS RAÍZES PRAGMÁTICAS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NOS ESTADOS UNIDOS, UM PONTO DE VISTA ESTADUNIDENSE DA HISTÓRIA PÚBLICA

Bruno Flávio Lontra Fagundes¹

Este texto visa tratar um pouco da história pública estadunidense, avaliando-a desde sua institucionalização (Cauvin, 2019) e as ações que adotou, verificando alguns de seus aspectos históricos e temáticos, e sua tentativa de abrangência ao longo de uma tradição institucional de quase cinquenta anos. O texto trabalha com o argumento da autora norte-americana Rebecca Conard, pioneira do movimento nos anos 1970, que publicou ou manifestou, em texto de 2015, o conceito de “história útil”, adotado por autores no interior do pragmatismo estadunidense², nos quais cursos de História e de história pública, como em outros países, intercambiam-se.

A professora Rebecca Conard foi uma das pioneiras do movimento da história pública nos Estados Unidos no fim dos anos 1970 e contraria alguns autores, os quais se referem à História Pública nos Estados Unidos — desde seu princípio — como um artifício para se conseguir empregos, dinheiro ou poder. Este texto baseia-se, analisando e comentando, no documento *The Pragmatic roots of History Education in the United States*. [As raízes pragmáticas da Educação em História Pública nos Estados

¹ Pós-doutor, professor associado na Universidade Estadual do Paraná.

² Os termos “estadunidense” e “norte-americano” serão usados aqui indistintamente, por força de hábito, assim como falamos “sul-americanos” normalmente.

Unidos], publicado em 2015 pela já citada teórica. A autora discorre sobre como historiadores foram aderindo, com o passar do século XX, a programas de formação em História Pública e práticas públicas de História encarnadas em atividades aceitas como “atividades de História”, as quais foram sendo criadas em função de iniciativas governamentais, com amplitude popular e públicos para além da universidade.

A professora oferece uma leitura bem mais ampla do movimento estadunidense do que aquela interpretação que configura o movimento à mera procura de empregos ou de dinheiro num contexto de retração econômica. Segundo ela, a trajetória da história pública nos Estados Unidos teve o condão de tornar-se uma “nova norma” de formação do historiador, promovendo sua reconfiguração de formação profissional.

O Serviço Nacional de Parques, o recrutamento de Historiadores para cursos

Entre 1978 e 1983, historiadores públicos estadunidenses, em especial Wesley Johnson, ligado a Robert Kelley, tentaram, por meio de viagens à Europa, a adesão de historiadores(as) europeus(eias) a uma história pública feita à maneira dos Estados Unidos. Essa primeira tentativa malogrou. Houve muita controvérsia e crítica a isso, inclusive com o mesmo argumento usado por Henry Rousso (1984), com o que Davison concorda:

Quando eles [os intelectuais estadunidenses] usam o termo “público” em tais formulações, como “interesse público”, “serviço público”, “processo público” ou “história pública”, estão envolvendo o mundo com uma aura especial que deriva de um ideal de cidadania fundamentado na Constituição Americana e na Carta dos Direitos, refinada em doutrinas judiciais da Suprema Corte [Americana], e exposta em muitos produtos característicos da tradição liberal americana [...] (Davison, 1991, p. 6)³.

³ Os textos em Língua inglesa foram de minha tradução e foram encontrados na base de periódicos JStor, existente nas bibliotecas de UFF e da USP, onde foram pesquisados. Nas referências bibliográficas foram traduzidos entre colchetes.

Em 1981, Howard Green (p. 168) dizia que “a longo prazo, a despeito da retórica de liberdade, tais trabalhos [de história pública] conduzem o historiador a tornar-se um servo do poder”. Enquanto, em 1982, vociferava O’Donnel: “Aí está: a velha proporção. Quanto mais chato o trabalho, menos dinheiro você recebe por fazer isso”. Rouso (1984) advertia que um novo historiador estaria sendo forjado no discurso sobre a História da história pública norte-americana, contrário ao dos *Annales*, diverso do historiador que exerce um ofício, segundo a visão francesa. Por outro lado, os anos 1990 e 2000 foram diferentes, marcados por uma maior aceitação da História Pública produzida nos Estados Unidos, quando a História Pública foi mais aceita porque era tida como *comunicação de História*, de preferência comunicação de história acadêmica. O fato gerou uma compreensão da história pública como história divulgada, comunicação da história que não implicasse comunicar a história que adulterasse o conhecimento histórico científico, com o que boa parte dos europeus passou a aceitar a história pública.

Para o argumento de Conard em seu texto, nos Estados Unidos, os Estudos de Museus e Arquivos, e também os de Preservação histórica, foram o principal, e foram iniciativas em torno desses campos que ensejaram a criação de cursos de história pública, o que compreendia a natureza interdisciplinar da História e dos primeiros cursos naquele campo.

Compreender a natureza interdisciplinar destes primeiros programas, sua importância para a profissionalização e o envolvimento de historiadores, ajudam-nos a explicar por que a História Pública, como conceitualizada nos Estados Unidos, é difícil de definir com alguma precisão (Conard, 2015, p. 106).

Em seu texto, a autora informa que “programas de universidade para treinamento aplicado primeiro surgiram em conexão com trabalho em museus” (Conard, 2015, p. 106), mesmo que durante muitos anos historiadores desprezassem museus, ausentes que estiveram, por exemplo, quando da criação da *Associação Americana de Museus* em 1906. Em função desse fato, o

trabalho com museus nos Estados Unidos se desenvolveu bem mais como ramo da História Natural do que de disciplinas humanistas.

Dada a má reputação dos museus de História entre acadêmicos, não surpreende que o desenvolvimento profissional do trabalho de museu fosse dirigido por outras disciplinas que tinham como baliza colecionar, particularmente os vários ramos da história natural. Então, os programas de treinamento mais antigos estavam aliados à história natural, mais do que às disciplinas humanistas, o que queria dizer métodos de museu de catalogar, seguidos de exposição de um objeto embasado epistemologicamente, influenciado pela taxonomia lineana, ou um ranking baseado em classificação científica de animais, plantas e minerais (Conard, 2015, p. 107 – grifos meus).

A pesquisadora chama atenção para o caso da Universidade de Iowa, onde o nascimento de Estudos de Museu surgiu com um professor de Zoologia de nome Homer Dill, o qual implantou, já em 1908, curso, com métodos de museu e técnicas de exposição. Naquele ano de 2015, o do texto de Conard, mais de cem anos depois, esse programa de Iowa certificava na universidade estudantes de qualquer curso de graduação interessados que julgassem a matéria de museus importante na sua formação.

Durante as décadas de 1910, 1920 e 1930, grande número de universidades criou programas de certificação — com formação em museus naturais ou Arte e História da Arte. Criado em 1916, o Serviço Nacional de Parques está no centro da argumentação de Conard. O Serviço Nacional de Parques (NPS, na sigla em inglês), nos Estados Unidos, é uma agência do governo federal que responde pela administração, hoje, de 58 parques nacionais e 333 parques de interesse local, histórico e cultural. O NPS, criado em 1916 e com seu comitê de educação já criado, em 1918 anunciou que os parques deveriam ser como “salas de aula” e museus da natureza. Com essa decisão, universidades criaram programas de campo de História Natural em colaboração com parques nacionais, estreitando a relação entre as universidades e a *Associação Americana de Museus*, a qual passou a criar áreas educacionais dentro dos parques nacionais.

Os anos 1930 foram auspiciosos para a História e os historiadores nos Estados Unidos, porque os parques do NPS expandiram seu conceito de educação para agregar historiadores. Em 1933, o órgão passou a incluir arquitetos, arquitetos-paisagistas e historiadores. Os historiadores contratados tiveram de se retrainar, porque a administração dos parques estava lançando o critério de valorização da interpretação de lugares para preservação histórica, o que exigia historiadores para identificação. Em 1935, uma ação do Congresso Americano instituiu o Ato dos Lugares Históricos para que a Divisão de História do Serviço Nacional de Parques identificasse “lugares históricos” dignos de preservação oficial, o que resultou num quadro consultivo que compreendia grupo interdisciplinar de historiadores, antropólogos e historiadores naturais, com o que historiadores eram recrutados e se aproximavam dos parques. Com o desenvolvimento do período Pós-Guerra, novos impulsos foram dados aos parques, porque estava em curso um movimento de preservação público-privado no país, do qual resultou a criação de um Comitê Nacional para Lugares e Construções Históricas, em 1947.

Notas sobre antecedentes do Movimento da história pública nos Estados Unidos

A institucionalização e a criação da história pública nos Estados Unidos não se deram nos anos 1970, com a formulação, em 1980, do periódico *The Public Historian* (O Historiador Público), um curso na Universidade da Califórnia e um comitê nacional de História Pública, em 1979. A historiadora Rebecca Conard admite que atividades de Museu e de Arquivos derivaram, desde meados do século XX, em trabalhos, atividades e funções que passaram a requerer historiadores, os quais se aproximavam naturalmente de órgãos que requeriam seus serviços profissionais. O grande exemplo de órgão público de que a autora lança mão é o Serviço Nacional de Parques, o NPS, como

pode ser visto por suas iniciativas. Este, que, ao longo do século XX, ao se aproximar de serviços museais de expografia, auxiliava ainda na atribuição do caráter de documentos a parques, com o que começava a requisitar historiadores. Por exemplo, em 1910, era criada a Associação Americana de Museus e, mesmo assim, os historiadores não se mostravam interessados em museus, realidade que mudaria com o passar dos anos.

Nos Estados Unidos, as complexas raízes da História Pública fizeram dela uma prática interdisciplinar por excelência, práticas muito menos degradantes do que alguns autores escarneceram — e ainda escarnecem — práticas às quais foram se tornando muito alinhadas com a História. Propunham um “presente especial”, no qual a história era como “as memórias das coisas ditas e feitas” antecipando eventos futuros, em que passado e futuro eram “parte integral e viva de nosso mundo [presente] de humana aparência”. Em 1932, o estadunidense Carl Becker, historiador e presidente em 1931 da Associação Americana de História, a qual defendia maior aproximação da História com o público, propunha que “todo homem, [é] seu próprio historiador”, em texto clássico com o que Michel Frisch, David Thelen, David Glassberg, Michael Kammen e John Bodnar, Pierre Nora e Michel Foucault, Alessandro Portelli, e Raphael Samuel alinharam-se, dentro de uma nova linha de investigação histórica que enormemente enriqueceu o ensino e o estudo de História Pública (Conard, 2015, p. 116-117). O historiador Carl Becker afirmava, em 1932, que

se intelectuais não adaptam conhecimentos esotéricos às necessidades da sociedade, assim eles fazem pouco mais do que ‘cultivar uma espécie de arrogância profissional seca’ para ‘uma história que se encontra inerte em livros não lidos que não funcionam no mundo’ (Becker, 1932 *apud* Conard, 2015, p. 119).

Esse movimento de utilidade da História se impregnava também no movimento de valorização da História Oral dos anos 1960 e 1970. A “agência histórica” e a “autoridade compartilhada” foram valorizados como conceitos que acionavam a ação de

públicos e a relação de historiadores profissionais com públicos para a definição de História Pública. Autores “move-nos para além do conceito passivo de consciência de audiência para considerar as funções dinâmicas que audiências, como consumidores ou usuários de história, jogam em moldar representações do passado” (Conard, 2015, p. 117).

A História útil e a importância de historiadores para a história pública em desenvolvimento

Conard diz que os programas pós-graduados de História Pública que surgiam ressaltavam a natureza “ecclética” da educação profissional para uma “História útil”. A autora desenvolve o argumento da “história útil”, confirmando que o contexto dos anos 1970 favorecia a aproximação de historiadores acadêmicos ao “lado aplicado” da disciplina. O passado era para ser aplicado também.

O que é notável nos anos 1970, como muitos observaram, é que historiadores acadêmicos começaram a cortejar o lado aplicado da disciplina, motivados, no mínimo em parte, por um mercado carente por posições estáveis de ensino. Ainda, dado o envolvimento de historiadores em desenvolvimento de programas de grau em Estudos de Museu, Preservação Histórica e Educação de Arquivos antes de 1970, parece que os lados acadêmico e aplicado da disciplina teriam eventualmente se reunido sob algum abrigo [conceitual] (Conard, 2015, p. 115).

A ideia de uma “história útil” endossava um passado prático e uma ânsia. Esta, pela aplicação da História, segundo Henry Rousso (1984, p. 67), não teria poupado nem mesmo Marc Bloch, ao comentar: “Qual historiador, quão ‘desinteressado’ seja ele, não sonhou um dia de ver suas opiniões escutadas, senão entendidas? Marc Bloch, em seu tempo e à sua maneira, não resolveu, parece-me, esta ambivalência entre história gratuita e história útil”.

E diz ainda Rousso (1984, p. 67) referindo-se a Bloch: “ninguém, eu imagino, não ousaria dizer hoje [em 1942], com os

positivistas sofisticados, que o valor de uma pesquisa se mede, em tudo e por tudo, a sua atitude de servir à ação”. O autor distingue cuidadosamente a utilidade da história, no senso pragmático do termo, de sua legitimidade intelectual, fundada sobre uma abordagem cognitiva da qual as aplicações não são seu progresso. Mas, por outro lado, ele não se furta de constatar uma evidência, qual seja: uma inclinação natural do homem: “o conhecimento está ao serviço da ação e a precede em boa lógica” (Rousso, 1984, p. 67).

Para mencionar brevemente uma questão intrigante e difícil, é importante, a nosso ver, como o tema é notório para a sensível questão da convivência de cursos de História e de História Pública, segundo discussões de historiadores em encontros de área, ou como se perguntam Fagundes *et al.* (2021, p. 25): “E como pensar a delicada, e pertinente questão, da convivência de cursos de História com cursos de história pública?” Porque cursos de História Pública e de História nos Estados Unidos se precisam.

Importante é que a autora Conard advoga a importância intelectual de cursos de História para o desenvolvimento da história pública, uma vez que intelectuais, ainda em 2015, têm agregado “um aparato intelectual para as variedades de prática vagamente amalgamadas dentro da história pública” (Conard, 2015, p. 117). Quando, em 1986, nos Estados Unidos, a *People's History* inglesa — uma vertente da história pública ligada a Raphael Samuel na Inglaterra, provinda da educação de adultos ingleses que não haviam concluído sua escolarização média — adentrou nos Estados Unidos, para Conard isso não abalou a atuação conjunta do intelectual e do praticante de história pública: “A despeito de diferentes construtos de história pública, ambos os lados vieram para se misturar, trabalhando mesmo lado a lado, sob a mesma bandeira” (Conard, 2015, p. 116). Para a autora, a noção de história útil foi elaborada, embora fosse ideia mais antiga nos Estados Unidos. Já no ano de 1912, “novos historiadores” estadunidenses conclamavam historiadores para contribuírem com o “progresso geral da sociedade” ou “o uso não acadêmico da História a fim de informar

decisões políticas, criar memória institucional e fomentar a mentalidade cívica” (Conard, 2015, p. 116).

Os trabalhos sobre memória e história ganharam força e entraram para o pensamento da pragmática história pública norte-americana, movendo-se “para além do conceito passivo de ‘consciência de audiência’ para considerar as funções dinâmicas com que audiências, como consumidores ou usuários de história, jogam em moldar representações do passado” (Conard, 2015, p. 117). A pesquisadora desenvolve o argumento de uma história pública que se faz da colaboração de aportes intelectuais de historiadores à utilidade com que praticantes da história pública estadunidenses precisam para fazer de suas práticas, práticas que requeressem a colaboração intelectual de historiadores. Ela ainda argumenta que

alguém poderia continuar, mas a questão é que o aparato intelectualmente associado à História Pública cresceu exponencialmente nos últimos vinte e cinco anos, [qual seja, aproximadamente 1990] e muito desta erudição foi produzida por historiadores (Conard, 2015, p. 117).

A autora, no texto, continua advogando a aproximação de historiadores ao “lado útil” da disciplina, agregando práticos e intelectuais, e assegura que houve relação entre intelectualidade e prática sem haver distinção entre saber e fazer, identificando postulados filosóficos e epistemológicos das práticas de campo promovidas pela História Pública naquele país: “Isto permite-nos examinar os aspectos filosóficos e epistemológicos da prática histórica pública, e, por extensão, onde o pensamento intelectual se adequa dentro da educação em história pública” (Conard, 2015, p. 115). Não obstante, em 2015, lamenta-se que muito da separação de História da história pública ainda permaneça sem consenso.

A teórica insiste em afirmar a importância de historiadores para o desenvolvimento da história pública norte-americana, recusando a posição muitas vezes contestadora e negadora do campo promovida por alguns intelectuais. Nos últimos vinte e cinco anos, diz ela, o desempenho intelectual da história pública não está desprovido de

uma teoria. Para ela, os “fundamentos” de uma história pública estadunidense resultavam de práticas derivadas de muita colaboração e entrelaçamento de iniciativas que “não se reduziam a uma história pública isolada da área de História propriamente dita”. Conforme a autora, era um “giro pragmático” ou uma história pragmática, ao que não só historiadores eram requisitados, como deles se aproximavam com naturalidade.

[...] historiadores treinados orientados para universidade, que, por uma razão ou outra, forjaram carreiras pioneiras em prática histórica, participaram em múltiplos nós de profissionalização, e assim usaram sua *expertise* e redes profissionais de trabalho para completar o círculo, ao desenvolver programas de grau universitários para treinar seus sucessores (Conard, 2015, p. 118).

Os anos 1970: surgimento dos cursos de história pública e dos arquivos

Como os museus, os arquivos também estiveram na base do crescimento da história pública nos Estados Unidos. Os estudos de arquivo lá eram disputados entre a História e as Ciências da Biblioteca, a Biblioteconomia, ao contrário de museus e cursos de preservação, que, só há certo momento, foram multidisciplinares. Nos Estados Unidos, uma primeira associação de arquivistas foi criada em 1909, sob a Associação Americana de História, embora, em 1936, os arquivistas tenham criado a Sociedade Americana de Arquivistas, mesmo que esta tivesse um comitê de treinamento de arquivistas composto só de historiadores.

Houve preocupação do NPS em fundir “pesquisa e interpretação históricas com técnicas de preservação histórica”, segundo Conard (2015, p.115), e nos anos 1930 alguns historiadores já propunham uma História Pragmática que atendesse anseios sociais mais imediatos e difusos.

Universidades também começavam a treinar pesquisadores para o Serviço Nacional de Parques, e o critério da preservação histórica era um componente da educação para museus. Em 1963,

surgiu o primeiro programa de estudos de museus baseado em Humanidades — antes, todos haviam sido baseados em História Natural — situado em Nova Iorque. A Associação Histórica de Nova Iorque (NYSHA) oferecia um curso curto de uma semana sobre manutenção de casas históricas e programas de pós-graduação em museus. Assim, desde então passava-se a assimilar cada vez mais a participação de historiadores induzidos por políticas públicas governamentais, ao contrário do que ocorrera nas três primeiras décadas do século XX. Diz Rebecca Conard (2015, p. 110) que “a primeira turma de vinte e oito estudantes [do curso da universidade de Nova Iorque, criado em 1963] entrou [em funcionamento] no outono de 1964 e o curso incluía cultura folk americana, administração de museu de História e preservação urbana histórica”. Nesse novo contexto, a Associação Americana de História passou a reconhecer o trabalho dos museus como trabalho interdisciplinar. Em função disso, criou um programa de credenciamento institucional que abria as portas para a profissionalização dos museus com historiadores.

O texto de Rebecca Conard recupera não só o trajeto institucional da História praticada publicamente naquele país, como seu trajeto programático enquanto cursos de História Pública, consagrando uma interpretação que não se reduz à procura de empregos e “ganhar dinheiro”. A relação de convivência e/ou de colaboração entre cursos de História com os de história pública naquele país revelava resistências e aderências.

No fim dos anos 1960, descobriu-se que quatro universidades ofereciam, ao nível de pós-graduação, cursos anuais integrais em administração de arquivos em escolas de artes liberais, mesmo que dez outras instituições universitárias em cursos de Biblioteconomia estivessem oferecendo cursos curtos. Pelo fim dos anos 1970, os primeiros cursos de história pública se institucionalizam, e cursos de Educação em Arquivos eram ofertados por cursos de Biblioteconomia, mas também por cursos de História.

Considerações finais sobre a história pública e o raciocínio para uma História Pragmática

A autora Rebecca Conard (Conard, 2015) esclarece-nos que cursos de história pública surgiram da intercessão e justaposição de iniciativas institucionais oficiais com práticas e interesses de profissionais de História pelos museus e arquivos. Ela ainda acrescenta que um terço dos programas pós-graduados naquele momento vigente, em 2015, nos Estados Unidos, tinham alinhamento com a História, e o mais importante: “normalmente com cursos de história pública” (Conard, 2015, p. 114). Em 1976, a Universidade da Califórnia, Santa Barbara, oferecia cursos com concentração em “estudos históricos públicos”.

No final dos anos 1970, na esteira do curso de história pública da Universidade da Califórnia, outras universidades ofereciam cursos, também, aproveitando-se de uma procura pragmática por lugares de trabalho numa situação de crise econômica no país, em que faltavam empregos para historiadores nas universidades. Em 1972, a Universidade de Delaware passou a oferecer seu segundo programa de Museus “baseado em Humanidades”, incorporando o já estabelecido, desde 1952, Programa em Cultura Material Americana Antiga, uma pós-graduação colaborativa com o Museu Henry Francis du Pont Winterthur. Em 1975, a Universidade da Carolina do Sul firmou uma pós-graduação em História Aplicada e a Universidade do Leste de Illinois lançou um Mestrado em Administração Pública. Em 1976, a Universidade do Meio Tenesse oferecia um Mestrado em Preservação Histórica e, em 1981, doutorado de Artes em Preservação Histórica. Em 1977, a Universidade de Nova Iorque disponibilizava uma pós-graduação em Administração de Arquivos. A este primeiro impulso foi se seguindo uma nova onda de criação de programas de história pública e, em 2010, o campo estava estabelecido, com departamentos de História contratando docentes especialistas em história pública.

Porque, para Conard, a história pública não começou no fim dos anos 1970 e nem derivava apenas das universidades. Seus textos, e as iniciativas que esquadrinha, apresentam a intercessão de historiadores com outros profissionais numa colaboração interdisciplinar intermitente desde, pelo menos, os anos 1930, e demonstram uma teoria, forjada na colaboração e na interdisciplinaridade, mesmo que fundada numa pragmática interinstitucional da qual vieram princípios e postulados. Ainda para a autora, a ideia do pragmatismo seria adequada para “caracterizar os múltiplos modos de profissionalização e treinamento que convergiram para tornar história pública estilo americano, nos anos 1970” (Conard, 2015, p. 118). Não obstante, O’Donnel (1982), crítico do movimento da história pública, chamava “falácia pragmática” o que Conard qualificava como “giro pragmático”.

Foram encontros profissionais e em serviços dentro de equipes e comitês que fizeram as práticas profissionais de historiadores se cruzarem na teorização de histórias públicas. O campo da história pública foi muito marcado pela História em atividades profissionais interdisciplinares. Para Rebecca Conard, hoje, com quase cinquenta anos da institucionalização da história pública, verifica-se que foram os historiadores que mais avançaram na confecção de conceitos para a história pública. Uma ideia de “história útil” não foi resultado de historiadores do fim dos anos 1970, anos em que a historiografia consagra erroneamente como os da “criação” da história pública nos Estados Unidos (Cauvin, 2019, Liddington, 2011) mas já se manifestava em historiadores americanos do princípio do século XX, como os “Novos Historiadores” Charles Beard, James Harvey Robinson e Carl Becker.

Conard convida-nos a ver a história pública estadunidense numa perspectiva pragmática e, acima de tudo, interdisciplinar, com educadores, museólogos, psicólogos sociais, administradores, arquitetos, arquivistas. Embora ancore seus argumentos em épocas mais distantes do que os anos 1970, tão identificados com a

institucionalização da História Pública em seu país, e ao texto de Robert Kelley, de 1978, o retrospecto da autora é o de enxergar na história pública um trajeto interdisciplinar, que teve na universidade, mas também em outras iniciativas públicas, um amplo arco de entendimento, colaboração e trocas. “O impulso da história pública [nos Estados Unidos] nasce de uma crença fundamental na utilidade da história e de uma persistente busca *para aplicar conhecimento histórico às necessidades contemporâneas da sociedade*” (Conard, 2015, p. 119 – grifo nosso).

Valorizar públicos como agentes ativos no processo de fazer história. Como diz Conard (2015, p. 119-120), combinar “campos práticos de ensino e produção intelectual”. Foi assim que se fez, e se faz, a história pública estadunidense. Uma junção de cursos de história pública e História que se articula com o que Grafton e Grossman (2011) afirmam da história pública como empregadora de historiadores universitários, mesmo que não sejam informados disso os PhDs em formação.

Com seu texto, Conard oferece uma leitura com um viés estimulante de conhecimento, sem ficar presa a uma interpretação da História conectada à história pública em seu país como mera procura de mercado e capitalismo, e de empregos e de desenvolvimento de habilidades num momento de crise de empregabilidade nas universidades estadunidenses, como foram os anos 1970.

Referências

- BECKER, Carl. Everyman His Own Historian. [Todo homem seu próprio historiador]. **The American Historical Review**, vol. 37, n.2, p. 221-236, jan. 1932. Disponível em: <https://democracy.Missouri.edu/wp-content/uploads/2022/06/SOF-Readings-Pellerito-2.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.
- CAUVIN, Thomas. A ascensão da História Pública: uma perspectiva internacional. **Revista NUPEM**, v. 11, n. 23, p. 8-28, 2019.

CONARD, Rebecca. The pragmatic roots of History Education in the United States. [As raízes pragmáticas de Educação Histórica nos Estados Unidos] **The Public Historian**, v.37, n.1, p. 105-120, 2015. Disponível em: <https://online.ucpress.edu/tph/article-abstract/37/1/105/90636/The-Pragmatic-Roots-of-Public-History-Education-in?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 14 out. 2024.

DAVISON, Graeme. Paradigms of Public History [Paradigmas da História Pública]. **Australian Historical Studies**, v. 24, n. 15, p. 4-15, 1991. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10314619108595865> Acesso em: 14 out. 2024.

FAGUNDES *et al.* Existe um mercado de trabalho para o historiador? In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; RODRIGUES, Rogério Rosa. **História Pública em Movimento**. São Paulo (SP): Ed. Letra e Voz, 2021, p. 17-26.

GRAFTON, Anthony; Grossman. **No more Plan B. A very modest proposal for graduate programs in History. Perspectives on History**, 2011. [S.p.]. Disponível em: <https://www.historians.org/perspectives-article/no-more-plan-b-a-very-modest-proposal-for-graduate-programs-in-history-october-2011/>. Acesso em: 14 out. 2024.

GREEN, Howard. A Critique of the professional Public History Movement. **Radical History Review**. 1981, 25, p. 164-171.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? O público e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à História Pública**. SP: Letra e Voz, 2011. p. 31-52

O'Donnel, Terence. Pitfalls along the Path of Public History [Armadilhas ao longo do caminho da História Pública]. **Revista The Public Historian**, v. 4, p. 65-67, 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3377583>. Acesso em: 14 out. 2024.

ROUSSO, Henry. Applied History, or Applied History, or the Historian as Miracle-Worker [História Aplicada ou o historiador como um trabalhador milagroso]. **The Public Historian**, v. 6, n. 4, p. 65-85, 1984. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3377383>. Acesso em: 14 out. 2024.

VESTÍGIOS DA HISTÓRIA PÚBLICA NO CONTINENTE AFRICANO

Mpambani Matundu Vicente¹

Cyntia Simioni França²

Um convite ao diálogo

Convidamos você, caro(a) leitor(a), a conhecer alguns caminhos da história pública no continente africano. Esta é uma reflexão, fruto da dissertação de mestrado do programa de História Pública da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Campo Mourão-PR. Embora a História Pública tenha surgido nos Estados Unidos, na década de 1970, efervesceu e atravessou outros países da América, Europa, Ásia, incluindo o continente africano, especialmente a África do Sul. No entanto, ao falar da História Pública nas academias brasileiras, a discussão se resume, muitas vezes, em trazer os contextos americanos e europeus. Assim, pouco se fala do continente africano. Daí a importância de trazer a discussão de como se deu o processo de institucionalização das práticas da história pública no continente conhecido como Berço da Humanidade — África. Este capítulo contempla as fases da escrita da história da África do Sul, desde o

^{1*} Graduado em Ensino de História pela Universidade 11 de Novembro, no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED-Cabinda. Mestrando em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão. E-mail: matondompambani@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Mestrado em História Pública e do PROFHISTÓRIA da UNESPAR e professora do curso de licenciatura em História. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1533088932330150> E-mail: cyntia.franca@unespar.edu.br

pensamento colonial até o pensamento revisionista em diálogo com a história pública.

Conhecer a história do passado da África do Sul nos ajuda a entender como esse país foi construído. Durante os séculos da sua colonização, na África do Sul se construiu um Estado — o do *Apartheid* — que segregava os grupos sociais e primava pela superioridade europeia em relação aos demais povos. Assim, o Estado³ do *Apartheid*⁴ e os seus aliados usaram uma história que foi propositalmente deturpada para justificar suas ações de violência, colonização e exploração sobre os nativos sul-africanos. Em busca de argumentos a contrapor Benjamin (1985), Nigel Worden (1996), no seu artigo “*Public History in the new South Africa*”, publicado na *American Historical Association*, fundamenta que produziram uma história que afirmava e defendia a tese de que os europeus trouxeram civilização e prosperidade a uma terra com povos sem culturas, sem almas, seres irracionais, bárbaros, entre outros estereótipos.

Ao trazer as abordagens das correntes historiográficas sul-africanas, somos convidados, enquanto pesquisadores da história pública, a buscar o passado desse território, não como um passado fechado, mas aberto (Benjamin, 1985), com vistas aos

³ O Estado do *Apartheid* foi um estado criado pelos Afrikaner, na África do Sul, que vigorou de 1948 até 1994. Dialogando com Leonard Thompson (2001, p. 187), o autor afirma que “depois da vitória nas eleições gerais em 1948, o Partido Nacional dos *Afrikaner* consolidou o seu poder” [...] “ao afrikanerizar toda e qualquer instituição estatal, nomeando os afrikaner aos cargos da função pública, no exército, na polícia e nas corporações estatais” (Idem, p. 188). A leitura que podemos fazer da afirmação do autor, quando este traz o conceito de *Afrikanerização*, é tornar as instituições estatais em propriedades privadas dos afrikaner.

⁴ *Apartheid* foi um sistema de segregação e discriminação racial, que separava os sul-africanos não “brancos” dos sul-africanos “brancos” (europeus). “Para proteger os interesses da classe branca dominante, o governo do Partido Nacional implementou políticas de segregação racial” (Hindson, s/d, p. 01) [...] “que se baseavam na exclusão dos africanos e indianos dos centros econômicos e políticos” (Idem, p. 03).

questionamentos à reescrita da História, de modo a nos permitir entender o contexto em que se deu a institucionalização das práticas da história pública e a tendência historiográfica que pavimentou o caminho para a sua emergência e as possibilidades na contemporaneidade.

As correntes historiográficas sul-africanas e as suas abordagens

O professor sul-africano Wessel Visser (2004) compreende a história da África do Sul em quatro escolas historiográficas: a imperialista britânica (escola de autores britânicos), a colonialista (escola de autores britânicos), a nacionalista Afrikaner (escola de autores holandeses), a liberal e, finalmente, a revisionista ou radical. Cada uma dessas escolas teve seus expoentes e escreveu a história da África do Sul, tendo em conta o lugar, a época e o seu ponto de vista e para quem escreveu.

Os autores da primeira e da terceira escola, em todas as suas obras, escreveram uma história de cunho político-militar, na qual se pregava a ideia de exaltar as ações da elite (britânica/holandesa), dos governantes e dos feitos gloriosos dos grandes militares; formar uma sociedade branca sul-africana, governada por europeus de herança anglo-saxônica e holandesa, em que as histórias, as memórias gloriosas, as culturas e os heróis dos nativos sul-africanos não tivessem espaço no processo de produção do conhecimento histórico.

As duas primeiras correntes (a imperialista britânica e a colonial) foram fundadas por autores racistas britânicos⁵. A única diferença que se pode notar entre elas e a escola nacionalista afrikâner é a inclusão das histórias dos afrikâner nos escritos. A terceira corrente — liberal — mudou o foco dos estudos, ao

⁵ Em revisão, o artigo do autor Wessel Visser (2004), cujo título *Trends in South African historiography and the present state of historical research*, indica que os fundadores da corrente imperial britânica foram J. Cappon; W. C. Holden; A. Wilmot; J. Chase e Arthur Conan Foyle; ao passo que os da escola colonial foram George McCall Theal; George Edward Cory e Frank R. Cana.

centrar a discussão, não apenas nos assuntos político-militares, mas também nos sociais e econômicos (Visser, 2004). A partir dessa corrente, aparece a história social e econômica como centro da discussão, provocando uma ruptura na tradição historiográfica das escolas imperialista e colonial.

Contudo, embora ocorresse a ruptura, a história continuou sendo escrita e interpretada na visão eurocêntrica, considerando os povos nativos sul-africanos como bárbaros, inferiores, sem histórias e culturas. Portanto, povos a “civilizar”. Daí a recusa do alter (nativos africanos) e de tudo que lhes constitui — suas histórias, suas memórias, suas lutas, seus sistemas político-jurídicos, suas práticas religiosas, seus elementos culturais (tradições, festividades, danças e música etc.)

A esse pensamento europeu de superioridade e civilizadores, vários pensadores africanistas teceram suas críticas. Um destes foi Cheikh Anta Diop (1954), um dos teóricos africanos que questionou os mitos da inferioridade e da civilização dos africanos propagados pelos europeus, ao afirmar que a África é o berço da civilização, e não a Europa, desmistificando o mito construído ao longo dos séculos.

Outro pensador foi o caribenho de Martinica, Frantz Fanon (1969), que, em sua obra *Os Condenados da Terra*, chama a missão civilizadora europeia de falsa aventura espiritual, porque, para ele, os povos africanos já tinham suas próprias histórias e culturas. O que os europeus chamam de superioridade e missão civilizadora constitui culturas racistas. E, por serem culturas racistas, trata-se de civilização doentia (Fanon, 1969).

Em diálogo com Leonard Thompson (2001), na sua obra *The History of South Africa*, o autor desmitificou o mito de que a história sul-africana começou quando os marinheiros portugueses contornaram o Cabo em 1487, ao afirmar que os africanos já tinham suas culturas, suas religiões, suas histórias e seus reinos social e politicamente organizados antes da chegada dos europeus.

No início do século XX, a sociedade sul-africana passou por algumas transformações: o gradual despertar político dos negros;

a industrialização e os problemas socioeconômicos, como a pobreza nas zonas urbanas e rurais, impulsionaram uma nova visão e forma de produção do conhecimento histórico. Esse quadro de acontecimentos “deu origem a outra corrente na historiografia sul-africana, que surgiu na década de 1920, e que ficou conhecida como a escola liberal” (Visser, 2004, p. 06).

Dessa vez, com o modo de se escrever a história os afastava cada vez mais das figuras elitistas e militares europeias, e mais se aproximava aos estudos sociais e econômicos, assim, passou a desenvolver uma abordagem interdisciplinar e, além dos relatos dos historiadores, houve também várias reflexões de sociólogos, arqueólogos, antropólogos, economistas, jornalistas e africanistas.

Os historiadores dessa escola liberal, segundo escreve o pesquisador Wessel Visser (2004), “rejeitaram a discriminação racial e demonstraram uma grande preocupação com o bem-estar dos negros, mas eles, na verdade, não estudaram as próprias sociedades negras” (Visser, 2004, p. 06).

As histórias dos povos negros, suas culturas e memórias não foram consideradas nos escritos da primeira até a quarta escola, o que pode ser considerado uma das principais insuficiências na produção do conhecimento histórico. E, como consequência, levou ao surgimento de uma nova corrente — a revisionista ou radical, que emergiu na década de 1970. Outra causa da emergência dessa escola está ancorada nas décadas de 1940 e 1950, quando o Partido Nacionalista, dos Afrikâner, em 1948, chegou ao poder e instituiu o *Apartheid*. Daí, na perspectiva de Visser (2004), “a resistência negra aumentou e o pensamento marxista começou a influenciar a academia sul-africana” (Visser, 2004, p. 10).

Ainda no cenário político sul-africano, o Partido Comunista também pode ser considerado como um dos fatores que impulsionaram o surgimento dessa corrente, porque os intelectuais desse partido escreviam histórias anticapitalistas sobre a repressão negra e discriminação racial. Essa corrente foi formada por britânicos nas Universidades da Grã-Bretanha, que começaram a se posicionar contra a escola liberal. Eles

questionavam a hegemonia política africâner na África do Sul e a consequente não concretização de qualquer forma de descolonização, tal como estava a acontecer no resto do continente africano. Os revisionistas defendiam as seguintes ideias: a) os nativos sul-africanos são os únicos verdadeiros habitantes e herdeiros da terra; b) a história sul-africana deveria assim ser reescrita de novo, do ponto de vista dos colonizados (pelo capitalismo), a classe trabalhadora negra.

Também percebemos terem sido fortemente influenciados pelas obras de historiadores estruturalistas, como Eugene Genovese, Louis Althusser, Gramsci e Nicos Poulantzas, e marxistas esquerdistas britânicos, como Edward Palmer Thompson e Eric Hobsbawm, e pelas interpretações teóricas do anticolonial, o que explicaria a abordagem ativista em relação à história que visava uma mudança revolucionária na África do Sul. Os nativos sul-africanos deveriam ser “libertados” e levados ao poder.

A institucionalização das práticas da história pública na África do Sul

A passagem da década de 1960 a 1970 foi marcada por transformações na sociedade sul-africana, entre elas: a) o desmantelamento dos partidos políticos e o exílio dos seus líderes pelo Estado; b) a renovação de novas forças de resistência a partir de 1970; c) o surgimento do Movimento da Consciência Negra entre os estudantes; d) as manifestações e os sinais de radicalização; e) o surgimento dos sindicatos negros independentes, em 1973, e a consequente onda de greves (Hyslop, 2016).

Do ponto de vista educacional, o sistema universitário sul-africano mudou, de forma considerável e favorável a novos tipos de estudos críticos, durante o final da década de 1970 e início da década de 1980. Nessa época, as universidades estavam divididas em três categorias. Primeiro, destacam-se as universidades africâneres, as quais eram formadas por brancos e apoiavam firmemente o projeto do *Apartheid*. Em segundo lugar, estavam as

universidades negras segregadas criadas pelo governo. Embora se tenham tornado focos de protestos estudantis, foram, em grande parte, dominadas por professores e administradores africanos pró-governo. E, finalmente, havia as chamadas universidades liberais, dominadas por brancos de língua inglesa, e foi aí que a história social se enraizou (Hyslop, 2016).

A institucionalização das práticas da História Pública na África do Sul emergiu dentro da corrente revisionista ou radical, com a criação da Oficina da História na Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo, que fazia parte das universidades liberais. O pesquisador sul-africano Jonathan Hyslop (2016) aponta três fatores que influenciaram a criação da Oficina da História e levou à institucionalização das práticas da história pública, na África do Sul: a) os laços culturais entre instituições sul-africanas e britânicas formadas durante o Imperialismo: para os acadêmicos sul-africanos, o Reino Unido era o seu destino principal para dar continuidade às suas formações, por terem alguns laços culturais do ponto de vista linguístico (oficial), já que sofreram a colonização britânica. E ainda havia um fluxo de licenciados britânicos procurando empregos nas universidades sul-africanas; b) a influência dos estudos marxistas: muitos jovens sul-africanos, que estudaram história ou ciências sociais na Grã-Bretanha durante a década de 1970, foram, até certo ponto, expostos à ampla gama de ideias geradas pelo florescimento dos estudos marxistas. Com efeito, para os estudiosos sul-africanos que se sentiam desconfortáveis com o estruturalismo, a influência thompsoniana ofereceu uma alternativa, ou seja, uma proposta flexível sensível de se pensar sobre como os movimentos de massa foram emergindo no terreno e também sobre seus antecessores e antecedentes históricos.

Sobre a influência de Edward Palmer Thompson, Edward Webster⁶ escreve, na página do Laboratório de Estudos de

⁶ Disponível em: <https://lehmt.org/e-p-thompson-na-africa-do-sul/>. Acesso em: 17 maio 2024.

História dos Mundos do Trabalho, como foi influenciado pelo pensamento thompsoniano:

Conheci o trabalho de Edward P. Thompson pela primeira vez em 1970, quando era estudante na Universidade de Oxford. Os alunos haviam ocupado o prédio da reitoria em apoio a um protesto de estudantes da Universidade de Warwick. A descoberta de que as autoridades estavam produzindo e mantendo fichas com perfis políticos dos estudantes para monitorarem sua atuação durante uma ocupação na Universidade de Warwick, em fevereiro de 1970, levou a uma massiva onda de protestos jamais vista na Grã-Bretanha. A questão dos fichamentos políticos serviu para aglutinar uma série de queixas sobre a estrutura repressiva e autoritária do ensino superior e o crescente imiscuir entre interesses acadêmicos e empresariais. Edward P. Thompson, então professor de História do Trabalho daquele *campus*, editou um livro em que atacava o papel central da comunidade empresarial na universidade⁷.

Outros estudantes sul-africanos influenciados pelo pensamento thompsoniano foram Belinda Bozzoli, Isobel Hofmeyr, Charles Von Onselen. Belinda Bozzoli, sendo a acadêmica sul-africana mais influenciada por Thompson, a qual, através da sua obra *A Miséria da Teoria*, questionou a influência do pensamento de Althusser e Poulantzas na historiografia sul-africana, em particular.

O mais proeminente dos thompsonianos sul-africanos é Charles Von Onselen. Embora ele quase nunca invocasse explicitamente o autor, a marca thompsoniana em seu trabalho era evidente, segundo escreve Jonathan Hyslop (2016), “no desejo de recuperar vidas esquecidas, na ênfase na forma como as obrigações pré-industriais moldam a classe trabalhadora, e na ênfase dos tipos informais de resistência social” (Hyslop, 2016, p. 12).

Podemos perceber que, embora Edward P. Thompson não tenha vivido nem visitado a África do Sul, quando em vida, o seu pensamento contribuiu para o desenvolvimento das práticas históricas nesse país. Os acadêmicos por ele influenciados

⁷ A tradução foi feita do inglês para o português pelos autores. Disponível em: <https://lehmt.org/e-p-thompson-na-afrika-do-sul/>. Acesso em: 17 maio 2024.

desenvolveram novas visões e perspectivas na escrita histórica sul-africana e questionaram as práticas vigentes da época.

Isabel Hofmeyr (2015), defensora do *History Workshop*, aponta que *The Making*, a obra de Thompson, trouxe possibilidades de pensar como poderia ser uma nação baseada na classe, como ela poderia ser narrada e como, por meio de um cuidadoso trabalho de arquivo, era possível representar a experiência de outros.

A terceira influência para a criação da Oficina da História, a qual levou à institucionalização das práticas da história pública na África do Sul, foi a participação de Belinda Bozzoli e de Charles Van Onselen nos encontros da Oficina da História no Ruskin College, onde passaram a ter uma visão crítica e mantiveram uma forte ligação⁸ com a tradição da história social britânica, caracterizada pela influência marxista defendida pelos historiadores Raphael Samuel e Edward P. Thompson. O pensamento thompsiniano “teve um enorme impacto na escrita da história na África do Sul, começando na década de 1970, atingindo seu apogeu na década de 1980 e início da década de 1990, e estendendo-se para o presente” (Hyslop, 2016, p. 02).

De volta à África do Sul, esses acadêmicos, interessados em história do trabalho, incluindo o historiador Philip Bonner e o sociólogo Eddie Webster, iniciaram um projeto interdisciplinar de uma *história a partir de baixo*, um programa de estudos mais descolonizado, que questionava categorias importadas e paradigmas metropolitanos elitistas. É importante ressaltar que seu objetivo era democratizar a pesquisa, produzindo publicações acessíveis ao público não acadêmico. Com esse projeto,

⁸ Jonathan Hyslop explica outra dimensão na ligação britânica. Dos dez *Workshops* de História de 1981 membros do comitê, sete nasceram na África do Sul, mas três tinham origem familiar britânica, com uma trajetória pela África colonial tardia: Tom Lodge passou parte de sua infância na Nigéria, onde seu pai trabalhou para o British Council; Bonner cresceu no Quênia; ambos aceitaram empregos na Wits depois de fazerem pós-graduação na África do Sul. O pai de David Webster tinha trabalhado nas minas de cobre da Zâmbia, mas David foi educado na África do Sul e permaneceu lá.

organizaram a primeira conferência sobre história do trabalho na Universidade de Witwatersrand, em 1976. Pouco depois, Belinda Bozzoli e Charles van Onselen aceitaram atuar na mesma universidade, depois de terem estudado e trabalhado no exterior. Em 1977⁹, os quatro e vários outros, extraídos de uma série de disciplinas das ciências sociais e das humanidades na Universidade de Witwatersrand¹⁰, formaram um grupo conhecido como Oficina de História, o qual realizou sua primeira conferência acadêmica no início de 1978.

Philip Bonner (1994), um dos fundadores da Oficina, explica que o *Workshop* de História não foi, de forma alguma, uma construção exclusivamente sul-africana. Muitas de suas influências intelectuais formativas foram importadas. Primeiro, a corrente revisionista foi elaborada por estudiosos sul-africanos na Inglaterra e, em segundo lugar, a partir do movimento do History Workshop na Universidade de Oxford. A Oficina de História da Universidade de Witwatersrand representa, em muitos aspectos, uma tentativa de sintetizar essas duas tradições e reformulá-las dentro de um contexto sul-africano.

Nos primeiros anos da criação da Oficina da História, Belinda Bozzoli liderou-a de 1977 até 1987, quando Philip Bonner assumiu e guiou-a nas próximas décadas e meia. Com a liderança de Bonner, as conferências foram organizadas com o objetivo de fornecer um foco local para a escrita da história a partir de baixo. Ao longo desses anos, a Oficina cresceu significativamente. Jonathan Hyslop (2016), no seu artigo, esclarece que a Oficina foi construindo compreensões cada vez mais sofisticadas nos estudos da urbanização, de geração e das políticas culturais de zonas rurais e urbanas.

⁹ HYSLOP, Jonathan. E.P. Thompson in *South Africa: The Practice and Politics of Social History in an Era of Revolt and Transition, 1976-2012*. 2016. p. 03.

¹⁰ BONNER, Philip. *New nation, new History: The history workshop in South Africa 1979/1994*. 1994, p. 02.

A primeira conferência, realizada em 1978, sob a liderança de Belinda Bozzoli, teve como tema central a política e as classes sociais. Nesta, uma seleção de artigos foi editada por ela, tendo resultado no primeiro livro do Workshop de História, em que apareceram as tendências thompsonianas de Bozzoli, publicado pela editora radical de Joanesburgo, Ravan, em 1979. Na introdução do livro, ela explicou o propósito da conferência desta forma:

Os colaboradores foram convidados a apresentar estudos da região [Witwatersrand] do ponto de vista do “homem comum”, do “povo”, dos grupos subordinados da sociedade, sejam eles operários fabris, empregados domésticos, comerciantes, garimpeiros, desempregados ou “marginais”. Na tradição estabelecida pela Oficina de História de Ruskin, esta conferência teve como objetivo iniciar o processo de recriação da história de Witwatersrand de uma perspectiva popular¹¹ (Bonner, 1994, p. 09).

Os estudos dos municípios, das áreas residenciais criadas pela segregação e pelo Apartheid e os estudos femininos não constituíam o foco central das discussões da Oficina. Porém, nas conferências seguintes, essa lacuna se transformaria em centro de debate da Oficina, sob orientação de Philip Bonner e Noor Nieftagodien, baseando-se em entrevistas de história oral. A segunda conferência realizada, em 1981, ainda estava centrada em Witwatersrand, mas ampliou seu alcance ao incluir a história rural e o resto da província do Transvaal. As conferências subsequentes ampliaram seus temas ainda mais para abranger toda a África do Sul, e na conferência de julho de 1994, além do aumento do número de participantes, também passou a se discutir em outros lugares do continente africano, mas vale ressaltar o não florescimento/desenvolvimento desses debates e a institucionalização (HP) em vários países.

A década de 1980, na África do Sul, foi caracterizada por protestos populares generalizados e por tentativas do Estado para suprimi-los, no mesmo momento em que a economia entrou numa crise real. Essa situação afetou a escolha de assunto a ser

¹¹ Nossa tradução do inglês para o português.

pesquisado por historiadores da Oficina da História, de modo que novos temas foram colocados em foco. Por exemplo, o processo de proletarianização, os efeitos da industrialização, da organização e da cultura da classe trabalhadora negra, dos pontos fortes e fracos dos movimentos populares, o desenvolvimento de políticas da consciência entre os negros, as lutas esquecidas nas áreas rurais e em outros locais, as formas de luta pela liberdade tornaram-se campos populares de pesquisa¹².

Quando, em 1983, Bozzoli produziu uma coleção de artigos do segundo *Workshop* de História, conferência realizada na Universidade de Witwatersrand dois anos antes, apresentou em sua introdução uma defesa confiante do valor da história social. A pobreza da teoria tornou-se uma espécie de carta intelectual para a hostilidade de Bozzoli ao teorismo excessivo em geral e à influência de Althusser e Poulantzas sobre a historiografia sul-africana em particular.

Em 1983, Bozzoli publicou um artigo influente no *Journal of Southern African Studies*, que defende a necessidade de inclusão feminista nos estudos sul-africanos. No último volume editado pelo *Workshop* de História, baseado no livro da conferência de 1984 e aparecendo na de 1987, Bozzoli procurou, como Thompson, uma compreensão de classe, através da exploração de sua relação com a cultura. Ela questionou versões simplistas do conceito de comunidade. Bozzoli queria apontar para as clivagens de gênero e classe dentro das comunidades que a política de esquerda da África do Sul tendia a ignorar. Por meio das introduções aos seus três livros editados, ela definiu grande parte da direção da história social sul-africana, em geral, e da Oficina de História da Universidade de Witwatersrand, em particular, e que a direção havia sido amplamente thompsoniana (Hyslop, 2016).

Belinda Bozzoli foi uma das principais expoentes da Oficina de História da Universidade de Witwatersrand e suas publicações

¹² VISSER, Wessel. *Trends in South African historiography and the present state of historical research*. 2004, p. 12.

contribuíram muito para a orientação da oficina. Por alguns, foi considerada a maior defensora do pensamento thompsoniano na África do Sul. “Ninguém fez uma tentativa de abordagem mais sistemática do que Bozzoli de extrair as implicações das ideias de Thompson para o contexto sul-africano, e ninguém fez uma aparição mais notável e influente tentativa de colocar em ação essas ideias do que Van Onselen¹³” (Hislop, 2016, p. 13).

Questionamentos à Oficina de História sul-africana

A *History Workshop* sul-africana começou a ser questionada a partir do começo da década de 1994, momento em que o Apartheid estava no seu declínio e, no seu lugar, nascia a democratização da África do Sul, com Nelson Mandela eleito como primeiro presidente negro. Nessas circunstâncias, esse período da transição para a democracia marca a virada da opinião entre a intelectualidade radical sul-africana contra os historiadores sociais thompsonianos. A questão primordial era a discussão sobre raça.

A comissão do *Workshop* de História era composta principalmente por brancos. Aliás, mesmo com o aumento das conferências de workshops, a presença dos nativos sul-africanos era uma minoria. Segundo Jonathan Hyslop (2016), “a cultura pública de oposição da época tendia a desviar a atenção de tais questões” (Hyslop, 2016, p. 17).

Na década de 1990, os estudantes negros tornaram-se cada vez mais conflituosos com as autoridades universitárias sobre questões raciais definidas, de maneira que muitas vezes eram ressentidos até mesmo por professores de esquerda. Nesse contexto, o *Workshop* começou a ser questionado por sua composição racial. Além disso, alguns críticos também questionavam particularmente a empregabilidade, em que os

¹³ HYSLOP, Jonathan. E.P. Thompson in South Africa: *The Practice and Politics of Social History in an Era of Revolt and Transition*, 1976-2012. 2016. p. 13

historiadores brancos eram os donos das vagas e os nativos sul-africanos eram simplesmente assistentes de pesquisas, argumentando que estes últimos tinham sido explorados ou receberiam crédito inadequado pelas suas contribuições intelectuais. A falta de proficiência em línguas africanas da maioria dos historiadores sociais brancos era questionada. Também outra crítica que se fazia à Oficina da História era a questão de se dar mais ênfase à discussão de classe. Para tal, os ativistas sul-africanos alegavam que era uma forma de evitar a questão racial (Hyslop, 2016).

Entre os estudiosos que levantaram seus questionamentos quanto à composição e ao funcionamento da Oficina da História, Jonathan Hyslop (2016) traz Ciraj Rassool da Universidade de Western Cape. Esse estudioso afirmava que os historiadores sociais sul-africanos estavam cegos para as questões de representação e poder institucional em suas práticas acadêmicas. Ainda comentava que os historiadores sociais sul-africanos resumiam suas discussões só na classe trabalhadora, deixando de lado os estudos sobre raça, gênero, patrimônio, memória, cultura. Outra crítica feita à Oficina de História é a questão de os dirigentes terem tratado os trabalhadores simplesmente como audiência e não como interlocutores.

Fora da academia, também ocorriam outros protestos dos trabalhadores negros contra a opressão branca e a discriminação racial, os quais passaram a ver a luta de libertação como uma alternativa às injustiças históricas do passado. Os protestos mais vibrantes foram aqueles liderados por Thabo Mbeki, B. M. Magubane e M. W. Tsotsi.

Para Albert Grundlingh (2004), a Oficina de História atingiu seu ponto alto durante a década de 1980, porque foi um período em que o Departamento de História da Universidade da África do Sul contou com uma equipe de 35 historiadores; ao passo que, em 2004, havia a metade desse valor. Outras universidades sul-africanas permaneceram estagnadas na década de 1990.

Grundlingh (2004) vai além, justificando que o crescimento da Oficina da História, durante a década de 1980, deu-se devido ao *Apartheid*. Durante a sua vigência, havia escassez de oportunidades para os negros, fato que, com a democratização do país, começou a mudar, contribuindo para a redução do número de integrantes. Dessa afirmação do autor, podemos deduzir que muitos integrantes abandonaram a Oficina na esperança de ocupar cargos políticos com o novo governo, visto que na composição da oficina os negros não tinham espaço, senão simples audiência.

Após vários questionamentos de pesquisadores da área, na contemporaneidade, a Oficina da História tem centrado seu foco nos estudos sobre gênero. Surgiram vários estudos sobre o papel e o lugar das mulheres na sociedade colonial e sobre a discriminação de gênero sob o *Apartheid*. Muita atenção também está sendo dedicada aos trabalhos de gênero e à sexualidade, da família e da missão. Em conjunto com outros artigos, floresceu a discussão de masculinidade e da homossexualidade.

Outras novas pesquisas também começaram a emergir na África do Sul, sobretudo, após a democratização do país, em 1994, ano que marca o fim do regime do *Apartheid*, que oprimia os sul-africanos. Essas pesquisas concentram-se, de um lado, nos estudos da memória e do testemunho pessoal (rememoração) e, do outro, na identificação de monumentos inclusivos.

O historiador sul-africano Noor Nieftagodien (2024) explica que é no solo da Universidade de Witwatersrand e nesse contexto delineado que a história pública emerge, ligada à educação e à prática de fazer historiográfico. Ainda, para alguns estudiosos, ela é vista como um processo de tradução, mediação e popularização do conhecimento histórico. Nos últimos quinze anos, a história pública na África do Sul tem crescido e buscado desafiar os problemas enfrentados desde a criação da Oficina da História. Para isso, dedicam-se às práticas ligadas às histórias locais, devido ao interesse das comunidades de produzirem as suas próprias histórias. Nesse sentido, o objetivo da história pública tem sido

focar em construções de colaborações com as comunidades locais, nas quais seus interesses estejam em primeiro plano e não mais a proposta da universidade em impor uma agenda de investigação voltada apenas ao interesse dos pesquisadores da universidade. Os esforços voltam-se para se distanciar de práticas de investigação extrativistas (Serra; Ponce; Muñoz; Nieftagodien; Nicholls, 2024).

Destaca-se ainda que, ao trabalhar com as comunidades locais, os historiadores públicos podem colaborar para romper com silenciamentos e omissões. Uma das práticas de história pública tem sido construir redes de colaboração e com interesses por via de mão dupla, de modo que o conhecimento histórico possa ser democratizado. Um dos caminhos que tem sido encontrado para a realização de pesquisas participativas é pela via da história oral, entendendo que os “entrevistados son más que unos sujetos de investigación y fuentes de información, son también interlocutores y socios en la creación de conocimiento, incluyendo las interpretaciones de historias” (Serra; Ponce; Muñoz; Nieftagodien; Nicholls, 2024, p. 66).

História pública: ampliando os horizontes para além da África do Sul

Da década 70 até aos dias de hoje, a África do Sul tem sido o único país do continente africano com a história pública institucionalizada. Porém, há um número crescente de estudantes africanos, provenientes de vários países, especificamente de Angola e Moçambique, matriculados na Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, que vêm desenvolvendo suas pesquisas com as comunidades dos seus países e fazem parte do grupo de estudos *Odisseia*, coordenado e orientado pela professora Cyntia Simioni França, uma das autoras deste capítulo.

O estudante moçambicano, doutorando Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete (2023), desenvolveu, na Pós-Graduação em História Pública da UNESPAR, *campus* Campo Mourão, uma

pesquisa sobre memória e narrativas dos anciãos na interface com as pinturas rupestres de Chinchamapere, na qual procurou, por meio de rememoração, entender os sentidos que a comunidade local atribui a elas, a sua relação com os seus espíritos ancestrais; e sobre as práticas sociais (ritos) ligadas às atividades de sobrevivência e o papel do ancião na gestão/preservação desse patrimônio diante do avanço do capitalismo.

Outro africano que desenvolveu uma pesquisa sobre a história pública no mestrado da UNESPAR é o angolano Sihilusongamo Kicani Pedro (2024), que fez um estudo de campo em torno do estilo musical angolano Kuduro, o qual, muitas vezes, tem visto os seus fazedores serem marginalizados na história local. Sua pesquisa produziu conhecimentos históricos pela via da autoridade compartilhada com os jovens kuduristas das ruas de Luanda-Angola. Buscou-se compreender, por meio da prática de rememoração, os significados que esses jovens atribuem ao kuduro. Também procurou-se trazer à tona os desafios, os enfrentamentos e os modos de resistência dos artistas desse estilo frente às políticas públicas de gestão “moderna” do patrimônio cultural, que, muitas vezes, buscam esfacelar as “tradições” do ritmo popular (Kuduro).

O mestre Matias Eduardo Chimbalandongo (2024), de nacionalidade angolana, cursou o mestrado em história pública na UNESPAR e em sua pesquisa escutou vozes “outras” como possibilidade de trazer uma história a contrapelo, com as mulheres zungueiras da cidade de Lubango, onde o pesquisador esmiúça os desafios que elas enfrentam no exercício da sua atividade quotidiana de *zungar*¹⁴ no espaço público de Angola. De acordo com o pesquisador, as mulheres zungueiras enfrentam

¹⁴ O termo zunga está na língua nativa kimbundu (okuzunga) e “é usado para adjetivar o ato de zungar, que significa rodar, girar ou deambular, expressão identificada como sinônimo de venda ambulante”, sendo que zungar equivale a vender pelas ruas (Ribas *apud* Felix, 2018, p. 01).

muitos problemas, como agressões, confisco de seus bens, desprezos, riscos de vida, etc.

Em busca de histórias outras, aquelas subalternizadas, Mpambani Matundu Vicente, estudante angolano, um dos autores deste capítulo, pesquisa sobre as marcas (in)visibilizadas de Miguel Nekaka. Figura histórica angolana que se destacou em dois campos: o religioso e o político. No campo religioso, foi diácono, evangelista, professor e compositor de cânticos religiosos que ainda prevalecem no Hinário da IEBA. Ao passo que, na dimensão política, Nekaka contribuiu para a formação da consciência revolucionária angolana na luta contra o colonialismo, tendo sido um dos protagonistas da Revolta de Tulante Buta, figura histórica apagada pela história local.

Há também dois estudantes angolanos que se destacam em busca de histórias a contrapelo (Benjamin, 1985), no campo da história pública, que estão cursando o mestrado em história pública da Unespar. O primeiro é o mestrando Joaquim Manuel Francisco¹⁵, que traz como objeto de pesquisa o Santuário da Santa Ana, localizado no Caxito-Bengo (Angola), em que procura compreender como a comunidade se relaciona com esse patrimônio.

Já o mestrando angolano Silvestre Lissekeivo Manuel Gamba¹⁶ mergulha num estudo sobre a História Pública dos povos Vatwa. A pesquisa cinge-se muito nos elementos culturais, como a caça, a música e a dança, no sentido de compreender o papel fundamental que estes desempenham na sua identidade e na organização social dos povos que resistiram ao colonialismo e mantêm as suas práticas milenares. Tendo em conta que as

¹⁵ Graduado em Ensino de História pela Escola Superior Pedagógica do Bengo, em 2023. Atualmente, é estudante do Programa de Pós-Graduação em História Pública, na Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão.

¹⁶ Graduado em Ciências da Educação – Formação de Professores pelo Instituto Superior Politécnico Independente (Lubango), em 2022; mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Pública da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão.

histórias dos povos africanos, ao longo dos séculos, foram escritas de forma distorcida pelos europeus, o pesquisador Silvestre engaja-se neste trabalho para trazer outra versão da história, acolhendo narrativas orais dos próprios Vatwa, baseando-se na visão de memória, rememoração e experiência benjaminianas e na autoridade compartilhada (Frisch, 2016).

Por fim, Yuri Agostinho é pós-doutorando do programa de Mestrado em história pública da Unespar e realiza desde 2021 reflexões nesse campo, com publicações de artigos nessa temática. Neste momento, realiza uma pesquisa com as mulheres mumuilas e mucubaiais na cidade de Lubango, sul da Angola, intitulada: *Por um debate agenciado por meios e públicos: África, representações, ensino e formação de professores* (Agostinho, 2020; 2021; 2022).

As pesquisas realizadas são orientadas por uma das autoras deste capítulo, a qual vem desenvolvendo um projeto de internacionalização institucional no continente africano, especialmente em Angola e Moçambique, desde o ano de 2022, no diálogo com as comunidades locais africanas e as universidades. São pesquisas construídas dentro do grupo de estudos *Odisseia* na Unespar, que prioriza o trabalho com memórias, narrativas e experiências vividas na interface com a história pública.

Considerações finais

Fizemos um mapeamento nos escritos de autores e pesquisadores sul-africanos que nos permitiram trazer uma abordagem histórica sobre o processo da institucionalização das práticas da história pública na África do Sul e alguns vestígios em outros lugares africanos. Percebe-se que a institucionalização da história pública através da Oficina da História na África do Sul ocorreu igualmente na década de 1970, trilhando o caminho da Grã-Bretanha com uma história de cunho marxista. Após vários questionamentos de pesquisadores da área, na contemporaneidade, sobre a exclusão de várias temáticas, a Oficina da História tem se preocupado com questões de gênero,

problemas raciais, patrimônios culturais e histórias produzidas pelas comunidades.

Outra consideração que se pode fazer é que, com as pesquisas das comunidades locais, memórias marginalizadas, práticas de rememoração e experiências, entre outras, os estudantes africanos estão aos poucos pavimentando uma história pública e, assim, acreditamos que, um dia, seja possível a institucionalização de práticas da história pública nos seus países, visto que o número de estudantes africanos matriculados no Programa de Pós-Graduação em História Pública na UNESPAR cresce a cada ano, fruto de um processo de internacionalização firmado em parceria com uma das autoras deste capítulo com universidades angolanas. Os desafios ainda são muitos, mas os frutos já estão sendo colhidos para a construção de uma história pública a contrapelo da visão colonialista.

O movimento em direção à vinda desses estudantes para a universidade se expande também para o programa de pós-doutorado em história pública, e já temos podido perceber as ricas trocas e a diversidade de experiências ocorridas, uma vez que sua vinda parte não de uma, mas das muitas Áfricas de onde saíram, com sua construção própria de sociedade e, portanto, política, cultural, econômica e também religiosa.

Não menos importante, registramos igualmente o novo cenário que, aos poucos, vem se configurando na cidade interiorana de Campo Mourão, situada na região do Centro-Oeste do estado do Paraná e que receptivamente vem também experienciando esse “outro” que ali chega.

Com um programa de história pública bastante engajado com a sociedade mourãoense, rádios, jornais, televisão e escolas públicas da região têm se interessado na História que os estudantes africanos trazem consigo desde a chegada dos primeiros, fato esse que, em muitos aspectos, contribui para a percepção pública tão cheia de estereótipos e contaminada acerca do continente e que reforçam uma história pública que não queremos: perversa, racista, cruel.

Referências

AGOSTINHO, Yuri Manuel Francisco. O edificado colonial de Luanda e o fazer histórico em sala de aula: potencialidades e caminhos para falarmos de história pública e lugares de memória. **Cadernos Naui: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 131-150, jan-jun 2021. Semestral.

AGOSTINHO, Yuri Manuel Francisco. O lugar do testemunho, do acontecimento e das memórias em Ilda Quintas Gomes. **História UNICAP**. v. 9, p. 235-253, 2022.

AGOSTINHO, Yuri Manuel Francisco. Um olhar tripartido sobre as demandas sociais atinentes ao processo de patrimonialização em angola: história do tempo presente, património e usos do passado. **África[s]**. v. 7, p. 67-86, 2020.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BONNER, Philip. **New Nation, New History. The History workshop in South Africa (1979)**. 1994.

CHIMBALANDONGO, Matias Eduardo. **Zungueiras do Lubando e seu lugar na História Pública de Angola**. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em História Pública (Campo Mourão), na Universidade Estadual do Paraná (Unespar). 2024.

DIOP, Cheikh Anta. **A origem africana da civilização**. Mito ou realidade, Paris, 1974.

FANON, Frantz Omar. **Os condenados da Terra**. Tradução: José Laurênio de Melo. 1968

FÉLIX, Indira Lazarine Catoto Monteiro. **Os significados da zunga na voz das mulheres em Luanda**. 2018

FRISCH, Michael. **A história pública não é uma via de mão única, ou, de a Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa**. In: MAUAD, Ana Maria. ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

- GRUNDLINGH, Albert. **Some trends in South African academic history**, 210-211; Stolten, 'History writing and history education. 2004.
- HINDSON, Doug. **The Apartheid city: Construction, decline and reconstruction**. (s/d).
- HOFMEYR, Isabel. **"South African Remains: E. P. Thompson, Biko, and the Limits of *The Making of the English Working Class*,"** *Historical Reflections* 41, no. 1. 2015.
- HYSLOP, Jonathan. **Edward P. Thompson in South Africa: The Practice and Politics of Social History in an Era of Revolt and Transition**. 2016.
- JAQUETE, Inácio M. de Jesus Fernando. **Partilha de memórias e narrativas dos mestres(as) moçambicanos(as) na interface com as Pinturas rupestres de Chinhamapere**. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em História Pública (Campo Mourão), na Universidade Estadual do Paraná (Unespar). 2023.
- PEDRO, Sihilusongamo Kicani. **Partilhas de narrativas dos Kuduristas nas ruas de Luanda – Angola**. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em História Pública (Campo Mourão), na Universidade Estadual do Paraná (Unespar). 2024.
- SERRA, D., Ponce de León, M., Muñoz, C., Nieftagodien, N., & Nicholls, N. (2024). Mesa Redonda. **Historia en acción. Experiencias de Historia Pública**. *Historia*, 27–70. Disponível em: <https://revistahistoria.uc.cl/index.php/rhis/article/view/70961> (Original work published 22 de enero de 2024). Acesso em: 23 de abril de 2025
- THOMPSON, Leonard. **The history of South Africa**. 3ª Edição. 2001
- VISSEL, Wisser. **Trends in South African historiography and the present state of historical research**. 2004.
- WORDEN, Nigel. **Public History in the new South Africa**. 1996

APROPRIAÇÕES DO CAMPO DA HISTÓRIA PÚBLICA NO CONTEXTO DO PROFHISTÓRIA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS

Márcia Elisa Teté Ramos¹

O ProfHistória (Mestrado e Doutorado Profissionais em Ensino de História) é um programa de pós-graduação *stricto sensu* voltado para professores² de História em exercício na educação básica, considerado como qualificação profissional e/ou formação continuada, ofertado em rede nacional por várias universidades do Brasil (mais precisamente, 38 núcleos correspondentes às universidades públicas e uma universidade privada), sob a coordenação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Criado em 2013, o curso é reconhecido pelo Ministério da Educação e recomendado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), atualmente com nota 5 e com a implementação do Doutorado a partir de 2025. Algum mecanismo de reserva de vagas (cotas) foi implementado por 26 das 39 instituições associadas, utilizando critérios diferenciados por IES. Estamos na terceira edição do Congresso Nacional do ProfHistória, realizado em outubro de 2024 em Belém do Pará, e temos outros eventos, como os de

¹ Docente do curso de História e do ProfHistória da Universidade Estadual de Maringá. Doutora em História da Educação (UFPR) e pós-doutora em Educação (USP).

² No presente texto, a forma genérica masculina será utilizada como modo de se referir a docentes, professores, autores e mestrandos de qualquer gênero. Essa escolha busca preservar a fluidez do texto e não implica ignorar a importância da inclusão e do respeito às questões de gênero.

modalidade remota, como Ciclo Virtual de Debates do ProfHistória, Fórum On-line “Sextou” e #ProfCast.

O principal objetivo do programa é capacitar os profissionais da História (professor/pesquisador da área) para aperfeiçoar suas reflexões e práticas, fomentando a articulação entre teoria e ensino, por meio da elaboração de propostas didático-pedagógicas inovadoras. Além das disciplinas obrigatórias e eletivas, exige-se no curso a escrita da dissertação, envolvendo tanto uma reflexão teórico-metodológica como um Produto. Este refere-se a alguma proposta de aplicabilidade prática na sala de aula, como projetos, materiais didáticos ou metodologias específicas.

Além dos conteúdos tradicionais relacionados ao estudo do passado, o ProfHistória também busca responder aos desafios contemporâneos do ensino de História, incluindo temas como memória, diversidade cultural, ensino para as relações étnico-raciais, direitos humanos e alternativas em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O ProfHistória opera como um espaço estratégico de produção de narrativas oferecendo um diferencial em relação ao Mestrado e Doutorado Acadêmico ao entrelaçar pesquisa e ensino, visando a intervenção cultural para dar conta de um conhecimento histórico apto no enfrentamento das complexidades de nosso tempo. Essa experiência do ProfHistória deve ser (também) compreendida como uma forma de resistência às políticas neoliberais simplificadoras/automatizadoras do trabalho docente, possibilitando ao professor de História se afirmar como sujeito de saber, reivindicando seu protagonismo e o protagonismo de coletivos. Por meio dessa *práxis*, o professor não apenas interroga o senso comum aproveitando sua potencialidade, mas o reconfigura, transformando-o em senso crítico, essencial para a consolidação de uma sociedade democrática, mediante um conhecimento histórico que propicie condições para a emergência de novas formas de subjetividades políticas, ao permitir engendrar a crítica e o engajamento visando uma sociedade sob a ética da justiça, igualdade e solidariedade.

O ProfHistória delinea-se como um dispositivo que transcende a mera articulação entre Universidade e Escola, inscrevendo-se em uma rede mais ampla de saberes e conhecimentos históricos circulantes na História Pública. Assim, nas páginas seguintes, o leitor poderá perceber meu objetivo voltado para a análise sobre como alguns documentos relacionados ao ProfHistória incorporam os princípios e as práticas do campo da História Pública. Tomo especialmente: 1) o documento regimental do Mestrado e doutorado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), enfocando a fundamentação teórico-metodológica das linhas de pesquisa e da ementa e referências da disciplina de História Pública e 2) as dissertações que trazem em seu título ou palavras-chave o termo “História Pública”³, considerando os modelos de apropriação das referências, bem como o teor de resumos e ocasionalmente da introdução.

Conforme aponta Schmidt (2018, p. 18), é relevante destacar que o termo “História Pública” surgiu posteriormente à prática em si, mas contribuiu para sua consolidação ao tornar visíveis seus contornos, suas características e ao estimular novas experiências. No desenvolvimento de minha pesquisa, identifiquei a conexão de pelo menos três linhas de estudo intimamente relacionadas à História Pública: Estudos Culturais, Didática da História e Educação Histórica, e por isso eu as adotei como parâmetros analíticos. Em outros termos, a análise dos dados coletados levou à conclusão de que, diante de um quadro teórico em construção da História Pública, têm-se recorrido a referenciais oriundos de outros campos para a consolidação desse domínio emergente.

Os Estudos Culturais surgiram na Grã-Bretanha, nos anos 1960, sob a influência do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), fundado por Richard Hoggart na Universidade de Birmingham. Esse campo se expandiu, incorporando perspectivas

³ Site de busca de dissertações do ProfHistória disponível em <https://www.profhistoria.com.br/> Acesso em: 10 jan. 2025.

tanto marxistas como feministas e pós-coloniais, mas sempre compreendendo a cultura de forma ampla, como um conjunto de práticas, símbolos e significados estruturantes da vida cotidiana e das relações sociais, abarcando manifestações artísticas, expressões populares e novas mídias. Esse campo interdisciplinar combina conceitos de áreas como sociologia, antropologia, história e comunicação, para analisar as relações de poder ligadas às práticas culturais, investigando como hegemonias são construídas, mantidas e desafiadas, considerando as transformações históricas e sociais contemporâneas, que culminaram na globalização, no neoliberalismo e no avanço das tecnologias digitais.

Os Estudos Culturais, apesar de apresentarem significativa proximidade com os interesses orientadores do ensino e da aprendizagem histórica — especialmente ao tratar da circulação de conotações relacionadas à construção identitária que dizem respeito a gênero, religião, etnia/raça, geração, classe etc., ou seja, temas fundamentais para o pensamento histórico —, não se consolidam como disciplina ou referencial explícito no Regimento do ProfHistória, mas aparecem como palavra-chave em seis dissertações indicadas pelo site de busca, discutindo conceitos como: identidade, gênero, diáspora africana, racismo, decolonialidade. Tal relativa ausência desse campo realça uma preferência pelo campo da História, visto que nos Estudos Culturais se encontram com maior destaque em cursos de pós-graduação, grupos de pesquisa e referências acadêmicas nas áreas de Comunicação, Artes e Educação. Mesmo os cursos de graduação/licenciatura em História pouco lidam com esse campo. Porém, entender que aprendemos nas várias dimensões socioculturais decorre de uma discussão já presente na década de 60 do século passado: com o conceito de currículo oculto (Apple, 1982) ou currículo ativo (Goodson, 1991) englobando a produção do currículo escolar para além do prescrito e regulamentado e de pedagogia invisível no cotidiano (Bernstein, 1984), conforme conteúdos ensináveis transmitidos e apreendidos de maneira

difusa, não estruturada ou não específica. Na atualidade, pedagogias culturais subentendem mensagens, noções, crenças, ideias veiculadas nos vários artefatos culturais, como filmes, propaganda/publicidade, revistas de consumo, músicas, séries televisivas, novelas etc. Para o ensino e a aprendizagem histórica, esses materiais com suas mensagens significariam evidências históricas que poderiam erguer interpretações sobre a História do Tempo Presente.

Outra linha, a Didática da História, procura compreender a cultura histórica como “manifestação da consciência histórica na sociedade”, o que “inclui o trabalho cognitivo dos estudos históricos, bem como as atitudes da vida cotidiana voltadas para a compreensão do passado” e, ainda, a “educação histórica nas escolas” e “as apresentações do passado nas diversas mídias ou na literatura” (Rüsen, 2010, p. 24). A Didática da História posiciona a História como o eixo central a partir do qual a interdisciplinaridade se desenvolve. Assim como os Estudos Culturais, a Didática da História também entende que a “cultura ensina”, em suas várias instâncias, para além do espaço escolar, mas trabalha com a categoria de “formação histórica”, ou seja, como moldura que organiza o conhecimento dentro do campo da Didática da História. A partir das contribuições de expoentes como Klaus Bergmann e Jörn Rüsen, desde a década de 80 na Alemanha — e cito a vertente alemã por ser a mais empregada nas dissertações analisadas — e no Brasil, adotada nas últimas duas décadas, essa perspectiva oferece bases teóricas e práticas para investigar como sujeitos e grupos constroem narrativas históricas, e como atribuem significado e orientação existencial. O vínculo entre a Didática da História e a História Pública pode ser explorado a partir do texto de Sara Alberti (2011), que trata do conceito de “consciência histórica”, introduzindo essa discussão de maneira ampla, mas associando o conceito ao contexto teórico desenvolvido por estudiosos alemães.

Embora na pesquisa tenha revelado um maior uso do campo da Didática da História nas dissertações, este não se apresenta

como sustentação do Regimento do ProfHistória. Quanto à disciplina de Didática da História, ela se mostra apartada das discussões vinculadas aos autores mencionados ou a qualquer outro que trabalhe nessa perspectiva. No ementário da disciplina “Didática da História: trajetória, desafios e perspectivas”, uma parte da ementa pode ser relacionada ao campo: “Didática da história como campo de pesquisa e disciplina acadêmica”. Trajetória de construção da Didática de História. Diferentes concepções de didática e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de história”, mas é visível, na segunda parte da ementa (aliás, bem mais extensa que da disciplina de História Pública), a didática da história considerada “tradicional”, ou seja, aquela que busca promover métodos, recursos e estratégias didático-pedagógicos: “Planejamento e Avaliação em História. A sala de aula de História. Recursos didáticos como suporte do conhecimento histórico (re)contextualizado em objeto de ensino. Papéis e usos do livro didático em sala de aula. Escola como espaço de formação do professor de História”. Na bibliografia do ementário de apenas sete referências, a mais recente é de 2005. Entre as dissertações analisadas, 32 posicionam-se no campo da Didática da História, enquanto 40 recorrem explicitamente a Jörn Rüsen como referencial teórico. Isso mostra que, embora Rüsen seja amplamente citado, nem sempre sua obra é associada diretamente à Didática da História na escrita, mas a configuração da argumentação é bem próxima. Ainda que não seja meu objetivo discutir essas dissertações em profundidade neste momento, é possível observar nelas a exploração de conceitos como narrativa, consciência histórica, formação histórica, cibercultura e humanismo.

A Educação Histórica, cujo destaque no Brasil é a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt, dialoga com a *History Education* inglesa, um campo de pesquisa e prática que procura compreender como os estudantes entendem e aprendem História e como desenvolvem habilidades de pensamento histórico. Peter Lee, juntamente com outros pesquisadores, como Rosalyn Ashby

e Denis Shemilt, foi figura central no desenvolvimento de um modelo de progressão do pensamento histórico baseado no desenvolvimento de capacidades de interpretação, análise crítica e construção de narrativas históricas ancoradas na metodologia da ciência histórica, aplicável no contexto escolar. Por meio da contribuição de Isabel Barca, pesquisadora portuguesa e ex-orientanda de Peter Lee, e o empenho de Schmidt, a Educação Histórica concretiza-se no Brasil como um campo de pesquisa, incorporando conceitos da Didática da História e se adequando ao nosso contexto. Atualmente, esse campo do saber se constitui como uma arena de mediação entre os extremos da primazia da empiria e a centralidade exclusiva da teoria, orientando-se para a investigação de como estudantes e professores apreendem o passado, os conteúdos históricos e a própria ciência da história. Nesse processo, busca-se não apenas compreender essas formas de percepção, mas também propor práticas didático-pedagógicas que se alicerçam nos procedimentos e conceitos fundamentais da disciplina histórica, estruturando a construção do conhecimento em uma lógica análoga àquela empregada pelo historiador em seu ofício interpretativo (Szlachta Junior; Ramos, 2021).

Na convergência da Educação Histórica com a Didática da História, a adoção da metodologia da ciência histórica orienta-se pelo objetivo de formar uma consciência histórica genética, possibilitando entender o passado como um processo de transformação contínua, em diálogo com o presente e com potencial para orientar intencionalidades. Tal abordagem permite criticar tradições, superar interpretações simplistas da história e criar significados que atendam às exigências do mundo contemporâneo. Peter Lee convida a pensar: “Se o ensino de história na escola não proporcionar aos alunos os meios para pensar historicamente, não haverá mais ninguém suscetível de fazer isso por nós” e “o ensino de história terá feito o seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente” (Lee, 2016, p. 128). Em consonância ao ideal do novo humanismo, esse objetivo se conecta

diretamente à função social do ensino de história, como capaz de estimular uma postura crítica e democrática, fundamental para formar sujeitos preparados para atuar de maneira reflexiva e consciente em sociedades marcadas por constantes transformações. Algo que certamente não é defendido apenas pelos estudiosos da Didática da História. Durval Muniz Albuquerque Junior (2012) sintetiza a função da escrita e do ensino de História como um processo formativo que transcende a mera transmissão de conteúdos, inserindo-se no campo da construção da subjetividade e da experiência coletiva. Em sua perspectiva, a História ensina o aprendizado da alteridade, ou seja, a compreensão da diversidade humana e da multiplicidade de formas de existência possíveis: “o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos” (Albuquerque Junior, 2012, p. 32). Além disso, oferece aos sujeitos ferramentas argumentativas, informacionais e reflexivas que os preparam para atuar no espaço público, exercendo a cidadania em meio à divergência e ao dissenso: “o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos” (Albuquerque Junior, 2012, p. 32). A História escrita e ensinada questiona e desconstrói verdades consagradas, opera como um dispositivo que desafia narrativas hegemônicas e possibilita a emergência de novas leituras sobre o passado e o presente. Mesmo enquanto forma escolar — ainda que desvinculado de qualquer posicionamento específico do professor —, o conhecimento histórico participa da produção de subjetividades, pois mobiliza memórias, identidades e sentidos de pertencimento, influenciando a maneira como os indivíduos percebem a si mesmos e ao mundo que os cerca (Albuquerque Junior, 2012, p. 33).

Embora haja 43 dissertações relacionadas à Educação Histórica identificadas no site de buscas, com 18 referências a Isabel Barca, 10 a Peter Lee e 3 a Maria Auxiliadora Schmidt, o Regimento e o ementário das disciplinas do ProfHistória não fazem qualquer menção ou referência a esse campo. Ao considerar a Educação Histórica, especialmente na interrelação

com a Didática da História, evidenciam-se compatibilidades com os objetivos do programa e, ainda que campos afins à demanda de se desenvolver o conhecimento histórico em sala de aula segundo os procedimentos inerentes da ciência histórica, esses campos permanecem explorados de forma insuficiente no contexto do Regimento ou do ementário do ProfHistória. Essa situação pode ser compreendida pelas escolhas teóricas dos proponentes do programa, que, na época, buscaram consolidar o ProfHistória no âmbito dos cursos de História e, assim, o campo da História Pública mostrou-se particularmente adequado ao programa. Vale ressaltar que não compreendo como “obrigatório” a inclusão dos Estudos Culturais, da Didática da História ou da Educação Histórica no Regimento Geral do ProfHistória, no entanto, menciono esses campos devido à sua presença nas dissertações analisadas referentes à História Pública.

Estudos marcam a origem da História Pública na década de 70 na Inglaterra e sua expansão para países como Canadá, Austrália, Itália, África do Sul e Estados Unidos. Na Europa, consolidou-se como uma prática voltada ao uso público da história com propósito de justiça social (Almeida; Rovai, 2011). Segundo Roy Rosenzweig e David Thelen (1998), associações científicas — como a *National Council on Public History*, criada em 1979 — pesquisaram sobre o que o público tem a nos dizer quanto ao passado, o que se imbricava com a forma pela qual as pessoas interpretavam materiais que traziam determinado conhecimento do passado: literatura infantil, filmes, revistas, museus, livro didático etc. Logo se constatou que o público norte-americano respondia a esses materiais sobre o passado de forma diferente do que esperavam seus produtores, conforme suas personalidades, vivências e tradições coletivas (Rosenzweig; Thelen, 1998). Na Europa e nos Estados Unidos, sua premissa fundamental foi justapor a integração do historiador ao mercado de trabalho com a incorporação da história na cultura das mídias (Santhiago, 2016). No Brasil, pode-se compreender a História Pública como uma prática voltada, sobretudo, para a “divulgação histórica”,

caracterizada pela produção de materiais destinados à circulação e ao consumo por um público mais amplo do que o restrito círculo acadêmico (Mauad; Almeida; Santhiago, 2016).

Mas não há como estabelecer uma “origem” do campo no Brasil, mesmo porque as pesquisas e ações desenvolvidas visando a publicização da história já ocorriam em outros tempos. A prática da História Pública, segundo Schmidt, ocorre desde que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, comandava a produção de narrativas sobre o passado nacional. Os intelectuais vinculados ao IHGB eram “reconhecidos como historiadores” e “dirigiam museus, arquivos e bibliotecas, e escreveram livros didáticos e textos históricos publicados na imprensa” (Schmidt, 2018, p. 17). A conformação teórica e metodológica do campo com a denominação de História Pública é atravessada por contribuições de diversas áreas do saber, como História, Ciências Sociais, Educação e Comunicação, ainda que a disciplina da História permaneça como sua principal referência epistemológica. No contexto brasileiro, a emergência da História Pública está profundamente vinculada à necessidade de democratização do conhecimento histórico, orientando-se para práticas que ultrapassam os limites da academia e buscam interagir com a sociedade em suas múltiplas esferas. Mais do que a simples difusão de conteúdos, trata-se de um esforço para construir espaços de interlocução que possibilitem o compartilhamento e a ressignificação do passado em diálogo com diferentes públicos.

Embora a formação de historiadores públicos voltados para o mercado de trabalho seja uma ideia presente no debate nacional, essa dimensão não ocupa posição central na abordagem brasileira. Em vez disso, as iniciativas voltadas ao engajamento social e à valorização do diálogo com diferentes segmentos da sociedade assumem importância para reforçar o caráter público da História.

A institucionalização do campo ocorreu com eventos como o I Encontro Internacional de História Pública, realizado em 2012 na Universidade de São Paulo (USP), marcando o início de discussões

mais sistemáticas. A primeira publicação específica desse campo no território brasileiro foi a coletânea “Introdução à História Pública”, lançada em 2011 e organizada por Juniele Rabêlo de Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai. Desde a década de 90, os Estados Unidos se preocuparam em fundar cursos de pós-graduação em História Pública, mas no Brasil essa iniciativa é recente, com a relevância do Programa de Pós-Graduação em História, com área de concentração em História Pública, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), criado em 2019 e com funcionamento e aulas no *campus* de Campo Mourão.

A história pública se caracteriza — e isso a diferencia de outros campos — pela interação ativa com o público, reconhecendo-o como agente na construção do conhecimento histórico e valorizando saberes e narrativas externas ao meio acadêmico. Ela impulsiona uma produção descentralizada, abrangendo museus, arquivos, bibliotecas, filmes, podcasts, exposições e redes sociais, ampliando os espaços de disputa e difusão do saber histórico. Esse campo enfatiza a história como prática social, destacando o papel do passado na vida cotidiana e sua mobilização para legitimar identidades, construir memórias coletivas e fundamentar debates políticos e culturais. Além disso, como a História Pública aborda questões éticas e políticas contemporâneas, como a memória de ditaduras e movimentos antirracistas, termina por chamar os historiadores para se abrirem a novas linguagens e formatos de comunicação, refletindo sobre seu papel na sociedade. Exemplos de práticas incluem projetos de pesquisa em comunidades, produções midiáticas acessíveis, exposições interativas e o uso de ferramentas digitais para narrativas e debates.

A história pública configura-se como um entrelugar, um espaço de interseção e disputa entre diferentes formas de conhecimento histórico, sem se restringir à oposição entre saber acadêmico e senso comum. Nesse território em constante tensão, múltiplas narrativas sobre o passado circulam e devem ser submetidas a um escrutínio crítico. A necessidade de

problematizar ideias históricas torna-se ainda mais urgente diante da ascensão de um pensamento conservador e neoliberal, que fomenta uma “história paralela” e desqualifica a História como ciência e disciplina escolar. Nesse contexto, historiadores e professores são atacados, rotulados como “mentirosos” ou um fardo para o Estado. O passado, por sua vez, é apropriado e ressignificado por diferentes agentes — de jornalistas a *youtubers* —, muitas vezes sob um revisionismo não científico, instrumentalizado para validar determinados projetos políticos. A história pública não apenas amplia o acesso ao conhecimento histórico, mas também questiona as narrativas hegemônicas, refletindo sobre quem narra o passado, quais versões prevalecem e como evitar sua banalização e seu uso ideológico.

Para além da semelhança da história pública com os outros campos aqui mencionados, especialmente na busca de problematizar as representações circulantes na sociedade e de aproximar a produção histórica acadêmica do público em geral, promovendo diálogos entre historiadores e a sociedade, a preocupação se volta, como já disse, em “fazer história pública”. No ProfHistória, a produção de uma proposta didático-pedagógica e/ou de um Produto é imprescindível. São planos de aula, projetos, materiais, pesquisas que possam ter impacto direto no ambiente escolar e indireto na sociedade, contribuindo para a mudança de valores e comportamentos em prol da sociedade democrática. Não se trata apenas de divulgar o conhecimento histórico por intermédio do Produto, mas de reconhecer o passado como passível de interpretação e “uso” em múltiplos espaços e por diferentes sujeitos, como movimentos sociais, produções culturais, instituições de memória, mídia, e, especialmente, na escola.

Para incentivar o letramento histórico na escola, o ProfHistória, ao propor a elaboração de um Produto, pode fazer com que, internalizada a metodologia do conhecimento histórico, este possa ultrapassar o ambiente escolar para a sociedade, transformando concepções, projetos, ideias. Para ficar mais

evidente a questão do Produto, pode-se ver no Regimento Geral do ProfHistória como ele é entendido, ou seja, como uma exigência parcial para cumprir os critérios para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. A dissertação deve ter a “parte científica”, como no Mestrado da modalidade Acadêmica, o que corresponde à fundamentação teórico-metodológica, configurando a dimensão crítica-analítica: “(i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área” (ProfHistória, s./d.)⁴. A partir dessa fundamentação, o pós-graduando deve também atentar-se para a parte propositiva. Diferente do Mestrado Acadêmico, que não exige necessariamente uma proposição, no Mestrado Profissional em Ensino de História, o pós-graduando indica/sugere uma prática de mediação no modo de pensar e agir, otimizando o ensino e a aprendizagem histórica, não se restringindo ao espaço formal: “(iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula” (ProfHistória, s./d.).

A presença no ProfHistória da história pública se revela também pelas três linhas que o integram: 1) Saberes Históricos no Espaço Escolar. Essa linha desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola. O foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e transmissão de conteúdos, que atende a formas de organização e de classificação do conhecimento histórico por meio do currículo. Este último é compreendido como conhecimento historicamente constituído, uma forma de regulação social e disciplinar. Vê-se na primeira linha das três

⁴ Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Regimento-Geral-do-ProfHistoria.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

linhas de pesquisa, a procura em abarcar a prática, o fazer e a construção de saberes em sala de aula, o que Goodson (1991) considera como o currículo praticado ou ativo, bem como os conteúdos considerados válidos de serem ensinados, inclusive, aqueles da legislação curricular, os quais esse autor chama de currículo prescrito.

2) Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão. Desenvolve estudos sobre a questão da linguagem e da narrativa histórica, considerando diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da Internet, mapas, fotografias etc. A partir da problematização do uso da linguagem, o objetivo é produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História. Na segunda linha de pesquisa, também se considera “produzir materiais destinados ao uso educativo, considerando também as possibilidades de difusão científica da História”, ou seja, lança mão do que os historiadores nos últimos cinco anos vêm chamando de história pública. Aqui, vista em seu sentido de “fazer” história pública, ou, em outras palavras, utilizar-se de materiais estratégicos para, deliberadamente, produzir pedagogias culturais, não apenas ensinando história no espaço escolar formal, como no espaço extraescolar, de modo a possibilitar o acesso ao conhecimento histórico para a sociedade em geral.

3) Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. Desenvolve investigações sobre a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar, considerando lugares distintos como os museus, o teatro, os centros culturais e o espaço urbano, em geral. Identificando a história como prática sociocultural de referência, o foco recai sobre as variadas formas de representação e os usos do passado no espaço público, com características distintas daquelas observadas na escola, a saber: o turismo de caráter histórico, os monumentos, as festas cívicas, as exposições, entre outras. Essa terceira linha, como podemos observar, também se direciona para a história pública, possivelmente de maneira mais assertiva, ao sugerir a reflexão e a ação em espaços extraclasse,

visando influenciar o conhecimento histórico já presente na sociedade. Para o doutorado, agora também temos uma quarta linha, não discutida aqui, pois tal será implementada em 2025⁵.

Como se pode perceber, os objetivos das três linhas se inter-relacionam, entrecruzando a função social do profissional da História. Esta, geralmente vista como a relação entre o Pesquisador e o Professor — nos cursos de graduação, muitas vezes, com ênfase na primeira atuação apenas — e, nos últimos tempos, incluindo também a esfera do Divulgador ou Influenciador.

A disciplina de história pública e Ensino de História tem a seguinte ementa: “História e História pública. História Pública e mídias, tempo presente, comunidades e culturas populares, plataformas digitais, narrativas públicas”. A ementa não é muito esclarecedora, mas creio que pressupõe o uso, a apropriação e a reelaboração do passado por diferentes sujeitos, não se limitando ao ambiente escolar. A bibliografia proposta apresenta 27 referências e tem como mais recente uma de 2014 e, se considerarmos o início do desenvolvimento mais delineado da História Pública no Brasil, a partir de 2010, essa referência pode ser entendida como atualizada.

⁵ Ensino de História e Políticas Públicas: a linha desenvolve investigações sobre políticas públicas relacionadas ao ensino de história. Considera a construção de conhecimentos sobre as políticas públicas em suas múltiplas dimensões, sua historicidade, seus parâmetros e marcos legais, seus programas e instruções que impactam o campo do ensino de história desde ações vinculadas à formação de professores de história, projetos de inclusão, direitos humanos, diretrizes curriculares, políticas de avaliação, programas de elaboração e distribuição de materiais didáticos a questões que envolvam planos de gestão urbana e rural, projetos ambientais, redes de sustentabilidade, dentre outras. A nova linha contemplará uma vertente importante do campo de pesquisa do ensino de História e ajudará a consolidar o impacto do ProffHistória na melhoria da educação básica brasileira, pois as pesquisas desenvolvidas pelos alunos dessa linha contribuirão para a análise e construção de políticas públicas voltadas para a educação, tendo como foco a aprendizagem histórica.

As 23 dissertações relacionadas à história pública distribuíram-se de maneira desigual ao longo dos anos: duas em 2016, nenhuma em 2017, quatro em 2018, duas em 2019, dez em 2020, três em 2021 e duas em 2022. Vale destacar que as produções de 2023 ainda não estão disponíveis para consulta no site do ProfHistória, impossibilitando uma análise sobre a evolução das pesquisas no campo até o presente momento.

Nas dissertações analisadas, os autores adotam conceitos e referências provenientes da Didática da História, da Educação Histórica e, em menor medida, dos Estudos Culturais, refletindo uma tentativa de responder às demandas da história pública. Esse esforço ocorre em um contexto brasileiro no qual ainda falta um corpo teórico consolidado associado a esse campo e, como consequência disso, as obras mais referenciadas são coletâneas, como a organizada por Juniele Rabêlo Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai, “Introdução à História Pública” (2011), aparecendo em 12 dissertações. Em seguida, com 9 citações, está a coletânea organizada por Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo Almeida e Ricardo Santhiago, “História Pública no Brasil: Sentidos e Itinerários” (2016).

Entre os autores referenciados da história pública que constam nessas dissertações analisadas, destacam-se Sonia Wanderley (que orientou 3 dissertações do ProfHistória na Universidade do Estado do Rio de Janeiro), cujos textos aparecem em 7 dissertações, e Jurandir Malerba, também com 7 citações. Marta Gouveia de Oliveira Rovai é mencionada individualmente em 6 dissertações, enquanto Bruno Leal Pastor de Carvalho é referenciado em 5. Outros autores citados por seus textos individuais são: Serge Noiret (4 citações), Fernando Nicolazzi (3), Caroline Bauer (2), Ricardo Santhiago (2) e Thomas Cauvin (1).

Quanto à Didática da História, nessas dissertações, distribuídas entre 2016 a 2022, com história pública nos títulos e nas palavras-chave, 13 dissertações utilizam Jörn Rüsen, outras 13 recorrem a Luis Fernando Cerri e 3 fazem menção a Klaus Bergmann. Algumas referências podem ser acrescentadas, pois

realizam um diálogo interseccional com esse campo dependendo do contexto de sua aplicação, especialmente ao se acercarem de conceitos como consciência histórica, cultura histórica, narrativas e temporalidade. Nesse sentido, 6 dissertações citam François Hartog e 4, Reinhart Koselleck. Além das referências associadas à Didática da História, há uma expressiva presença de autores ligados à Educação Histórica, ressaltando a convergência entre esses dois campos. Nesse contexto, 13 dissertações adotam como referência Maria Auxiliadora Schmidt, enquanto 8 utilizam Isabel Barca como referência. Complementando, 4 dissertações mencionam Peter Lee e outras 4 referem-se a Marlene Cainelli, havendo ainda uma citação a Peter Seixas.

Os autores associados aos Estudos Culturais apresentam um índice menor de citações nas dissertações cuja base é a história pública. Stuart Hall e Henry Giroux são referenciados em 3 dissertações cada, seguidos por Tomaz Tadeu da Silva, com 2 citações. Há também referências isoladas a autores como Canclini, Jesús Martín-Barbero, Antonio Viñao-Frago, Jorge Larrosa e Austin Escolano. Esse panorama sinaliza uma prevalência de abordagens centradas na área do ensino de história pelo viés da História e não da Educação. Entretanto, da Educação, Paulo Freire é mencionado em 12 dissertações, geralmente coadunando sua concepção humanista com outros referenciais, inclusive com Jörn Rüsen.

Nessas dissertações, é comum primeiro existir a sondagem sobre os saberes dos alunos, ou seja, sobre o conhecimento prévio, e em algumas situações, também sobre livros didáticos e currículo de história, para, posteriormente, propor-se dispositivos de intervenção pedagógica. Os temas tratados nas dissertações podem ser categorizados em três grandes eixos interdependentes. O primeiro é marcado por uma preocupação com o combate a negacionismos e revisionismos históricos amplamente difundidos na mídia tradicional e digital. Esse grupo inclui debates sobre *fake news*, pós-verdade e narrativas pseudocientíficas ou opinativas, sendo 8 dissertações diretamente dedicadas a esse tema, com outras abordando-o de forma secundária ao tratar de temáticas

específicas. O segundo eixo engloba reflexões sobre relações étnico-raciais, com ênfase na História da África, dos africanos e afrodescendentes, presente em 3 dissertações, e nas histórias e culturas dos povos indígenas em 1. Essas discussões dialogam com temas relacionados à memória e ao patrimônio histórico-cultural, explorados em 5 dissertações. Por fim, a terceira categoria aborda questões políticas de maneira direta, incluindo 2 dissertações focadas em discussões gerais sobre política e direitos humanos e 2 sobre a Ditadura Militar no Brasil.

Essas dissertações compartilham uma intenção comum de propor debates e sugerir Produtos capazes de enfrentar e reverter ideias históricas problemáticas, então intensificadas nos últimos anos. Todas as pesquisas se fundamentam no uso da metodologia da história, buscando aplicá-la no ensino. Entre os produtos desenvolvidos, sublinham-se 5 podcasts, 7 canais de YouTube e 3 blogs, os quais, embora voltados para o ambiente escolar, podem ser considerados contribuições para a história pública. Além disso, foram elaboradas 7 propostas de aulas-oficinas que incorporam metodologias ativas e práticas vinculadas à cibercultura, visando tanto o espaço da sala de aula quanto uma possível extensão para o público em geral.

Considerando o campo mais amplo do ensino e aprendizagem histórica, Circe Maria Bittencourt é uma das principais referências no ensino e aprendizagem histórica, sendo citada em 19 dissertações, mas a apropriação é incidental. Também de modo incidental, Kátia Abud e Ana Maria Monteiro, apesar de suas contribuições consolidadas na área, aparecem como breves referências em apenas 4 dissertações cada, com influência limitada na estruturação da argumentação. A apropriação incidental também se evidencia na utilização de obras de historiadores consagrados, como Marc Bloch, Eric Hobsbawm, Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs e Michael Pollak, além de autores de outras áreas, como o sociólogo Pierre Bourdieu e o filósofo Zygmunt Bauman.

Quando analisei a presença da Didática da História nas dissertações em outro momento, especialmente considerando a vertente alemã, utilizei a categorização proposta por Afrânio Mendes Catani, Denice Bárbara Catani e Gilson R. de M. Pereira (2001). Assim, as apropriações foram subdivididas em três modalidades: *Apropriações incidentais*, nas quais as referências a autores são rápidas ou feitas de forma tangencial, sem conexão substancial com o desenvolvimento argumentativo do texto; *Apropriações conceituais tópicas*, caracterizadas pelo uso não sistemático e não integral de conceitos ou terminologias como consciência histórica, narrativa e cultura histórica (no caso da Didática da História) e *Apropriações de modo de trabalho*, que refletem a aplicação sistemática de conceitos, terminologias e metodologias nas análises, com centralidade na forma como as referências de fato subsidiam o debate.

Ao considerar o campo da história pública, a classificação ou categorização partindo desses modelos de apropriações teóricas mostrou-se inadequada, pois os mestrandos, ao construírem suas perspectivas no âmbito desse campo, não se vinculam diretamente a um corpus teórico bem definido ou a autores específicos, explicitamente identificados como centrais à história pública. Em vez disso, recorrem aos referenciais de outros campos, como a Didática da História, a Educação Histórica e os Estudos Culturais, apropriando-se de um “modo de trabalho” alinhado aos princípios da História Pública. O que atestei é que não há um mero “ecletismo” superficial, mas a combinação segundo uma escolha criteriosa de componentes diversos, que são colocados em coexistência de forma organizada e coerente. Percebe-se um hibridismo nas dissertações, caracterizado pela fusão ou integração de elementos de diferentes campos investigativos, preservando características originais e produzindo algo novo, em consonância com os objetivos do ProfHistória.

Essa prática reflete a natureza flexível e interdisciplinar da história pública e do ProfHistória, evidenciando sua capacidade de articular diferentes referenciais teóricos para responder às

demandas pedagógicas e sociais que orientam esse programa de pós-graduação. Ainda que dialogue com outros campos do saber, a História permanece como pilar estruturante, garantindo o rigor metodológico e a coerência epistemológica dos trabalhos desenvolvidos. Sempre entendendo que se torna indispensável reafirmar o papel da História na construção da cidadania e na formação de indivíduos capazes de questionar desigualdades e resistir a narrativas que visam silenciar ou distorcer o passado. Há momentos em que se faz necessário advogar o óbvio, resgatando a importância de uma narrativa histórica comprometida com a justiça social e com a indignação diante das exclusões e iniquidades que ainda marcam o presente.

Referências

- ALBIERI, Sara. História Pública e Consciência Histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-30.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, maio 1984. p. 36-42.
- CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; Gilson R. de M. PEREIRA. “As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área”. **Revista Brasileira de Educação**. n. 17, mai/jun/ago, 2001.

GOODSON, Ivor. La construcción social del curriculum: possibilidade y âmbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**. n. 295, v. I., p. 7-37, 1991.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PROFHISTÓRIA. **Regimento Geral Mestrado Profissional em Ensino de História**. UFRJ. [s./d.]. p. 1-13. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Regimento-Geral-do-ProfHistoria.pdf>. Acesso em: 24 de abr. de 2025.

ROSENZWEIG, Roy; THELEN, David. **The presence of the past: popular uses of History in American Life**. Columbia: Columbia University Press, 1998.

RÜSEN, Jörn. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (ed.) **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-70.

SCHMIDT, Benito Bisso. Qual a relação entre história pública e a profissionalização do historiador? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Org.). **Que história pública queremos?** São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo; RAMOS, Márcia Elisa Teté. As contribuições da History Education para a pesquisa em ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021.

HISTÓRIA PÚBLICA, DIREITOS HUMANOS E REPARAÇÃO HISTÓRICA: CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO

Márcio José Pereira¹

O ato de declarar não resolvia todas as questões. De fato, emprestava maior urgência a algumas dessas questões — os direitos daqueles que não tinham propriedade ou das minorias religiosas — e abria novas questões sobre grupos, como os escravos ou as mulheres, que nunca haviam detido uma posição política. Talvez aqueles que se opunham a uma declaração tivessem percebido que o próprio ato de declarar teria um efeito galvanizador. Declarar era mais do que esclarecer artigos de doutrina: ao fazer a declaração, os deputados se apoderaram efetivamente da soberania. Como resultado, o ato de declarar abriu um espaço antes inimaginável para o debate político: se a nação era soberana, qual era o papel do rei e quem representa melhor a nação? Se os direitos serviram como um fundamento da legitimidade, o que justificava a sua limitação a pessoas de certas idades, sexo, raças, religiões ou riqueza? (Hunt, 2009, p. 133).

Tornar público os direitos de alguns é evidenciar a ausência de direitos de outros, é a partir dessa reflexão pioneira de Lynn Hunt e da premissa dos direitos humanos, como o “direito a ter direitos” de Hannah Arendt que desejamos pensar a relação entre

¹ Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Colegiado de História, do Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP) e do Doutorado e Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão. Chefe da Divisão de Direitos Humanos junto à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis e Direitos Humanos (PROPEDH) da Universidade Estadual do Paraná. Membro do grupo de pesquisa interinstitucional Direitos Humanos e Políticas de Memória (DIHPOM/CNPq).

História Pública e Direitos Humanos no Brasil, especialmente no contexto de reparações históricas. Isso porque é um tema que ganha relevância à medida que o país enfrenta os legados de injustiças passadas e se depara com o protagonismo popular de grupos e agentes sociais que desejam reparar a história tal qual ela tem sido colonialmente contada.

Acreditamos na história pública como um movimento que busca democratizar o acesso e a produção de narrativas históricas, com o potencial de articular diferentes vozes e ampliar o debate sobre o passado e os seus impactos no presente. Quando relacionada aos Direitos Humanos, essa abordagem possibilita questionar a invisibilidade e a marginalização de determinados grupos e, ainda, a perpetuação de violências estruturais. Nesse sentido, o papel da história pública no processo de reparação histórica torna-se uma questão central na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A ideia de reparação histórica está intrinsecamente ligada ao reconhecimento de violações passadas e outras formas de opressão, cujos efeitos são sentidos até os dias atuais. Reforçando a necessidade de uma abordagem histórica dos Direitos Humanos, uma vez que, ao buscarmos essa reparação, precisamos exercitar não só a investigação do passado dessas violações, mas observar padrões de repetições, de manutenções e de rupturas, confrontando as perspectivas desses direitos ontem, hoje e quais sejam suas perspectivas para o futuro.

Bonny Ibhawoh (2013) argumenta que os Direitos Humanos devem ser historicizados para que suas origens e seus usos sejam mais bem compreendidos. Essa abordagem é fundamental para evitar visões triunfalistas e para revelar as ambiguidades e contradições que permeiam sua aplicação, especialmente em contextos de reparação histórica. A atenção à historicização traz novas perspectivas para debates de longa data sobre direitos humanos sobre questões de origem e significado, escopo e contexto, ordem e priorização (Ibhawoh, 2013).

Norberto Bobbio (1992, p. 25) enfatiza a importância de uma abordagem histórica acerca dos Direitos Humanos: [...] são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, nem todos de uma vez e nem de uma vez por todas”. Dessa forma, novos direitos são solicitados atendendo novas demandas, outros precisam ser reforçados, enquanto outros são cristalizados na sociedade.

Ao refletir sobre essas injustiças históricas, a história pública pode atuar como ferramenta de conscientização, preservação da memória e transformação social. Contudo, esse papel ainda carece de uma análise aprofundada sobre sua eficácia e os desafios enfrentados em um cenário marcado por disputas de poder e narrativas divergentes. Cabe-nos destacar que existe uma crescente preocupação dos historiadores com os Direitos Humanos, que é positiva, haja vista que, tem deslocado o tema da margem para o centro de preocupações de grupos de pesquisa, núcleos de investigação e promovido um diálogo importante com outras ciências.

No Brasil, entendemos que a história pública tem se constituído enquanto prática de história engajada, logo, o conceito de reparação histórica está presente em diversas iniciativas no ensino, na pesquisa e na extensão, que vão da luta por reconhecimento das populações e dos territórios quilombolas, dos processos de demarcação de terras indígenas, do reconhecimento do protagonismo histórico das mulheres, da comunidade LGBTQIAPN+, do movimento negro, das demandas por justiça em relação às vítimas da ditadura militar, dos conflitos de terra e dos atingidos pela ganância das companhias exploradoras de minério e do agronegócio.

Ao trazer à baila essas narrativas, os historiadores públicos oferecem à sociedade a oportunidade de refletir sobre o legado dessas violações. Nesse sentido, sua intersecção com os Direitos Humanos pode ser vista como uma forma de promover a justiça

social e a dignidade humana, princípios fundamentais em qualquer processo de reparação.

À medida que os discursos e as representações dos direitos humanos se expandem dos limites dos enquadramentos acadêmicos e políticos dos grupos de reflexão à praça pública, contribuições históricas se tornarão mais cruciais² (Ibhawoh, 2013, p. 62) (tradução nossa).

Apesar do potencial transformador da história pública, os historiadores enfrentam desafios significativos, especialmente diante da resistência de grupos que se beneficiam de narrativas históricas hegemônicas. Essas narrativas, frequentemente marcadas por colonialidade, recortes de classe, cor, religião, orientação política e padrões morais pré-estabelecidos, foram construídas e consolidadas de forma a excluir ou silenciar outras perspectivas. Ao garantir a manutenção de privilégios de determinados grupos (estabelecidos), essas histórias dominantes acabam por negar a outros (outsiders) o direito de narrar suas próprias trajetórias e reivindicar sua participação na história (Elias; Scotson, 2000).

A construção de uma memória coletiva que inclua vozes historicamente marginalizadas é, portanto, um processo desafiador, frequentemente bloqueado por interesses políticos e ideológicos que visam preservar essas narrativas hegemônicas. Não podemos esquecer a célebre afirmativa de Roberto DaMatta (1986) de que o Brasil é um país de cultura hierárquica, oriundo de matriz aristocrático-familística, em que os indivíduos irão defender seus interesses através de uma cultura de violência. Essas resistências não apenas dificultam a inclusão de novas vozes, mas também tentam minimizar ou apagar registros de violências e injustiças passadas, buscando proteger estruturas de

² *As discourses and representations of human rights expand from the confines of academic and policy think-tank framings to the public square, historical contributions will become more crucial* (Ibhawoh, 2013, p. 62).

poder e privilégios que agora são alvo de questionamento histórico e social.

Além disso, a própria institucionalização da reparação histórica, por meio de políticas públicas, enfrenta limitações em termos de alcance e implementação, o que evidencia a necessidade de uma articulação mais forte entre história pública e Direitos Humanos. Existe uma luta política para além da academia que interfere abertamente nesses processos, cuja ênfase é a polarização política que se alastrou no Brasil pós Jornadas de junho e julho de 2013. Inicialmente convocadas por reivindicações como a redução do preço das passagens de transporte público, esses protestos evoluíram para um espectro mais amplo de insatisfação com o sistema político, a corrupção e os serviços públicos ineficientes. Esse período marcou um ponto de inflexão no debate público, ampliando as divisões ideológicas e catalisando um cenário de antagonismo político mais explícito.

Posteriormente, as eleições presidenciais de 2014 aprofundaram essa polarização, com uma disputa acirrada entre Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB). As acusações de corrupção, associadas à Operação Lava Jato e ao impeachment de Dilma Rousseff em 2016, intensificaram as divisões entre grupos que apoiavam ou rejeitavam o governo petista. Esse clima de polarização se consolidou com as eleições de 2018, quando Jair Bolsonaro (PL), com um discurso conservador e antissistema, venceu a presidência. Nesse contexto, a polarização política passou a influenciar diretamente o debate sobre Direitos Humanos, com frequentes confrontos entre visões progressistas e conservadoras, dificultando consensos em torno de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade e à reparação histórica.

Para Eduardo Bittar (2018), o país não passa por um processo de ausência de legislação acerca dos Direitos Humanos, mas por uma desqualificação crônica da capacidade do Estado de fazer a legislação ser eficaz.

Assim, não é por falta de legislação que os direitos humanos não são cumpridos no Brasil, mas exatamente por falta de eficácia da legislação em geral, e, mais especificamente, por falta de executividade das políticas públicas de direitos humanos, que lhes dariam feição concreta no plano da prevenção, da proteção e da promoção. Mas, também, a simples eficácia das políticas públicas, tomadas como medidas isoladas, nunca seria capaz de enfrentar os efeitos danosos daquilo que socialmente se produz no campo dos embates e das violações cotidianas. O país retoma, em cenário obscurantista, todo o rescaldo de intolerâncias, fundado numa cultura refratária aos direitos humanos, de modo que o retrocesso no plano das mentalidades se torne uma regra em processos de interação social. Vê-se, portanto, que o Brasil vive um processo social ainda mais complexo, que torna o desafio de implementação dos direitos humanos uma questão de enfrentamento muito espinhoso (Bittar, 2018, s./p.).

Os historiadores buscam evidenciar em suas pesquisas essas violações, valendo-se de fontes primárias, captação de documentos comprobatórios e identificação das vítimas e de suas histórias coletadas por entrevistas orais, gravações e testemunhos, mas não possuem poder de legislar e executar políticas públicas. Podemos contribuir com elementos para promover as políticas necessárias, mas não as efetivar ou fazer cumprir as que já existem juridicamente.

Destarte, objetivamos analisar de forma introdutória a maneira como a história pública no Brasil pode contribuir para a efetivação dos Direitos Humanos sob uma perspectiva de reparação histórica, destacando os desafios e as oportunidades que emergem no diálogo entre narrativas históricas e demandas da sociedade contemporânea. Para tal fim, é fundamental uma reflexão crítica sobre as formas de lidar com o passado e as suas implicações no presente, bem como o papel das narrativas históricas na promoção de direitos e na reparação das injustiças que ainda marcam a realidade de muitos grupos sociais.

Direitos Humanos e Reparação Histórica: posições e interseções

A relação entre Direitos Humanos e reparação histórica é marcada por um processo contínuo de reflexão sobre injustiças do passado e suas implicações no presente. Para compreender essa interseção, é necessário discutir os conceitos que fundamentam esses campos, destacando como eles se entrelaçam na busca pela justiça social. A seguir, analisamos três aspectos centrais: a definição de Direitos Humanos, a ideia de reparação histórica e a interseção entre ambos no contexto brasileiro.

Como já enfatizamos anteriormente, os Direitos Humanos podem ser compreendidos como um conjunto de direitos universais inerentes a todas as pessoas, independente de raça, gênero, nacionalidade ou qualquer outra condição. De acordo com Norberto Bobbio, em “A Era dos Direitos” (1992), os Direitos Humanos são produtos de lutas históricas e, por isso, estão em constante evolução. Eles emergem como respostas a contextos específicos de opressão e exclusão, sendo moldados por valores culturais e históricos. Para Hannah Arendt (2012), os direitos só podem ser garantidos por meio da pertença a uma comunidade política, o que ela chama de “direito a ter direitos” — ou seja, o direito de pertencer a um Estado que reconheça e proteja esses direitos.

Ela argumenta que, em situações como o exílio ou o deslocamento forçado, no qual indivíduos perdem sua cidadania e são privados de sua comunidade política, os direitos humanos deixam de ser uma proteção efetiva. Assim, os direitos humanos, para Arendt, dependem diretamente da construção de sistemas políticos capazes de garanti-los. No Brasil, o reconhecimento desses direitos tem sido essencial para questionar desigualdades estruturais e promover a cidadania plena, porém, garanti-los tem sido o maior desafio.

A cultura da violência contamina os espaços de socialização e as formas de integração social e bloqueia o desenvolvimento de condições dialógicas de

interação simbólica de mais elevado nível de entendimento. O resultado é que o próprio discurso sobre os direitos humanos, ou ainda, a luta organizada em favor dos direitos humanos, é frequentemente desconsiderada, desacreditada e/ou deslegitimada, seja por parte da imprensa, seja por organismos do Estado, seja por personagens formadores da opinião pública, seja pela viralização de mensagens nas redes sociais. Soma-se a esses fatores o fato de que, no momento presente, até mesmo a educação em direitos humanos, com a importância que teria para enfrentar muitos desses desafios, é obnubilada por discussões sobre o controle ideológico de professores, junto a câmaras legislativas e espaços de representação escolar. A repressão intelectual toma uma nova feição e os esforços em torno da construção da cidadania na educação são atravessados pela precarização, pela perseguição, pelo medo e pela desarticulação (Bittar, 2018, s./p.).

Acreditamos enquanto intelectuais e educadores que precisamos “declarar” de maneira mais efetiva esses direitos e, conseqüentemente, os deveres implícitos, para que ocorra a efetivação das políticas de reparação. O conceito de reparação histórica está intrinsecamente ligado à justiça restaurativa, a qual busca reconhecer e corrigir as violações cometidas no passado. Segundo Elazar Barkan (2000), a reparação histórica envolve não apenas compensações financeiras, mas também gestos simbólicos, como pedidos de desculpas, construção de memoriais e revisão de narrativas históricas. Essas ações são essenciais para reparar danos morais, sociais e culturais causados a grupos marginalizados.

A discussão sobre reparação histórica também levanta questões sobre os limites e as possibilidades de conciliar memória e justiça em sociedades profundamente marcadas por desigualdades. A interseção entre Direitos Humanos e reparação histórica ocorre na medida em que ambos compartilham o objetivo de promover justiça social e dignidade humana. Para José Damião de Lima Trindade (2006), essa relação é particularmente evidente em contextos em que as violações de direitos têm raízes históricas profundas, como no caso do racismo, do colonialismo e da opressão de gênero. A reparação histórica, nesse sentido, é

uma forma de efetivar os princípios dos Direitos Humanos, reconhecendo o impacto das desigualdades históricas no presente.

Através da história pública, essas ações ganham visibilidade, permitindo que narrativas antes silenciadas sejam incorporadas ao debate público. Como afirma Barkan (2000), a reparação histórica deve ser entendida como um processo negociado, em que o reconhecimento das demandas das vítimas é um passo crucial para a reconciliação. Essa negociação passa diretamente pelas questões políticas e pode ser anulada ou esquecida se os elementos que ocupam o poder forem contrários às pautas reivindicadas. Um rápido exemplo desse processo negociado é a retomada da Comissão da Anistia pelo atual governo Lula, uma vez que o grupo responsável pela análise dos pedidos de reparação econômica e jurídica dos perseguidos políticos durante a ditadura militar (1964-1985) e para promover a reparação de danos às vítimas ou aos seus familiares foi totalmente descaracterizado durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, o qual alocou funcionários militares para julgar os pedidos e negar 95% dos processos que passaram pela comissão, numa clara oposição aos direitos expressos pela própria Lei de Anistia (6683/1979).

Historicamente, os Direitos Humanos no Brasil foram e permanecem marcados por avanços e retrocessos. Segundo Flávia Piovesan (2006), a consolidação desses direitos no país foi profundamente influenciada pelo período de redemocratização, que buscou superar os legados da ditadura militar. No entanto, a efetivação dos Direitos Humanos no Brasil enfrenta desafios como a violência estrutural, a desigualdade socioeconômica e a discriminação racial.

Um dos marcos históricos fundamentais na afirmação dos Direitos Humanos no Brasil é a promulgação da Constituição Cidadã, de acordo com os historiadores Angelo Priori e Manoel Kischener:

A Constituição de 1988 é o documento mais importante e significativo existente no Brasil sobre direitos humanos. Não é à toa que ela é denominada de constituição cidadã. Logo no seu primeiro artigo, ela deixa claro quais os fundamentos que sustentam o Brasil. São cinco: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (grifos dos autores). Um dos pilares da Constituição brasileira é a dignidade da pessoa humana. Magnífica definição (Priori; Kischener, 2019, p. 21).

Embora a Constituição reforce o compromisso brasileiro com os Direitos Humanos, ela carrega involuntariamente a herança de vinte e um anos de violações e de aplicação plena do estado de exceção. Carrega em seu texto a esperança de brasileiros e brasileiras por um país cujo futuro seja marcado pela democratização desses direitos e deveres que ali estão declarados. Iniciativas como a Comissão Nacional da Verdade (2014) são exemplos de como a interseção entre história pública e Direitos Humanos pode contribuir para a reparação histórica, ao investigar e divulgar as violações cometidas durante o regime militar, pois desempenha papel fundamental ao evidenciar essas questões e promover debates sobre memória e justiça.

Outro aspecto crucial da reparação histórica é o seu impacto na construção de identidades coletivas. A memória coletiva é um elemento central para a formação das identidades, especialmente em sociedades marcadas por profundas desigualdades. No Brasil, a valorização das memórias de grupos marginalizados, como quilombolas, indígenas e mulheres, é essencial para promover uma identidade nacional mais inclusiva e democrática. A reparação histórica, nesse contexto, não é apenas uma questão de justiça, mas também de pertencimento e reconhecimento. Esse fazer histórico engajado possibilita reconfigurar narrativas nacionais, desafiando estereótipos e preconceitos que ainda persistem na sociedade brasileira.

A relação entre Direitos Humanos e reparação histórica no Brasil evidencia a importância de uma abordagem histórica para a efetivação da justiça social. Essa interseção oferece caminhos

promissores para enfrentar as desigualdades e promover a dignidade humana. Contudo, é necessário ampliar o debate público e superar resistências para que essas iniciativas tenham um impacto duradouro na sociedade brasileira.

A história pública como ferramenta de inclusão e democratização

Acreditamos que a história pública tem se consolidado como uma abordagem que visa democratizar a produção e a difusão do conhecimento histórico. Diferentemente das práticas históricas acadêmicas tradicionais, frequentemente restritas a círculos especializados, ela busca envolver um público mais amplo, estabelecendo diálogos com comunidades, movimentos sociais e outros atores sociais. Esse enfoque possibilita não apenas a inclusão de narrativas historicamente marginalizadas, mas também o fortalecimento da conexão entre passado e presente.

Como prática qualitativa e autorreflexiva, a história pública não deve ser confundida como tradução e/ou popularização simplista da narrativa acadêmica e nem deve abandonar os pressupostos e o compromisso com a ciência, mas questionar como eles podem colaborar com as demandas sociais e identitárias para gerar uma história mais dialógica que também seja cuidadosa com a abundância perigosa de narrativas, em especial nas redes virtuais. Este ofício requer considerar que não há mais exclusividade acadêmica, ao mesmo tempo que não significa se submeter aos interesses de grupos com os quais se dialoga, ou ao mercado neoliberal, como se a finalidade, agora, fosse servir ou gerar produtos para consumo ou entretenimento (Rovai, 2024, p. 58).

Defini-la como campo, prática ou ferramenta de pesquisa tem gerado debates e questionamentos na academia e fora dela. Nesse sentido, não desejamos aqui buscar um fim para o debate, mas enfatizar quão pantanoso é esse terreno. Vamos refletir a partir das perguntas de Jill Liddington:

Então: agora somos todos historiadores públicos? Será que todos os que se debruçam sobre o passado com a participação do público (sejam eles

visitantes de museus, telespectadores ou grupos de estudantes) é um “historiador público”? A “história pública” é um guarda-chuva tão acolhedor a ponto de oferecer abrigo a todas as formas de história “popular” — seja ela a história oral ou a “história dos povos”, a “história aplicada” ou os “estudos do patrimônio”? A resposta, provavelmente, é um generoso “sim”; deixai que mil flores desabrochem. Sem dúvida, em conferências recentes, ouve-se uma ampla gama de profissionais — historiadores orais, educadores de adultos, arquivistas experientes — alegarem, com um tanto de mistificação, que “até ouvir a frase ‘historiador público’, eu não tinha percebido que fiz isso a minha vida toda. Agora eu tenho um rótulo”. Entretanto, “história pública” é um conceito escorregadio (Liddington, 2011, p. 32).

Enquanto ferramenta, segundo a autora (2011), a história pública destaca-se por sua adaptabilidade aos diferentes contextos históricos e culturais em que é praticada, seja no campo acadêmico, seja na aplicação prática. Em vez de restringir-se a definições rígidas ou dogmáticas, ela privilegia o “como” em detrimento do “quem” ou “o que”, funcionando mais como uma prática dinâmica do que como um conceito estático. Essa flexibilidade permite que a história pública sirva como uma ponte entre o passado e o presente, especialmente em um cenário contemporâneo marcado pela crescente popularidade das representações históricas e pela segmentação acadêmica. Assim, ela se posiciona como uma ferramenta vital para mediar e revitalizar o diálogo entre o passado e os seus diversos públicos.

Um exemplo significativo de democratização promovida pela história pública é a valorização das narrativas das populações quilombolas. Projetos de pesquisa e extensão realizados em universidades brasileiras têm colaborado com comunidades quilombolas para resgatar e registrar suas histórias, tradições e lutas pela demarcação de terras. Essas iniciativas fortalecem a identidade cultural desses grupos e oferecem subsídios para reivindicações políticas, contribuindo para a ampliação de seus direitos. A articulação entre acadêmicos e quilombolas também permite que essas comunidades participem ativamente do

processo de construção histórica, desafiando visões homogêneas e eurocêtricas do passado brasileiro.

Hebe Mattos, Keila Grinberg e Martha Abreu (2018) asseveram que desde 1994, a UNESCO tem desenvolvido o Projeto Rota do Escravo, uma iniciativa que visa aumentar a conscientização sobre a escravidão atlântica e as suas consequências por meio de ações educacionais, culturais, turísticas e de pesquisa. Entre essas ações, destaca-se a preservação de sítios de memória, que funcionam como espaços de lembrança e combate ao racismo, promovendo os direitos humanos e a paz. Em 2001, o tráfico atlântico de africanos escravizados foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas como um crime contra a humanidade, e a Conferência de Durban desempenhou papel essencial ao consolidar o conceito de reparação relacionado ao passado escravista, com uma expressiva participação brasileira. Mais recentemente, a UNESCO instituiu a “década internacional dos afrodescendentes” (2015-2024), com o objetivo de destacar as contribuições dos afrodescendentes para as sociedades americanas e fortalecer o respeito aos seus direitos humanos e liberdades fundamentais, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No Brasil, aliás, desde a Constituição de 1988, já haviam sido reconhecidos os direitos territoriais aos “remanescentes das comunidades dos quilombos”, o que tornava possível a obtenção da titulação definitiva pelo Estado brasileiro, assim como os direitos culturais da população afro-brasileira à celebração de seu patrimônio. Trabalhos sobre a memória da escravidão e do tráfico ilegal de africanos escravizados vêm sendo fundamentais para a composição da argumentação em torno do direito à reparação, principalmente a partir da possibilidade de titulação coletiva de terras das comunidades conhecidas como “remanescentes de quilombos” e do movimento em prol do reconhecimento das expressões fundadas na herança escravista, como o jongo, o maracatu, o congado, entre outros, como patrimônios culturais brasileiros (Mattos; Grinberg; Abreu, 2018, p. 230).

Além disso, o movimento negro tem encontrado na história pública um importante aliado na reconstrução de narrativas

históricas que reconheçam o impacto do racismo estrutural na sociedade brasileira. Exposições como a do Museu Afro Brasil, em São Paulo, e iniciativas como o mapeamento de territórios negros nas cidades têm sido essenciais para resgatar memórias apagadas ou distorcidas. Essas ações não apenas celebram a cultura e a resistência afro-brasileira, mas também estimulam o debate sobre reparações históricas e o enfrentamento do racismo contemporâneo.

Outro exemplo relevante é o trabalho de resgate histórico das mulheres no Brasil. Através de exposições, publicações e projetos educacionais, a história pública tem dado destaque ao papel das mulheres em diferentes períodos da história nacional, incluindo suas lutas por igualdade e justiça. Projetos como o levantamento de histórias de mulheres trabalhadoras na Era Vargas ou a memória das mulheres perseguidas pela ditadura militar têm contribuído para visibilizar trajetórias frequentemente ignoradas, promovendo uma história mais inclusiva e representativa. Pesquisas interessantes sobre a presença feminina nos livros didáticos também reforçam essa representatividade, tal qual enfatizadas por Eulália Moraes e Alcione Silva:

A inclusão de mulheres em alguns capítulos, particularmente durante a Revolução Industrial, é um passo positivo, mas o destaque conferido a elas é insuficiente para evidenciar de maneira robusta e abrangente o verdadeiro protagonismo histórico feminino. A ausência ou a superficialidade das narrativas femininas em momentos-chave da História, como a Revolução Francesa ou a Independência do Brasil, revela uma falha significativa nos materiais didáticos. Personagens relevantes, como Olympe de Gouges ou Maria Tomásia Figueira Lima, são ignoradas ou minimizadas, limitando consideravelmente a compreensão do papel desempenhado pelas mulheres nessas conjunturas históricas (Silva; Moraes, 2024, p. 210).

A história pública também tem ampliado as vozes da comunidade LGBTQIAPN+, trazendo à luz histórias de resistência e luta por direitos. Um exemplo significativo é o projeto “Memórias LGBTQI+”, que busca documentar as trajetórias de indivíduos e coletivos dessa comunidade, destacando sua

contribuição para a cultura e os direitos humanos no Brasil. Essas iniciativas ajudam a construir uma memória social que combate preconceitos e promove a inclusão. “Acrescente-se a isso o fato de boa parte das iniciativas de preservação da memória ser conduzida por grupos independentes, que podem não contar com estrutura adequada de proteção aos itens que pretendem salvaguardar a si mesmos como figuras públicas” (Silveira-Barbosa, 2024, p. 162).

Passadas as primeiras décadas de ativismo — na forma como conhecemos hoje —, grupos da comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais e afins) passaram a tratar de suas próprias memórias. Não apenas das trajetórias políticas, mas também de experiências individuais, de figuras anônimas. A meu ver, isso se deve ao fato de vivenciarmos um momento de relativa aceitação e tolerância às diferentes identidades de gênero e sexualidades. Não estando mais ocupadas exclusivamente com a manutenção da vida, foi possível às pessoas LGBTQIA+ se debruçarem sobre o ofício da memória (Silveira-Barbosa, 2024, p. 162).

Autores como Paula Silveira-Barbosa (2024), James Green (2019), Ana Cecília Pereira (2024) e Benito Bisso Schmidt (2024) tem alavancado pesquisas sobre a temática e enfatizam no Brasil iniciativas recentes como investigar como a Comissão Nacional da Verdade incorporou um debate sobre as violações às pessoas LGBTQIAPN+ durante a Ditadura (Pereira, 2024), o funcionamento e a permanência do Centro de Documentação do Grupo Dignidade, do Acervo Bajubá, do Close - Centro de Referência de História LGBTQI+ do Rio Grande do Sul, do Museu Bajubá, além dos recém-fundados Museu Transgênero de História e Arte e o Arquivo Lésbico Brasileiro. “Esse *boom* da memória pode representar maior visibilidade, mas nos coloca alguns desafios. Talvez o mais imediato seja a vulnerabilidade a que ficamos sujeitas(es/os) exatamente por causa dessa visibilidade”(Silveira-Barbosa, 2024, p. 162).

Já a memória dos povos indígenas tem sido alvo de constantes pesquisas e ampliação de audiências, diversas ações têm buscado

preservar a memória indígena e promover os direitos das populações tradicionais. Um exemplo é o papel desempenhado pela Biblioteca Cidadania, Violência e Direitos Humanos da UFPR, que se dedica a disponibilizar documentos relacionados às populações indígenas e outros grupos atingidos por grandes empreendimentos, como a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Esses materiais, disponíveis digitalmente, têm sido fundamentais não apenas para o resgate da memória histórica, mas também como instrumentos em processos de reparação jurídica, fornecendo evidências documentais de violações de direitos e auxiliando as comunidades em suas reivindicações.

Além disso, iniciativas locais e nacionais, como a preservação de sítios históricos indígenas e a promoção de projetos educacionais que valorizem a cultura e a história desses povos, têm contribuído para fortalecer suas identidades e reivindicar seus direitos. Essas ações não apenas resgatam e mantêm vivas as memórias das populações indígenas, mas também criam bases para avanços no campo dos direitos humanos, fomentando o respeito e a inclusão dessas comunidades na história e na sociedade brasileiras.

Essas ações de pesquisa, extensão e divulgação histórica anteriormente narradas não passaram ilesas às críticas de setores conservadores que acusam historiadores, ativistas e divulgadores de violar a História Oficial e forçar um vitimismo dessas populações para o estabelecimento de políticas públicas, sendo a mais criticada e constantemente atacada no Brasil, a política de cotas. Vamos tentar esboçar brevemente alguns desafios na prática.

Desafios e limitações na prática da Reparação Histórica

Ao tratar publicamente de temas sensíveis e problematizá-los, os historiadores enfrentam obstáculos que incluem a resistência política, o papel das instituições, as disputas de narrativas e a limitação de recursos para implementar políticas públicas. A seguir, discutimos esses aspectos em quatro subitens,

apresentando uma análise detalhada com base em autores e obras relevantes.

A resistência à reparação histórica é um dos desafios mais evidentes, especialmente em contextos em que a memória histórica é politicamente polarizada. Segundo Pierre Nora (1984), as disputas em torno da memória coletiva refletem interesses políticos e sociais, já que a memória está sempre sujeita a interpretações conflitantes. No Brasil, essa resistência é visível em discursos que negam a relevância de ações reparatorias, frequentemente associadas a debates sobre ações afirmativas e reconhecimento de minorias. A classe dominante, ao controlar as narrativas históricas, busca manter seus privilégios, enquanto as iniciativas de reparação desafiam essa hegemonia ao propor uma redistribuição simbólica e, em alguns casos, material.

As instituições desempenham papel crucial na consolidação ou contestação de narrativas históricas. De acordo com Stuart Hall (2006), as instituições culturais, como museus e escolas, são espaços nos quais significados são produzidos e negociados. No Brasil, museus como o Memorial da Resistência, em São Paulo, desempenham um papel importante ao expor violações cometidas durante a ditadura militar, promovendo uma reflexão crítica sobre o passado.

A construção de uma memória coletiva que inclua vozes marginalizadas frequentemente esbarra em disputas narrativas. Paul Ricoeur (1994) argumenta que a narrativa é essencial para dar sentido ao passado, mas também está sujeita a manipulações e omissões. No Brasil, essas disputas são evidentes em debates sobre a memória da escravidão e a ditadura militar, em que diferentes grupos apresentam versões conflitantes dos eventos. A implementação de políticas públicas voltadas à reparação histórica enfrenta desafios relacionados à falta de recursos e à burocracia. Como aponta Charles Tilly (2007), a consolidação de direitos depende de processos políticos complexos que frequentemente sofrem interferências de interesses econômicos e políticos. Contudo, o alcance dessas iniciativas é normalmente

limitado por restrições orçamentárias e disputas políticas. Não basta termos consciência dos equívocos históricos sem orçamento, uma vez que política pública demanda investimento financeiro.

Em nossa interpretação, um dos maiores entraves da consolidação e eficácia da farta legislação sobre Direitos Humanos no Brasil é a da política representativa em esferas distintas, uma vez que as dificuldades de articulação entre as esferas municipal, estadual e federal inviabilizam a efetivação de políticas públicas voltadas aos direitos humanos. Cada nível de governo opera com prioridades distintas, muitas vezes resultando em sobreposições, lacunas ou conflitos na implementação de ações. A ausência de uma coordenação eficaz prejudica a continuidade e a eficiência de programas fundamentais, como a demarcação de terras indígenas e a promoção da igualdade racial. Por exemplo, enquanto o nível federal pode legislar ou financiar iniciativas, a execução geralmente recai sobre governos estaduais e municipais, que frequentemente enfrentam limitações orçamentárias, divergências políticas e falta de infraestrutura adequada. Essa fragmentação compromete não apenas a efetividade das políticas, mas também a credibilidade do Estado em responder de forma coerente às demandas por direitos humanos e reparação histórica.

História Pública e Direitos Humanos: um caminho em construção

Esse caminho em construção é repleto de complexidade, mas gostaríamos de pavimentá-lo neste texto através de dois aspectos centrais: o papel da interdisciplinaridade e a importância do protagonismo comunitário, buscando o fortalecimento da História Pública no Brasil.

A interdisciplinaridade, definida como a interação entre diferentes áreas do conhecimento para abordar problemas complexos, é um elemento indispensável para a articulação entre história pública e Direitos Humanos. Como afirma Hilton Japiassu (1976), a interdisciplinaridade busca superar a

fragmentação do saber ao integrar diferentes disciplinas, promovendo uma compreensão mais ampla e rica dos fenômenos estudados. Essa abordagem é essencial não apenas para a publicização da História, mas também para aproximar outras ciências do debate público.

A interdisciplinaridade permite diálogos entre a História e disciplinas como Antropologia, Sociologia, Geografia e Direito, ampliando a compreensão das implicações das políticas de reparação. Essa interação enriquece as análises históricas ao integrar diferentes perspectivas e fortalece ações voltadas à promoção da justiça social, criando um campo dinâmico de negociação e disputa cultural.

Além disso, essa integração permite que historiadores atuem como mediadores entre o saber acadêmico e o saber popular, ampliando o alcance e a relevância das ciências humanas e sociais. Nesse sentido, a memória coletiva, como explica Paul Ricoeur (2000), é composta por múltiplas camadas que só podem ser plenamente compreendidas por meio de abordagens integradas. Dessa forma, a interdisciplinaridade não apenas promove o diálogo entre campos do conhecimento, mas também assegura que tanto o conhecimento científico quanto às experiências vividas sejam valorizados e incorporados em processos de publicização e transformação social.

O protagonismo das comunidades diretamente impactadas pelas violações de direitos humanos é outro pilar da história pública enquanto prática engajada. Quando Paulo Freire (1968) escreveu a *Pedagogia do Oprimido*, ele enfatizou que a educação e o conhecimento devem ser ferramentas para a emancipação, possibilitando que os oprimidos assumam um papel ativo na transformação de sua realidade. Essa ideia é central para aqueles que desejam não apenas registrar, mas também valorizar as narrativas das comunidades marginalizadas.

Em 2024, a título de exemplo prático, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História, na subseção Paraná (ANPUH/PR), elencou no seu décimo nono encontro regional,

realizado na cidade de Jacarezinho, promoveu a temática “Emancipações: sujeitos e territórios” cuja proposta trata-se de pensar nos sentidos históricos do termo, seus usos sociais, políticos e culturais, sua força como noção disponível aos mais distintos sujeitos para lutarem contra injustiças, violações, formas de dominação e exploração, das existentes no passado, e que ecoam e são reformuladas no presente e para o futuro.

O que desejamos destacar? É que em várias mesas as falas foram realizadas por ativistas, diretores de escolas indígenas, artistas etc., deslocando o protagonismo dos saberes para aqueles que vivenciam as violações e não para os que pesquisam sobre na academia. Um destaque para a mesa “Aldeando pela educação indígena: ensino e relações étnico-raciais”, que contou com Edson Kayapó (escritor, ativista indígena, coordenador adjunto da Ação Saberes Indígenas - MEC); Tiago Guarani Nhandewa (representante do Núcleo de Educação Indígena do Paraná - NEI) e Jefferson Gabriel Domingos (mestre em educação e diretor da escola Ivi Porã - Aldeia de Tomazina). Em resumo, não vieram como fontes e, sim, como protagonistas da História. Esse protagonismo é um elemento transformador, pois reconhece as comunidades como agentes históricos (Barkan, 2000). Nesse sentido, ao promover o protagonismo comunitário, reforçamos a ideia de que as memórias coletivas são fundamentais para a luta por direitos e reparações.

O fortalecimento da história pública no Brasil exige uma articulação mais consistente entre os profissionais da área e os movimentos sociais. A colaboração entre acadêmicos e ativistas desempenha papel crucial na transformação das narrativas históricas em ferramentas de mobilização e mudança social. Essa parceria tem o potencial de ampliar o alcance e o impacto das iniciativas de história pública, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por fim...

A análise apresentada neste artigo destacou o papel essencial da história pública na democratização das narrativas históricas e na inclusão de grupos marginalizados. Por meio de projetos comunitários, políticas de memória e ações educativas, a história pública revelou-se uma ferramenta poderosa para dar visibilidade a histórias silenciadas, fortalecendo identidades coletivas e promovendo os princípios dos Direitos Humanos.

Os exemplos concretos abordados, como as iniciativas voltadas para comunidades quilombolas, povos indígenas e a população LGBTQIAPN+, evidenciam como a preservação da memória pode mobilizar demandas sociais e contribuir para a reparação histórica. Essas ações reforçam a importância de conectar o passado ao presente, reconhecendo injustiças históricas e promovendo uma reparação que vá além do simbolismo, gerando impacto concreto.

No entanto, desafios significativos ainda persistem, como a resistência política e ideológica, a falta de articulação entre diferentes esferas de governo e as limitações enfrentadas por instituições culturais e educativas. Superar esses obstáculos exige maior compromisso institucional e investimento em políticas públicas integradas, capazes de promover uma articulação entre academia, comunidades e movimentos sociais.

Por fim, a educação destaca-se como uma ferramenta central para fortalecer a história pública, permitindo que narrativas marginalizadas sejam incorporadas ao currículo escolar e debatidas criticamente. Esse esforço é essencial para formar novas gerações mais conscientes e engajadas na construção de uma sociedade mais igualitária, reafirmando a relevância da História Pública como um campo indispensável na promoção de justiça social e direitos humanos no Brasil.

Referências

- ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BARKAN, Elazar. **The Guilt of Nations: Restitution and Negotiating Historical Injustices**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2000.
- BITTAR, Eduardo CB. Democracia e políticas públicas de direitos humanos: a situação atual do Brasil. **Revista USP**, n. 119, p. 11-28, 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/revistausp/democracia-e-politicas-publicas-de-direitos-humanos-a-situacao-atual-do-brasil/>. Acesso: 20 jan. 2025.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.
- DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro, Rocco, 1986.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a Partir de uma Pequena Comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- GREEN, James. Como a história pública pode se comprometer com a diversidade LGBT? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e voz, 2018.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Editora Companhia das Letras, 2009.
- IBHAWOH, Bonny. Where do we Begin? Human Rights and Public History. In: GOUTOR, David; HEATHORN, Stephen. **Taking Liberties: A History of Human Rights in Canada**. Don Mills: Oxford University Press, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIDDINGTON, Jill. O que é História pública. *In*: ALMEIDA, Juniele Rabelo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

MATTOS, Hebe; GRINBERG, Keila; ABREU, Martha. Que diferença faz a perspectiva da história pública nos estudos da escravidão? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e voz, 2018.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares**. *In*: Revista Projeto História, n. 10, 1984. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/download/12101/8763>
Acesso: 20 jan. 2025.

PEREIRA, Ana Cecília. A experiência LGBTQIA+ na Comissão Nacional da Verdade e algumas reflexões sobre história pública. *In*: SCHMIDT, Benito Bisso (Org). **História Pública e queer**. São Paulo: Letra & Voz, 2024.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PRIORI, Angelo; KISCHENER, Manoel. Conversas sobre direitos e dignidade da pessoa humana. *In*: PRIORI, Angelo; FELIPE, Delton; PEREIRA, Márcio José (Orgs). **Conversas sobre Direitos Humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá: Edições Diálogos, 2019.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tradução de Eunice Gois. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Memória, História, Esquecimento**. Tradução de Alain François. Campinas: Editora Unicamp, 2000.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Ocupar espaços e tecer histórias: as paradas de Alfenas e a dimensão pública das memórias LGBTQIA+. SCHMIDT, Benito Bisso (Org). **História Pública e queer**. São Paulo: Letra & Voz, 2024

SCHMIDT, Benito Bisso (Org). **História Pública e queer**. São Paulo: Letra & Voz, 2024.

SILVA, Alcione Aparecida da; MORAES, Eulália Maria Aparecida. Revelando vozes silenciadas: reconstruindo a História Pública brasileira com enfoque no protagonismo feminino nos livros didáticos de História. *In*: GRANADO, Helena Ragusa (Org). **Novos atores, outros espaços e saberes**: possibilidades de uma História Pública cambiante. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

SILVEIRA-BARBOSA, Paula. História pública queer: apontamentos a partir da lesbianidade. *In*: SCHMIDT, Benito Bisso (Org). **História Pública e queer**. São Paulo: Letra & Voz, 2024.

TILLY, Charles. **Democracy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

TRINDADE, José Damião de Lima. Direitos Humanos: História, Conceito e Perspectivas. *In*: CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. v. 1. Porto Alegre: Sergio Fabris Editor, 2006.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR THOMAS CAUVIN¹

Marianna Tavares² e Natália Gonçalves³
(Entrevistadoras)

A entrevista com o professor Thomas Cauvin, da Universidade de Luxemburgo (UniLu), discute como a história pública vem se desenvolvendo e o seu processo de internacionalização em Luxemburgo e no mundo. Entre outros aspectos, ele destaca o crescimento da área e a realização de projetos em Luxemburgo, como o novo Mestrado em história digital e pública na instituição, bem como a organização de conferências internacionais. O docente enfatizou a importância da

¹ Responsável pelo projeto "Public History as the new Citizen Science of the Past" (PHACS) e chefe da área de pesquisa "Public History and Outreach" no Centro de História Contemporânea e Digital de Luxemburgo (C²DH). Foi contemplado com a bolsa ATTRACT (financiada pelo Fundo Nacional de Pesquisa de Luxemburgo). Atualmente é Professor Associado de História Pública na Universidade de Luxemburgo. Cauvin é presidente da Federação Internacional de História Pública desde 2018.

² Mestre em Educação e doutoranda em Educação, ambos pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). É orientada pela Professora Dra. Inês Stamatto e co-orientada pela Professora Dra. Aliny Pranto, com quem participa da Rede Trajetórias. Docentes. Realizou um doutorado sanduíche na University of Luxembourg, por meio do programa CAPES/PRINT.

³ Historiadora com foco em Patrimônio Industrial, cultura e desenvolvimento comunitário. Formou-se na UFOP e fez mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural na UFPel. Possui graduação em Estudos Educacionais e mestrado europeu em Técnicas e Patrimônio. Recebeu bolsa de excelência da EACEA no mestrado, estudou na Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (França), Università degli Studi di Padova (Itália) e Universidade de Évora (Portugal). Atualmente, é doutoranda no projeto Citizen Participation in History and Heritage Production (CIPHH), entre as universidades de Luxemburgo e Québec.

colaboração internacional, por meio de trocas em eventos e pesquisadores visitantes, chamando atenção para a necessidade de uma abordagem inclusiva e menos hierárquica, reconhecendo os desafios, principalmente nas diferentes interpretações e nos usos políticos da história.

Ele trouxe elementos que demonstram como a última Conferência da Federação Internacional de História Pública (IFPH), que ocorreu em Luxemburgo em setembro de 2024, foi um momento que possibilitou a participação de diversos pesquisadores do mundo, graças ao seu caráter híbrido, acessível e gratuito.

Além disso, trouxe reflexões sobre a troca de experiências entre pesquisadores de diferentes países, reconhecendo as diversas abordagens e compreensões da área, destacando as práticas de países como Brasil, Quênia e Indonésia, principalmente chamando atenção para um movimento no qual é possível aprender uns com os outros. Cauvin aponta a dificuldade de se estabelecer uma definição única para a área, considerando a diversidade de práticas e perspectivas, destacando a importância do ensino para as reflexões na história pública.

Marianna Tavares: Como a história pública vem se desenvolvendo aqui em Luxemburgo?

Thomas Cauvin: Bem, como você sabe, temos a história pública e as práticas históricas públicas, que estão presentes por aí há muito tempo. A história oral é uma prática histórica pública que existe há anos. No entanto, o termo “história pública”, como disciplina ou área de estudo, é mais recente, como em outras partes da Europa. Nos últimos cinco a dez anos, ela ganhou mais relevância no Luxemburgo. Mudei para cá em 2020, com o objetivo de desenvolver e fortalecer a coerência da área no país. Estamos realizando cada vez mais projetos, como um mestrado em história digital e pública, e também pesquisadores de doutorado desenvolvendo projetos nesse campo. Creio que estamos liderando

novas iniciativas em toda a Europa, com uma rede de programas de mestrado em história pública que começou aqui. Organizamos conferências e, nos últimos cinco anos, alcançamos muitos novos projetos em Luxemburgo, que era meu objetivo inicial.

Marianna Tavares: Isso é ótimo. E como você acha que a Conferência de 2024 da Federação Internacional de História Pública (IFPH) contribuiu para o avanço das reflexões sobre a história pública em um nível internacional?

Thomas Cauvin: Acho que o primeiro ponto é que a Federação Internacional de História Pública, criada em 2011, mudou sua sede para Luxemburgo em 2021. Isso fazia parte do meu objetivo de trazer a sede para cá. Assim, foi natural organizar uma conferência da IFPH (International Federation for Public History) no Luxemburgo. Fiquei satisfeito com a conferência porque foi híbrida, acessível e gratuita, o que é um pilar essencial da história pública. Acredito que tivemos uma boa participação de pessoas de várias partes do mundo. Meu principal objetivo era tornar a história pública mais internacional. Eu não diria global, porque considero confuso dizer “global”, mas mais internacional para as pessoas aprenderem umas com as outras. Então, não é como se Luxemburgo estivesse liderando o caminho, somos nós, Luxemburgo, aprendendo com outras pessoas da América Latina, do Japão, do Quênia. Acredito que esses encontros entre as pessoas foram o maior sucesso da conferência, isso me deixou muito feliz. Foi cansativo devido à logística — você contribuiu com a conferência e sabe como foi — mas foi uma boa oportunidade para que conhecêssemos outras pessoas e para compreender melhor o que colegas estão fazendo.

Marianna Tavares: Parece que essa perspectiva internacional está sendo amplamente discutida na história pública em todo lugar. Quais são as possibilidades de crescimento dessa área ao redor do mundo?

Thomas Cauvin: Acho que o termo “história pública” cria um espaço de discussão. Embora as práticas públicas de história não sejam novas, usar essa terminologia, algumas vezes, oferece novas oportunidades de conexão entre pessoas que podem não ter se conhecido antes. Eles são arquivistas, têm os museus, os acadêmicos, os guias turísticos e históricos, mas isso mostra como a história pública ajuda na conexão de pessoas de diferentes perfis. Também ajudou a criar conexões entre pessoas em diferentes partes do mundo, porque temos as mesmas questões. Temos práticas diferentes, mas, algumas vezes, temos os mesmos questionamentos que nos ajudam a falar uns com os outros. Acredito que um desafio, ou um desenvolvimento interessante, é pensar e enriquecer como definimos a história e quem define a história. Existe uma tendência nas redes nacionais de controlar o que os historiadores, na Europa ou na América do Norte, consideram ao extremo. Acredito que essa discussão internacional com pessoas do Brasil — como você sabe, teve muitos brasileiros na conferência — nos incentiva a fazer uma definição e prática da história pública mais inclusiva e menos hierárquica. Por isso, gosto dessas definições de participação na história pública, acredito que essa é a chave para a internacionalização, aprender uns com os outros, com os colegas do Quênia, América Latina e Indonésia. Isso é fantástico, porque aprendemos uns com os outros, é disso que gosto nessas redes internacionais.

Marianna Tavares: Aproveitando que estamos falando sobre a internacionalização, esse é um dos seus objetivos atuais. Quais iniciativas você vem organizando para além da Conferência? O que você vem organizando para expandir as práticas de história pública?

Thomas Cauvin: Bom, muitas, mas não sou o único, acredito que tenho sorte de contar com colegas no centro que também se dedicam à história pública e levam essas questões para suas próprias mãos. Sem mencionar Natália Gonçalves, que está aqui,

mas também Myriam Dalal e você (Marianna Tavares), que estão aqui fazendo história pública. Quis mencionar você porque está aqui enriquecendo as práticas e os entendimentos sobre a história pública. Então, são esses encontros e esse trabalho em equipe que têm sido muito úteis para refletir sobre o que conhecemos para além da compreensão europeia e ocidental da área, questionando isso e tornando a definição de história e história pública ainda mais inclusiva. Esse questionamento é de extrema importância. O que venho tentando fazer nos últimos dois anos, e que vem tomando muito do meu tempo, é desenvolver o ensino de história pública; particularmente com o novo mestrado em história pública e digital que abrimos no mês passado (em setembro de 2024), bem como com o desenvolvimento de ensino desse domínio em outras universidades. Então, no ambiente acadêmico, mas também com museus e outras instituições, estamos desenvolvendo como ensinamos a história pública, como devemos ensiná-la. Isso vem ocupando meu tempo cada vez mais. Não é apenas sobre pesquisa, mas também sobre ajudar a pensar em como ensinar a história pública. Tive reuniões com todos os meus estudantes, eles estão felizes e entusiasmados com as práticas nesse âmbito; então, o ensino tem sido muito gratificante.

Marianna Tavares: Aproveitando que você falou um pouco sobre o projeto que Myriam e Natália vêm desenvolvendo, bem como sobre meu período como doutoranda visitante aqui em Luxemburgo, como tem sido a experiência de receber pesquisadores visitantes de outros países?

Thomas Cauvin: O ponto principal que me deixa muito feliz tem sido aprender com eles. Não considero as visitas, a sua visita, por exemplo, como um treinamento para você. Também somos nós aprendendo com você, que faz muitas coisas. Você vem enriquecendo nossas práticas discutindo sobre o contexto da escola e a história oral. Então, o que eu realmente gosto são essas trocas como uma forma de todos nós aprendermos. Isso é

realmente enriquecedor e me deixa entusiasmado em ter pessoas como você aqui, trazendo e nos contando como você faz história pública. Outro aspecto que considero importante é apoiar colegas no início da carreira. Sempre fico feliz por ter estudantes da pós-graduação, tive um aluno há dois anos fazendo um estágio aqui em história pública. Então, venho fazendo o que posso para apoiar colegas a terem uma experiência internacional, porque sei que sempre é muito formativo. Sei que quando deixei a França para ir para a Irlanda no meu mestrado, aprendi muito simplesmente ao não estar na mesma configuração e estrutura de antes. Acho que é muito enriquecedor, continuarei ajudando jovens colegas a virem e praticarem história pública. Eles estão trazendo toda a sua prática para podermos aprender e também mudarmos nossa maneira de fazer.

Marianna Tavares: Discutimos muitas perspectivas positivas da história pública, especialmente no âmbito internacional. Mas quais são os maiores desafios que você considera para o desenvolvimento da área?

Thomas Cauvin: Essa é uma boa pergunta. Um dos desafios é que não queremos, e não podemos ter, uma única versão da história pública. Temos muitas compreensões diferentes sobre ela. Quando falo com colegas em Bogotá, Colômbia, eles vêm conectando a história pública com a justiça social, e isso é algo muito importante. Outros colegas na Alemanha têm um foco maior sobre a teoria da história pública. Outros colegas, no Japão, estão interessados em relacionar meio ambiente e história pública. Então, às vezes, é difícil ter pontos em comum. A história pública ajuda, mas às vezes é difícil, porque temos diferentes compreensões e isso é bom. Não devemos ter uma visão unilateral da história pública porque, novamente, isso será controlado por algumas pessoas em algum espaço. E não é isso que queremos, uma única perspectiva. O desafio é permanecer atualizado e ter múltiplas definições; então, às vezes é um pouco difícil. Outra são

as relações de poder, política e história pública. Há muitos usos conflitantes da história, eles são permitidos. Eu não estou falando de *fake news*. Não só isso, mas estou falando de política e história, e às vezes é difícil apoiar e usar a história pública e anunciá-la como uma boa prática, encarando a realidade da propaganda. Usos políticos do passado não são novos, mas você sabe, eles nos forçaram a pensar sobre o lado ruim de fazer história e confrontar pessoas que têm opiniões e algumas compreensões muito diferentes do passado. Isso é um desafio porque, se você quer trabalhar com mais pessoas, você será confrontado com mais interpretações. E às vezes, pessoas com quem você não quer trabalhar. Então, como avaliamos o trabalho das pessoas quando elas não compartilham sua visão? Ou mesmo às vezes, você sabe, espectros políticos racistas com os quais não queremos trabalhar? Então, essa tensão entre trabalhar com pessoas e, você sabe, pessoas com quem você não quer trabalhar... Como você equilibra isso? Isso é um desafio.

Marianna Tavares: Chegando ao fim da nossa entrevista, já faz um tempo que você trabalha com história pública. Muitas coisas foram mudando, os caminhos são sempre diferentes. Então, olhando para trás, de tudo isso que você viveu com história pública, como você avalia sua interação na área nos últimos anos? Como tem sido para você?

Thomas Cauvin: Essa é uma boa pergunta que me faz pensar sobre há quanto tempo trabalho nessa área. Obrigado, Marianna! Acho que é mais fácil porque eu não tenho mais que lutar para defender a história pública. Quero dizer, as pessoas estão fazendo isso. E então eu não tenho que entrar em explicar o que é, e por que é importante. As pessoas me dizem por que é importante; então, é muito confortável, eu não estou lutando por isso. As pessoas fazem isso. Então, é a comunidade de pessoas que fazem história pública e usam a palavra público. Está crescendo. Às vezes, vou a algum lugar e as pessoas estão fazendo história

pública, e eu não tinha ideia de que elas estavam usando isso. Então, é muito confortável, e também é muito agradável ver que isso está funcionando, e que ajuda as pessoas. Assim, essa é uma maneira pela qual me tornei muito mais internacional. Eu costumava trabalhar na Irlanda, eu costumava trabalhar na Itália quando descobri a história pública, e agora sei sobre colegas que atuam nesse campo na Indonésia, no Quênia, estamos recebendo pessoas do Quênia. Isso está se tornando muito mais internacional, e eu gosto disso porque, você sabe, é muito estimulante ver o que os colegas fazem e as pessoas que fazem história pública. Somos bons colegas, porque eles estão cientes do que fazem e, mesmo cientes dos desafios, estão dispostos a correr o risco. Estão abertos a, você sabe, dar o primeiro passo e a ouvir. E você sabe que os acadêmicos às vezes têm dificuldade em ouvir. Então, eu gosto porque as pessoas que fazem história pública são mais humildes, trabalham mais em equipe. E acho que descobri um aspecto da academia que eu não conhecia. Isso mudou muito nos últimos dez anos.

Marianna Tavares: Muito obrigada.

Thomas Cauvin: Obrigado, Marianna. Obrigado, Natália. Foi um prazer não só ter vocês aqui conosco, mas também falar sobre.

POSFÁCIO

HISTÓRIA PÚBLICA: A CONFLUÊNCIA EM BUSCA DE FUTUROS MAIS HUMANIZADOS

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

Ao concluir a leitura deste livro, tenho a sensação de ouvir muitas vozes, não apenas em línguas diferentes, mas em abundância de expressões que tentam traduzir em palavras escritas as ações no presente e as projeções de futuro que, apesar de se apresentarem distantes no espaço, aliançam-nos em sonhos de transformação diante de um presente distópico e de usos perversos do passado.

Ler um livro é também ouvi-lo, procurando compreender seus diferentes textos em diálogo e em confluência, de forma que possamos ser afetadas(os) pelo desejo e generosidade com que cada autor(a) nos oferece o compartilhamento de suas experiências.

Nêgo Bispo, intelectual quilombola, nunca tratou do conceito de história pública, mas seus ensinamentos podem e devem inspirar as potencialidades dessas práticas reflexivas em busca do alargamento de quem somos e podemos ser juntas(os). O poeta, escritor e ativista afirmava que, mais do que realizarmos trocas — na perspectiva mercadológica que privilegia o ganho individual — deveríamos canalizar nossa energia para o compartilhamento, o conhecimento múltiplo, público e coletivo.

A confluência seria como a grandiosidade de um rio tomado pelo encontro com outros rios, de forma que as especificidades, os movimentos, os ritmos e a essência de cada um não se perdesse, mas fossem capazes de agigantar as forças de sua beleza e,

também, o seu efeito caudaloso sobre tudo o que está às suas margens, colocando em atrito, convergindo e misturando tudo o que é diferente. Nesse sentido, compartilhar não deveria presumir a diluição ou fusão, nem o “deixar” e “levar”, mas a agitação, a conturbação e, ao mesmo tempo, a congregação (mesmo que conflituosa dos ritmos diversos) dos movimentos que fluem nos espaços e nos tempos.

Quero dizer com isso que este livro deve ser entendido assim, como espaço de confluência em que palavras que expressam o pensar e o praticar a história pública, a partir de muitos lugares e perspectivas, puderam ser lidas, ouvidas e (re)conhecidas aqui: o cuidado com a memória contra o silenciamento em tempos de distorcionismos; a formação de profissionais humanizados pelo diálogo com públicos vivos e ativos; a descolonização de uma histórica eurocêntrica, branca e masculina; a apropriação das tecnologias digitais a fim de ampliar dizeres e saberes no enfrentamento a formas de preconceitos e autoritarismos; a transformação do ensino que pergunta pelas ausências em currículos, livros e salas de aula; a internacionalização que exige escuta e humildade, não mais pautada pela imposição de um modelo cultural sobre outros; a defesa de uma história em defesa dos direitos humanos (estes compreendidos em suas múltiplas vulnerabilidades, ancestralidades, diversidade e potencialidades).

Enfim, as palavras carregam intencionalidades e modos de presença no mundo, e estas vão nomeando e suportando diferentes ações que se querem reconhecidas pela vontade de dizer sobre o motivo e o posicionamento de cada autor(a) que aqui fez escolhas políticas; elas confluem como águas do rio que comporta tantos saberes, sonhos e sujeitas(os).

A simbologia de um rio feito de palavras pode parecer estranho a quem me lê, mas penso que assim como as águas dos rios que borbulham e rugem, fazendo barulho aos nossos ouvidos e respingando sobre nossos corpos e almas, assim deveriam ser esses movimentos tão diversos, aos quais denominamos história pública.

Como águas que confluem, as palavras aqui registradas pretendem tocar, “lavar” e encantar, porque estão carregadas das energias e dos impactos de uma história que se pretende útil socialmente, mas não utilitarista. Expressam movimentos que se inserem na paisagem política e cultural de ameaças à vida e à democracia, mas também de desejos e enfrentamentos históricos, no sentido de abrir espaços, novos caminhos criativos, coletivos, em que o ruído do rio — sempre vivo — possa incomodar o silenciamento impositivo e provocar novas e novas confluências.

Eu poderia, neste texto, dizer sobre a importância das tecnologias digitais, das mídias e da formação de profissionais voltados ao mercado e/ou às comunidades, ao ensino e à divulgação histórica. O leitor e a leitora, no entanto, tiveram a oportunidade, ao ler as páginas aqui apresentadas, de conhecer e aprofundar essas abordagens e possibilidades que avançam para além da ideia de uma concepção de história pública como pragmatismo empobrecedor, tecnicista ou salvacionista.

Escolhi destacar a contribuição que nossas ações, sempre tomadas pela consciência histórica, dialógica e pública, podem significar como força decolonizadora de uma ciência e de uma Academia ainda hegemonicamente canônica e repleta de ausências. Nessa direção, retomo Nêgo Bispo que nos fala — pois ainda escutamos sua voz — sobre a necessidade de exercermos uma postura e uma vivência decolonial — a luta para deixarmos de ser colonizados — e, mais do que isso, contracolonial, construindo caminhos nos quais não cabe a colonização das vidas. A contracolonização é a oportunidade de aprender e recriar de outros modos, com outras escutas, outros saberes e raízes. Com a sabedoria das águas, afirma Nêgo Bispo dos Santos (2023, p. 15), podemos oportunizar que o diálogo passe pelas frestas, pois quando “a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente — a gente rende”. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia.

Entendido como compartilhamento de saberes e experiências oportunizados pela pesquisa, pela extensão e pelo ensino, e

mediado pelo posicionamento generoso das organizadoras para o diverso, este livro é uma parte do rio caudaloso que tem se tornado a história pública, numa possível e desejada perspectiva de(contra)colonial e em favor da diversidade plena e digna. Que possamos ter lido esta obra, ouvindo o som da confluência das águas (as vozes, as palavras, as(os) sujeitas(os), as ações e os sonhos e aprender e recriarmos) e desejando mergulhar neste movimento em diversas — e provocantes — direções e afetações.

Inspirada no verão chuvoso de 2025.

Referências

SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112 p.

SOBRE A SAUTORAS E OS AUTORES

Alejandra Fabiana Rodríguez: Profesora Asociada e investigadora en la Universidad Nacional de Quilmes. Es autora de: *Historia, pueblos originarios y frontera en el cine nacional* (2015) y compiladora de *Historia Pública. Teorías y prácticas desde el sur* (2025). Dirige la Licenciatura en Historia de la UNQ y presidió el Primer Congreso de Historia Pública y Divulgación de la Historia de Argentina. Desde 2023 coordina la Red Latinoamericana de Historia Pública.

Bruno Flávio Lontra Fagundes é professor do Curso de Graduação em História da Universidade Estadual do Paraná (Campo Mourão/PR). É professor na mesma universidade, ainda, na Pós-graduação profissionalizante em Ensino de História e do curso de Pós-graduação em História Pública. É doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pós-doutor pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente pesquisa História Pública anglo-saxã, lendo e analisando textos de autores (as) norte-americanos, ingleses, australianos, canadenses, finlandeses etc.

Claudia Regina Nichnig é graduada e mestra em História (UFSC), Doutora em História do Tempo Presente (UDESC) e Doutora em Ciências Humanas, Área de concentração Estudos de Gênero (UFSC). Docente do Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP) e da Graduação em História da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Coordenadora do Laboratório do Ensino de História (LEHIS) na UNESPAR (2025-). Atua nos seguintes temas: Ensino de História, História dos Feminismos no Brasil, Gênero e Justiça, Conjugalidades entre

pessoas do mesmo sexo e homoparentalidades no Brasil e França, Violências de Gênero, Colonialidade e Gênero, Meninas e Mulheres Indígenas no Brasil contemporâneo. Link do lattes: <https://lattes.cnpq.br/7664408692666022> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9689-8112>.

Cyntia Simioni França é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenadora do Grupo de Estudos Odisseia (UNESPAR). Docente do Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP), do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Coordenadora do GT/PR Ensino de História e Educação- ANPUH- PR (2022-2024). Coordenadora do Laboratório do Ensino de História (LEHIS) na UNESPAR (2022-2024). Pesquisa em rede com Instituto de Ciência e Educação na cidade de Lubango em Angola. e-mail: cynthia.franca@unespar.edu.br

Gisela Fabiana Andrade es docente e investigadora de la UNQ y la FFyL- UBA, también profesora de Enseñanza de las Ciencias Sociales en la ENS N° 4. Dirige el *Diploma y la Maestría en Historia Pública y Divulgación de la Historia* y el proyecto de extensión: *Objetos y narrativas para una historia pública de la democracia*, ambos en la UNQ. Se especializa en la enseñanza de la historia y las relaciones entre la historia pública y la historia escolar.

Helena Ragusa Granado é Doutora em História, na linha de História Política pela Universidade Estadual de Maringá (2022). É autora do livro "Os cristãos-novos no Brasil colonial e a Escrita nos livros didáticos: uma história a ser contada" (EDUEL, 2019). Fez Pós-Doutorado em História Pública (02/2023 - /02/2025, Bolsa CAPES) na Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão.

Lucía Abbattista Lucía Abbattista es docente e investigadora de las Universidades Nacionales de La Plata y Quilmes (Argentina). Magister en Historia y Memoria, se especializa en la historia reciente latinoamericana, en el diseño de políticas de memoria y en la promoción de DDHH.

Marcello Ravveduto è professore associato di Storia Contemporanea e di Public & Digital History presso l'Università di Salerno. Socio fondatore dell'Associazione italiana di Public History (Aiph), componente del direttivo del Centro Interuniversitario per lo Sviluppo della Public History (Cisph). È il direttore scientifico del Laboratorio Interdipartimentale di "Storia e Media audiovisivi" dell'Università di Salerno e recentemente ha pubblicato come coautore *Il primo libro di didattica della storia* (Einaudi, 2025).

Marcelo Abreu Professor da Universidade Federal de Ouro Preto - Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Departamento de História. Ensina e pesquisa nas áreas de Ensino de História, história dos museus, das comemorações e da popularização da história."

Márcia Elisa Teté Ramos É professora do curso de História e do Doutorado e Mestrado Profissionais em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) na Universidade Estadual de Maringá. É Doutora em Educação - História da Educação - na Universidade Federal do Paraná (2009). Realizou pós-doutorado na USP sob supervisão da Prof.^a Dr^a Kátia Abud (2015).

Márcio José Pereira é professor do Colegiado de História, do Programa de Pós-Graduação em História Pública, do Mestrado/Doutorado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão/PR. É doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integra o grupo de pesquisa Direitos Humanos e Políticas

de Memória (DIHPOM/CNPq). Atualmente é Chefe da Divisão de Direitos Humanos da Pró-Reitoria em Políticas Estudantis e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Paraná.

Marianna Carla Costa Tavares é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017). É mestre em Educação e doutoranda em Educação, ambos pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). É orientada pela Professora Dra. Inês Stamatto e co-orientada pela Professora Dra. Aliny Pranto, com quem participa da Rede Trajetórias Docentes. Realizou um doutorado sanduíche na University of Luxembourg, por meio do programa CAPES/PRINT.

Marta Gouveia de Oliveira Rovai é Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Diretora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da UNIFAL-MG. Professora colaboradora da Pós-Graduação de Humanidades, direitos e outras legitimidades, na Universidade de São Paulo (USP) e professora no Mestrado da Universidade de Montes Claros (Unimontes-MG). Vice-Coordenadora do GT de Gênero e Diretora de HP da Anpuh/BR.

Mpambani Matundu Vicente é graduado em Ensino de História, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-CABINDA), pela Universidade 11 de Novembro, em Angola. Atualmente é mestrando em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão. Pesquisa sobre as marcas (in)visibilizadas de Miguel Nekaka, figura histórica na resistência colonial e na memória coletiva do povo kongo.

Natália Martins de Oliveira Gonçalves é historiadora com foco em Patrimônio Industrial, cultura e desenvolvimento comunitário. Formou-se na UFOP e fez mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural na UFPel. Possui graduação em

Estudos Educacionais e mestrado europeu em Técnicas e Patrimônio. Recebeu bolsa de excelência da EACEA no mestrado, estudou na Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne (França), Università degli Studi di Padova (Itália) e Universidade de Évora (Portugal). Atualmente, é doutoranda no projeto Citizen Participation in History and Heritage Production (CIPHH), entre as universidades de Luxemburgo e Québec.

Thomas Cauvin é responsável pelo projeto "Public History as the new Citizen Science of the Past" (PHACS) e chefe da área de pesquisa "Public History and Outreach" no Centro de História Contemporânea e Digital de Luxemburgo (C²DH). Foi contemplado com a bolsa ATTRACT (financiada pelo Fundo Nacional de Pesquisa de Luxemburgo). Atualmente é Professor Associado de História Pública na Universidade de Luxemburgo. Cauvin é presidente da Federação Internacional de História Pública desde 2018. É autor do livro *Public History: a Textbook of Practice* (2016)

"Mediado pelo posicionamento generoso das organizadoras para o diverso, este livro é uma parte do rio caudaloso que tem se tornado a história pública, numa possível e desejada perspectiva de(contra)colonial e em favor da diversidade plena e digna".

Marta Gouveia de Oliveira Rovai