
Revista mantida por grupos de pesquisa em História sediados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Regional do Cariri (URCA), especializada na publicação de artigos de revisão e resenhas de livros de História e Memória.



Marko Demantowsky – 2019 | Imagem: [De Gruyter](#)

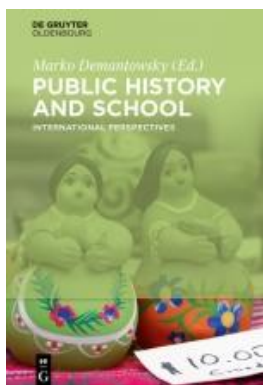
Definindo História Pública – Resenha do livro *Public History and School: international perspectives*, de Marko Demantowsky

Jane Semeão (URCA) e Itamar Freitas (UFS)

Resumo: *Public History and School* (Marko Demantowsky) busca ampliar o diálogo entre História Pública e Ensino de História. Peca por definições imprecisas, exemplos limitados e lacunas conceituais, mas acerta ao reunir experiências internacionais, defender a interdisciplinaridade e propor o professor como historiador público, fortalecendo o campo no Brasil.

Palavras-chave: História Pública; Ensino de História; interdisciplinaridade; identidade; professores.

Em *Public History and Scholl*, Marko Demantowsky discute a relação entre o campo acadêmico (História Pública) e a instituição socializadora (Escola) a partir de uma premissa conhecida de todos nós: a escola pública foi criada no século XVIII para servir à construção da identidade nacional, e as disciplinas literatura, religião e história são os veículos desse ensinamento, ou seja, são responsáveis pelo cultivo de certa “autocompreensão nacional” (p.vi).



Demantowsky é editor da Revista-Blog *Public History Weekly* e professor de [Didática em Ciências Sociais](#) na Universidade de Basel (Basiléia-Suíça). Foi nesta condição e motivado pela dificuldade de ampliar as possibilidades de pesquisa em história pública em contexto multilíngue que reuniu especialistas para discutirem os quatro temas que constituem a coletânea, começando com a terminologia da área. O que significa “História Pública”? A resposta é mediada por duas outras questões: Os diferentes profissionais que atuam no cultivo da identidade nacional (museólogos, arquivistas, patrimonialistas, memorialistas) se conhecem uns aos outros o bastante e no contexto daquela função da escola? Esses profissionais estão conscientes do caráter duradouro e exemplar da “educação escolar” sobre as “histórias públicas”. (p.vi).

Observem as diferenças entre os termos, transladados do original: **history lessons**, **history education**, **Public history** e **Public histories**. A semelhança morfológica e a dissemelhança semântica provocam um pequeno desconforto no leitor. A introdução de Demantowsky explica essa diversidade e propõe um termo conciliatório: História Pública deve ser um conceito “guarda-chuva”. História Pública deve ser uma denominação que auxilia pessoas de comunidades linguísticas diferentes a partilharem um mesmo conjunto de questões e a organizarem-se em grupo de pesquisa.

Quando deixa de ser uma aspiração de Demantowsky e passa ao papel como um corpo de teoria, a definição da História Pública ganha a seguinte expressão: trata-se de um “campo científico” que tem por questão central a constituição dos discursos de identidade individual e coletiva. História Pública é um campo que estuda as “narrativas básicas”. É um campo que aborda “as estruturas de identificação [narrativas básicas] da de opinião e significado das sociedades”. (p.19) Enfim, “História pública é um complexo discurso identitário relacionado ao passado, operado por indivíduos e grupos no reconhecimento mútuo de narrativas” (p.26).

Limitado o objeto, Demantowski sugere os demais elementos identificadores do campo: a ética e os domínios de ação e os testemunhos da HP. A “ética da História Pública” exige que sejam garantidas a pluralidade de tais discursos e a possibilidade de os seus consumidores se desviarem e até os rejeitarem. (p.27). Quanto aos domínios de ação dos pesquisadores ele os exemplifica com projetos que combinam análises de “ofertas”, de “usos e crenças, de “formação” e de “aplicação”. Esse programa e consequentes projetos somente podem ser executado de modo interdisciplinar: se o campo trata de “questões fundamentais da convivência humana, da civilização, do passado e do presente”, ele reitera,

é impossível propor tais questões “dentro de uma única disciplina científica” (“Antropologia, Sociologia, Filosofia, Ciências históricas e educacionais, incluindo a Psicologia”). (p.28). Por fim, Demantowsky identifica as fontes desses discursos de constituição identitária: 1. os “papeis sociais” determinados pelas narrativas básicas; 2. as “regras sociais e linguísticas das narrativas básicas”; 3. a “mídia das narrativas básicas” que promove a interação social; e 4. os “rituais” da narrativa básica (p.26).

A seção inicial é dedicada à História Pública na sala de aula de História. As experiências vêm da África do Sul, da Áustria e da Alemanha. No primeiro texto, a História Pública é a narrativa consumida pelos não escolares e a história escolar, como o nome sugere, é a narrativa consumida pela totalidade dos alunos no interior da escola. No texto “História pública e currículo escolar”, Rob Sieborger examina a relação entre as duas histórias e o modo como a primeira pode figurar no currículo escolar, sem os vícios da repetição de conteúdo substantivo por todos os níveis de ensino, desprovido das respectivas progressões das aprendizagens. O exemplo é o currículo de História da África do Sul, antes e depois do Apartheid (ou sob o domínio de duas narrativas de grande assentimento popular: a história da “Grande Jornada” e a história de Nelson Mandela). Sua tese é a de que a História Pública migra para o ambiente escolar, mas deve ser corrigida com os conceitos e procedimentos justificados, por exemplo, pelo que nós entendemos como Psicologia cognitivista da aprendizagem. Outra relação explícita entre os objetos História Pública e Ensino de História está no texto de Christoph Kühberger. Em “Uso privado da História pública e seus efeitos em sala de aula”, ele concebe a História Pública pelo produto e pela qualidade do produto, ou seja, ele pensa que comerciais e séries de TV veiculados na Suíça são representações acrílicas do passado (produzidas sem as regras do historiador acadêmico). Essas representações moldam, cotidianamente, a forma de as pessoas interpretarem o passado e migram (produtos e formas) para o interior da escola. Considerando o Ensino de História como baseado em regras acadêmicas de interpretação do passado (carreadas de historiadores acadêmicos), o papel do Ensino de História é usar crítica e produtivamente essa História Pública que migra para o interior da escola. No encerramento da seção Cord Arendes discute a aprendizagem e a compreensão da História Pública “como parte da educação histórica profissional nas universidades alemãs” e conclui: é objeto de pesquisa e disciplina de ensino. Contudo, diferentemente do que ocorre nos países de língua inglesa, que “não incorporam” ou “incorporam marginalmente” o Ensino de História “em sua definição” (p.60), na Alemanha História Pública está sob a esfera de influência de outro objeto e disciplina acadêmica: a “Didática da História”. Neste texto de Arendes, História Pública é definida como procedimento (exercício de pesquisa e ensino por projetos) que aproxima a pesquisa histórica às práticas de “comunicação” ou de “Transferência de conhecimento” (nota 33). O fechamento dessa seção não faz justiça aos três capítulos. A responsável, Daisy Martin, resume os três textos e conclui, mas não se posiciona sobre a relação Ensino de História/História Pública para além lugares comuns do tipo: a introdução da História Pública no ambiente escolar permite que “os alunos desenvolvam habilidades de pensamento histórico, enquanto aprofundam a compreensão de tópicos e de questões históricas particulares”. Os comentários e conclusões que encerram as seções seguintes também decepcionam pelo pouco ou quase nada que acrescentam às conclusões de cada trabalho.

A segunda seção, também composta por três textos, anuncia a escola como objeto da História Pública. O primeiro – “Imaginando a nação através das narrativas mestras da história escolar” –, escrito por Mario Carretero, pouco contribui para a questão. Não define História Pública e não explicita a escola como seu objeto. O texto de Marco Zerwas – “O concurso *German Federal President’s History*” explora competições nas quais os governos alemães, há mais de 50 anos, estimulam estudantes a escreverem histórias focadas em seu entorno. Para Zerwas, o sucesso do empreendimento demonstra que os alunos são produtores de história. Os concursos são considerados grandes estimuladores do engajamento do público com a [História Pública], com os métodos de história e com a história local. O terceiro texto – “Historiadores públicos em sala de aula”, como o título indica, defende que professores de História são “historiadores públicos” porque levam para a sala de aula uma série de narrativas consumidas fora dos cursos de formação, fundamentadas na “memória coletiva” e na “história oficial” sobre a nação. Por nossa leitura, fica subentendido que Robert J. Parkes vê a necessidade de corrigir o emprego dessas histórias no ensino escolar. É necessário dotá-las de “perspectivas críticas” e de “orientação histórica” no sentido do autorreconhecimento dos alunos como sujeitos. Em outros termos, Parkes reivindica um Ensino de História (ou um Ensino de História Pública) que concilie a finalidade de provedor da “alfabetização histórica” e a finalidade de provedor de “identidade”. Por esse texto, novamente, aparece a figura do professor de história como um “historiador público” desprovido das habilidades de julgamento (acrítico).

A terceira seção do livro aborda as implicações da “Política da História” (a determinação dos conteúdos escolares de história via políticos e partidos) na “História Pública” escolar. Nesta parte, um lugar comum é afirmado por Peter Gautschi. Em “Ensino de História na mira do Partido do Povo Suíço”, ele defende que a Política (ou cultura política, ou ideologia partidária dominante etc.) determina finalidades, conteúdos substantivos e ideias de aprendizagem do ensino de história na escola. Não há definição de história pública. Essa insuficiência não foi repetida por Thomas Hellmut, autor do capítulo seguinte – “Integração nacional e a ideia de ‘Zweckrationalität’ [racionalidade de propósito, de fins]. Ele compreende que o Ensino de História é responsável pela socialização da geração mais jovem e narra a experiência austríaca. Depois de experimentar um tempo de Ensino de História voltado para a “doutrinação democrática”, a História Pública (talvez entendida como um discurso liberal de esquerda) e os gestores da educação pública devem corrigir os problemas da nova fase – do Ensino de História voltado para a “Cidadania ativa”. Deve retificar o ensino porque a nova fase, guiada pela introdução da “Didática da História” como disciplina científica na Áustria, tem também os seus problemas: o “utilitarismo econômico da sociedade burguesa”, o conteúdo factual fragmentar e, correlatamente, a despreocupação com as instâncias econômica, social e cultural mais amplas. Assim, professando um Ensino de História comprometido com a “autodescoberta e a autorreflexão” e o desenvolvimento do interesse do aluno “pelo mundo e pela sociedade, Hellmuth reserva à História Pública (não definida) esse papel de corrigir a “Didática da História” normalizadora do Ensino de História. O último texto – “Se eles são motoristas de taxi – o que somos nós? Arquivistas e escolas”, de Jan Hodel – atribui outra função à História Pública, neste caso à História ensinada em espaços públicos não escolares, como

os arquivos. Hodel reconhece que ambos os espaços (escolar e arquivístico) dão a oportunidade de as pessoas aprenderem com o passado. Mas a limitação das finanças (para os arquivos) e a limitação de horas (para as escolas) tornam as duas instituições concorrentes. A forma de resolver o problema é unindo as duas atividades em um outro lugar: o currículo.

A última seção – “O futuro da História Pública” –, aparentemente menos rendosa para os nossos interesses, toca também nas interações entre rubricas e campos de História Pública e Ensino de História. Nessa parte, os dois autores narram experiências com a formação dos profissionais da História Pública. Evidentemente, as propostas de formação têm a ver com o significado de História Pública professados por seus empreendedores. Para Alexander Khodnev, que escreveu sobre contexto russo, História Pública é uma forma de representação do passado não produzida por historiadores universitários, veiculada por mídias (fora do controle desses historiadores acadêmicos – sites para professores de história na Internet, filmes, imagens etc.). Na era Vladimir Putin, ele afirma, a História Pública sofre a concorrência da “Política na História” (produção acadêmica orientada a construir uma memória de interesse estatal). Ele informa que a História Pública é explorada como curso de Mestrado, mas deve ser ensinada em nível de bacharelado, inserida em cursos de Didática da História. Nessa situação, a História Pública proveria a Didática com o ensino sobre “memória histórica coletiva”, modos de “divulgação dos fatos históricos no espaço público” etc. (p.200). Charlotte Bühl-Gramer vai além. Ela defende a introdução da História Pública no currículo da educação escolar. Ao justificar o seu intento, praticamente apresenta finalidades caras ao Ensino de História em várias partes do mundo: “História Pública na escola pode encorajar os alunos a consumir história e a participar ativamente da escrita da história pública” e “ensinar os alunos a desconstruírem narrativas de história pública, ou seja, desconstruir as representações de outros” (p.202-203). A História Pública, segundo a autora, estimula o emprego da “lógica da apresentação” (que difere da “lógica científica”), centrada na apreciação estética e não apenas no conhecimento. Ela defende, por fim, que uma mudança no meio (“de entrega”) implica em uma mudança “na própria História Pública”, mas não larga mão das habilidades críticas (da lógica científica) que os escolares devem desenvolver.

O encerramento é muito mais rico. Em “Identidade profissional e propósitos públicos da História”, Alix Green faz crítica contundente à configuração fragmentada dos experts (professor, historiador acadêmico, arquivista, curador etc.) à distância entre professores de história da escola básica e professores de história de cursos superiores de História que enfraquece o poder de cada uma dessas categorias de experts nos embates com os governos sobre a gestão da memória e do ensino de história. Também critica o geral entendimento de que o “status” e a “Autoridade” dos historiadores sejam elementos substantivos e permanentes, como “posses” (“credenciais”). Ele reclama que a “autoridade” e “influência” dos especialistas não é uma “entidade substantiva” com fim em si mesma, uma “posse” (como “credenciais”). A autoridade dos historiadores é ‘construída contingentemente’ e deve ser continuamente renegociada com aquele de cujo reconhecimento nosso status de especialista depende”, ou seja, os “colegas, alunos, financiadores e leitores”, por exemplo (p.177). O endereço é dúbio. Não sabemos se ele

mira os historiadores acadêmicos ou se mira os historiadores públicos (para que não repitam os erros dos historiadores acadêmicos). Mas vale, sobretudo, para os brasileiros, envolvidos recentemente com os debates sobre a Base Nacional Curricular Comum e em torno do Projeto de regulamentação da Profissão de historiador.

As quatro seções do livro são perspectivas e exemplificações de experiências com História Pública e Ensino de História na Europa e na África que demonstram o esforço de um grupo de profissionais em torno da construção de uma agenda transnacional e transdisciplinar de pesquisa. As possibilidades de emprego da proposta de Demantowsky são limitadas, evidentemente, a configuração dos sistemas educacionais, dos modos de formação de professores, do lugar acadêmico ocupado pela investigação sobre fins e conteúdo da disciplina escolar História e forças ideológicas dominantes sobre a gestão da memória em cada um dos citados países. Como são reduzidos os exemplos, até mesmo em termos de Europa, é difícil avaliar a viabilidade da construção desse campo. Mas podemos afirmar que os relatos de experiência e o ensaio conceitual já são contribuições muito ricas (talvez as melhores nos últimos cinco anos) para nós brasileiros, autodeclarados estudiosos e/ou praticantes de história pública e do ensino de história na escola básica. Fazamos, então algumas extrapolações.

Demantowsky quer “estender pontes”. Qual a contribuição dessa atitude para os estudiosos da História pública no Brasil que atuam em contexto monolíngue e antropofágico? Se a intenção de quem milita na (e pela) História Pública é ampliar as possibilidades de diálogo e de investigação, é proveitoso assumir as reservas do coordenador do livro e autor da introdução. Uma delas é fazer avançar um espaço político dos praticantes de História Pública buscando compreender os significados de outros conceitos guarda-chuva que se mantém há décadas no Brasil, como rubrica identificadora de grupos “de lealdade acadêmica” que reúnem centenas de pesquisadores e com altíssima capilaridade nas universidades brasileiras. Referimo-nos, evidentemente, à rubrica “Ensino de História”. É salutar não repetir (com sinal trocado) o que ocorreu com o conceito e, depois, o campo de estudos sobre “História do tempo presente”, afirmado como prática do historiador, desde o século XIX. É salutar, por fim, não repetir o que aconteceu com o conceito guarda-chuva brasileiro de “ensino de história”, que resiste ao conceito de “Didática da História”, mas quase substituído pelo conceito de “consciência histórica” – conceito que remete “uma” situação concreta no interior de “algumas” regiões alemãs e produzido por “um” autor (Jörn Rüsen).

A segunda contribuição está na experiência do outro – o outro alemão, suíço, sul-africano, austríaco e russo no que diz respeito aos modos de relacionar as duas rubricas indicadoras de domínio acadêmico. Claro que não encontramos duas definições idênticas de História Pública, embora encontremos várias referências ao Ensino de História a partir das finalidades que este cumpre nos sistemas nacionais de educação pública (construir ou desconstruir discursos identitários). Mas é possível perceber diferentes atitudes em relação às referidas categorias. Tomando o Ensino de História como primeiro objeto – e considerando os contextos descritos no livro –, constatamos que o Ensino de História, quando praticado acriticamente e/ou focado no fornecimento de identidades, concilia com História Pública, entendida esta última como processo de alfabetização histórica (Parkes).

Vimos também que o Ensino de História corrige História Pública (Kuhberger) e, por fim, que o Ensino de História produz História Pública (Zerwas). Tomando agora o objeto de maior frequência na coletânea como primeiro termo da relação, constatamos que a História Pública completa Ensino de História (acrítico, desprovido de teoria da história) e que o Professor de História é também Historiador Público. Constatamos que a História Pública, engajada na formação da cidadania ativa, corrige a Didática da História (focada nas competências) e corrige o Ensino de História do ensino superior (ensinando a investigar e a comunicar). A História Pública também determina o Ensino de História (Gautschi), se transforma em Ensino de História acrítico – corrigindo-o com as concepções de aprendizagem fornecidas pela Psicologia cognitiva (Sieborger) – e se iguala ao Ensino de História (quando praticada nos Arquivos Públicos). Por fim, constatamos, na coletânea, que a História Pública difere da História Popular dado o caráter acrítico desta última.

Esse breve inventário nos estimula a questionar: podemos listar com clareza e de modo convincente os tipos de relação que encontramos no Brasil quando o objeto do texto de livro ou de dossiê de artigo é a História Pública ou o Ensino de História? O silêncio que a pergunta nos impõe em geral, e momentaneamente, nos estimula, por fim, a concluir que relacionar práticas definidas de História Pública e de Ensino de História (mesmo de modo típico ideal) é, provavelmente, a principal contribuição do livro para os “Professores de História” interessados nos problemas, abordagens teórico-metodológicas e ideologias dos historiadores públicos como estratégia de consolidação do “campo” do qual fazem parte no Brasil.

Sumário de *Public History and School: International Perspectives*

[Front Matter](#)

[Preface](#) – Marko Demantowsky

[What is Public History](#) – Marko Demantowsky

Parte I. Public History in the Classroom

- [Public History and the School Curriculum: Two South African Case Studies](#) – Rob Siebörger
- [Learning, and Understanding of Public History as Part of the Professional Historical Education at German Universities](#) – Cord Arendes
- [The Private Use of Public History and its Effects on the Classroom](#) – Christoph Kühberger
- [Teaching, Learning, and Understanding of Public History in Schools as Challenge for Students and Teachers](#) – Daisy Martin

Parte II. School as an Institution of Public History

- [Imagining the Nation throughout School History Master Narratives](#) – Mario Carretero
- [The German Federal President History Competition. A Public History Occasion](#) – Marco Zerwas
- [Public Historians in the Classroom](#) – Robert J. Parkes
- [History Teaching in the Focus of the Swiss People’s Party – The Way Policies Take Influence on Schools, too](#) – Peter Gautschi

- [National Integration and the Idea of “Zweckrationalität”: “Public History” and History Teaching in the second Republic of Austria](#) – Thomas Hellmuth
- [If They are Taxi Drivers – What Are We? Archives and Schools](#) – Jan Hodel
- [Professional Identity and the Public Purposes of History](#) – Alix Green

Parte III. History Politics, School, Public History

- [History Teaching in the Focus of the Swiss People’s Party – The Way Policies Take Influence on Schools, too](#) – Peter Gautschi
- [National Integration and the Idea of “Zweckrationalität”: “Public History” and History Teaching in the second Republic of Austria](#) – Thomas Hellmuth
- [If They are Taxi Drivers – What Are We? Archives and Schools](#) – Jan Hodel
- [Professional Identity and the Public Purposes of History](#) – Alix Green

Parte IV. The Future of Public History – What Shall We Teach Prospectively?

- [The Future of Public History – What Shall We Teach Perceptively: Russian Situation](#) – Alexander Khodnev
- [The Future of Public History – What Shall We Teach Prospectively? Remarks and Considerations](#) – Charlotte Bühl-Gramer
- [The Politics of Public History Education](#) – Mills Kelly

[About the Authors](#)

[Index](#)

Resenhistas



Jane Semeão é doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e editora do blog [Resenha Crítica](#). Publicou “[Um ‘oásis’ chamado Cariri: Instituto Cultural do Cariri, natureza, paisagem e construção identitária do sul cearense \(1950-1970\)](#)” e “[O que a Austrália tem nos ensinar?](#)” O Tempo Presente nos programas de História produzidos pela Australian Curriculum and Assessment Authority – ANCARA (2008-2013). E-mail: janesemeão@globo.com.



Itamar Freitas é doutor em História (UFRGS) e em Educação (PUC-SP), Professor do Departamento de Educação e do Mestrado Profissional em História, da Universidade Federal de Sergipe, e editor do blog [Resenha Crítica](#). Publicou, entre outros trabalhos, [Uma introdução ao método histórico \(2021\)](#) e “[Objetividade histórica no Manual de Teoria da História de Roberto Pirgibe da Fonseca \(1903-1986\)](#)”. E-mail: itamarfreitasufs@gmail.com.

Para citar esta resenha

DEMANTOWSKY, Marko. *Public History and Scholl: International perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2018. 230p. Resenha de: SEMEÃO, Jane; FREITAS, Itamar. Definindo História Pública. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.1, n.1, p.8-16, nov./dez. 2021.

© – Os autores que publicam em *Crítica Historiográfica* concordam com a distribuição, remixagem, adaptação e criação a partir dos seus textos, mesmo para fins comerciais, desde que lhe sejam garantidos os devidos créditos pelas criações originais (CC BY-SA).