



Entrelaçando práticas e mediações: História Pública como perspectiva para o Ensino de História

Entrelazando prácticas y mediaciones: la historia pública como perspectiva para la enseñanza de la Historia

Between practices and mediations: public history as a perspective for History teaching

Igor Lemos Moreira¹

Recebido em: 30 mar. 2025
Aceito para publicação em: 21 set. 2025

Resumo: Este artigo discute, com base em um relato de experiência, as aproximações entre o Ensino de História e a História Pública, explorando como essa perspectiva pode renovar práticas pedagógicas e ampliar a compreensão do papel da História na sociedade. Partindo da ideia de que o Ensino de História não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a produção de sentidos sobre o passado, analisamos experiências didáticas que articulam narrativas históricas escolares e públicas. Baseados em práticas desenvolvidas com estudantes do 8.º ano do Colégio de Aplicação da

¹ Doutor, mestre e graduado (licenciatura) em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), com estágio pós-doutoral na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professor adjunto da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Integrante do CUME – Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Cultura e Memória. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6353-7540>.

Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), refletimos sobre como a História Pública pode transformar a sala de aula em um espaço de análise crítica e produção de conhecimento histórico. Argumentamos que essa abordagem fomenta a participação ativa dos estudantes na construção das narrativas históricas, tornando o ensino mais engajado e conectado com as discussões contemporâneas sobre o passado.

Palavras-chave: Ensino de História; História Pública; narrativas históricas.

Resumen: Este artículo analiza, a través de un relato de experiencia, las aproximaciones entre la enseñanza de la Historia y la historia pública, explorando cómo esa perspectiva puede renovar las prácticas pedagógicas y ampliar la comprensión del papel de la historia en la sociedad. Con base en la idea de que la enseñanza de la historia no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica la producción de significados sobre el pasado, examinamos experiencias didácticas que articulan narrativas históricas escolares y públicas. Por medio de prácticas desarrolladas con estudiantes de 8° grado del Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Santa Catarina, reflexionamos sobre cómo la historia pública puede transformar el aula en un espacio de análisis crítico y producción de conocimiento histórico. Sostenemos que ese enfoque fomenta la participación de los estudiantes en la construcción de narrativas históricas, haciendo que la enseñanza sea más comprometida y conectada con los debates contemporáneos sobre el pasado.

Palabras clave: enseñanza de la Historia; historia pública; narrativas históricas.

Abstract: This article discusses, through an experience report, the connections between History teaching and public history, exploring how this perspective can renew pedagogical practices and expand the understanding of history's role in society. Based on the idea that history teaching is not limited to content transmission but involves the production of meaning about the past, we analyze didactic experiences that integrate both school and public historical narratives. Drawing from practices developed with 8th-grade students at the Colégio de Aplicação of the Universidade Federal de Santa Catarina, we reflect on how public history can transform the classroom into a space for critical analysis and historical knowledge production. We argue that this approach fosters students' active participation in constructing historical narratives, making history teaching more engaging and connected to contemporary discussions about the past.

Keywords: History teaching; public history; historical narratives.

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Compreendida como um movimento de autorreflexividade (Santhiago, 2018), a História Pública tem catalisado renovações teóricas, práticas e epistêmicas. Enquanto termo de caráter polissêmico, ela no Brasil assume uma perspectiva que vai além do campo disciplinar, configurando-se como um espaço de debate e experimentação historiográfica que vincula a dimensão pública de sua prática. Essa perspectiva, assumida como movimento, não rompe com outras mais voltadas ao mercado e ao campo profissional, identificadas nos Estados Unidos e no Canadá por Dumoulin (2017), por exemplo. Trata-se, de fato, de uma visão mais ampla da História Pública como aquela que não se limita a pensar uma História *para* o público, mas também as formas como esse chamado “público” – em constante definição, elaboração e não existente *a priori* (Schittino, 2016) – elabora narrativas sobre experiências históricas, assim como os modos

pelos quais as mediações entre historiografia e o espaço público (e seus sujeitos) podem dialogar e estabelecer produções e as próprias dimensões públicas da historiografia.

Portanto, é perceptível que o campo do Ensino de História vive um processo de expansão e de resignificação. Essa percepção tem se articulado em particular na compreensão de um campo voltado a pesquisar e pensar em Ensino de História e não sobre Ensino de História (Gabriel, 2019). Em um breve mapeamento sobre as tendências de pesquisa na área, é possível observar que no início de 2006 as investigações se voltavam em particular a dimensões como Cognição, Educação Histórica e a História dos livros didáticos (Caimi, 2006). Nos últimos anos, as abordagens passaram a se expandir, renovando os campos consolidados e inserindo em sua agenda de reflexões questões sobre práticas de ensino, formação docente, currículos e políticas públicas, a relação entre saberes e conteúdos, as discussões sobre gênero, sexualidade, raça e etnicidade (Coelho; Bichara, 2019). Entre os elementos estruturantes das abordagens do Ensino de História está a ampliação das categorias de análise advindas da produção europeia consolidadas a partir da virada do século, como as de “culturas históricas”, “consciências históricas” e “literacia histórica”. O avanço significativo da Didática da História, compreendida não mais como um conjunto de técnicas e métodos, mas como campo de investigação sobre as formas como sociedades aprendem e produzem sentido sobre o passado (Bergmann, 1990), é certamente um desses fatores.

É na consolidação desses conceitos e na expansão em contextos conectados que a História Pública e o Ensino de História dialogam e se potencializam, na medida em que se entrelaçam. Tal afirmação não significa uma espécie de conexão indissociável e/ou unânime entre pesquisadores, mas, conforme identifica Wanderley (2020), é notável a confluência e o diálogo estabelecido. Segundo Cerri (2011), enquanto indivíduos dotados de consciências históricas e temporais, sujeitos forjam suas identidades com base nos modos como se orientam temporal e espacialmente por meio de processos de identificação com narrativas e representações sobre o passado. Essa perspectiva parte, em especial, de uma noção de cultura histórica como dimensão constitutiva da sociedade e das relações humanas, tendo em vista que

a cultura histórica é o campo de interação da razão histórica na articulação do passado para a orientação do agir no presente (Rüsen, 2010, p. 121). Nesse sentido, qualquer objeto ou procedimento configurando as relações temporais integra a cultura histórica, porque seria a expressão dessa forma particular e universal do entendimento, a razão histórica. Mas Rüsen também admite que essa razão não se manifesta desencarnada de determinações sensíveis ou emocionais que escapariam, em princípio, ao esforço racionalizador propriamente humano – note-se que a teoria de Rüsen pressupõe a existência desse humano universal e suas constantes antropológicas (Abreu; Cunha, 2019, p. 115).

Compreendemos, como ponto de partida, que a noção de Cultura Histórica figura como um dos principais pontos de intersecção e conexão entre a História Pública e o Ensino de História, na medida em que ambas as perspectivas assumem que as mediações sobre o passado figuram como camadas estruturantes do tempo presente e da produção de identidades. Dessa forma, ao reconhecer não somente que vivemos imersos em um universo perpassado por múltiplos estratos de tempo (Koselleck, 2014), mas também que sujeitos são agentes da produção de narrativas e sentidos, os dois campos aproximam-se em um movimento no qual a História Pública se torna uma perspectiva para o Ensino de História. Como afirma Wanderley (2020, p. 137), esse movimento contribui para assumirmos que o processo de ensino-aprendizagem também é fruto de uma operação historiográfica, a qual “articula de maneira singular um lugar social (diríamos

um entrelugar), práticas sociais geridas a partir da especificidade da cultura escolar, e um texto, ou narrativa constituidora de sentido para o estar no tempo”.

Baseando-se nessa compreensão, este artigo estrutura-se enquanto um movimento de autorreflexividade a respeito da prática do Ensino de História na perspectiva da História Pública, partindo da proposta de ter assumido esse compromisso ao longo da condução do ano letivo de 2024 no trabalho com turmas do 8.º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). Entende-se que, por um lado, a aproximação entre Ensino de História e História Pública fomenta a discussão a respeito de outras formas de narrar e ensinar que adotam a linguagem e a comunicação como elementos centrais e estruturantes, de modo a estimular também a problematização do tempo vivido e a agência discente nos processos educacionais. Por outro lado, o Ensino de História que se aproxima da perspectiva da História Pública é renovado, dado que o movimento da História Pública tem promovido o seu entendimento como “uma prática reflexiva – um processo contínuo de aprendizado, baseado na reconstrução das práticas de trabalho a partir de experiências concretas” (Santhiago, 2018, p. 294). É de acordo com esse segundo aspecto que este trabalho se estrutura, de modo a se configurar numa reflexão a respeito das potencialidades do Ensino de História na perspectiva da História Pública por meio de seu processo, ou seja, da prática em sala de aula, e não apenas de um conjunto de reflexões externas e/ou teóricas.

A experiência a ser problematizada, fruto do desenvolvimento de um conjunto de ações com as turmas do 8.º ano do CA/UFSC, visa produzir sentidos e análises por meio de um movimento autorreflexivo da tentativa de aproximar da realidade dos discentes os temas associados à Europa medieval e ao Renascimento europeu². Partindo especialmente de um conjunto de experiências que envolveram a análise, por parte dos discentes, de narrativas contemporâneas que produzem representações sobre o passado medieval na série *House of the Dragon* e de uma proposta de recriação de obras do Renascimento europeu, o artigo procura refletir acerca dos processos envolvidos na prática entre docente-discentes na produção e crítica de narrativas públicas sobre o passado na educação básica.

Na tentativa de assumir História Pública como perspectiva para o Ensino de História como movimento de autorreflexividade e problematização das práticas pedagógicas, compreendemos que tal possibilidade dialoga diretamente com os desafios contemporâneos do Ensino de História por meio de distintas linguagens, nas quais diferentes mídias – digitais, audiovisuais e impressas – mediam o acesso às fontes e às narrativas históricas, configurando novos espaços de produção e compartilhamento de sentidos sobre o passado. Ao considerar os estudantes como sujeitos ativos na construção de conhecimento histórico, observa-se que esses entornos midiáticos ampliam as possibilidades de experimentação didática, favorecendo projetos que articulam análise crítica de representações, reconstrução de narrativas e produção de conteúdos multimodais colaborativos. Nesse sentido a História Pública, articulada à prática docente, reforça a compreensão de que o Ensino de História não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve formação profissional contínua, de modo que sua reflexão figura como uma dimensão central para o ser historiador (entendendo a docência como elemento indissociável do *ethos* profissional) no século XXI, ao destacar a necessidade de historiadores preparados para atuar em contextos diversificados, multimodais e socialmente engajados.

² Conforme será explorado, o currículo do Colégio de Aplicação da UFSC apresenta uma configuração distinta daquela prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com relação à organização dos tópicos e temas a serem explorados em cada ano e série das etapas escolares.

Em um primeiro momento, procuramos estabelecer um breve panorama geral de questões e discussões que envolvem as aproximações entre Ensino de História e História Pública. Em seguida, analisamos as duas experiências mencionadas, com ênfase nas operações envolvidas e na dimensão reflexiva que se desdobrou da própria prática. Com base nessa sistematização, procura-se refletir, por meio da prática, acerca dos processos envolvidos, bem como das potencialidades de aproximação entre o Ensino de História e a História Pública.

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA PÚBLICA: UMA INTERFACE LATENTE

Nos últimos anos, a afirmação de que a sala de aula pode ser entendida como um espaço/lugar de produção de História Pública, sendo o professor também um historiador público, não tem mais causado o estranhamento que inicialmente causaria (Hermeto; Ferreira, 2021). Tal entendimento decorre, por um lado, de um progressivo avanço do movimento da História Pública no estabelecimento de diálogos com a área do Ensino de História e da Educação Histórica. Por outro, indica a consolidação dos debates a respeito da necessidade de repensarmos o lugar de produtores e agentes que outros indivíduos, setores e grupos desempenham na produção de narrativas e representações sobre a História no tempo presente.

Pensando no caso brasileiro, desde as primeiras publicações impulsionadas pelo primeiro curso de Introdução à História Pública (USP, 2011), nota-se que o campo e as reflexões sobre Ensino de História perpassam algumas das principais discussões do movimento. Na obra *Introdução à História Pública*, organizada por Juniele Râbello de Almeida e Marta Gouvea Rovai (2011), ao menos dois capítulos se dedicavam a discutir temas ligados à Educação e ao Ensino de História. Em *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*, coletânea publicada em 2016 sob organização de Ana Maria Mauad, Juniele Râbello de Almeida e Ricardo Santhiago com a finalidade de promover o mapeamento e a sistematização das principais abordagens e perspectivas em curso na História Pública no Brasil, quatro artigos foram dedicados ao tema do Ensino de História, tendo sido reunidos na seção História Pública, Educação e Ensino de História.

Em *Que História Pública queremos?* (Mauad; Santhiago; Borges, 2018) – coletânea que acaba por consolidar uma espécie de trilogia do movimento da História Pública no Brasil, estabelecendo a partir dali o seu caráter de movimento historiográfico e não somente de campo de investigações – ao menos dois artigos se dedicam a analisar o tema do Ensino de História, mas a dimensão da Educação Histórica perpassa um número ainda maior de artigos com base em problemáticas como o universo digital, os revisionismos e a educação patrimonial. Publicado no mesmo ano, *História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado* (organizado por Juniele Râbello de Almeida e Sônia Meneses, 2018) foi mais um passo em direção à estruturação de uma maior sistematização dos debates a respeito da relação entre o conhecimento histórico e educacional. Ainda naquele contexto, uma série de revistas já havia publicado dossiês e volumes especiais sobre o tema, a exemplo de *Estudos Históricos* (2014, v. 27, n. 54), *Tempo e Argumento* (2016, v. 8, n. 19) e *História Hoje* (2019, v. 8, n. 15).

Apesar da presença significativa do tema, Rodrigo Ferreira (2018) identifica que existia, no fim daquela década, um amplo campo de investigações e a demanda por maiores aproximações entre as pesquisas no campo do Ensino de História e da História Pública. Para o autor, esse movimento viria provocando um aumento considerável de estudos e investigações, mas uma série de agendas ainda estariam abertas para intervenções e análises, pois cada vez mais era perceptível que “o ensino no viés da

História Pública é um trabalho ampliado e de contínua mediação” (Ferreira, 2018, p. 38). Em 2021, Miriam Hermeto e Rodrigo Ferreira retomaram o balanço sobre as produções na área, identificando em seu levantamento, além de um aumento expressivo de artigos em periódicos, a própria organização da coletânea *História Pública e Ensino de História*. Por fim, entre a vasta bibliografia existente, cabe ainda citar a produção da coletânea *Ensino de História e História Pública: diálogos nacionais e internacionais* (Fagundes; Álvarez, 2022), obra que levou ao estabelecimento de diálogos o Mestrado Profissional em Ensino de História e o Programa de Pós-Graduação em História Pública da Universidade Estadual do Paraná.

Reconhecendo a pluralidade de análises, perspectivas e compreensões em torno do conceito plástico de História Pública, entendida como campo de ação e investigação, área de investigação e movimento historiográfico, é importante destacar um fio condutor comum entre as análises sobre sua interface com o Ensino de História. Para Sonia Wanderley (2020; 2022), a chamada “História Escolar” – ou seja, um conjunto de saberes, habilidades e conhecimentos sistematizados ao redor de um currículo voltado à formação em espaços da educação básica – coexiste com diferentes formas de produção de sentidos sobre o passado. Nesse entendimento, o Ensino de História desloca-se de ser o principal vetor de aprendizagem sobre o passado no presente, tornando-se um deles, na medida em que mídias, sociedade, grupos e culturas colaboram nessa operação. Essa percepção aproxima-se, em especial, do conceito de culturas históricas, ou seja, “modo[s] como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado” (Gontijo, 2019, p. 66) de acordo com as relações entre consciência histórica e memória coletiva.

Para Wanderley (2020), as culturas históricas seriam produções ou sistemas sociocomunicativos nos quais o passado se torna público e passa a ser interpretado e mobilizado socialmente em diálogos marcados por tensões, representações e mobilizações políticas elaboradas por meio de narrativas e linguagens plurais e concorrenciais. Em suas palavras:

O aprendizado escolar de História pode objetivar de maneira potente a capacidade de análise e transformação social proposta pelo conceito de cultura histórica. Com seus objetivos singulares, a História escolar focaliza formas diferentes de interpretar, objetivar e comunicar a relação que os homens estabelecem com o passado em um dado presente. E, na medida em que se constitui como narratividade, forjada a partir de uma epistemologia singular que considera a historiografia, mas também estabelece um diálogo crítico com narrativas históricas outras e resgata a função pública do conhecimento histórico (Wanderley, 2020, p. 133).

Tendo em vista que a História escolar se configura como uma ciência-narrativa, Wanderley defende a ideia de que ela colabora na formação de habilidades e na atualização de um conjunto ferramental que implicaria na literacia histórica, ou seja, a competência de analisar criticamente o tempo vivido e as narrativas sobre o passado, de modo a agir no presente e significar experiências temporais. Seria justamente nesse ponto que residiria uma espécie de compromisso ético, político e público do Ensino de História, pois sua inserção na Educação Escolar permitiria a formação de sujeitos que conseguiriam lidar com a dimensão pública da História, tanto do ponto de vista analítico quanto interpretativo e produtivo diante dos desafios e intempéries da sociedade contemporânea. Essa compreensão foi sintetizada por Rovai (2019, p. 108) como a defesa de que “o Ensino de História, nessa dimensão, pode e deve atuar possibilitando caminhos úteis [...] evitando reforçar explicações simplistas que o senso comum possa fazer sobre

um passado complexo”. Ou seja, trata-se de compreender que a interface entre Ensino de História e História Pública renova a própria função social da Educação Histórica e da historiografia escolar e, por desdobramento, acadêmica.

O campo do Ensino de História, em especial sob a influência das discussões recentes sobre Didática da História, tem promovido debates centrais a respeito do reconhecimento das dimensões públicas associadas à História, assim como as formas pelas quais narrativas históricas são elaboradas e produzidas no tempo presente. Magalhães *et al.* (2014), assim como autores de artigos presentes na coletânea organizada por Hermeto e Ferreira (2021), demonstram a atuação de múltiplos agentes, setores e produções na formação da consciência histórica dentro e fora do espaço escolar. Se, por um lado, como apontam Wanderley (2020, 2022) e Monteiro e Penna (2011), o espaço da sala de aula pode ser pensado como uma modalidade fundamental de escrita da História e de mediação da História Pública pela ação docente, o estabelecimento de critérios, práticas e grupos dedicados à produção de uma escrita da História ocupa papel importante.

Alguns casos importantes nesse processo são o papel fundamental do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o estabelecimento de critérios e de comissões de avaliação não apenas para verificar o rigor do material produzido, mas para compreender, intervir e fomentar o uso de diferentes recursos além da palavra escrita na produção de materiais didáticos. *Podcasts, séries, videogames, filmes, produções televisivas, quadrinhos*, entre outros, entram como espaços importantes, independentemente de serem pensados pedagogicamente ou não, tendo em vista que, como afirmam Rösen (2007) e Bergmann (1990), a formação da consciência histórica dá-se pelo processo de contato ou vivência com as múltiplas formas de narrar e construir o passado para diferentes públicos. Ou seja, a aprendizagem não ocorre apenas no âmbito escolar, mas também cotidianamente, e sofre impactos diretos do regime de historicidade presentista, por exemplo.

Em diálogo com esse pressuposto, Marcella Albaine Costa (2021) destaca as maneiras como historiadores dedicados à educação pensam e analisam a escrita da História por múltiplos agentes naquilo que ela entendeu como historiografia digital escolar. Mas a principal contribuição de Costa é certamente pensar como se dá o choque entre expectativa e realidade e como diferentes sujeitos, mesmo estudantes, intervêm nesse processo e produzem representações sobre o passado com base em questões do seu tempo. Nesse debate é importante, como afirma Bauer (2018), ter ciência de que o tempo presente, o Ensino de História e a escrita da História voltada à formação da consciência histórica estão inseridos cada vez mais em um tempo nebuloso e de combate aos negacionismos.

Bauer (2018) e Meneses (2018) enfocam esse problema ao centralizar o papel da História Pública na mediação e no combate à desinformação, ao negacionismo e ao revisionismo na esfera pública e no Ensino de História. No âmbito educacional um espaço importante tem sido a problematização das produções de companhias como a Brasil Paralelo ou do *youtuber* Felipe Castanhari. Ambos os casos, apesar de suas peculiaridades, geram narrativas históricas distorcidas e partidárias, sem o envolvimento de historiadores. Essas linguagens, por possuírem amplos recursos, formação em *marketing* e domínio de uma linguagem acessível ao público leigo, conquistam espaços nos quais historiadores profissionais lutam para penetrar. Em vez de rechaçá-las ou apenas negá-las, a História Pública possibilita reconhecer os perigos, riscos e ameaças desse tipo de produção, incentivando a crítica e a intervenção de historiadores. Mais que isso, a concorrência e o alerta para com essas narrativas estimulam a revisão sobre como historiadores narram, de que modo intervêm na sociedade e como ocupam outros espaços além da academia.

Com base nesse panorama, podemos afirmar que Ensino de História e História Pública dialogam ao assumir em perspectivas contemporâneas “que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no Ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes” (Rüsen, 2007, p. 91), cabendo à historiografia e à educação analisar os processos de aprendizagem e as consciências históricas segundo as sociedades e as formas pelas quais elas se relacionam com o passado, ou seja, com as culturas históricas. Em 1990, o alemão Klaus Bergmann já abordava esse modo de compreender o Ensino de História pela defesa de uma Didática da História mais ampla, voltada à sociedade e não somente ao espaço escolar, compreendendo que

refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no Ensino da História (é a tarefa empírica da Didática da História), o que pode ser apreendido no Ensino da História (é a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser apreendido (é a tarefa normativa da Didática da História). Esta é, portanto, uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História (Bergmann, 1990, p. 29).

Em parte, essa maneira de entender o Ensino de História por meio de sua dimensão prática (Wanderley, 2022) está associada a uma reflexão mais ampla acerca da consciência histórica enquanto uma autoconsciência do sujeito sobre as relações entre passado, presente e futuro, ou seja, uma percepção do sujeito como ser inserido em uma historicidade e dotado de um “conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de autorrealização ou de esforço identitário” (Rüsen, 2007, p. 95). Perante esse contexto, é fundamental que professores/historiadores passem a não somente observar o cotidiano de seus estudantes, de modo a aproximá-los de tais debates, mas que estejam em constante autorreflexão acerca de suas práticas, de forma a se afirmarem constantemente como professores-pesquisadores e mediadores de um processo de ensino-aprendizagem (Fonseca, 2006) centrado em uma educação crítica sobre o tempo presente, evidenciando a historicidade dos processos, mas também os usos do passado.

Assumir uma perspectiva embasada na História Pública para o Ensino de História envolve um duplo movimento. Por um lado, essa aproximação resulta em perceber que “o mundo no qual vivemos produz em abundância diferentes recursos documentais que enriquecem a produção do saber histórico e podem também tornar mais vivo, interessante e instigante o Ensino da História” (Delgado; Ferreira, 2013, p. 27). Nas últimas décadas, conforme identifica Huyssen (2014), observa-se uma ampliação na produção e elaboração de narrativas públicas que mobilizam o passado como tema, experiência ou entretenimento, a exemplo da moda *vintage* e do amplo lançamento de filmes, séries e jogos digitais que assumem como pano de fundo processos históricos. Nesse sentido, canções, redes sociais, séries e histórias em quadrinhos (HQs), por exemplo, seriam algumas das citadas por Delgado e Ferreira (2013), podendo ser mobilizadas no Ensino de História por meio de suas narrativas e das próprias experiências vividas pelos estudantes. Essas produções e expressões artístico-midiáticas ganham funções públicas de mediação, independentemente de terem compromissos com a historiografia acadêmica, sendo latente então, em tempos de negacionismos e revisionismos (Bauer, 2018; Rovai, 2019), que o Ensino de História colabore para suas devidas problematizações. Por outro lado, o Ensino de História em uma perspectiva de História Pública contribui

significativamente para refletirmos sobre o espaço ocupado pela educação básica na construção de narrativas sobre o passado. Reconhecendo a existência nos últimos anos de uma série de abordagens que defendem a realização de ações pedagógicas capazes de estimular a crítica e a criação discente tanto como forma avaliativa quanto como modo de provocar o desenvolvimento de habilidades analíticas – a exemplo da noção de Aula-Oficina (Barca, 2004), com ênfase no desenvolvimento da literacia histórica (Lee, 2011) –, a História Pública estimula a considerarmos também a produção. Isso significa, por exemplo, compreender que a elaboração de uma ação pedagógica em sala de aula não é apenas uma sistematização ou a demonstração do conjunto de habilidades ligadas ao componente curricular de História na educação básica e aos seus saberes escolares, mas que essas elaborações são formas públicas de produção de narrativas, significados e representações sobre o passado.

Como afirmam Hermeto e Ferreira (2021, p. 25), “o Ensino de História não se vale somente de trabalhos no viés da História Pública, mas também pode produzir saberes escolares históricos nessa chave”. Foi buscando evidenciar essa relação e potencialidade que se estabeleceu uma agenda de ações para estruturar o currículo do componente curricular de História para as turmas de 8.º ano do Colégio de Aplicação. Assumindo a História Pública como perspectiva para o Ensino de História, as propostas visaram tanto à produção de materiais, narrativas e representações do passado – a exemplo de feiras medievais, reproduções de pinturas e a criação de lambe-lambes articulando questões atuais a processos da crise europeia do século XIV – como também ao estímulo a críticas de produções contemporâneas (séries, filmes e jogos) que elaboram imagens e discursos sobre o medievo e a primeira modernidade. Essa chave de ações – estímulo à crítica autoral – evidenciou-se como um caminho possível de articulação entre as áreas de Ensino de História e História Pública, demonstrando suas potencialidades e limitações, como veremos a seguir.

TENTATIVAS DE CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA PÚBLICA

Ao longo do ano letivo de 2024, assumiu-se a História Pública como uma perspectiva para o Ensino de História nas três turmas de 8.º ano do Colégio de Aplicação (CA) da UFSC. Criado em 1961, o CA/UFSC assumiu, desde o primeiro momento, o compromisso de se tornar um campo destinado ao início da trajetória docente de estudantes matriculados em disciplinas de estágio curricular supervisionado na instituição, assim como ser um espaço de experimentação, renovação e proposição de novas metodologias e perspectivas educacionais. Dada essa característica, algumas adaptações curriculares foram propostas e elaboradas ao longo de suas décadas de existência.

No caso do componente curricular de História, dois fatos chamam a atenção no currículo prescrito: a existência da disciplina de Estudos Latino-Americanos, inserida na área de Ciências Humanas mas com oferta constante por parte de professores de História, para o 8.º ano do ensino fundamental e para a 1.ª série do ensino médio; a proposição de uma divisão que rompe a lógica 4 + 3, na qual o ensino fundamental aborda a ideia de uma introdução geral à História (desde a chamada pré-História até o tempo presente) para que seja aprofundada no ensino médio, adotando um currículo no formato de sete anos, no qual os tópicos e conteúdos curriculares são espalhados ao longo de toda a trajetória escolar, do 6.º ano do ensino fundamental até a 3.ª série do ensino médio, não existindo repetições.

Em função das características curriculares do CA/UFSC para a disciplina de História, o conteúdo programático previsto no currículo escolar era um conjunto de tópicos orientados para discussão na transição do 6.º para o 7.º ano – Crise do Império Romano; História da Europa medieval; Sociedades Africanas Pré-Modernas; Renascimentos Europeus – segundo a BNCC. A organização, desse modo, está inserida em uma sedimentação curricular (Coelho, 2022), por assumir uma sequência de discussões já estabelecidas e cristalizadas inclusive em livros didáticos e nos currículos estaduais e municipais, mas ao mesmo tempo descentraliza a ideia de faixa-segmento a ser abordada, colocando tais tópicos em uma espécie de entre-lugar que não é mais o início dos anos finais do ensino fundamental, mas também não é ainda o ensino médio.

Foi por reconhecer esse entre-lugar – o qual envolveria não somente a produção de materiais didáticos específicos para o segmento, mas também uma reflexão quanto à sua abordagem – que se percebeu a potencialidade da História Pública para tratar dos temas previstos. Estando nossa sociedade mergulhada em culturas históricas que consomem, representam e interpretam ativamente a História Pré-Moderna e da Primeira Modernidade por meio das mídias e da arte, apesar de distantes temporal e geograficamente, averiguou-se que um Ensino de História que assumisse a História Pública como perspectiva contribuiria de forma significativa para problematizar justamente as narrativas históricas existentes sobre esses recortes, bem como estimularia a produção discente de modo a gerar sentido e efeito em uma perspectiva crítica sobre imaginários e identidades. Para isso foi preciso reconhecer que o Ensino de História desempenha uma função educativa, vista “como aquela que produz sentido para a vida prática, portanto é ação política a intervenção no social a partir dos princípios historiográficos” (Wanderley, 2022, p. 133).

Assumir essa compreensão envolveu paralelamente perceber que o Ensino de História e a História Pública, como já mencionado, confluem e se aproximam na problematização dos modos como a sociedade também produz, constrói e elabora narrativas que são relacionais e não somente voltadas ao processo escolar (Hermeto; Ferreira, 2021). Nesse sentido, um grupo de ações pedagógicas foi pensado: 1. A realização de uma feira medieval na qual cada equipe deveria construir um estande/uma tenda dedicada a uma região europeia da Baixa Idade Média; 2. O exercício de análise de um episódio da série *House of the Dragon*, visando discutir tanto uma espécie de cultura de memória ou retromania da cultura *pop* ligada ao período medieval como também as relações entre História e ficção; 3. A produção de lambe-lambes que construíssem narrativas sobre fenômenos ligados à crise dos séculos XIII e XIV, mas que atualizassem a linguagem para o século XXI; 4. A recriação de quadros renascentistas em formato de fotografia, em uma dinâmica conhecida como “Quadro Vivo”. O conjunto de ações não foi considerado um substitutivo, por exemplo, de eventuais fontes e/ou textos dos e sobre os períodos, sendo ações que se desenvolveram em paralelo, a exemplo de a atividade sobre a série *House of the Dragon* ter sido realizada poucas semanas após a análise do trecho de um inventário carolíngio.

As atividades visaram, de certo modo, estimular uma operação interconectada entre a análise do tempo presente e a produção de narrativas no contexto vivido sobre o passado. Essa operação, conforme a perspectiva da História Pública, buscou o desenvolvimento das chamadas atitudes historiadoras (Mauad, 2016b), partindo de um conjunto de habilidades e tentativas de estimular os discentes a refletir e analisar narrativas históricas inseridas na contemporaneidade e, em paralelo, serem agentes elaboradores. Tais ações, cujas reflexões detalhadas extrapolam os limites deste artigo, foram percebidas pelos próprios estudantes como momentos de importante aproximação com a História e o Ensino de História, tornando-se um elemento e uma perspectiva

central para o engajamento discente. A seguir, detalharemos algumas questões sobre duas propostas que estabelecem um panorama da relação entre análise e produção citadas.

“A PARTE QUE MAIS ME TOCOU FOI A MORTE DO DRAGÃO”

A frase acima foi escrita por uma estudante na entrega de uma atividade na qual deveria analisar, após assistir em sala de aula, o episódio 4 da 2.^a temporada de *House of the Dragon*, no qual uma batalha entre duas famílias se desenrola de modo a suscitar debates sobre a relação entre terra e poder, suserania e vassalagem, ficção e realidade. O episódio escolhido, intitulado “A Dança dos Dragões”, narra uma batalha na cidade ficcional de Pouso das Gralhas, que emula um feudo medieval, usada como pano de fundo para a disputa não apenas por poder de duas facções rivais de uma família, mas por controle da região, sendo a questão do domínio da terra um vínculo particularmente importante para a série. Reconhecendo a dimensão ficcional de *House of the Dragon*, a narrativa opera na chave entre ficção e uso do passado. É significativo reforçar que sua composição não se configura como uma produção documentária e/ou literal dos fatos, sendo pertinente compreender que séries, assim como filmes, não elaboram teorias sobre si mesmas, “muito menos teorias sobre a história, o que significa que precisamos buscar em suas produções acabadas, e não em suas intenções declaradas, o entendimento do pensamento histórico que encontramos na tela” (Rosenstone, 2010, p. 39).

Nesse sentido, cabe ressaltar ao menos quatro aspectos interessantes de reflexão sobre o chamado “pensamento histórico” no episódio que mobilizaram seu uso em sala de aula. Primeiramente, a representação das disputas com relação ao domínio da terra como um elemento central de exercício das relações de poder, permitindo paralelos e análises aproximáveis pelos discentes com a questão da intersecção entre terra, suserania e vassalagem (Le Goff, 2007). Em seguida, há a representação de lógicas e técnicas militares, bem como a possibilidade de análise sobre estratégias de influência armamentista. Um terceiro aspecto que abre espaços é a dinâmica de um conflito entre diferentes facções familiares por domínio de um reino, composto por diferentes feudos e vilarejos, emulando as disputas em torno de linhagens de sucessão, a exemplo da Guerra das Rosas na Inglaterra (1455-1485). Além disso, o universo mítico e fantasioso sobre a Idade Média é mobilizado, por exemplo, pelo uso de dragões como símbolos de poder e forma de evocar uma visão acerca do período, que perpassa tanto a cultura *pop* como o imaginário.

No processo de reconhecer ao menos esses quatro aspectos, em meio a tantos outros possíveis, a proposta de estudo foi desenvolvida em sala de aula como exercício de sistematização e finalização da unidade sobre a Europa medieval. Dessa forma, procurou-se instrumentalizar a atividade como uma espécie de fechamento e também de verificação do desenvolvimento de habilidades dos estudantes e do conjunto ferramental de análise crítica e interpretativa sobre os usos do passado com base em temas abordados ao longo das aulas, a exemplo da questão da terra, do imaginário, da organização feudal e das relações de poder. A proposta partiu de um exercício de reconhecer que tanto peças audiovisuais figuram na contemporaneidade como formas centrais e estruturantes de produção de narrativas sobre o passado (Rosenstone, 2010) quanto que a educação básica pode ser uma etapa escolar que tenha, em sua agenda de ações pedagógicas, o estímulo à problematização dessas produções, como afirma Napolitano (2003).

No caso das aulas de História, segundo Napolitano (2003, p. 24), a análise pode decorrer de ações como “perceber como as pessoas do passado são representadas;

perceber diferentes visões da História; desenvolver noções de pesquisa histórica valendo-se da reconstituição e representação do passado nos filmes”. No âmbito do Ensino de História na perspectiva da História Pública, reconhecer essa dimensão envolve perceber que o uso do audiovisual em sala de aula permite discutir

[muito] menos sobre “quem” ou o “que”, e muito mais sobre “como”. Nem tanto um substantivo, principalmente um verbo. A história pública tem importância real e urgente, dada a crescente popularidade das representações do passado nos dias de hoje. Em um contexto de segmentação acadêmica e profissionalização restrita, os agentes da História Pública podem fornecer uma mediação necessária, inspiradora e revigorante entre o passado e seus públicos (Liddington, 2011, p. 50).

Partindo desse espectro de questões e da possibilidade de análise do episódio, a atividade elaborada em sala de aula consistiu em duas questões a serem exploradas pelos estudantes: uma primeira provocava-os a analisar ao menos três elementos associados à Europa medieval que compunham a narrativa; uma segunda questão pedia que fosse elaborada uma reflexão, com base no episódio visto e nos debates em sala acerca das formas como a Idade Média é representada nos dias atuais, principalmente as relações entre o anacronismo e as nossas visões do medievo. A atividade buscava, desse modo, estimular os discentes a se perceberem enquanto sujeitos críticos sobre o tempo vivido e as narrativas a respeito da Idade Média, rompendo com a ideia de um conhecimento “instrumental” baseado apenas na memorização de informações, fatos e personagens.

Estabelecer uma atividade nessa perspectiva envolve duas operações centrais. Primeiramente é necessário que os estudantes compreendam o seu papel e função, assumindo que o Ensino de História não se limita a um ensino factual e de memorização. Ou seja, é necessário romper com uma lógica que favorece a memória, como afirma Caimi (2006), estabelecendo uma agenda de pesquisas e investigações baseadas no raciocínio, na construção e na descoberta do conhecimento histórico, de modo a tornar os processos de aprendizagem significativos. Tal construção perpassa até mesmo a forma como as aulas são compreendidas e elaboradas, uma vez que para evitar uma aprendizagem pautada na memorização é preciso assumir uma postura que não a estabeleça como meta. Desse modo, a possibilidade de realizar a atividade proposta só se tornou possível tendo em vista que as aulas buscaram trabalhar a discussão com narrativas e a crítica documental, em caráter processual, dialógico e relacional.

Apesar desse movimento, é importante perceber que muitos discentes adotaram a postura de expectativa pela memorização, por frequentemente a tomarem como uma função da educação escolar. Tendo em vista esse cenário, torna-se central uma segunda operação na qual se trabalhe com os discentes a sua elaboração e produção. Se por um lado existe, na primeira operação, um processo de desconstrução da factualidade do Ensino de História em suas perspectivas, a segunda operação significa discutir como operacionalizar o pensamento crítico, sendo esse um movimento em que a análise do episódio da série se apresentava como um recurso em potencial. É nessa lógica e proposição que a História Pública – compreendida em sua pluralidade, mas com um recorte no desenvolvimento e na valorização de atitudes historiadoras – se apresenta como uma perspectiva para o Ensino de História, em operações que quebram a lógica memorialística.

Ao estimular os estudantes da educação básica que analisassem o episódio citado da série *House of the Dragon*, foi interessante perceber a dificuldade inicial em transpor a lógica memorialística, de modo a procurarem não a narrativa dos fatos da série, mas a análise do audiovisual. Por meio de mediação e da retomada do que seria a análise

de um documento histórico, percebeu-se uma importante alteração na postura dos discentes, que, demonstrando algumas dificuldades, teceram interpretações sobre o imaginário da Idade Média em suas respostas. Muitos chegaram a destacar as analogias e a figura dos dragões nas séries, explicitando certa empatia com os personagens e até mesmo efetuando análises de cunho reflexivo sobre o que representavam enquanto símbolo de poder (comparando também o tamanho dos personagens).

As experiências foram posteriormente compartilhadas pelos estudantes, em um momento que evidenciou a potencialidade da proposição. Enquanto compartilhavam as análises, focando por exemplo em como a estrutura dos locais representados na série lembrava as imagens e discussões sobre o feudalismo, ou a maneira como a questão das “famílias” estava relacionada ao controle da terra, estudantes percebiam as camadas existentes na série e as formas como, entre anacronismos e representações verossímeis, a produção construía uma narrativa sobre o passado. A ideia então se aproximava de algo pautado no movimento de

ensinar aos estudantes a especificidade da narrativa histórica em relação a outras narrativas do passado, como o cinema, a televisão, a literatura, a música, a matéria jornalística, dentre outras. Ou seja, queremos que o estudante se torne alguém capaz de reconhecer na História o estatuto de uma ciência, com seus limites e suas possibilidades. Não precisamos para isso, necessariamente, ensinar o estudante a ler um documento, mas apenas, singelamente, a desconfiar do documento, a olhar para ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma (Pereira; Seffner, 2008, p. 127).

A consideração de Pereira e Seffner refere-se, especialmente, a uma abordagem quanto ao uso de fontes em sala de aula. Quando os autores afirmam que “não precisamos, necessariamente, ensinar o estudante a ler um documento”, eles se referem a não existir uma intencionalidade por parte do Ensino de História de formar historiadores “mirins”, sendo a ideia de “ler” diretamente relacionada a “ler como um historiador”. Trata-se, como afirmam os autores, de desenvolver uma visão crítica e problematizadora acerca das narrativas, mobilizando um ferramental ligado à análise que parte da História. Foi nessa operação que os estudantes se debruçaram, e ao socializarem passaram a, em colaboração, perceber as camadas de sobreposição entre narrativa ficcional e narrativa sobre o passado.

A discussão levou a problematizações sobre, afinal, por que séries que se referem a períodos tão recuados e em espaços geográficos tão distantes se tornam parte de uma cultura *pop*. Em paralelo, os alunos passaram a problematizar e a estranhar a dimensão mágica existente na série, não do ponto de vista do anacronismo, mas do seu desempenho enquanto atrativo para ver a série. A frase “A parte que mais me tocou foi a morte do dragão” foi explicitada em meio ao debate por uma estudante, que afirmou ter criado certa empatia pela figura mítica, que a lembraria um cachorro, pela forma de se portar. Com base nessa visão, a turma refletiu sobre os modos pelos quais aquela figura mítica era construída como uma representação de algo palpável, reconhecendo intenções e tentativas de estabelecer vínculos.

Por meio da proposta, foi interessante notar que os estudantes que primeiramente demonstraram dificuldades em promover uma espécie de “virada de chave” na forma de análise passaram a ponderar sobre o seu tempo vivido e a forma como a contemporaneidade consome narrativas sobre o passado. A fala sobre o dragão, por exemplo, levou-os a refletir sobre a mitificação do passado e como nosso presente é elaborado por representações que criam e promovem identificações com múltiplas

camadas temporais. Nesse movimento, o reconhecimento de outras narrativas para além da sala de aula, que são produzidas e impactam a forma como imaginamos o passado, passou a ser frequente entre as turmas que participaram da dinâmica. Tais análises, como mencionado, não visaram a análises de nível historiográfico, mas à problematização dentro de um escopo e à reflexão sobre as potencialidades de, por meio do Ensino de História, os estudantes pensarem sobre o tempo e interferirem na sociedade. Essa tentativa caminhou para outro nível quando os discentes se viram perante o desafio de não somente analisar, mas também elaborar narrativas.

“ENTÃO É SÓ FAZER A FOTO?”

As três turmas do 8.º ano do ensino fundamental que analisaram o episódio da série *House of the Dragon* foram as mesmas a ser desafiadas, algumas semanas depois, a produzir releituras e/ou reinterpretações de quadros renascentistas feitos entre os séculos XIV e XVI. A proposta surgiu quando, em sala, foi realizada a leitura do pequeno trecho de uma obra de Sevcenko (1994) para problematizar a valorização da arte durante o Renascimento. O trecho em questão afirmava que,

sempre que se evoca o tema do Renascimento, a imagem que imediatamente nos vem à mente é a dos grandes artistas plásticos e de suas obras mais famosas, amplamente reproduzidas e difundidas até nossos dias, como a *Monalisa* e a *Última Ceia* de Leonardo da Vinci, o *Juízo Final* de Pieta e o *Moisés* de Michelangelo, assim como as inúmeras e suaves *Madonas* de Rafael que permanecem ainda como o modelo mais frequente de representação da mãe de Cristo. Isso nos coloca a questão: por que razão o Renascimento implica esse destaque tão grande dado às artes visuais? (Sevcenko, 1994, p. 25).

O questionamento sobre o papel das artes visuais no Renascimento, um período marcado pela renovação não somente da arte, mas de vários setores da sociedade europeia – podendo ser definido como uma espécie de estado de consciência (Delumeau, 2011) –, quando lido pelos estudantes provocou um debate importante acerca de como a arte perdura no tempo. Mais do que isso, tomando o caso recorrentemente aventado da *Monalisa* como base, os debates enveredaram em discutir como ao longo do tempo as artes se tornam formas de discursos políticos e culturais sobre uma temporalidade e uma determinada região, de modo a discutirmos se, em parte, a maneira como pensamos a Europa contemporânea não seria diretamente influenciada por uma sacralização da arte renascentista.

Inspirando-se na problematização da arte enquanto linguagem, narrativa e cultura visual, foi elaborada uma proposta na qual os estudantes pudessem compreender as simbologias e os mecanismos envolvidos na arte renascentista, de modo a provocar a reflexão sobre sua produção, além de perceberem a importância dos elementos em tela. A dinâmica, chamada Quadro Vivo, baseou-se em solicitar aos estudantes que, em grupos, escolhessem uma pintura renascentista e fizessem um breve resumo da obra. Em seguida precisariam recriar a pintura, seja em formato de fotografia ou vídeo para o TikTok. Por fim, as equipes precisavam elaborar um pequeno texto entre 150 e 200 palavras sobre o processo criativo envolvido e as escolhas estabelecidas, bem como suas interpretações acerca dos elementos presentes em tela com a simbologia do período. A proposta tinha o objetivo de que, desse modo, os estudantes estabelecessem um movimento de “desmonte” da imagem para, em seguida, remontá-la aos olhos

da contemporaneidade, de maneira a refletir sobre a relação entre arte, narrativa e temporalidade.

O mote da atividade buscou, em paralelo, operacionalizar uma ideia de “montagem” e representação, influenciada pelas discussões de Didi-Huberman (2010) e Rancière (2012), de modo a provocar os estudantes a compreender a imagem do ponto de vista tanto da relação quanto da produção voltada a elaborar sentidos e itinerários no tempo. A ideia de optar pela representação da arte em corpos e não na recriação em desenhos ou mesmo novas pinturas partiu também do entendimento de que “a lógica das imagens não pode se resumir a uma gramática icônica: ela implica nos corpos aos quais elas se mostram e pelos quais elas podem se mostrar” (Boehm, 2017, p. 32). Colocar aos estudantes o desafio de corporificar a arte simbolizava, dessa forma, não apenas um exercício de transcrição, mas de perceber a arte como mediadora de narrativas sobre o passado e a função das culturas visuais. No campo das artes visuais, como reafirma Mauad (2016a), uma perspectiva pública da visualidade envolve pensar que a imagem opera dentro de noções de engajamento, representação e relação, na medida em que seus sentidos são atribuídos segundo os públicos que a compõem e a veem.

Em uma tentativa de auxiliar os estudantes a perceberem a complexidade e os sentidos envolvidos na produção das imagens renascentistas, bem como seus usos, a dinâmica do Quadro Vivo tentou explorar os desafios de produzir narrativas sobre e a partir do passado por parte de sua dimensão/experimentação pública. Para a realização, os discentes recorreram a elementos que existiam em seu cotidiano e buscaram perceber como certas posições, cores e/ou indumentárias imprimiram registros e construções sobre a Idade Moderna. Nessa operação, obras como a *Monalisa* ou *A criação de Adão* foram ressignificadas com base no contexto escolar e em adaptações marcadas pelo uso da inteligência artificial, com a exploração de ambientes privados e domiciliares para emular espaços e localidades.

Figuras 1 e 2 – Reprodução das imagens *A Virgem, o Menino e Santa Ana* e *Salvator Mundi*, de Leonardo Da Vinci



Fonte: Acervo do autor

As imagens demonstram a potencialidade da cultura visual enquanto forma pública de elaborar o passado, não apenas como construção de um determinado contexto sobre si, mas como linguagem para compreender múltiplas temporalidades a partir do presente (Mauad, 2016b). O exercício presumia que tanto estudantes quanto imagens poderiam elaborar e produzir representações do passado, desempenhando a função de mediadores de narrativas históricas por meio da pesquisa e da criação artística.

Esse eixo central de ação e proposição possibilitou aos estudantes que se colocassem diante do desafio de compreender as visualidades por meio de uma aproximação e da identificação. Ao se esforçarem para recompor e recriar as imagens, a reflexão sobre o próprio processo criativo tornou-se um elemento central, tendo seu papel reforçado ao se solicitar a entrega do texto reflexivo.

Se, por um lado, se apresentou a autorreflexividade aos discentes como uma demanda para a elaboração da prática, foi importante as elaborações evidenciarem que não se buscava apenas uma pesquisa sistemática sobre a história da pintura ou a sua reprodução mais acurada ou exata. Tratava-se de uma proposta de reflexão acerca dos sentidos e do papel das imagens por meio da recriação, em uma tentativa de provocar os discentes no centro dos processos de mediação e criação das narrativas. Essa perspectiva buscava na colaboração e na mediação, colocadas como elementos estruturantes e centrais da História Pública, sua principal base e orientação, tornando os estudantes produtores de narrativas públicas sobre o passado renascentista e suas artes.

Nos textos reflexivos, foi interessante e importante perceber justamente o desdobramento dessas ações, a exemplo de um dos grupos que em seu texto escreveu: “Fazer esse trabalho até que foi divertido porque conseguimos sair um pouco só de ficar estudando e discutindo as pinturas como em outras aulas. Nossa equipe achou muito legal, principalmente, de poder pensar nas poses e nas roupas que usaríamos porque entendemos que elas contavam também a história das pessoas que foram pintadas”³. O trecho da atividade de um dos grupos de estudantes, cuja imagem foi apresentada aqui anteriormente, demonstra que a experiência de produção implicou o esforço de compreender a arte em suas múltiplas camadas, percebendo suas finalidades e, em especial, a dimensão humana associada. A possibilidade de trazer seus corpos para a produção, como já citado, auxiliou paralelamente na reflexão sobre a experiência humana envolvida na produção da arte, criando vínculos e identificações que trouxeram justamente a dimensão subjetivada e a ideia de uma história feita por pessoas e agentes ao longo do tempo.

Essa compreensão e visão sobre o processo e a proposta evidentemente não obtiveram consenso entre todos os estudantes, que, em alguns casos, optaram por apenas reproduzir obras como *Mãos em oração*, de Albrecht Dürer. No entanto mesmo nesses casos o processo criativo levou a uma reflexão acerca das simbologias presentes e por vezes evidentes, de modo a desafiar os estudantes a analisar os motivos pela escolha e por que, se era algo mais fácil como citavam, eles enveredavam por esse caminho. Colocarem-se como mediadores passava então pelo evidente desafio de ressignificar o próprio Ensino de História e a função da disciplina em meio ao currículo escolar e como componente curricular que visa a uma formação crítica e ao aperfeiçoamento de dimensões como o pensar historicamente e a promoção de atitudes historiadoras.

Foi a ideia de estabelecer posição perante fontes do passado, tentando entendê-las não literalmente por dentro, mas com base em suas montagens, que levou os estudantes a produzir sentidos sobre o Renascimento. Por intermédio das atividades, posteriormente expostas em um formato de galeria de arte durante a Mostra Pedagógica, os estudantes puderam perceber que haviam desenvolvido mais que a realização de um trabalho, na medida em que pessoas, ao visitar as obras, estabeleciam paralelos e buscavam saber mais, além de observar os detalhes. Em uma análise retrospectiva, consideramos que foi nesse contexto que a percepção da mediação e do papel dos próprios estudantes nessas operações rompeu a visão apenas do docente, sendo partilhada pelos visitantes da

³ Trecho de atividade avaliativa realizada pelo estudante X (nome anonimizado).

feira e, por desdobramento, pelos próprios estudantes. Ao perceberem que os trabalhos foram discutidos pelos pais e por outros discentes que visitavam o espaço, muitos estudantes ressaltaram, em um momento de diálogo posterior ao evento, que se sentiram bastante seguros do trabalho desenvolvido. Além disso, a experiência de reconhecerem os elementos pensados para se aproximar das pinturas originais provocou reflexões que foram posteriormente retomadas em sala, permitindo que se redimensionassem o papel e a função da simbologia e as operações que envolveram a arte renascentista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade com os quadros renascentistas colocou os estudantes diante de um importante processo de reflexão sobre as operações envolvidas na construção de narrativas históricas, ao passo que também permitiu uma experiência significativa de reconhecimento de seus lugares como produtores das narrativas sobre o passado. Tal operação se articulava diretamente com um esforço em compreender a História como uma produção vinculada às culturas históricas e às formas pelas quais diferentes agentes produzem sentidos no tempo vivido sobre o passado e o presente, bem como projetam futuros imaginados. Nessa lógica, cabe retomarmos, como afirma Wanderley (2020, p. 138),

a essência daquilo que consideramos ser o trunfo da História escolar diante desse quadro – sua singularidade e capacidade na mediação das diferentes narrativas históricas que coexistem e disputam espaço hegemônico na cultura histórica contemporânea na qual estão mergulhados os sujeitos que fazem parte das culturas escolares. Dizer que a aprendizagem de história e as narrativas que a explicitam fazem parte da cultura histórica e, portanto, refletem as disputas que existem no mundo extraescolar pode parecer uma obviedade, mas, muitas vezes, é uma questão não levada em consideração na reflexão que abarca as variáveis que influenciam tal processo.

Mediante as experiências desenvolvidas, nota-se que a aproximação entre o Ensino de História e a História Pública não apenas renova as reflexões e pesquisas no campo da Educação Histórica e da História Ensinada, mas reforça a potencialidade de reconhecer que os estudantes não são meros receptores do conhecimento histórico ou apenas sujeitos que produzem sentido sobre o passado no presente. O que a aproximação e a intersecção evidenciam é uma terceira dimensão: a de agentes produtores e analíticos de narrativas históricas. Em tempos de disputas acirradas sobre memória, identidades e narrativas, insistir em um Ensino de História isolado do debate público significa ignorar a complexidade do próprio fazer histórico e das suas dimensões na educação básica. Se o passado é um campo de disputa e interpretação, não seria o espaço escolar um dos locais mais privilegiados para a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente nessas disputas?

Ao propor práticas pautadas na História Pública em sala de aula, buscava-se confrontar os estudantes com os desafios de pensar historicamente e averiguar de que forma poderiam produzir as próprias narrativas históricas, ao passo que problematizavam o tempo vivido e seus elementos da cultura *pop*. Nessa proposta, o Ensino de História na perspectiva da História Pública afasta-se de um modelo centrado na memorização de conteúdos e insere-se no terreno das práticas colaborativas e na mediação. Mais do que aprender sobre processos históricos, trata-se de compreender como ele é mobilizado, apropriado e ressignificado nos mais diversos contextos. Tal abordagem não apenas

fortalece a própria historiografia e o ferramental de análise temporal e histórica dos discentes, mas também amplia o papel da escola na construção de uma cultura histórica que dialogue com as demandas e inquietações da sociedade contemporânea.

Se o Ensino de História, em sua dimensão pública, carrega o compromisso de formar cidadãos capazes de ler criticamente as narrativas do passado e suas implicações no presente, cabe questionarmos constantemente qual seria a agenda possível dessa atuação. Perante culturas históricas com profundos embates discursivos e perpassadas por negacionismos e revisionismos, cabe levantarmos novamente uma questão já frequente de debate: a História ensinada na escola precisa ir além e disputar ativamente o imaginário histórico que circula em filmes, redes sociais e discursos políticos? Ao longo deste artigo, argumentamos que essa opção é não apenas desejável, mas urgente, não apresentando a mesma configuração de um saber histórico acadêmico, mas revelando-se uma importante forma de aproximação e discussão com os discentes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo Santos de; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Cultura de História, História Pública e Ensino de História: a investigação e formação de professores de História. *História Hoje*, v. 8, n. 15, p. 111-134, 2019.

ALMEIDA, Juniele R.; MENESES, Sônia. **História Pública em debate**: patrimônio, educação e mediações do passado. Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2018.

ALMEIDA, Juniele R.; ROVAI, Marta. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. *In*: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade**: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BAUER, Caroline Silveira. Enfrentando o “silêncio das sociedades perfeitas”: a História Pública e o revisionismo da ditadura civil-militar brasileira. *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). **Que História Pública queremos? What Public History do we want?** Rio de Janeiro: Letra e Voz, 2018. p. 1-10.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, fev. 1990.

BOEHM, Gottfried. Aquilo que se mostra. *In*: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, v. 11, p. 27-42, 2006.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

COELHO, Mauro Cezar. O passado em sedimentos: currículo e cânone na narrativa histórica escolar – um ensaio de interpretação. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org.). **Em defesa do Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. p. 235-257.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa Cordeiro. Ensino de História: uma incursão pelo campo. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2019. p. 63-83.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Curitiba: CRV, 2021.

DELGADO, Lucilia de Almeida; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e Ensino de História. **História Hoje**, v. 2, p. 19-34, 2013.

DELUMEAU, Jean. **A civilização do Renascimento**. Lisboa: Edições 70, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DUMOULIN, Olivier. **O papel social do historiador: da cátedra ao tribunal**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ESTUDOS HISTÓRICOS. Rio de Janeiro, v. 27, n. 54, 2014.

FAGUNDES, Bruno F. L.; ÁLVAREZ, Sebastián Vargas (org.). **Ensino de História e História Pública: diálogos nacionais e internacionais**. Campo Mourão: Fecilcam, 2022.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a História Pública e o Ensino de História? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). **Que História Pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. v. 1, p. 29-48.

FONSECA, Thais Nívia de Lima E. **História & Ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2019. p. 143-161.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019. p. 66-71.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Introdução. *In*: HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida (org.). **História Pública e Ensino de História**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

HUYSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre História**. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar**, Curitiba, n. 42, p. 19-42, 2011.

LE GOFF, Jacques. **A bolsa e a vida: economia e religião na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública. *In*: ALMEIDA, Juniele R.; ROVAI, Marta. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jaime Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

MAUAD, Ana Maria. O passado em imagens: Artes Visuais e História Pública. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANThIAGO, Ricardo (org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2016a. p. 87-97.

MAUAD, Ana Maria. Por uma atitude historiadora: Artes Visuais e o futuro do passado. *In*: NASCIMENTO, Francisco; SILVA, Jailson de Castro; CHAVES, Reginaldo Sousa (org.). **A forja do tempo: artes e vanguardas diante do contemporâneo**. Teresina: EDUFPI, 2016b. p. 233-253.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANThIAGO, Ricardo (org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MAUAD, Ana Maria; SANThIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). **Que História Pública queremos? / What Public History do we want?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MENESES, Sônia. Qual a função da História Pública em um país caracterizado por uma forte concentração midiática? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANThIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). **Que História Pública queremos? / What Public History do we want?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 181-189.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, abr. 2011.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA, Nilton Mullet.; SEFFNER, Fernando. O que pode o Ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, v. 15, p. 113-128, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ROSENSTONE, Robert. **A História nos filmes, os filmes na História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Ensino de História e a História Pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. **História Hoje**, v. 8, n. 15, p. 89-110, 2019.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

SANTHIAGO, Ricardo. História Pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Tempo & Argumento**, v. 10, p. 286-309, 2018.

SCHITTINO, Renata. O conceito de público e o compartilhamento da História. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Râbello de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História Pública no Brasil – sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 15-25.

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. São Paulo: Atual, 1994.

TEMPO E ARGUMENTO. Florianópolis, v. 8, n. 19, 2016.

TURIN, Rodrigo. **Tempos precários: aceleração, historicidade e semântica neoliberal**. Dansk: Zazie Edições, 2019.

WANDERLEY, Sonia. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **História Hoje**, v. 9, p. 125-144, 2020.

WANDERLEY, Sonia. Produzindo sentido para o passado: aprender História como caixa de ferramentas para a vida. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org.). **Em defesa do Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022. p. 129-153.