



**Os usos públicos da história e o ensino de história:
a abordagem de temas controversos**

ANA LIMA KALLÁS*

Introdução

As origens do debate sobre “usos públicos da história” mostram-se relevantes para reflexões atuais, em especial para os estudos que tratam do ensino de história e das disputas acerca do quê e como ensinar. Este artigo irá discorrer, em um primeiro momento, sobre o sentido que o termo adquiriu no contexto histórico da chamada “querela entre historiadores”, que ganhou espaço na Alemanha Ocidental em torno da temática do nazismo e do Holocausto.

O conceito foi usado pelo filósofo alemão Jürgen Habermas e vincula-se à noção de “esfera pública” por ele desenvolvida em fins da década de 1950 e início de 1960. A partir daí, o termo ganhou certa popularidade e passou a ser adotado por diversos historiadores, principalmente europeus, ganhando um sentido complexo. Seu emprego dialoga com outros conceitos também usados por historiadores brasileiros e latino-americanos como “cultura histórica”, “divulgação histórica” e “história de circulação massiva”.

Em um segundo momento, abordaremos, de forma breve, dois casos em que se destacam os usos públicos da história: a história pública e o ensino de história. Apesar de suas singularidades, ambos se encontram em permanente interação entre si e contribuem para forjar sentidos de passado nas sociedades contemporâneas. Da mesma forma que a produção historiográfica, as representações do passado contidas nesses campos são produzidas a partir das demandas do presente e das disputas políticas, culturais, econômicas e sociais colocadas. Nesse sentido, constituem áreas de disputa, podendo servir para reforçar a passividade ou para construir olhares participativos e transformadores, configurando espaços cada vez mais centrais de disputa de hegemonia na contemporaneidade.

Origens do debate: usos públicos da história e esfera pública em Habermas

O termo “uso público da história” foi usado pela primeira vez por Jürgen Habermas na polêmica entre historiadores que teve lugar na República Federal da Alemanha em 1986 e 1987. A “querela” (*Historikerstreit*) se deu a partir da publicação de um artigo de Ernst Nolte (1923-

* Doutoranda em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), bolsista do CNPq.



2016) no jornal *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ), no qual defendia sua tese sobre o nazismo, afirmando que tanto o nazismo quanto o Holocausto foram “cópias do bolchevismo”, aproximando o “extermínio de classe” dos bolcheviques do “extermínio de raça” dos nazistas. Segundo Nolte, diante de tantos massacres em massa no século XX, tais como os realizados pelos Estados Unidos no Vietnã e o Gulag soviético, os alemães ocidentais deveriam ficar “em paz consigo mesmos” e deixar o “passado passar”.¹ Nesse contexto, o filósofo Habermas publicou uma crítica no semanário *Die Zeit*, denunciando as “tendências apologéticas” do artigo de Nolte e da historiografia produzida por autores como Michael Stürmer e Andreas Hillgruber, cujo propósito comum era o de *normalizar* o nazismo e o Holocausto na identidade histórica alemã. Segundo Habermas:

Os planejadores ideológicos querem criar consenso em torno de um renascimento da consciência nacional, mas ao mesmo tempo têm de eliminar as imagens de Estado nacional hostil no âmbito da OTAN. A teoria de Nolte oferece uma grande vantagem para essa manipulação. Ela mata dois coelhos com uma só cajadada: os crimes nazistas perdem sua singularidade porque podem ser compreendidos, no mínimo, como respostas às ameaças de extermínio (que persistem até hoje) por parte dos bolcheviques. Auschwitz reduz-se ao formato de uma inovação técnica e explica-se a partir de uma ameaça ‘asiática’ de um inimigo que continua à nossa porta (HABERMAS, 1989: 25).

Em 1997, Habermas foi convidado, pelos editores da revista *Cadernos de Política Alemã e Internacional* (*Blätter für deutsche und internationale Politik*), a pronunciar-se sobre a obra *Os carrascos voluntários de Hitler*, do autor escolhido para o prêmio *Democracia*, o historiador Daniel J. Goldhagen. A tese de Goldhagen, segundo a qual o genocídio produzido pelos nacional-socialistas alemães representou uma ação antisemita há muito tempo arraigada em parte da população alemã, provocou nova polêmica entre historiadores, principalmente entre aqueles que se opunham a qualquer tipo de normalização do nazismo. Em função disso, esperava-se, com grande expectativa, o discurso de Habermas, pronunciado em 10 de março de 1997.

Para o professor da Universidade de Frankfurt, o livro de Goldhagen teria dado um novo impulso à reflexão sobre o *uso público da história*, já que trazia à tona uma interpretação inovadora acerca do nazismo, apontando o engajamento de alemães comuns na lógica de extermínio nazista. Habermas defendeu então que a função do historiador não deveria ser

¹ Em seu livro publicado em 1986, “O passado que não quer passar”, Nolte defendia a tese de que entre 1917 e 1945 teria havido uma longa guerra civil europeia, uma espécie de atualização da Guerra dos Trinta Anos, provocada e motivada pelo bolchevismo. Sua tese foi duramente criticada pelo filósofo Jürgen Habermas, que usou o termo “revisionista” para qualifica-la (Melo, 2013).



pautada pelo interesse do grande público, formado, em sua maioria, por participantes do próprio passado nazista em busca de autocompreensão e localização histórica. O filósofo apontou a diferença entre o historiador e o juiz, afirmando que o uso público legítimo da história, diferentemente dos discursos morais e legais, não deveria culpar ou inocentar antecedentes, mas garantir explicações históricas que assegurassem a consciência crítica das novas gerações. A obra de Goldhagen teria ampliado um debate que até então ficara restrito ao âmbito dos historiadores, filósofos, sociólogos alemães - especialistas no estudo do nacional-socialismo e do fascismo -, pois rompia tanto com as explicações revisionistas de Nolte e outros pesquisadores, quanto com as explicações que buscavam responsabilizar apenas Hitler e seu grupo mais próximo pelo genocídio e prática antissemita, como um “desvio de conduta” ou “patologização”.

A partir desse novo patamar de discussão pública, seria possível conciliar autocompreensão política e consciência histórica. Dado que o conceito de “crime contra a humanidade” foi originado de uma experiência alemã, seria necessário que as novas gerações compreendessem seu passado. Conhecer as tradições que levaram à formação do antissemitismo na Alemanha não seria o mesmo que defender a imputação de uma culpa coletiva aos alemães (HABERMAS, 1997).

A posição de Habermas reforçou a perspectiva defendida por Theodor Adorno e Max Horkheimer cinco décadas antes, quando da publicação de *Dialética do Esclarecimento* (1944) e depois de *Educação após Auschwitz* (1969) de autoria de Adorno. Utilizando a concepção de Sigmund Freud em *O mal-estar na civilização* (1930), Adorno e Horkheimer sublinharam o reforço do aspecto anticivilizatório produzido pela civilização moderna capitalista e a perpetuação da barbárie numa sociedade na qual persistem os elementos do “progresso”. Assim, o antissemitismo estaria inscrito no processo civilizatório, seus aspectos teriam acompanhado a “marcha do progresso”, que faz uso de ideologias para justificar políticas de dominação. Dessa forma, os autores da Escola de Frankfurt pontuaram que, antes dos judeus, foram perseguidos e exterminados os negros, os pobres, os protestantes, os católicos, os árabes, podendo cada um, ao mesmo tempo, “tomar o lugar do assassino, na mesma volúpia cega do homicídio, tão logo se converta na norma” (Adorno; Horkheimer, 2006, p.142). E concluíram, “não existe nenhum genuíno antissemitismo e, certamente, não há nenhum antissemita nato”. A perseguição aos judeus, da mesma forma que a perseguição em geral, não pode ser separada da ordem burguesa. Sua essência é a violência que se manifesta no nazismo. Para Adorno, a educação teria, portanto, um papel fundamental, devendo se pautar não pelo “fetichismo da



técnica”, que gera uma “consciência coisificada”, mas por uma reflexão crítica sobre Auschwitz e por uma formação que não reprima o medo.

Para a educação, a exigência que Auschwitz não se repita é primordial. Precede de tal modo quaisquer outras, que, creio, não deva sem precise ser justificada. Não consigo entender como tenha merecido tão pouca atenção até hoje. Justificá-la teria algo de monstruoso em face da monstruosidade que ocorreu. (...) todo debate sobre parâmetros educacionais é nulo e indiferente em face deste – que Auschwitz não se repita. Foi a barbárie, a qual toda educação se opõe. Fala-se da iminente recaída na barbárie. Mas ela não é iminente, Auschwitz é a própria recaída; a barbárie subsistirá enquanto as condições que produziram aquela recaída substancialmente perdurarem (ADORNO, 1986: 33).

O conceito de *uso público da história*, tal como utilizado por Habermas, guarda relação com essa concepção apresentada por Adorno, de se defrontar diretamente com o passado traumático, entendendo-o como parte do presente e do próprio princípio de progresso sobre o qual se forjaram as sociedades europeias e americanas. O *uso público da história* teria, à vista disso, uma função pedagógica, com possibilidade transgressora ou conformadora. Essa perspectiva assinala que, apesar da análise pessimista acerca da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa na sociedade capitalista contemporânea, Adorno considerava a possibilidade de uma educação transgressora, que pudesse formar cidadãos na contramão da barbárie.

O conceito de *uso público da história* também se relaciona com o próprio estudo de Habermas sobre o processo de conformação da esfera pública burguesa, tese de pós-doutorado publicada em 1961 e apresentada à Faculdade de Filosofia de Marburg, na Alemanha. Nessa obra, a discussão sobre a categoria de *esfera pública* é feita a partir de uma análise histórica sobre seu desenvolvimento na Inglaterra, França e Alemanha do século XVII ao XX. Habermas entende a esfera pública como espaço de ideologia e dominação, apesar de também nela identificar potenciais de emancipação. Para ele, a sociedade democrática burguesa contradiz as premissas que estruturam a sua própria auto compreensão, ao criar os próprios obstáculos que impedem a realização dos potenciais de liberdade e direitos.

Partindo da ideia kantiana de “uso público da razão”,² Habermas discorre sobre a formação de uma esfera pública desde a Grécia Antiga e o espaço da *polis* como possibilidade

² Em 1784, ao tentar conceituar a noção de "Esclarecimento", posteriormente desenvolvida por Adorno, Immanuel Kant apontou que o uso público da razão ocorreria apenas em condições de liberdade e permitiria a realização do esclarecimento entre os homens. Como afirmou Kant, "entendo por uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto estudioso, realiza diante de todo o mundo letrado" (p.147). O esclarecimento seria,



de interação entre livres e iguais, passando pela formação do Estado moderno até a sociedade de massas no capitalismo monopolista. Na Europa moderna, os primórdios de uma esfera pública estariam nos cafés e salões, espaços de sociabilidade, onde eruditos e proprietários se reuniam para discutir assuntos de interesse geral da sociedade, sem visar, necessariamente, à conquista de poder no Estado.

A expansão dessa esfera pública não fora, no entanto, acompanhada por uma democratização do debate crítico-racional entre indivíduos livres, tal como apontaram os liberais. A discussão pública e a formação de uma opinião pública teriam sido substituídas pela prática da negociação e compromisso de interesses privados. O processo do exercício de poder ocorreria diretamente entre as administrações privadas, as federações, os partidos e a administração pública. O público teria sido incluído nessa circulação de poder apenas com a finalidade de aclamação.

A substituição de um público crítico, que discute cultura mediante razões, por um público consumidor passivo de produtos culturais foi decisiva no processo de despolitização da esfera pública. Os novos meios de comunicação de massa serviriam, cada vez mais, para dar prestígio às autoridades públicas. A esfera pública acabaria transformando a política em espetáculo dirigido, em que os líderes e partidos pretendem, de tempos em tempos, obter uma aclamação plebiscitária de uma população despolitizada. A maioria da população está excluída da discussão pública e dos processos de tomada de decisão. As novas mídias cerceiam as reações do receptor, cativam o público ouvinte, privando-o de falar, contradizer e contrargumentar.

Assim, na sociedade de massas, a esfera pública assumiria funções de propaganda. “Quanto mais puder ser implementada como médium [meio] de influência política e econômica, tanto mais se torna apolítica no todo e se privativa em seu aspecto” (HABERMAS, 2014: 384). Em resumo, nas democracias contemporâneas teria havido uma ampliação da esfera pública, mas o público mediatizado é solicitado para fins de aclamação. O público está cada vez mais distante do exercício e arranjos do poder, não sendo levado a pensar, nem a argumentar. Nesse sentido, a esfera pública, formada por pessoas privadas e pelas organizações da sociedade civil, não constituiria uma dimensão emancipada e de livre acesso, isenta de relações de poder e de interesses particulares, como apontaram Marx e Hegel, autores com quem Habermas dialoga (HABERMAS, 2014: 297). A esfera pública burguesa contradiz seu próprio princípio de

para o filósofo prussiano, a "libertação do homem de sua imaturidade auto-imposta", ou seja, tornar-se capaz de empregar seu próprio entendimento, suas próprias ideias, sem a orientação de outro (KANT, 2012).



acessibilidade universal: a opinião pública não passa de uma máscara de interesses particulares de uma classe que tem acesso ao poder público do Estado.

O debate proposto por Habermas também dialoga com a *Dialética do Esclarecimento* (1947). Nela já constava a ideia de que a produção, a circulação e o impacto das informações não são processos passíveis de serem analisados apenas do ponto de vista da técnica e da linguagem. O desenvolvimento da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa teriam possibilitado, por um lado, a democratização da informação, e por outro, o avanço da alienação e a restrição da capacidade de reflexão crítica e criativa. Nesse sentido, pensar a produção e a circulação pública de uma produção histórica na sociedade contemporânea capitalista implicaria identificar seu processo de reconstrução (seu conteúdo), seus fins, seu público-alvo e, finalmente, seus impactos.

Se fizéssemos o esforço de relacionar ambos os conceitos tal como desenvolvidos por Habermas, poderíamos sugerir que o *uso público da história* consiste na veiculação de uma interpretação histórica para um público expandido, que não se resume aos próprios historiadores nem ao âmbito acadêmico. O uso de uma dada produção historiográfica passaria por um processo de reconstrução e adaptação, a fim de ser lida/vista/sentida por um público mais amplo. Nas sociedades contemporâneas, *os usos públicos da história* podem ser muitos, diante do avanço dos meios de comunicação de massa, da internet e das tecnologias de informação. Esses usos são feitos a partir de determinados fins, isto é, a partir de certos interesses de ordem individual ou coletiva e têm efeitos, que podem ser também diversos: políticos, culturais, econômicos e sociais. Com isso queremos dizer, empregando as contribuições de Habermas e Adorno, que os usos públicos da história não obedecem a critérios de imparcialidade e pura objetividade, mas respondem a demandas sociais ou a interesses políticos e econômicos.

O historiador italiano Nicola Gallerano (2007) buscou apontar as relações de conflito e de convergência entre a história dos historiadores e o uso público da história. Segundo ele, a maior parte dos historiadores considera haver uma oposição entre os dois campos, não considerando que a utilidade pública da história é a sua justificativa original, atividade que acaba regulando a relação entre memória e esquecimento, entre o que é “digno” ou não de ser lembrado.

Gallerano define *uso público da história* como “tudo o que se desenvolve fora dos lugares destinados à investigação científica em sentido estrito” (GALLERANO, 2007: 87). Nessa definição, diversos campos podem servir como uso público da história, tais como os meios de comunicação, as artes, a literatura, a escola, os museus, os monumentos, os espaços



urbanos, as associações culturais, os partidos, os grupos religiosos, étnicos e culturais. Em geral, esses espaços que promovem usos públicos da história o fazem com objetivos políticos (alguns mais outros menos) e promovem uma leitura polêmica do passado, a partir da memória do respectivo grupo. Outrossim, os políticos profissionais são considerados promovedores de usos públicos da história. Gallerano considera ainda que certos trabalhos científicos podem ter impacto público que transcende o círculo de especialistas.

Para o historiador italiano a discussão acerca dos conflitos político-ideológicos inerentes ao processo de publicização da história, em especial, a que ocorre pelos *mass media*, deve ser considerada não apenas em termos “manipuladores”. Para Gallerano, o uso público da história não assume (sempre) um caráter político em sentido estrito e muito menos um uso político frequentemente manipulador. Há usos públicos que oferecem apenas entretenimento e fuga do cotidiano, outros que resgatam identidades individuais e coletivas e podem apresentar um significado distinto com potencial libertador. Em outras palavras, o uso público da história pode ser um terreno de conflitos, de feridas da memória, de silenciamentos ou de clarificação de temas pouco debatidos. Contudo, também pode ser usado para manipulação, para o estabelecimento de analogias anacrônicas, etc. Sendo instrumento de crescimento ou de degeneração, sempre pode proporcionar a transformação da consciência coletiva.³

O contexto de surgimento da esfera pública na Europa, tal como retratado por Habermas, foi o mesmo do desenvolvimento do conceito moderno de história. As mudanças relativas ao conceito de história, de acordo com Reinhart Koselleck (2013), teriam se dado tanto através de discussões científicas, quanto através de diálogos político-sociais do cotidiano realizados nos salões e cafés frequentados pela burguesia intelectualizada nos séculos XVIII e XIX. Segundo o historiador alemão, “a gênese do conceito moderno de história coincide com sua função social e política – sem naturalmente se limitar a ela. (...) Foi justamente o reivindicado caráter científico do conceito de história que reforçou sua força integrativa social e política” (Koselleck, 2013, p.186). Assim, de acordo com Koselleck, quanto mais a história é mobilizada publicamente, tanto mais flexível se apresenta às percepções dos grupos sociais mais variados, aumentando o interesse em abordá-la em sua modalidade escolar.

³ Utilizamos o conceito de “consciência coletiva” tal como utilizado por Gallerano, que o trata de maneira histórica, considerando que as crenças que conformam uma consciência coletiva se transformam ao longo tempo, já que a própria forma que uma sociedade encara seu passado e se autodefine também se altera historicamente. Originalmente, o conceito foi desenvolvido pelo sociólogo francês Émile Durkheim para designar “o conjunto de crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade”. Essas crenças conformariam um sistema com “vida própria” (DURKHEIM, 2010, p.50).



Na década de 1990, o antropólogo haitiano Michel-Rolph Trouillot (1995) pontuou uma preocupação com o processo de silenciamento do passado e com a disputa de poder existente na produção histórica. Trouillot chamou atenção para a forma pela qual as narrativas sobre o passado são construídas, para além da dicotomia entre processo histórico (“o que aconteceu”) e conhecimento histórico (“o que se diz ter acontecido”).⁴ Entre o “realismo mecânico” e o “construtivismo ingênuo” existiria um aspecto crucial que seria entender como a história é construída. Refletir sobre o processo de construção da história abrange pensar em todas as formas de produção histórica, isto é, seus usos públicos e políticos, que impactam e são impactados pela história acadêmica. Os debates sobre a escravidão, o Holocausto e as ditaduras latino-americanas, por exemplo, sugerem que a relevância histórica não deriva diretamente do impacto original do evento, mas da maneira que foi inscrito socialmente. Trata-se de debates que envolvem historiadores profissionais, líderes étnicos e religiosos, militantes políticos, jornalistas, associações da sociedade civil, cidadãos independentes, militantes. Essa variedade de narradores é apenas um dos indicadores de que as teorias da história apresentam uma visão limitada no campo da produção histórica. Elas subestimam o tamanho, a relevância e a complexidade da sobreposição de lugares na qual a história é produzida, notavelmente fora da academia.

Ainda sobre as relações de aproximação, troca, conflito e influência entre história e seus usos públicos, vale ressaltar a contribuição do historiador italiano, estudioso do fascismo, Enzo Traverso. Próximo à perspectiva de Gallerano, Traverso (2007) afirma que o trabalho do historiador contribui para forjar o uso público da história. O historiador de ofício orienta a memória, contribui para a formação de uma consciência histórica, de uma memória coletiva plural e conflitiva. Mas a estrada não é de mão única.

Traverso sugere que quanto mais forte é uma memória (e as demandas pelo “dever de memória” são o exemplo mais paradigmático disto), em termos de reconhecimento público, mais o passado é suscetível de ser explorado e elaborado como história. Essa relação não é direta, mas resultado de múltiplas mediações. A história também influencia a memória, já que não existe memória pura original: as lembranças são elaboradas por uma memória inscrita no

⁴ Trouillot se refere a um processo analisado por Koselleck na configuração do conceito de História. O significado de História só teria se consolidado no último terço do século XVIII, com dois processos de longa duração: a criação do coletivo singular, que reúne a soma de histórias individuais em um único conceito; e a fusão de História (conjunto de acontecimentos) e *Histoire* (narrativa dos acontecimentos).



espaço público, submetidas a modos de pensar coletivos e também influenciados por paradigmas científicos da representação do passado.

Uma formulação que trata das conexões das sociedades com seu tempo progresso é a de *cultura histórica*. Tal conceito, formulado na tradição da historiografia germânica, vem sendo usado por historiadores brasileiros. Segundo Jörn Rüsen (1994), a *cultura histórica* diz respeito ao papel da memória histórica no espaço público, isto é, “à grande atenção suscitada pelos debates acadêmicos fora do círculo especializado e a surpreendente sensibilidade do público no uso de argumentos históricos para fins políticos” (RÜSEN, 1994: 1). Desse modo, a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação de monumentos, os museus constituiriam estratégias de articulação prática da consciência histórica na vida de uma sociedade. Para o historiador alemão, a *cultura histórica* abarcaria, portanto, as formas pelas quais uma sociedade lida com suas experiências ao longo do tempo, oferecendo um “húmus” de conhecimento, interpretação e de reprodução da história (SÁ, 2016: 24). Nesse sentido, a experiência histórica não seria dada apenas pelos vestígios do passado, mas pela constituição de nossa identidade ao longo do tempo. Em outro texto, Rüsen (1996: 100) apontou que “antes de pensarmos em história, e antes de a rememorarmos, já somos história. Antes de pensarmos no passado como passado (...), o passado é presente”.

Servindo-se do arcabouço teórico da tradição historiográfica alemã, a historiadora brasileira Helenice Rocha (2014) discute o conceito de *divulgação histórica* como uma das formas de expressão da cultura histórica. A *divulgação histórica* seria a criação e apropriação de produtos culturais que evocam o passado. Romances, novelas, filmes, representações pictóricas recolhem, do passado, elementos oferecidos pela história e pela memória, que funcionam como moldura referencial para sua expressão. Essa mobilização da história e/ou da memória atua em favor de determinadas causas e ideologias, compondo um campo de disputas. O termo “divulgação histórica”, baseado no conceito original de “divulgação científica”, acaba, no entanto, mantendo a ideia binária que separa história de seus usos públicos, não fornecendo novos elementos para a compreensão de suas influências mútuas.

Uso público da história: história pública e ensino de história

Os debates em torno dos usos públicos da história têm ganhado cada vez mais espaço, principalmente nos estudos relativos à configuração de uma história pública e ao ensino de história. Os dois campos podem convergir e apresentam influências recíprocas. Abordaremos, de maneira breve, como cada um deles tem sido abordado em parte da literatura sobre o tema.



O crescimento excessivo dos usos públicos da história é um fenômeno típico das sociedades altamente mediatizadas de finais do século XX e diz respeito, de acordo com Gallerano, a dois aspectos: (1) o impacto do fim do mundo comunista nas representações políticas e ideológicas em âmbito mundial; e (2) à obsessão memorial, que se encontra na origem de uma percepção social de profundo desamparo quanto às perspectivas de futuro. Para o historiador português Fernando Rosas (2016), as sociedades ocidentais do pós-guerra passaram por dois movimentos: o primeiro relacionado à construção de um paradigma ideológico que busca legitimar o advento do capitalismo neoliberal. Este paradigma se baseia nas representações fundacionais do passado recente, divulgadas por meio de diversos usos públicos da história e dos, cada vez mais intensos, embates de memória. O segundo se relaciona à pressão subversiva gerada pela hegemonização do neoliberalismo e na permanência das desigualdades sociais. Desta pressão, pode advir um reavivamento de paradigmas emancipatórios de outrora. Teríamos aí um outro tipo de embate pelas representações fundacionais do passado e de memória.

As discussões mais recentes sobre *história pública* no Brasil têm se debruçado sobre as formas pelas quais as representações do passado circulam no âmbito público para além das universidades.⁵ De acordo com o historiador Daniel Pinha (2016: 12), “o giro em direção ao que é praticado como história pública surge como sinal de uma preocupação que envolve usos e apropriações da história em uma comunidade de leitores diversa, formada por um público não ambientado ao circuito propriamente intelectual”. Estaríamos diante de uma reflexão sobre os meios de divulgação de trabalhos acadêmicos, formas, narrativas ou linguagens com maior poder de alcance, considerando a diversidade do público; e sobre a inserção da pesquisa e do ensino de história no debate contemporâneo, destacando os efeitos que uma produção histórica pode gerar num determinado contexto social. Esse segundo aspecto nos parece o mais relevante dessa discussão.

⁵ Neste artigo, devido à limitação de seu escopo, não trataremos dos campos acadêmicos que mobilizam o conceito de história pública. Faremos apenas alguns breves comentários críticos, baseados numa reflexão inicial, acerca da forma pela qual o campo da história pública vem sendo configurado no Brasil. O conceito e o debate sobre a importância da História Pública tiveram origem na Inglaterra nos anos 1970, se expandindo posteriormente para o Canadá, Austrália, Itália, África do Sul e EUA. A revista *History Workshop Journal*, publicada em 1976, foi organizada após uma série de oficinas realizadas desde 1967 em Oxford, por Raphael Samuel. Acreditava-se que a história pública seria uma forma de democratização e de reflexão sobre os usos políticos do passado no presente, por meio de uma história feita e narrada pelos grupos tradicionalmente invisibilizados pela história tradicional. Nos EUA, priorizou-se o debate sobre os usos públicos do conhecimento acadêmico e suas várias formas de narrativas (LIDDINGTON, Jill; DITCHFIELD, Simon, 2005).



A história pública, tal como discutida por Jill Liddington (2011), tem sido entendida em oposição à história acadêmica. Sua prática estaria relacionada à “apresentação popular do passado para um leque de audiências – por meio de museus e patrimônios históricos, filme e ficção histórica”. Ou seja, o estudo da história pública se conecta a “como adquirimos nosso senso de passado – por meio da memória e da paisagem, dos arquivos e da arqueologia (e por consequência, é claro, do modo como esses passados são apresentados publicamente)” (Liddington, 2011, p.34).

Refletindo sobre as contribuições já apontadas por Habermas, Gallerano, Traverso e Koselleck, as discussões que envolvem o nascimento de uma história pública estão presentes há muito tempo nos debates dos historiadores, uma vez que desde que a história surgiu enquanto conhecimento disciplinar, ela também apresentou usos públicos com fins e efeitos diversos, inclusive sobre a própria história acadêmica. Desse modo, consideramos que mais importante que entender a história pública como uma modalidade em oposição à história acadêmica, como dois campos homogêneos e também antagônicos, deveríamos discutir suas influências recíprocas, interações e conflitos. Entendê-la apenas como oposição poderia nos levar ao mesmo problema apontado por Peter Burke (1992) com relação à história “vista de baixo”, em contraposição à história das elites, ou da cultura popular em contraposição à cultura erudita tal como discutido por Bakhtin (1987), Ginzburg (1987) e Chartier (1988) quando sugeriram os conceitos de *circularidade cultural* e *apropriação cultural*, respectivamente.

Beatriz Sarlo (2006, p.17), ao comparar a história acadêmica com a *história de circulação massiva*, afirma que a segunda, mais do que a primeira, reconhece a sua legitimidade na representação pública de mercado. Os critérios de escolha de temas e formas de abordagem são os de êxito e de adequação ao desejo dos consumidores, enquanto que a história acadêmica se mantém presa a questões de método. Hoje sabemos que as publicações acadêmicas também são em grande parte pautadas por interesses de mercado, mas, ainda assim, em grau inferior às vertentes de história pública.

O surgimento da história pública como campo institucionalizado também guarda relação com as demandas por tratamento de temas sensíveis e controversos, como a escravidão, o nazismo, o fascismo, as ditaduras militares no Cone Sul, no sentido de possibilitar que tais temas sejam encarados de frente, com o fito de serem compreendidos e não lamentados. De acordo com Sarlo, a história pública ou de circulação massiva tende a ser mais sensível às demandas de “resgate” do passado, já que se orienta em função das crenças de seu público. Essa história pública “recorre a uma fórmula explicativa, um princípio teleológico que assegura



origem e causalidade, aplicável a todos os fragmentos do passado, independentemente da pertinência que demonstre para cada um dos fragmentos reais e concretos”. É uma história de grandes esquemas explicativos, que oferece mais certezas que hipóteses (SARLO, 2006:15).

Liddington, tal como Sarlo, também dialoga mais diretamente com as problemáticas da sociedade de consumo ao abordar a história pública. Resume as preocupações centrais do historiador público afirmando sua expectativa com relação a um consumo ativo e participativo do passado (e não passivo); o cuidado com relação a ofertas comerciais (a história pública deve ir além de meros interesses de mercado); e a preocupação com o rigor crítico da produção histórica.

A história pública tem um caráter pedagógico e pode dialogar diretamente com a cultura escolar. Nesse sentido, é igualmente produtora de visões de mundo, de perspectivas de entendimento do passado a partir de demandas do presente. Contribui para a construção de identidades e ações individuais e coletivas no presente, principalmente para as novas gerações. É aqui que entra o papel dessa história como importante espaço de construção e disputa de hegemonia das representações do passado para ações no presente. A disputa de hegemonia operada pelos usos públicos da história relaciona perspectivas que interligam passado-presente e futuro, pois ao contribuir para que o sujeito se localize historicamente, mobilizando sua consciência histórica, também possibilita que ele construa uma perspectiva de futuro.⁶

A discussão em torno da “função pedagógica” da história esteve presente desde seu nascimento. A história como “mestra da vida”, tal como entendida pelos historiadores da antiguidade, tratava das “ações, dos episódios, dos destinos sobre os quais cabia meditar (a partir dos quais se podia aprender algo para a ação política – mas também para os sofrimentos (...))” (Meier, 2013, p.50). Esse conceito de história se referia à história como exemplo, como objeto de ensino. Após a Revolução Francesa, o conceito passa a ser entendido para além de sua função exemplar para as ações políticas do presente. Para Hegel, a história contribuiria para

⁶ Estamos trabalhando com a ideia de “relações pedagógicas” de acordo com o pensamento de Antonio Gramsci, que as compreende em seu sentido amplo, como o conjunto das práticas educativas inerentes à totalidade da vida social. A teoria gramsciana ressalta a profunda relação existente entre a educação e a política, fornecendo elementos importantes para pensar as funções políticas das ações pedagógicas, seja com o objetivo de desvelar as relações de poder que as práticas instituídas numa dada sociedade visam a perpetuar, seja para apreender as possibilidades de ação transformadora presentes no âmbito das contradições engendradas por essa mesma sociedade. Cf. GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v.2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001; RUMMERT, Sonia Maria. *Gramsci, trabalho e educação*. Jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2007.



que as sociedades compreendessem a si mesmas, possibilitando a sua conscientização histórica (Günther, 2013, p.113). Mas essa mudança não impedia as manipulações. Segundo Koselleck, foi no contexto de maior organização social e política das classes subalternas que o papel do ensino de história mais cresceu. Tanto na revolução quanto na restauração, houve uma disputa acirrada em torno do que deveria ser ensinado e o ensino de história foi defendido por argumentos bastante contraditórios. Em suma, a função do ensino, um uso público da história, esteve presente desde seus primórdios, fundida ao próprio conceito de História. As controvérsias derivaram, portanto, do que e como ensinar, em especial, para as grandes massas.

Jörn Rüsen (2001), ao desenvolver os fundamentos da ciência histórica, aponta para a indissociabilidade entre a história enquanto ciência e seu uso na vida prática. Todo processo de formação histórica, em suas múltiplas possibilidades, corresponderia ao atendimento de demandas de orientação existencial e de orientação do ser humano no tempo. O ensino de história nas escolas, os impactos dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana constitui, segundo Rüsen, “formação histórica”. O desenvolvimento da consciência histórica estaria, portanto, vinculado ao processo de constituição da identidade do sujeito, na medida em que estimularia a elaboração de um sentido histórico para a experiência da evolução temporal de si mesmo e do mundo a partir do desenvolvimento de uma narrativa histórica. Nesse movimento, a lembrança torna presente o passado mediante o movimento da narrativa, e o passado é relacionado ao presente, possibilitando a construção de uma perspectiva de futuro. A narrativa histórica seria, portanto, a atividade intelectual que relaciona presente e passado, permitindo que o presente seja extrapolado em uma perspectiva de futuro. Nesse sentido, a consciência histórica engloba uma análise crítica dos diversos usos públicos da história e de sua implicação na identidade do sujeito. Por isso, o aprendizado da história nas escolas deve abarcar a utilização de interpretações históricas na orientação da vida prática. Para o autor, a própria teoria da história é também uma didática, uma teoria do aprendizado histórico, transpondo “a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico, em sua cientificidade, possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática” (Rüsen, 2001, p.49).

No debate sobre a formação histórica é importante pensar a respeito da “tradição”, conceito usado por Rüsen, que o associa ao processo de aprendizagem da história, e por Raymond Williams (1988), que o analisa a partir do processo de construção da hegemonia. Para Rüsen, a tradição é formada por elementos do passado que orientam o agir humano, mas nem



sempre são interpretados historicamente. Por isso, a atividade da consciência histórica deve trabalhar com os aspectos da tradição, desconstruindo-os, tornando o passado passível de interpretação e reflexão. Nem todo passado é história, da mesma forma que a consciência do passado não é consciência histórica, pois para isso é necessário relacionar o passado ao presente e projetar o futuro. Raymond Williams, por sua vez, considera que a tradição compõe um aspecto central da construção da hegemonia nas sociedades contemporâneas, pois mais do que uma “reminiscência do passado”, ela é a expressão de uma profunda incorporação de sentido. A tradição é uma versão seletiva do passado e de um presente em construção. Trata-se, portanto, de um aspecto da organização social e cultural contemporânea, que utiliza uma versão do passado para se conectar ao presente e ratificá-lo, oferecendo-lhe um sentido de continuidade. A tradição, para Williams, pode atuar na legitimação cultural e histórica da ordem contemporânea.⁷

Em 1940, Walter Benjamin apontou, nas teses sobre o conceito de história, que o narrador ou o historiador deveria trazer à tona aquilo que a *tradição*, oficial ou dominante, não recorda. O ofício do historiador e o resultado de seu trabalho não teriam como função apresentar o passado tal “como ele de fato foi”, mas articulá-lo historicamente, por meio de uma seleção e de um método crítico, apropriando-se de uma “reminiscência”, de um rastro pouco ou nada lembrado. Benjamin defende, tal como Marc Bloch em 1949, o esforço de compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. Para Bloch, “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (Bloch, 2001, p.65).

Dessa forma, Benjamin e Bloch, Rüsen e Williams, cada um em seu contexto, mostram uma história (que só tem sentido em seus usos públicos), que não se caracteriza mais por heranças e tradições a transmitir, mas por problemas a gerir. Tais problemas devem ser conduzidos a partir de um constante trabalho de “luto” ou de memória a “empreender”, haja vista o enraizamento da ideia de que o passado deve ser arrebatado do limbo do esquecimento.

Conclusão

⁷ Segundo Raymond Williams, as instituições, como a escola, a igreja e os locais de trabalho reforçam as tradições, pois fornecem o aprendizado de significados, valores e práticas selecionados, pilares da hegemonia. No entanto, nenhuma pressão ou tentativa de adestramento é efetivamente hegemônica. A condição da hegemonia é produzir, constantemente, a efetiva auto identificação com as formas hegemônicas, uma internalização da dominação na prática social cotidiana. Esse processo, contudo, é pleno de contradições e tensões já que a hegemonia é compreendida como um processo complexo e dinâmico, devendo ser constantemente “renovada, recriada, defendida e modificada” (1988, p.134).



Neste artigo, buscamos expor as origens do debate em torno do conceito de “usos públicos da história” visto que hoje assistimos a um *boom* de representações do passado, via memória e via história. A origem do termo chama a atenção para as contendas político-ideológicas nas quais a história é usada para legitimar uma ou outra visão de mundo. A maior ou menor visibilidade social de alguns usos públicos da história se relaciona com as políticas públicas de educação e memória existentes; a força das demandas sociais e de como as sociedades lidam com seus passados; o grau de monopolização dos meios de comunicação e do ramo editorial; em suma, com aspectos que podem produzir passividade e resignação ou reflexão crítica e participativa. Analisar os usos públicos da história é, portanto, refletir sobre um terreno de disputas e conflitos, de construção hegemônica e contra hegemônica.

Procuramos mostrar que mais importante do que distinguir história e seus usos públicos, colocando-os em campos opostos, é analisar suas influências recíprocas, suas interações e conflitos. Um dos grandes desafios a serem enfrentados diz respeito aos significados e efeitos desses usos no presente e no futuro. Em que pese as temáticas “sensíveis”, tais como o Holocausto, a escravidão negra e as ditaduras civil-militares do século XX, essa questão ganha ainda maior importância, já que nesses casos adentramos em acirradas disputas de memória, em discussões sobre reparação, verdade e justiça. Como apontou Habermas, não cabe aos historiadores julgar o passado, mas possibilitar um amplo debate sobre o sentido histórico destes episódios com marcas profundas em nossas sociedades de hoje, principalmente para as gerações que não os viveram diretamente. A abordagem dos temas controversos em sala de aula e em outros espaços públicos segue sendo um desafio no que se refere ao uso do princípio de responsabilidade de forma não binária.

Parece que hoje vivemos sob um grande paradoxo marcado pelo *boom* de representações do passado pelos diversos usos públicos da história e pela sensação de *presentismo*, que leva a uma naturalização de uma vida movida pelo individualismo e pelo desejo de consumo desenfreado, na qual o passado é utilizado de forma seletiva, muitas vezes para legitimar projetos políticos contemporâneos. Nesse processo contraditório, as escolas (e particularmente o ensino de história) e os meios de comunicação de massa (incluindo as redes sociais) constituem os locais onde são elaborados diversos usos públicos da história. Neles são produzidos e reproduzidos “um corpo de práticas e expectativas presentes na totalidade da vida: nosso sentido de vida, as percepções que temos de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Trata-se de um sistema vivo de significados e valores, fundamentais e constitutivos” (Williams, p.131). Nesse sentido, os processos educativos e, especialmente, de formação histórica,



constituem processos centrais de construção da hegemonia, pois criam um sentido de realidade para a maioria das pessoas a partir do que elas mesmas experimentam. Esse processo dinâmico e vivo pode produzir subordinação e dominação, principalmente em sociedades com desigualdades de meios para realizar escolhas. Mas também pode produzir resistência, hegemonia alternativa ou contra hegemonia, assumindo formas não necessariamente “políticas” e “econômicas” *strictu sensu*.

Assim como Adorno, Horkheimer, Habermas e Benjamin estão preocupados com o tratamento a ser dado ao passado recente e à barbárie advinda com a civilização ocidental moderna nos usos públicos da história, Fernando Rosas e Enzo Traverso estão voltados para análises críticas acerca das representações do passado recente com fins de legitimação de uma ordem neoliberal advinda com a queda do socialismo real. Dentre as potencialidades surgidas com a aceleração dos usos públicos da história está, portanto, a possibilidade de se contrapor à naturalização e à legitimação de uma nova ordem conservadora, nascente em fins da década de 1980, que disputa os conteúdos das representações do passado, sobretudo do passado recente, para “fundar ou refundar as legitimidades ideológicas e políticas do presente e do futuro” (Rosas, 2016, p.48). Dessa maneira, as diversas narrativas históricas, em sua possibilidade de desnaturalização do presente, também têm o potencial de reinventá-lo criticamente, atuando na construção daquilo que Koselleck denominou de um novo “horizonte de expectativas para o futuro”.

Bibliografia

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel. (Org.) *Theodor Adorno*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1986. p.33-45.

____ & HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. Entre práticas e representações. São Paulo/Brasília: HUCITEC/Ed. UnB, 1987.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: ____ *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas v.1). p.123-128.

____. O narrador. In: ____ *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas v.1). p.213-240.



- _____. Sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras Escolhidas v.1). p.222-234.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressões e leituras. In: _____. *A história cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1988.
- DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. 2ª ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GALLERANO, Nicola. Historia y uso público de la historia. *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo*, Valencia (Espanha), n.24, p.87-97, 2007. Disponível em: www.roderic.uv.es
Acesso em: 2 fev. 2017.
- GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. A história é parte de nós. Por que se concedeu o prêmio da democracia a Daniel J. Goldhagen? *Textos de história*, Brasília, v.5, nº 1, p.127-133, 1997.
- _____. *Mudança estrutural da esfera pública. Investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa*. Trad. Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- _____. Tendências apologéticas. Trad. Márcio Suzuki. In: *Novos Estudos*, CEBRAB, n.25, p.16-27, out. 1989.
- KANT, Immanuel. Resposta à questão: o que é Esclarecimento? Trad. Márcio Pugliesi. *Cognitio*, São Paulo, v.3, n.1, p.145-154, jan./jun.2012.
- KOSELLEK, Reinhart; MEIER, Christian; GÜNTHER, Horst; ENGELS, Odilo. *O conceito de história*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.
- LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele & ROVAI, Marta Gouveia. (Org.) *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p.31-52.
- _____; DITCHFIELD, Simon. Public History: a Critical Bibliography. *Oral History*, Londres, v. 33, p. 40-45, 2005.
- MELO, Demian Bezerra. (Org.) *A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.



_____. Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas. In: *Marx e o marxismo*, v.1, n.1, jul./dez. 2013, Niterói, UFF, 2013. Anais. p. 49-74. Disponível em:

<http://niepmarx.com.br/revistadoniep/index.php/MM/article/download/11/7>. Acesso em: 14 dez. 2016.

PINHA, Daniel. Ampliação e veto ao debate público na escola: história pública, ensino de história e o projeto 'Escola Sem Partido'. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, v.7, n.7, set. 2016. p.11-34.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo *et al* (Org.). *Ensino de história. Usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2014. p.33-52.

ROSAS, Fernando. História, (des) memória e hegemonia. In: LOPES, Helena Trindade; TRINDADE, Luís; LOUÇÃ, Francisco; ROSAS, Fernando (Org.). *História e Memória – “Última lição”* de Fernando Rosas (Cerimônia de jubilação de Fernando Rosas). Lisboa: Autores e edições tinta-da-china, 2016. p.41-81.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. *Culturahistórica*. [K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination*. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, p. 3-26]. Disponível em: www.culturahistorica.es Acesso em: 3 fev. 2017.

_____. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. *Textos de História*, Brasília, v.4, n.1, 1996. p.75-102.

SÁ, Patrícia Teixeira de. *Conhecimento histórico e mídia em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2016. 197p.

SARLO, Beatriz. *Tiempo Pasado*. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. México, DF: Siglo XXI editores, 2006.

TRAVERSO, Enzo. *El pasado. Instrucciones de uso*. Historia, memoria, política. Madrid/Barcelona: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y Sociales, S.A., 2007.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silencing the past*. Power and the production of History. Boston: Beacon Press, 1995.



WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y Literatura*. Trad. Pablo di Masso. Barcelona: Ediciones Península, 1988.