

## RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA PÚBLICA, DIDÁTICA DA HISTÓRIA E LUGARES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

RELATIONS BETWEEN PUBLIC HISTORY, HISTORY DIDACTIC AND SITES OF PEDAGOGY IN TEACHER TRAINING

Cristiano Nicolini<sup>1</sup>  
Maria da Conceição Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** A partir das relações entre a Didática da História e a História Pública, apresenta-se neste artigo uma proposta interdisciplinar desenvolvida no ano de 2022, com estudantes da licenciatura em História da Universidade Federal de Goiás, Brasil. A atividade consistiu em uma aula sobre a história pública de Goiás e os usos do passado em *lugares de memória* situados no centro da capital, Goiânia. Esses locais são entendidos, nesta proposta, como *lugares de pedagogia*, pois a partir do percurso realizado com os participantes foi possível desenvolver possibilidades de articulação entre a historiografia regional e os usos públicos do passado, bem como entre os saberes acadêmicos e a dimensão pública e didática dessas narrativas urbanas. Ao final, apresentam-se alguns relatos dos licenciandos e as suas relações com os conceitos de consciência histórica, narrativa e cultura histórica no processo de formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** História Pública; Didática da História; consciência histórica; narrativa; lugares de pedagogia.

**ABSTRACT:** Based on the relations between the History Didactic and Public History, this article presents an interdisciplinary proposal developed in the year 2022, with students of the degree in History at the Federal University of Goiás, Brazil. The activity consisted of a class on the public history of Goiás and the uses of the past in *places of memory* located in the center of the capital, Goiânia. These places are understood, in this proposal, as *sites of pedagogy*,

---

\* O artigo é resultado do trabalho didático desenvolvido pelos autores com estudantes em duas disciplinas ministradas no curso de licenciatura em História da Faculdade de História/UFG

<sup>1</sup> Professor Adjunto vinculado à Faculdade de História, ao PPGH e ao ProfHistória UFG. Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria; [cristianonicolini@ufg.br](mailto:cristianonicolini@ufg.br).

<sup>2</sup> Professora Titular na Universidade Federal de Goiás/Faculdade de História. Doutora em História pela UNESP/Franca. Pós-doutorado em Educação pela UFPR; [mariaacsgo@ufg.br](mailto:mariaacsgo@ufg.br).

because from the journey carried out with the participants, it was possible to develop possibilities of articulation between regional historiography and the public uses of the past, as well as between academic knowledge and the public dimension and didactics of these urban narratives. At the end, some reports of undergraduate students and their relationships with the concepts of historical awareness, narrative and historical culture in the teacher training process are presented.

**KEYWORDS:** Public History; History Didactic; historical awareness; narrative; sites of pedagogy.

A suposta dicotomia entre pesquisar e ensinar História resultou em inúmeros debates e produções acadêmicas no Brasil, principalmente a partir da década de 1980, com a formatação mais evidente do chamado campo de pesquisa em ensino de História. Foi possível perceber a emergência de determinados centros de produção desses saberes acadêmicos, notadamente nas regiões Sudeste e Sul do país. Nesses lugares, grupos de pesquisa foram se constituindo, primeiramente, e, em seguida, se difundiram por outros espaços do território. Nesse contexto, a Universidade Federal de Goiás (UFG) foi ocupando a cena, mesmo que de forma tímida, integrando-se à rede de pensadores que buscavam interligar o contexto escolar e a universidade.

A Faculdade de História da UFG, tendo nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado e Didática da História, elaborado um caminho autônomo nesse cenário, sem, no entanto, perder de vista as interlocuções com pesquisadores de outros centros de investigação e coletividades como a Associação Nacional de História (ANPUH) e o Grupo de Trabalho em Ensino de História e Educação (GTEH&E). Porém, os movimentos marcantes nessa constituição de saberes foram as parcerias criadas com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná, e com outras instituições nacionais e internacionais, destacando a Universidade do Minho, em Portugal, através da pesquisadora Isabel Barca. Essas iniciativas colaboraram para a criação da Linha de Pesquisa em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), no ano de 2011.

Essa configuração abre a discussão para múltiplos debates que interferem diretamente na formação de professores de História, por meio do curso de

Licenciatura. Os componentes curriculares específicos, voltados para atuação dos futuros docentes, são influenciados diretamente pelos referenciais da Educação Histórica e da Didática da História de matriz alemã (RÜSEN, 2022; BERGMANN, 1990). Os documentos curriculares do curso destacam a importância de uma formação que articule ensino e pesquisa neste processo, enfatizando a aprendizagem a partir da própria epistemologia da ciência histórica.

Após mais de dez anos de interlocuções, neste campo do conhecimento, o curso de Licenciatura em História desenvolve pesquisas que interferem diretamente na *práxis* de docentes formadores que nele atuam, cujos projetos de ensino, pesquisa e extensão buscam superar a fragmentação da formação docente, entendendo-se que a teoria da História deve estar em constante diálogo com a Didática. Em meio a essa trama de intenções, uma das articulações que apresenta alguns resultados importantes para o processo formativo é a aproximação entre a Didática da História e a História Pública, que apesar de suas diferentes concepções e abordagens teórico-metodológicas, oportunizam um trabalho como esse que se apresenta nos tópicos entre duas componentes curriculares, a Didática da História e a História de Goiás. A partir desse trabalho didático-pedagógico, propõe-se um trabalho interdisciplinar que conduza ao entendimento de conceitos como *lugares de aprendizagem* e de *lugares de pedagogia* na formação de professores e professoras de História que, no futuro, atuarão na educação básica nacional.

### **Didática da História e História Pública: articulações possíveis**

A Didática da História enquanto campo disciplinar considera que as aprendizagens históricas ocorrem em variados espaços e não somente na escola ou universidade. Apesar disso, entende-se que a aula de História apresenta as suas especificidades e se articula com um currículo construído de forma sistematizada e articulada politicamente. Nessa perspectiva, propõe-se um diálogo entre os referenciais da matriz alemã (RÜSEN, 2015; BERGMANN,

1990) e a História Pública (HERMETO; FERREIRA, 2021; KALLAS, 2017), no sentido de compreender as possibilidades e limites dessas duas abordagens para um ensino de História que considere as múltiplas formas de aprendizagem na ciência história.

Para subsidiar essas reflexões, apresentam-se alguns pontos de encontro entre as duas vertentes, a partir de produções recentes publicadas no Brasil. Primeiramente, destaca-se que o termo *didática* foi associado, durante muito tempo, à ideia de *métodos e técnicas* para ensinar conteúdos na escola. Porém, no campo da História, especificamente, desde a década de 1960 essa compreensão tem sido reformulada, considerando a contribuição de pensadores alemães como Klaus Bergmann (1990) e Jörn Rüsen (2012, 2015, 2022). Em síntese, a tradição alemã da Didática da História (*Geschichtsdidaktik*) argumenta que esse campo do conhecimento se interessa tanto pelas interpretações históricas realizadas pelo ensino na educação básica quanto pela circulação social das construções de sentido acerca do passado que se encontram na cultura histórica em que vivemos.

Desse modo, o principal objeto da Didática da História é a relação entre as interpretações históricas e a vida prática das pessoas. Segundo Rüsen (2015), na segunda metade do século XIX, os historiadores desenharam cientificamente os contornos da sua disciplina, passaram em se afastar do princípio de que a História surge das necessidades sociais para, a partir delas, orientar a vida na estrutura do tempo. O autor defende a retomada dessa dimensão do conhecimento histórico, o qual deve estar direcionado à sociedade e para as demandas do tempo presente. Entende-se, assim, que a História precisa necessariamente transpor os espaços acadêmicos e dialogar com as questões da vida prática dos sujeitos. Nesse sentido, articula-se às discussões da Didática da História os debates que vêm ocorrendo há mais de dez anos no Brasil no âmbito da História Pública, na medida em que a segunda contempla a intenção para interagir com a dimensão da aprendizagem histórica nos diversos espaços e tempos sociais.

Rafael Saddi (2012) faz uso da expressão *didática da história pública* ao

referir-se às narrativas sobre o passado construídas em ambientes extracientíficos e extraescolares. O autor considera os usos públicos do passado realizados nos meios de comunicação de massa, nos discursos políticos, nas mídias digitais, nas expressões artísticas, nas organizações religiosas, dentre tantos outros espaços em que o conhecimento histórico é construído e disseminado cotidianamente. Nesse entendimento, as pessoas aprendem história não somente com referência à disciplina escolar ou acadêmica. A Didática da História visa interpretar o modo como uma sociedade interage com o seu passado e elabora argumentos históricos para sustentar as suas ações no presente (SADDI, 2012). Dessa forma, Sonia Wanderley (2020) ressalta que

[...] o aprendizado escolar de História, quando direcionado à função de orientação para a vida prática, portanto, preocupado com o desenvolvimento da competência narrativa histórica, incorpora o significado de História Pública, por ser uma práxis que se estabelece de forma compartilhada, principalmente, entre alunos(as) e professor(a); e por fazer parte da cultura histórica, apresentando, recepcionando e comunicando saberes/narrativas históricas que circulam em um ambiente multifacetado por conhecimentos de caráter científico e de senso comum (p. 127-128).

Os conceitos de narrativa e cultura histórica são elos de conexão entre a Didática da História e a História Pública, conforme aponta a autora. Ambas compreendem a narrativa como uma construção historicamente situada, mas que pode apresentar diferentes formas e sentidos sobre o tempo passado, presente e futuro. Da mesma forma, as duas abordagens consideram a cultura histórica como o cenário onde essas narrativas são (re)elaboradas constantemente, em cujo processo atuam tanto historiadores e historiadoras quanto uma multiplicidade de sujeitos que usam o passado para construir as suas interpretações do tempo, não necessariamente partindo dos pressupostos teóricos e metodológicos da ciência histórica. Assim, atenta-se aqui para as possibilidades que estes dois conceitos oferecem para pensarmos as aproximações entre estas duas dimensões do conhecimento histórico: a didática

e a pública. A escola é um espaço privilegiado de articulação entre elas, pois

[...] também o professor atua como um historiador público quando é capaz de fazer dialogar historiografia e outros conhecimentos/narrativas que produzem sentidos para o estar no tempo na realização de um aprendizado de história significativo. O professor/historiador público entende o conhecimento histórico escolar como uma construção compartilhada para a qual contribuem narratividades que se entrecruzam muitas vezes em oposição, em conflito, mas sempre como partes importantes da busca por orientação e identidade, seja individual ou social (WANDERLEY, 2020, p. 136).

Já Caroline Pacievitch (2021) reforça as articulações possíveis entre o ensino de História e a História Pública ao lembrar que os conhecimentos históricos construídos pelos estudantes em ambiente de escolarização “[...] extrapolam as finalidades educativas e se relacionam com sua formação política, cívica e cidadã” (p. 115). Nesse sentido, Ricardo Santhiago enfatiza que a História Pública

tem funcionado como um denominador comum para indivíduos que compartilham o impulso de publicizar conhecimento histórico, de adotar modelos participativos de construção de saber, ou de reconhecer a legitimidade discursiva de agentes que questionam de forma cada vez mais sonora e inventiva qualquer tipo de monopólio sobre o passado (2018, p. 289).

Esse processo de construção de sentido a partir do conhecimento histórico pode ser identificado e analisado em múltiplos espaços além da escola, como já foi sinalizado. Um desses espaços, no sentido material e subjetivo, denominado conjunto urbano das cidades, sejam elas de pequeno, médio ou grande porte. A capital de Goiás, Goiânia, fundada na década de 1930, apresenta em sua configuração uma narrativa que está centralizada em determinada compreensão acerca do passado local e regional. No próximo tópico serão explicitadas algumas características do conteúdo e da forma em que a história de Goiás é narrada para o público e como essa elaboração assume uma função didática na cultura histórica do tempo presente.

### A História de Goiás e a sua dimensão didática

Para estudar a história de Goiás entre os séculos XVIII e XX faz-se necessário considerar a tipologia das fontes, bem como a historiografia goiana a partir da entrada dos bandeirantes na região Centro-Oeste, onde se formou, inicialmente, o Arrayal de Sant'Anna (Villa Boa de Goyaz) com seu conjunto urbano, o qual abrigou a sede da capitania de Goiás até a década de 1930. A história de Goiás está fundamentada a partir de uma historiografia que trouxe à luz alguns conceitos no período pós-mineração, quando se deu o esgotamento das minas auríferas, decadência, atraso, isolamento etc., abordados a partir da visão estereotipada dos viajantes que visitaram a província de Goiás no século XIX. As narrativas desses europeus foram fontes recorrentes da historiografia goiana até recentemente, e uma das críticas foi construída por Nasr Chaul (2010), de que o conceito de decadência, notadamente, serviu para depreciar Goiás e sua “gente”, sendo reproduzido historiograficamente sem receber o devido questionamento ou o cuidado ao estigmatizar a sociedade goiana como um todo.

Nas últimas décadas, historiadores e historiadoras tem abordado novos temas como o da escravidão, da exploração aurífera nas minas dos Goyazes e sobre os quilombos dentre outros. No entanto, são abordagens ainda pouco estudadas, sobretudo, pesquisas que recorram a documentos do *Arquivo Histórico ultramarino* catalogados a partir do *Projeto Resgate* e disponíveis para pesquisas. Se, por um lado, a produção historiográfica focou muito em relatos de viajantes que forneceram sentido à depreciação da sociedade goiana, por outro lado, a nova historiografia<sup>3</sup> vem debatendo temas importantes.

---

<sup>3</sup> Podemos conferir estudos como os de Mary Karasch. “Os quilombos do ouro na capitania de Goiás”; de Maria Lemke. “Trabalho, família e mobilidade social – notas do que os viajantes não viram em Goiás. c. 1770 – c. 1847”; de José Eustáquio Ribeiro. “Viagens, viajantes e livros de viagem: Goiás na primeira metade do século XIX (1812-1850)”, de Antônio César Caldas Pinheiro. “Os tempos míticos das cidades goianas. Mitos de origem e invenção das tradições”, dentre outros estudos.

Há, ainda, que se considerar como os conflitos políticos entre oligarquias locais (caiadismo e ludoviquismo) foram explorados historiograficamente, sobretudo, quando o foco da análise recaiu no debate acerca de um novo cenário político, econômico, social e religioso que culminou com a construção da nova capital do estado no século XX<sup>4</sup>.

Diante disso, faz-se necessário articular a história de Goiás que se ensina para estudantes de educação básica com a História Pública, por exemplo, estimulando o questionamento acerca da visão estereotipada de província decadente (estradas ruins, falta de comunicação, sociedade apática etc.). Tal visão, como se disse, se encontra nos documentos públicos de contextos passados e, ainda, em relatórios de presidentes da província. Como problematizar as relações entre o conhecimento científico e o senso comum na esfera pública, observando como a cidade de Goiânia foi construída pelo médico e interventor Pedro Ludovico Teixeira, durante a *Marcha para Oeste*; projeto do governo de Getúlio Vargas, de ocupação territorial dos espaços vazios das regiões Centro-Oeste e Norte, a partir de 1940. Estas e outras questões potencializam o ensino da história de Goiás na educação básica, o que justifica um olhar atento para essas interlocuções entre ensino e pesquisa na ciência histórica.

As fontes, nesse sentido, propiciam a interpretação da cultura histórica presente em arquivos públicos ou privados, que possibilitam acessos às ações de homens e mulheres que, no seu tempo, foram incluídos ou excluídos a partir de projetos de estado. Nesta perspectiva, evidencia-se que os locais públicos

---

<sup>4</sup> Em 24 de outubro de 1933, Pedro Ludovico Teixeira lançou a pedra fundamental da nova capital, local que foi escolhido pelo arquiteto urbanista Atílio Corrêa Lima. Maria Cristina Teixeira Machado, autora da obra “Pedro Ludovico: um tempo, um carisma, uma história”, analisa o poder de Pedro Ludovico Teixeira, no estado, inicialmente como interventor durante quinze anos (1930-1945) e como governador eleito entre os anos 1951 e 1954 durante o governo de Getúlio Vargas, a expansão para o Oeste a partir da abertura das fronteiras agrícolas do país. Já o estudo de Miriam Bianca Amaral Ribeiro, “Memória, família e poder. História de uma permanência política – os Caiado em Goiás”; a autora analisa a família Caiado desde o primeiro cargo ocupado, em 1883, por Antônio José Caiado. Essa família exerceu longa participação política no estado de Goiás, nas decisões políticas nacionais até o governo FHC. Todavia, a hegemonia política dos Caiado em Goiás limitou-se entre os anos 1909 e 1930. Ribeiro ressaltou como a família Caiado exercia a “tradição de ser fazendeiro”. Carece de estudos históricos para mostrar como um influente membro político dos Caiado ascendeu ao governo de Goiás, atualmente.



também são representativos dessa cultura histórica. Como exemplo, os lugares que remetem ao passado e à memória sobre a construção de Goiânia, abrigando monumentos e outras materializações que têm relação com a memória do passado ludoviquista para a construção da nova capital durante a *Marcha para o Oeste*<sup>5</sup>. Nesse sentido, a

cultura histórica é a manifestação da consciência histórica, sob diversas formas e por variados procedimentos, na sociedade. Ela abrange o trabalho cognitivo da pesquisa histórica como atitude corriqueira quanto ao entendimento do passado e à conceituação histórica da identidade própria. Não se deve esquecer os museus históricos e o ensino de História nas escolas, tampouco a apresentação do passado na mídia ou na literatura. É sempre útil refletir sobre a complexidade da cultura histórica (RÜSEN, 2022, p. 193).

Fazer desse lugar público um meio didático a partir de aulas públicas é quando professores e alunos se colocam em contato com esses *lugares de memórias* para refletirem acerca do projeto de estado que arquitetou um espaço público, em que o senso comum nem sempre dá conta de observá-lo como parte de uma cultura histórica de um tempo. Nesse caso, os lugares de compreensão do passado goiano e sua interlocução com o tempo presente são *locus* legítimos de investigações que, cotejadas com outras fontes e a historiografia, fornecem caminhos conceituais importantes para a ciência histórica em sua interface com o ensino.

Nesse sentido, a nova capital de Goiás como símbolo da modernidade, tão propalada à época e depois pela historiografia, não é um entendimento comum a todas as pessoas como memória do passado goiano. Por isso, antes de uma aula pública deve-se equipar estudantes de conceitos e categorias, fontes e referências historiográficas para que tenham condições de fazer a ponte entre o passado e o presente.

---

<sup>5</sup> Getúlio Vargas empreendeu a chamada *Marcha para o Oeste* em 1938, durante o período do Estado Novo. A intenção desse projeto foi ocupar territórios do interior, cujo processo retomou a figura do bandeirante, associada ao desbravamento do interior do Brasil nos primeiros anos da colonização portuguesa. Porém, no começo do século XX esses homens seriam responsáveis por levar a urbanização para o Oeste (SKIDMORE, 2010).

## Uma proposta de articulação entre a Didática da História e a História Pública: percorrendo espaços da cidade

A Didática da História, na perspectiva apresentada neste texto, compreende os processos de ensino e aprendizagem histórica como dois movimentos indissociáveis. No entanto, questiona a ideia de que se caracteriza por uma mera *transposição didática*. Além disso, compreende que ensinar e aprender dependem mais que de métodos e técnicas a serem desenvolvidas pelos docentes, exigindo uma constante articulação com a ciência de referência, neste caso a História. Trata-se de uma Didática da História que “[...] se preocupa com um processo de ensino e aprendizagem que tenha um corpo epistemológico específico” (URBAN, 2011, p. 71).

Partindo dessa compreensão, pensar a formação de professores num curso de licenciatura em História requer que se leve em consideração a necessidade de uma Didática própria, preocupada não somente com o desenvolvimento de procedimentos ou metodologias que, supostamente, habilitam o graduando a atuar na docência, mas que essas habilidades estejam referenciadas na História enquanto campo científico. Assim,

[...] o desafio da aprendizagem na formação docente não poderia ser pensado sem considerar três ordens de questões que, embora em planos distintos, conectam-se e complementam-se em diferentes pontos:

- a elaboração de ideias históricas por crianças e jovens;
- como os acadêmicos dos cursos de licenciatura percebem e pensam a aprendizagem quando ensinam História;
- de que forma os cursos de licenciatura têm enfrentado o desafio da aprendizagem na formação docente (SILVA; ROSSATO, 2013, p. 69).

Essas referências vêm ocupando o campo do ensino de História nas últimas décadas no Brasil, principalmente a partir das produções desencadeadas pela Didática da História e pela Educação Histórica (SCHMIDT; URBAN, 2016; BARCA, 2001). As investigações que articulam essas duas vertentes influenciam diretamente nas propostas de formação docente em vários lugares

do território nacional, propondo debates e articulações profícuas, como esta que se estabelece com a História Pública. Uma síntese bastante precisa sobre esse campo de possibilidades foi elaborada pelas autoras Silva e Rossato:

Aprender história não é somente acumular uma sequência de fatos e processos passados. O aprendizado histórico envolve apropriar-se de aspectos da epistemologia do fazer histórico, entre os quais a compreensão de conceitos do tempo, a identificação das evidências e de que estas são incompletas e limitadas, como são limitadas e provisórias as explicações históricas. Nessa perspectiva, ensinar História não se restringe a ensinar narrativas históricas elaboradas pelos historiadores e organizadas em uma lista de conteúdos previamente definidos. Ensinar História é algo mais complexo, é ensinar a capacidade de pensar historicamente (2013, p. 73).

Nesse sentido, perguntamos como os graduandos vêm interagindo com essa reflexão a partir dos referenciais da ciência histórica, levando em consideração os processos de aprendizagem e do pensar historicamente nos cursos de licenciatura no tempo presente? Já que é sabido que crianças e jovens constroem conhecimentos históricos a partir de ideias prévias e que esse percurso requer um ensino que não desconsidere tal processo. Diante disso, pode-se afirmar que os graduandos que estão cursando História também utilizam conhecimentos prévios sobre o passado ao longo da sua formação. Os cursos oferecem espaços e tempos para que eles pensem sobre o que significa “ser professor de História”? Silva e Rossato respondem a essas questões, afirmando que “[...] é imprescindível tomarmos consciência, na condição de formadores de futuros professores de História, sobre em quais aspectos da cultura escolar os graduandos estiveram imersos durante sua formação básica e mesmo universitária” (p. 73). Além disso, destacam que

[...] as questões relacionadas ao aprendizado se encontram justamente nas percepções que os acadêmicos do curso elaboram sobre o tema ao longo de seu processo formativo e que vão incidir em sua atuação na sala de aula, nas representações que constroem sobre as capacidades e os fenômenos que participam da elaboração das ideias históricas

pelas crianças e pelos adolescentes (SILVA; ROSSATO, 2013, p. 74).

Caimi (2009) assinala que os processos de ensinar e aprender História se relacionam a três elementos indissociáveis: a especificidade da aprendizagem, a natureza da História e o sujeito que aprende. Assim, além da relação com a ciência de referência, é preciso não perder de vista a condição dos sujeitos que aprendem: quem são os alunos e como eles articulam passado, presente e futuro nas aulas de História? Que ideias prévias trazem para as aulas e como elas interferem no processo de aprendizagem? Essas e outras questões precisam ser contempladas desde o planejamento das aulas até o momento da avaliação, evitando um ensino fragmentado e sem sentido para os discentes. É um grande desafio, principalmente em contextos de desvalorização da docência e particularmente das Ciências Humanas nas proposições curriculares como a *Base Nacional Comum Curricular* (CNE/CP nº 2/2017) e o *Novo Ensino Médio* (Lei nº 13.415/2017), por exemplo, que reduzem a presença de componentes como a História no processo formativo de estudantes da educação básica.<sup>6</sup>

Diante da necessidade de propor uma formação que contemple tais demandas na licenciatura em História, várias propostas vêm sendo desenvolvidas nas universidades brasileiras, enfrentando as limitações impostas pelo contexto político que incentivou a deslegitimação da função docente nos últimos anos no país.<sup>7</sup> Nesse movimento, apresenta-se neste artigo uma

---

<sup>6</sup> Sobre essa limitação, muitos autores vêm discutindo e problematizando as reformas curriculares recentes no Brasil. Dentre esses referenciais, pode-se citar os textos da professora Maria Aparecida Lima dos Santos, que vem atuando intensamente nesse processo de resistência às chamadas “reformas empresariais” da educação. Outros pesquisadores que têm se dedicado ao tema, seja no campo da História ou de outras áreas, são José Carlos Libâneo, Miguel Arroyo, Mônica Ribeiro, dentre outros. O tema também é fortemente discutido em encontros específicos de ensino de História promovidos pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), cujos debates deram origem a uma publicação intitulada *A BNCC de História: entre prescrições e práticas* (2022), disponível no site da entidade: <https://www.abeh.org.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

<sup>7</sup> Sobre os ataques que foram direcionados ao ensino de História, especificamente, ver textos de Fernando Penna, Mayara Balestro, Fernando Seffner e outros autores que registraram e refletiram sobre diferentes temas e projetos políticos que, principalmente nos anos de 2018 a 2022, tentaram censurar os docentes através da veiculação de campanhas de difamação nas redes sociais, gerando a mobilização de coletividades para a luta em defesa do ensino de

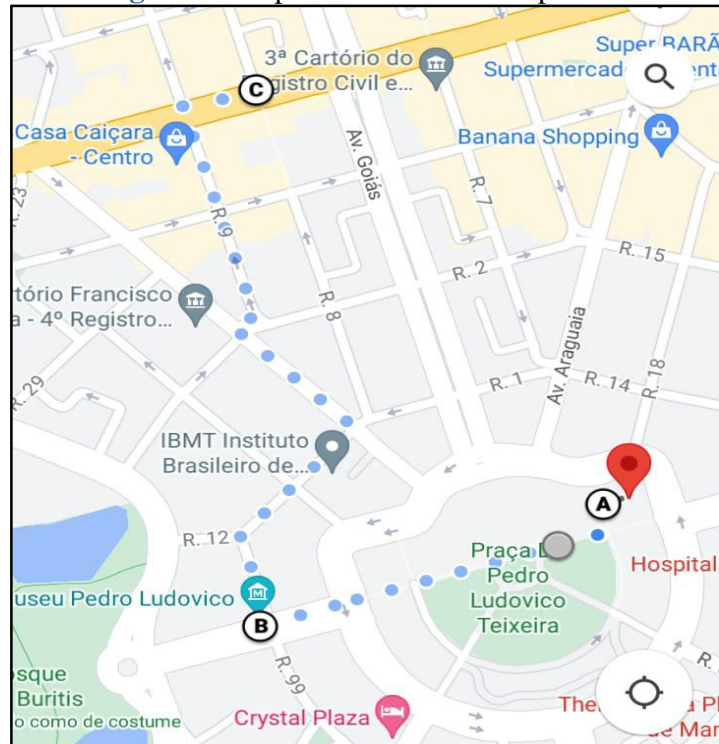
iniciativa desenvolvida durante o ano de 2022 no curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Goiás, situada na região Centro-Oeste do Brasil, em Goiânia, capital do estado de Goiás. A proposta foi resultado de uma aula interdisciplinar, envolvendo os componentes curriculares Didática da História e História de Goiás, ambos ofertados no 5º período do curso de licenciatura.

Inicialmente pensada como uma proposta de aula pública, essa atividade apresentou como eixo temático a história pública de Goiás, cuja intenção era abordar os usos públicos do passado e os processos de patrimonialização das memórias acerca de algumas passagens da história regional, principalmente aquelas ligadas à construção da capital do estado, na década de 1930. Para isso, propôs-se um roteiro integrando oficinas e visitas a espaços de memória no centro da cidade de Goiânia, incluindo os alunos do curso e o público externo, que foi convidado através de chamadas nas redes sociais.

Como objetivo da aula foi proposto que os estudantes relacionassem os conceitos e debates sobre História Pública e usos do passado no espaço público de Goiânia, articulando com a dimensão didática da História. Além disso, propôs-se que analisassem o espaço público da cidade como representação do projeto da *Marcha para Oeste*, desenvolvido durante os governos de Getúlio Vargas, na presidência, e do interventor Pedro Ludovico Teixeira, no governo do estado. A partir disso, esperava-se que os participantes identificassem os espaços públicos de Goiânia associados a sentidos de modernização.

---

História no Brasil. Um dos resultados desse enfrentamento foi o livro *Compromissos éticos da Docência em História* (2022), publicado gratuitamente pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), disponível em: <https://www.abeh.org.br/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

**Figura 1-** Mapa do roteiro da aula pública

Fonte: Google Maps (edição dos autores), 2022.

**Figura 2 -** Imagem aérea da Praça Dr. Pedro Ludovico Teixeira, conhecida como Praça Cívica (Goiânia).

Fonte: <https://diaonline.ig.com.br/2018/10/25/praca-civica-e-simbolo-de-cultura-e-historia-para-o-povo-goiano/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

O roteiro foi planejado pelo professor de Didática da História e pela professora de História de Goiás, seguindo um itinerário.

1. Oficina sobre processos de patrimonialização e história pública, nesse momento inicial, o grupo foi recebido na *Biblioteca Estadual Pio Vargas*, onde ocorreu uma oficina sob coordenação da Professora Cristina Helou Gomide<sup>8</sup>, da Faculdade de Educação da UFG e pesquisadora da história regional, é coordenadora do *Grupo de Trabalho História e Patrimônio Cultural* e integrante do *Grupo de Trabalho Histórias Públicas*, da ANPUH GO. A professora narrou o episódio da transferência da capital de Goiás para Goiânia e o respectivo processo de patrimonialização desse processo, destacando as relações entre história e memória pública a partir de diferentes fontes e elaborando uma *narrativa crítica*<sup>9</sup> sobre o processo histórico.

2. Em seguida, o grupo se deslocou até o *Museu Zoroastro Artiaga*, onde conheceu o acervo através de uma visita guiada. O espaço apresenta uma *narrativa tradicional*<sup>10</sup> sobre a história do estado, cujas representações narram uma trajetória linear iniciando com a ocupação indígena até o processo de colonização.

---

<sup>8</sup> Autora da tese *Antiga Vila Boa de Goiás: experiências e memórias na/dá Cidade Patrimônio*, defendida em 2007 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, bem como de outros textos sobre a história regional de Goiás e sobre processos de patrimonialização.

<sup>9</sup> Cf. Rüsen (2015), esse tipo de narrativa está relacionado à constituição histórica de sentido *crítica*, ou seja, quando os sujeitos percebem as contradições e dizem *não* às formas tradicionais de compreensão do passado, abrindo espaço para outras interpretações no tempo presente.

<sup>10</sup> Quanto a esse tipo de narrativa, Rüsen (2015) a associa à constituição de sentido histórico *tradicional*, quando o conhecimento sobre o passado orienta para a manutenção de ordens estabelecidas historicamente. Essa orientação pode se dar inconscientemente, desde os primeiros anos de vida da criança, ou também intencional e sistematicamente.

**Figura 3** - Biblioteca Estadual Pio Vargas, localizada no prédio do Centro Cultural Marietta Telles Machado.



Fonte: <https://www.vialiberdade.com.br/atrativo/88>. Acesso em: 20 mar. 2023.

**Figura 4** - Museu Zoroastro Artiaga, localizado na Praça Cívica.



Fonte: <https://diaonline.ig.com.br/aproveite/cidades/goiania/museu-zoroastro-artiaga-exposicao-traz-curiosidades-sobre-goiania/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

3. Dando sequência ao roteiro, os participantes andaram pela *Praça Cívica*, onde puderam observar os monumentos e as edificações que ocupam o espaço público, dialogando sobre os sentidos que oferecem e as relações dessas representações com a oficina realizada anteriormente e o espaço museal visitado. Nesse espaço, foram observados os seguintes lugares: *Monumento às Três Raças*, cujo nome oficial é *Monumento à Goiânia*<sup>11</sup>; o *Palácio das*

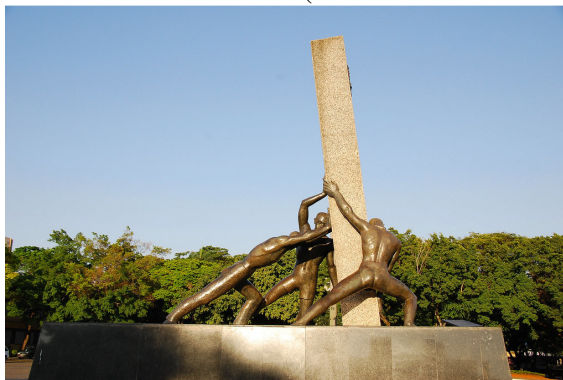
---

<sup>11</sup> O monumento foi criado em 1968 pela artista plástica Neusa Moraes. É formado por uma estrutura fundida com trezentos quilos de bronze, atingindo sete metros de altura. Simboliza, segundo o IPHAN, a miscigenação de três raças – negro, branco e indígena, numa alusão à “origem” do povo goiano. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org>. Acesso em: 22 mar. 2023.



*Esmeraldas*<sup>12</sup>; e o monumento *Resgate à Memória*, em homenagem a Pedro Ludovico Teixeira<sup>13</sup>.

**Figura 5** - Monumento à Goiânia (ou Monumento às Três Raças).



Fonte: <https://www.aredacao.com.br/colunas/151806/monumento-as-tres-racas-e-simbolo-da-historia-de-goiania>. Acesso em: 20 mar. 2023.

**Figura 6** - Palácio das Esmeraldas.



Fonte: <https://www.aredacao.com.br/colunas/158055/palacio-das-esmeraldas-residencia-oficial-do-poder-no-coracao-de-goiania>. Acesso em: 20 mar. 2023.

---

<sup>12</sup> Sede oficial do governo de Goiás, foi construído no estilo arquitetônico *Art Déco*, idealizado pelo arquiteto Aflílio Corrêa Lima (Disponível em: <https://www.goias.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2023).

<sup>13</sup> A escultura foi feita pela artista plástica Neusa Moraes e representa o fundador da capital. A artista faleceu antes da conclusão da obra, em 2004, que foi finalizada pelo seu assistente, Júlio Valente. Desde o ano de 2010 esse monumento compõe o conjunto arquitetônico da Praça Cívica (Disponível em: <https://www.aredacao.com.br>. Acesso em: 23 mar. 2023).

**Figura 7** - Monumento *Resgate à Memória*. Homenagem a Pedro Ludovico Teixeira.



Fonte: <https://www.aredacao.com.br/colunas/153700/pedro-ludovico-do-alto-de-seu-cavalo-fundador-de-goiania-admira-a-cidade>. Acesso em: 20 mar. 2023.

4. Partindo para o entorno da praça, foi realizada uma visita ao *Museu Pedro Ludovico Teixeira*<sup>14</sup>, o qual funcionou como residência do líder político que dá nome ao lugar. O espaço apresenta uma *narrativa exemplar*<sup>15</sup> do passado, enaltecendo a figura do seu antigo proprietário e construindo sentidos a partir das peças e mobiliários mantidos na casa.

---

<sup>14</sup> Segundo a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, o “[...] Museu Pedro Ludovico foi criado em 1987, em homenagem ao fundador de Goiânia, Pedro Ludovico Teixeira. Trata-se da antiga casa da família [...], construída em 1934, em estilo *art déco*, com dois pavimentos”. Disponível em: <http://www.seduca.go.gov.br/museuvirtual/pedro.html>. Acesso em: 23 mar. 2023.

<sup>15</sup> Tal narrativa, conforme Rösen (2015), tem relação com a constituição histórica de sentido *exemplar*, a qual se baseia em experiências do passado usadas para construir regras, normas, exemplos a serem reproduzidos no presente com perspectivas para o futuro.

**Figura 8** - Museu Pedro Ludovico Teixeira.

Fonte: <https://www.ipatrimonio.org/goiania-casa-de-pedro-ludovico-teixeira/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

5. Finalizando o percurso, foi realizada uma segunda oficina intitulada *Uma experiência estética no centro de Goiânia: arte, história pública e ambientalismo na obra de Wes Gama*, sob a coordenação de Ana Beatriz Bernardes (egressa da FH/UFG) e Larissa Pietschmann. Ao observar os murais e colagens presentes no cenário urbano, o público participante estabeleceu relações entre essas *narrativas crítico-genéticas*<sup>16</sup> com aquelas observadas nas outras etapas do trajeto. Além das obras de Wes Gama, artista goiano que colore as fachadas de edifícios com imagens que constroem outras narrativas sobre a história regional, o grupo também observou outras manifestações artísticas visualizadas no percurso, como a colagem realizada pela artista Bruna Alcântara, em julho de 2022, e danificada algumas horas depois especificamente na parte da imagem que representava uma vagina. Esses e outros registros que marcam o espaço urbano foram analisados e problematizados durante a oficina, atraindo olhares de passantes que, em alguns casos, paravam para acompanhar a aula pública.

---

<sup>16</sup> O quarto tipo de narrativa, segundo Rüsen (2015), conduz à construção de sentido histórico *crítico-genético*, ou seja, aquele relacionado ao pensamento histórico moderno, que reconhece a mudança e emprega essa compreensão no *ato de mudar*. O passado serve não mais como exemplo, tradição ou apenas para elaborar a crítica, mas para a partir dessas dimensões da narrativa projetarmos, enquanto sujeitos históricos, futuros possíveis.

**Figura 9** - Painel da artista Bruna Alcântara, danificado no centro de Goiânia após instalação realizada para o Lambes Goia - Festival Internacional de Lambe-Lambe, em julho de 2022.



Fonte: Foto dos autores, 10/08/2022.

**Figura 10** - Murais urbanos de autoria de Wes Gama.



Fonte: Foto dos autores, 10/08/2022.

O percurso, portanto, contemplou diversos tipos de narrativas – tradicional, exemplar, crítica e crítico-genética, conforme aponta Rüsen (2015). Os *lugares de memória* visitados na aula pública estão predominantemente associados a narrativas de tipo tradicional ou exemplar sobre o passado regional, mas também articuladas à dimensão nacional: “Essas narrativas nacionais são dispositivas discursivos que combinam história, memória coletiva e mito em comunicações teleológicas do passado, presente e futuro de uma nação [...]” (ANDERSON, 2017, p. 4. Tradução nossa).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que aquilo que inicialmente fora proposto como uma aula pública passou a lidar com um conceito fundamental para compreender as relações entre História Pública e Didática da História no processo de formação docente. Ao andar pela cidade, o grupo de participantes percorreu o que Anderson (2017) chama de *lugares de pedagogia*: nesses pontos visitados, as narrativas construídas e comunicadas frequentemente abrangem narrativas mestras ou esquemáticas sobre a história de Goiás, especificamente da capital do estado. O problema que se encontra nesse cenário é que “[...] esquemas sobre o passado de uma nação são comumente usados de maneira completamente irrefletida, não analítica e inconsciente e permanecem incontestados e não revisados do ponto de vista historiográfico” (LOPEZ; CARRETERO; RODRÍGUEZ-MONEO, 2014, p. 548. Tradução nossa). Daí a necessidade de, no processo de formação docente, inserir a ideia de que esses pontos da cidade são *lugares de pedagogia*, potencialmente disponíveis para a viabilização da relação entre teoria e prática no percurso formativo da licenciatura.

### ***Lugares de pedagogia e as narrativas de docentes em formação***

Em 1993, Nora já afirmava que existem lugares edificados pela força humana ou pelo próprio tempo que se tornaram simbólicos para diferentes comunidades. Esses *lugares de memória*, conforme define o autor, facilitam a recuperação de lembranças mesmo que tenha transcorrido muito tempo entre a

sua ligação direta com o passado e o tempo presente. Ellsworth (2005) usa o termo *lugares de aprendizagem* para se referir a conjuntos arquitetônicos, exposições de obras de arte, museus, paisagens urbanas, peças teatrais, dentre outros espaços que funcionam como centros de aprendizagem, apesar de destoar dos ambientes tradicionais, que possuem metas e objetivos curriculares específicos e pré-estabelecidos. Nesses lugares aos quais o autor direciona sua atenção, se desdobram processos não estritamente cognitivos ou representacionais, pois envolvem ritmos, intensidades, durações e experiências estéticas que transcendem aqueles modelados em estruturas curriculares não tão flexíveis como a escola ou a academia. São espaços que oportunizam experiências únicas. Portanto, o percurso realizado pela cidade de Goiânia acaba transitando justamente por esses *lugares de memória* que se tornam também *lugares de aprendizagem*. Ou, como define-se neste texto, *lugares de pedagogia*.

O termo *lugares de pedagogia* é utilizado para se referir não somente a espaços como a praça pública, museus ou painéis urbanos, conforme descrito anteriormente. Corresponde também às salas de aula, aos livros didáticos, aos monumentos, aos memoriais, às notícias da mídia, aos espaços arquitetônicos, às paisagens urbanas, dentre outras possibilidades que estão ligadas à *consciência histórica* pelas formas através das quais elas comunicam uma relação entre passado, presente e futuro por meio da narrativa (ANDERSON, 2017). Essa consciência histórica é marcada pela distinção entre o saber histórico e a compreensão de como ele é usado para diversos fins. Rösen (2015) é o autor mais referenciado quando esse termo é utilizado para se referir aos processos de ensino e aprendizagem histórica, considerando a sua vasta produção escrita acerca dessa categoria.

Pensar nessa relação entre *lugares de pedagogia* e consciência histórica leva em consideração que os indivíduos ao olharem para o passado, o fazem através das suas ideias prévias, das suas experiências e sensibilidades, todas condicionadas pelo lugar e pelo tempo nos quais estão inseridos. Esse processo mostra que a consciência histórica não é estática, pois envolve a constante

reflexividade e pode não ser válida em outros contextos. Assim, os lugares por onde os participantes da aula pública percorreram são constantemente lidos e interpretados pelas pessoas que estão situadas em tempos específicos, ainda que o lugar seja, em tese, o mesmo. O relato de um dos grupos que participou do percurso expressa essas articulações:

Ao longo da aula pública, entre os espaços visitados como a Biblioteca Pio Vargas e o Museu Zoroastro Artiaga nota-se marcadamente a construção de monumentos ao longo da Praça Cívica (Monumento às Três Raças, Monumento homenagem a Pedro Ludovico Teixeira, etc) com o intuito de reforçar ideais acerca de uma história goiana marcada pela figura de seu fundador e o imaginário que envolve a identidade local. Sendo assim, podemos perceber que tais monumentos compõem a esfera pública e são utilizados por grupos para legitimar diferentes narrativas que buscam dar um sentido específico ao presente (Relato 1, agosto de 2022).

Rüsen (2004) nos ajuda a entender esse processo quando ele examina a forma pela qual os indivíduos compreendem a história numa relação temporal entre passado, presente e futuro. Essa aprendizagem envolve, segundo o autor, a competência narrativa, ou seja, a capacidade de narrar uma história de modo que a vida prática atue na orientação no tempo. Assim, ele afirma que a interpretação da história pode tipicamente ser categorizada em quatro tipos de consciência histórica através dos quais as pessoas se movem: tradicional, exemplar, crítica e crítico-genética, conforme já foi sinalizado nesse texto. Pensando nos *lugares de pedagogia* pelos quais os participantes transitaram na aula pública, destaca-se que a consciência histórica está ligada a esses locais – museus, monumentos, memoriais, praças, murais urbanos, colagens, dentre outros pontos incluídos ou não no roteiro proposto. São todos *lugares de pedagogia* porque comunicam uma relação entre o passado, o presente e o futuro através da narrativa. Essas relações podem ser exemplificadas no próximo relato dos estudantes:

Na Aula Pública podemos [...] examinar monumentos e seus impactos na construção de uma narrativa histórica. Como

exemplo, tem-se o Palácio das Esmeraldas que foi palco de decisões importantes para a História de Goiás e, em uma análise simples sobre a sua preservação, nota-se como o Estado pretende perpetuar essa parte da memória de Goiás em uma narrativa deturpada da realidade histórica. O prédio conta uma história sobre personagens envoltos em um mito heróico, ou seja, a manutenção das estruturas e espaços históricos que pudemos visitar são símbolos da perpetuação de uma história com figuras masculinas imponentes que, além de tudo, foram inexistentes (Relato 2, agosto de 2022).

Nesse sentido, professores, curadores, escritores e vários outros sujeitos, ao compreenderem a importância da problematização das narrativas presentes nestes lugares, conseguem articular as diversas formas de conhecimento extraescolar e extracientífico ao processo de ensino e aprendizagem. No caso do percurso realizado com os licenciandos em História da FH/UFG, muitas dessas narrativas contidas nos *lugares de pedagogia* presentes no espaço público de Goiânia são baseadas apenas na agenda moral de um público comunicador, destacando como eles veem a história e o que consideram significativo para as pessoas que transitam pela cidade.

A função da Didática da História nessas compreensões, registradas fortemente nos relatórios encaminhados pelos participantes, amplia a potencialidade da História Pública em sua relação com o ensino e a aprendizagem histórica. Os estudantes evidenciam o diálogo com tais pressupostos em passagens como essa:

[...] há uma necessidade clara de orientação por parte da população sobre o processo de formação do estado de Goiás, cuja história vai muito além de ouro, decadência, pecuária e Ludovico. Ao suprir essa carência, torna-se viável que os indivíduos [...] olhem para pessoas e monumentos com outros olhos – mais perspicazes, atentos –, mas também que enxerguem a si mesmos de maneira diferente, percebendo seu lugar nessa cadeia de acontecimentos. [...] é dentro do ambiente escolar que essa discussão chegará [e é importante que os alunos] percebam as pretensões e projetos dos agentes históricos. Esse processo de ampliação da consciência histórica é vital para a construção de narrativas mais alinhadas com a produção historiográfica e mais condizentes com o que de fato aconteceu (Relato 3, agosto de 2022).



Ao perceberem as relações entre história, memória e historiografia no contexto escolar, os licenciandos utilizam recursos da Didática da História em suas narrativas, distanciando-se da ideia de que essa disciplina trata tão somente de métodos e técnicas de ensino em sala de aula. Compreendem, dessa forma, que o papel docente supera o de um mero transmissor de informações acabadas, assumindo a dimensão da pesquisa e da produção de conhecimento histórico no contexto da cultura escolar. A partir disso, lançou-se um desafio ao final do relatório: – que os futuros docentes pensassem em alguma proposta para o uso dos lugares de pedagogia nas aulas de História, considerando que na etapa seguinte do curso eles iniciam os estágios supervisionados (6º período). Ao apresentarem essas propostas didáticas, os estudantes contextualizam as suas escolhas teóricas e metodológicas:

Para falarmos sobre Didática da História e ensino básico, creio ser extremamente necessário o esquema estrutural feito por Schmidt (2020). Neste podemos perceber que o central de todo o processo de ensino de História é a formação da consciência histórica do aluno, ou seja, é fazer com que este mesmo aluno tome posse da história e consiga fazer com que ela o ajude em suas práticas quotidianas. Tendo isto em feita cremos ser extremamente conveniente ao ensino de História de Goiás a excursão que fizemos; a partir daí gostaria de desenvolver a proposta de educação básica (Relato 4, agosto de 2022).

Algumas questões que estimulam o exercício da História Pública estão presentes cotidianamente na escola, quando professores buscam construir sentido nas aulas de História com estudantes da educação básica: como dizer de modo inteligível o essencial? Como tornar a História acessível sem perder a sua qualidade e cientificidade? Como selecionar as informações que serão levadas para a dinâmica das aulas? Todos esses desafios exigem uma capacidade de compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, mas também das formas de elaboração e sistematização do conhecimento histórico, seja na esfera acadêmica ou pública.

Ao construírem *espaços de memória*, os sujeitos sociais acabam forjando também *lugares de aprendizagem* que, no entendimento da Didática da História

em interface com a História Pública, podem também ser compreendidos como *lugares de pedagogia*. O que torna essa compreensão possível é o fato de que esses lugares não apenas transmitem informações, mas atuam na elaboração da consciência histórica das pessoas que por eles passam e com eles interagem cotidianamente. O modo como as pessoas interpretam as narrativas sobre a história de Goiás é mediado por esses lugares, que não se restringem a edificações ou monumentos imponentes, mas incluem os detalhes, as nuances e todos os elementos que não são apresentados como símbolos da cidade, no entanto, estão imersos na paisagem urbana e, inevitavelmente, integram a narrativa que os *lugares de pedagogia* de Goiânia oferecem ao público. Um dos grupos de participantes narra essa experiência da seguinte forma:

As narrativas são pontes que ligam o passado e o presente e dão sentido às experiências históricas, explicando o presente, carente, por meio do passado e elaborando uma perspectiva de futuro com o sentido de orientar a vida prática. Assim, a narrativa histórica assume papel fundamental de orientação do agir para superar o sofrimento e construir um projeto específico para o futuro. A história então deve ser vista como esse grande embate de diferentes narrativas, cada uma com suas posições e valores que buscam defender e impor para a construção de seu projeto de futuro. A partir dessa posição teórico-metodológica, buscamos compreender os eventos da História de Goiás e os espaços construídos da capital (Relato 5, agosto de 2022).

Porém, além dos registros escritos, alguns estudantes de licenciatura, professores em formação, decidiram também inserir imagens captadas ao longo do percurso. Uma dessas imagens narra uma junção de dois lugares de aprendizagem que ocupam a mesma paisagem: ao fundo, percebe-se um dos murais urbanos do artista Wes Gama, representando as cores que compõem uma mensagem para o futuro da cidade – uma criança negra carrega um recipiente contendo uma planta, no qual lê-se a palavra *futuro*; no primeiro plano, abaixo, a estudante capta, intencionalmente, a fachada de uma igreja pentecostal, com destaque para a imagem de um pastor sorridente ao lado de números de telefone para o *disk oração*. São duas formas de narrativas que,

lado a lado, convidam o público a se inserir em seus enredos, oferecendo alternativas de orientação temporal e de horizontes de expectativa para o futuro.

**Figura 11** - Imagem captada por uma estudante de licenciatura durante a aula pública.



Fonte: Fotografia da estudante, 10/08/2022.

Tanto a Didática da História quanto a História Pública reconhecem na condição humana o pressuposto para o conhecimento histórico, evidenciando que agimos e pensamos historicamente, situados em tempos e lugares específicos. Essas tramas atuam na constante (re)elaboração da consciência histórica, em cujo processo os *lugares de pedagogia* exercem um papel fundamental e que precisa ser incorporado ao ensino e à aprendizagem histórica, seja na escola ou em outros espaços de construção do conhecimento. Faz parte da nossa forma de ler e entender o mundo ao nosso redor, por isso não podemos negligenciar essa extrapolação dos ambientes convencionais da formação acadêmica e para a docência. O percurso proposto e realizado no ano de 2022 com os alunos do 5º período da licenciatura em História da FH/UFG foi um exercício que buscou incentivar esse tipo de relação, cujos resultados motivam novas iniciativas que certamente ocorrerão, seja na universidade ou nas escolas onde os futuros docentes atuarão.

### Considerações finais

A escrita resulta de um processo que intercambia saberes teóricos e práticos, os quais são indissociáveis quando se compreende a construção de conhecimento numa perspectiva dialógica. Nesse sentido, o presente trabalho buscou explicitar de que forma os referenciais da Didática da História e da História Pública podem ser mobilizados numa aula pública para estudantes de Licenciatura em História, apresentando-se para isso uma proposta desenvolvida no ano de 2022 na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás.

Inicialmente nomeada aula pública, essa dinâmica acabou ampliando sentidos no seu desdobramento, quando se passou a entender os *lugares de aprendizagem* visitados como verdadeiros *lugares de pedagogia*. Os conceitos foram sendo (re)elaborados na medida em que a aula se desenvolveu, gerando narrativas de estudantes que evidenciaram um processo de apropriação conceitual e articulação com a formação histórica. Nesse sentido, percebeu-se que os conhecimentos didático-pedagógicos não podem ser entendidos tão somente como suporte para ensinar História nas escolas, neste caso durante os estágios supervisionados. A formação histórica precisa ser compreendida também como um processo que os próprios licenciandos vivenciam, sendo eles também sujeitos que experienciam e elaboram a sua consciência histórica antes, durante e depois da formação inicial.

Nesse entendimento, pensar as relações entre Didática da História e História Pública revelou-se um importante subsídio para a articulação tão necessária entre ensino e aprendizagem da História enquanto ciência, na medida em que as diferentes narrativas sobre a História de Goiás foram mobilizadas para que os estudantes percebessem a sua inserção em uma cultura histórica permeada por discursos e representações, mas também por materializações no espaço urbano através de monumentos, praças, museus, murais urbanos e outros elementos que compõem essa tela.

Valorizar e frequentar esses *lugares de memória* que se convertem em

*lugares de aprendizagem e de pedagogia* são estratégias que precisam cada vez mais ser incorporadas aos currículos das Licenciaturas, para que as *pontes* entre as diferentes dimensões do conhecimento sejam utilizadas ao invés dos *fossos* que separam a História acadêmica da História Pública. Os usos que as pessoas fazem dessas narrativas do passado potencializam o sentido histórico, fundamental para que ocorra a aprendizagem histórica referenciada. Sem esse movimento, a formação tende a se isolar em redutos historiográficos que quase ou nunca chegam aos lugares que devem alcançar: a esfera pública e seus múltiplos sujeitos em movimento.

### Referências

A bandeira do Anhanguera segundo José Peixoto da Silva Braga. **Memórias goianas**. V. I, Goiânia: UCG, p. 11-30, 1982.

ANDERSON, Stephanie. The stories nations tell: sites of pedagogy, historical consciousness, and national narratives. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, v. 40, n. 1, p. 1-38, 2017.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras, História**, Porto, III Série, vol. 2, p. 13-21. 2001.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, nº 19, p. 29-42, set-89/fev 1990.

BERTRAN, Paulo. **História da terra e do homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal: do indígena ao colonizador**. Brasília: Verano, 2000.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? *In*: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 65-79.

CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás: Da construção da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

COELHO, Gustavo Neiva. Vila Boa e a apropriação do espaço urbano. *In*: **O espaço urbano em Vila Boa: entre o erudito e o vernacular**. Goiânia: Editora da UCG, 2001, p. 145-227.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of learning: Media, architecture, pedagogy**. New York, NY: Routledge/Falmer, 2005.

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

KALLÁS, Ana Lima. Usos públicos da História: origens do debate e desdobramentos no ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 6, nº 12, p. 130-157, 2017.

KARASCH, Mary. Os quilombos do ouro na capitania de Goiás. *In*: REIS, João José. GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: História dos quilombos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 240-262.

LEMKE, Maria. Trabalho, família e mobilidade social – notas do que os viajantes não viram em Goiás. c. 1770 – c. 1847. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, 2012.

NORA, Pierre. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

PACIEVITCH, Caroline. Ensino de História: narrativas que percorrem a escola e o público. *In*: HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **História pública e ensino de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2021, p. 115-134.

PALACÍN, Luis. **O século do ouro em Goiás 1722-1822**: Estruturas e conjuntura numa capitania de minas, Goiânia: Editora da UGC, 2001.

PINHEIRO, Antônio Cezar Caldas. **Os tempos míticos das cidades goianas. Mitos de origem e invenção das tradições**. Goiânia: Ed. da UGC, 2010.

RIBEIRO José Eustáquio. Viagens, viajantes e livros de viagem: Goiás na primeira metade do século XIX (1812-1850). Dissertação (Mestrado em História). Franca, Universidade Estadual Paulista, 2004.

RÜSEN, Jörn. A lógica narrativa da constituição histórica de sentido. *In*: **Teoria da História: uma teoria da histórica como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 50-54.

RÜSEN, Jörn. **Cultura histórica, formação e identidade**: sobre os fundamentos da didática da história. Curitiba: WAS Edições, 2022.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma Didática da História ampliada. **Acta scientiarum**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul-dez., 2012.

SANDES, Noé Freire. Memória, nação e região: a identidade em questão. *In*: SANDES, Noé Freire. (org.). **Memória e região**. Brasília: Ministério da Integração; Goiânia: UFG, 2002, p. 17-35.

SANTHIAGO, Ricardo. História Pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286-309, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia Urban. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana. A didática da história e o desafio de ensinar e aprender na formação docente inicial. **Revista História Hoje**, v. 2, no 3, p. 65-85 - 2013.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil**: De Getúlio Vargas a Castelo Branco. São Paulo: CIA das Letras, 2010.

TELES, José Mendonça. **Vida e obra de Silva e Souza**. 2. ed. Goiânia: UFG, 1998, p. 57-60.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História**: contribuições para a formação de professores. Curitiba: Juruá, 2011.

WANDERLEY, Sonia. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**, v. 9, nº 18, p. 125-144, 2020.

**Recebido em:** 30 de maio de 2023

**Aceito em:** 5 de setembro de 2023