

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANGELA CACIANO

FORMAÇÃO HISTÓRICA HUMANISTA EM JÖRN RÜSEN: O LIVRO DIDÁTICO EM
PERSPECTIVA

PONTA GROSSA
2020

ANGELA CACIANO

A FORMAÇÃO HISTÓRICA HUMANISTA EM JÖRN RÜSEN: O LIVRO DIDÁTICO
EM PERSPECTIVA

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção de título de mestre em Ensino de História no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Área de Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Geysso D. Germinari.

PONTA GROSSA
2020

C119 Caciano, Angela
Formação Histórica Humanista em Jörn Rüsen: o livro didático em perspectiva / Angela Caciano. Ponta Grossa, 2020.
212 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Área de Concentração: Ensino de História), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Geysso Donglei Germinari.

1. Aprendizagem histórica. 2. Manual do professor. 3. Pnld. 4. Formação cidadã. 5. Ensino de História no Brasil. I. Germinari, Geysso Donglei. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ensino de História. III.T.

CDD: 981



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



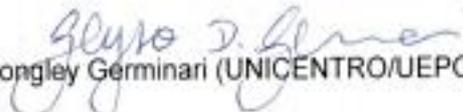
Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

TERMO DE APROVAÇÃO

ANGELA CACIANO

FORMAÇÃO HISTÓRICA HUMANISTA EM JÖRN RÜSEN: O LIVRO DIDÁTICO EM PERSPECTIVA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no dia 30 de novembro de 2020, pela seguinte banca examinadora:


Prof. Dr. Geysa Dongley Germinari (UNICENTRO/UEPG - Orientador)


Prof. Dr. Jean Carlos Moreno (UENP/UEPG)


Profª Drª Rita de Cassia Gonçalves (UTP)

Ponta Grossa, 30 de novembro de 2020.

RESUMO

Os estudos de Jörn Rüsen acerca da Didática da História partem da função da História para a vida prática dos estudantes e estabelecem como finalidade da aprendizagem histórica uma formação humanista de sentido. Este estudo busca compreender quais as possibilidades e quais os desafios para a concretização desta aprendizagem histórica e formação histórica humanista para o ensino de História no Brasil. Para tanto, investigou-se a dimensão didática da História, relacionada ao ensino e aprendizagem propostas nos livros didáticos de história, em especial, nos manuais do professor, tendo como perspectiva de análise a concepção de formação histórica com critério de sentido humanista desenvolvida por Jörn Rüsen. Optou-se por analisar o livro didático e o manual do professor do componente curricular História do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental. A escolha dos dois manuais do professor aqui analisados: História, Sociedade e Cidadania, da editora FTD e Projeto Araribá – História, da editora Moderna, deu-se em função do número de distribuição no Brasil pelo PNLD de 2017. Os critérios adotados para análise destes manuais foram estabelecidos por Jörn Rusen em dois artigos “O livro didático ideal” (2010b) e “Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da História” (2015b). Com isso, objetivou-se verificar qual o programa de ensino de História implícito nos manuais do professor de 8º ano e como relaciona-se com a aprendizagem histórica, tal qual concebe este autor em seu projeto de aprendizagem histórica com critério de sentido humanista. Os resultados desta pesquisa demonstram que o ensino de História no Brasil, no que tange aos anos finais do ensino fundamental, possui a finalidade de uma formação cidadã. Entretanto o diálogo entre a formação cidadã e a proposição de formação histórica humanista desenvolvida por Rüsen oferecem uma gama de contribuições significativas para o ensino de História no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Histórica. Manual do Professor. PNLD. Formação cidadã. Ensino de História no Brasil.

RESUMEN

Los estudios de Jörn Rüsen sobre Didáctica de la Historia parten de la función de la Historia para la vida práctica de los estudiantes y establecen como finalidad del aprendizaje histórico una formación humanística del sentido. Este estudio busca comprender cuáles son las posibilidades y cuáles son los desafíos para la realización de este aprendizaje histórico y formación histórica humanística para la enseñanza de la Historia en Brasil. Para tanto, se ha investigado la dimensión didáctica de la Historia, relacionada con la enseñanza y el aprendizaje propuesto en los libros de texto de Historia, especialmente en los manuales del profesor, con la perspectiva de análisis de la concepción de la formación histórica con un criterio de sentido humanista desarrollado por Jörn. Rüsen. Optamos por analizar el libro de texto y el manual del profesor del componente curricular Historia del 8º grado de los últimos años de la escuela primaria. La elección de los dos manuales docentes aquí analizados: Historia, Sociedad y Ciudadanía, de la editorial FTD y Projeto Araribá - História, de la editorial Moderna, se basó en el número de distribución en Brasil por el PNLD 2017. Los criterios adoptados para el análisis de estos manuales fueron establecidos por Jörn Rüsen en dos artículos “El libro de texto ideal” (2010b) y “Formando la conciencia histórica - para una didáctica humanista de la historia” (2015b). Así, el objetivo fue verificar qué programa de enseñanza de la Historia está implícito en los manuales del docente de 8 ° grado y cómo se relaciona con el aprendizaje histórico de la forma en que concibe este autor en su proyecto de aprendizaje histórico con criterio de sentido humanista. Los resultados de esta investigación demuestran que la enseñanza de la Historia en Brasil, con respecto a los últimos años de la educación primaria, tiene el propósito de una formación ciudadana. Sin embargo, el diálogo entre la formación ciudadana y la propuesta de formación histórica humanista desarrollada por Rüsen ofrecen una serie de contribuciones significativas a la enseñanza de la Historia en Brasil.

PALABRAS-CLAVE: Aprendizaje histórico. Manual del profesor. PNLD. Formación ciudadana. Enseñanza de la Historia en Brasil.

Aos professores de História.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, que sempre incentivaram e forneceram apoio em toda minha jornada de estudos.

Aos meus avós, que, com suas histórias, desde a infância aguçaram minha curiosidade em relação ao passado, curiosidade esta que continua viva ainda hoje.

A todos os meus professores de História, desde os anos iniciais do ensino fundamental, até a graduação e o mestrado, por todos os ensinamentos e à todos os colegas professores, pela amizade e aprendizados.

A todos os meus alunos de História, desde as primeiras turmas, em 2012, cuja convivência e aprendizado levaram à tornar-me a pessoa e a professora que sou hoje.

Aos coordenadores do ProfHistória – UEPG, Prof^a Dr^a Angela Ribeiro Ferreira e Prof Dr Paulo Eduardo Dias de Mello, pelo acolhimento e pela humanidade em todos os momentos desta longa trajetória.

Ao meu orientador Prof. Dr. Geyso D. Germinari, por ter me acolhido, apoiado e incentivado em todas as fases de elaboração deste trabalho, apesar das mudanças bruscas de curso.

Aos integrantes da banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Jean Carlos Moreno e Prof^a. Dra. Rita de Cássia Gonçalves, pelas sábias observações e indicações que resultaram na conformação atual deste trabalho.

Aos meus queridos amigos, colegas da turma do ProfHistória 2018, cada um à sua maneira, pela amizade inestimável. Por tudo que foi vivenciado nesse três longos anos extenuantes, mas que valeram a pena serem vividos a cada momento em razão dos aprendizados no campo do Ensino de História e no campo da vida.

Ao Jair, principal incentivador e apoiador desta nova fase da vida, companheiro intelectual destes três anos. Obrigada por tudo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Coleções aprovadas no pnd/2017 – componente curricular História	138
QUADRO 2 – Critérios para análise de livros didáticos de história segundo o artigo ‘o livro didático ideal’	154
QUADRO 3 – O ensino de história sob o enfoque do humanismo.....	160
IMAGEM 1 – Os “rousseaus da sarjeta”	182
IMAGEM 2 – O Iluminismo na economia.....	183
IMAGEM 3 – Os Três Poderes.....	184
IMAGEM 4 – Sumário – Coleção História, Sociedade e Cidadania.....	185
IMAGEM 5 – Conteúdo sobre o Iluminismo na Coleção Projeto Araribá.....	186
IMAGEM 6 – Início de unidade – Coleção Projeto Araribá.....	187
IMAGEM 7 – Atividade sobre a participação das mulheres na Revolução Francesa.....	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5	Ato Institucional número cinco
BNCC	Base Comum Curricular
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – TEORIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM JÖRN RÜSEN E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO HISTÓRICA COM CRITÉRIO DE SENTIDO HUMANISTA.....	17
1.1 JÖRN RÜSEN: CONTEXTO INTELECTUAL E INFLUÊNCIAS.....	17
1.2 A FORMAÇÃO HUMANISTA COMO FINALIDADE DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM JÖRN RÜSEN	25
1.3 CULTURA HISTÓRICA.....	37
1.4 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA.....	40
CAPÍTULO 2 – O HUMANISMO EM JÖRN RÜSEN.....	54
2.1 COMPREENDENDO O HUMANISMO A PARTIR DE SUA HISTORICIDADE.....	56
2.2 OS FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA DA HISTÓRIA DE IMMANUEL KANT PENSADOS A PARTIR DO NOVO HUMANISMO NO SÉCULO XXI.....	63
CAPÍTULO 3 – O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	77
3.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA	77
3.2 JÖRN RÜSEN E A NECESSÁRIA RELAÇÃO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA	86
3.3 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	89
3.4 O PROBLEMA DA FINALIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA: ENSINO COMO FORMAÇÃO (<i>BILDUNG</i>) X ENSINO TECNICISTA	100
3.5 APRENDER A SER HUMANO: PENSANDO A APRENDIZAGEM HISTÓRICA PARA UMA FORMAÇÃO HUMANISTA.....	107
3.5.1 O Que Ensinar?	109
3.5.2 Aprender a Ser Humano.....	112
3.5.3 Nova Perspectiva Intercultural para a Didática da História.....	113
3.6 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS: A RELAÇÃO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA SEGUNDO JÖRN RÜSEN.....	114
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS MANUAIS DO PROFESSOR DAS COLEÇÕES HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA E PROJETO ARARIBÁ DOS COMPONENTES CURRICULARES DE HISTÓRIA DO 8º ANO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	129

4.1	DEFINIÇÃO, FUNCIONAMENTO E HISTÓRICO DO PNLD ATUAL....	129
4.2	O PNLD DE 2017.....	135
4.2.1	Alguns Esclarecimentos Quanto a BNCC.....	139
4.3	DO OBJETO DE PESQUISA ESPECÍFICO: O MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	141
4.4	ANÁLISE DOS MANUAIS DO PROFESSOR, DO 8º ANO DAS COLEÇÕES: HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA E PROJETO ARARIBÁ, DE ACORDO COM OS CRITÉRIOS ESTABELECIDOS POR JÖRN RÜSEN PARA UMA FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO HUMANISTA.....	145
4.4.1	Manual do Professor I: História, Sociedade e Cidadania.....	146
4.4.1.1	Caracterização do livro didático e do capítulo sobre o Iluminismo.....	146
4.4.1.2	Caracterização do manual do professor.....	148
4.4.2	Manual do Professor II: Projeto Araribá História.....	150
4.4.2.1	Caracterização do livro didático e do capítulo sobre o Iluminismo.....	150
4.4.2.2	Caracterização do manual do professor.....	152
4.5	ANÁLISE DOS DOIS MANUAIS QUANTO AOS CRITÉRIOS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	153
4.6	CRITÉRIOS DE ANÁLISE QUANTO À FORMAÇÃO HISTÓRICA HUMANISTA.....	159
4.6.1	Pressuposições e implicações da Aprendizagem Histórica.....	163
4.6.2	Perspectivas Futuras para um Novo Conceito Intercultural da Didática da História.....	166
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
	REFERENCIAS.....	173
	ANEXO A – O ILUMINISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	181
	ANEXO B – SUMÁRIO – MANUAL DO PROFESSOR PROJETO ARARIBÁ	189
	ANEXO C – MANUAL DO PROFESSOR – HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA.....	192
	ANEXO D – MANUAL DO PROFESSOR – PROJETO ARARIBÁ.....	201

INTRODUÇÃO

Durante os anos de prática docente, por muitas vezes ouvi a pergunta que todo professor de história deve ter ouvido ao menos uma vez em sala de aula: “para que serve a história?”. Confesso que as respostas dadas aos alunos oscilavam de tempos em tempos, pois nunca tive certeza da finalidade da história para a vida prática das pessoas. A concepção de história como saber que se vale por si só, apenas por possuir status de ciência humana ou disciplina, ainda hoje, continua arraigada no imaginário coletivo. Além disso, o ensino de história foi, por muito tempo, deixado em segundo plano nos cursos de licenciatura em história em prol de uma formação para a pesquisa. Sabe-se que uma preparação para a pesquisa difere da preparação para o ensino, que, por sua vez, traz, mais abertamente, os questionamentos da aplicação prática do saber histórico, o modo como ocorre a aprendizagem, sua utilidade para a vida das pessoas e a finalidade do que é ensinado e aprendido.

Em meio aos textos disponibilizados nas disciplinas cursadas no mestrado, deparei-me com a filosofia da história de Jörn Rüsen e sua teoria do saber histórico relacionado à vida prática. Há dez anos, quando então fiz o curso de licenciatura em história, ainda persistia o estigma ao ofício do professor e os cursos superiores pouco ou nada ofereciam em termos de ensino e da aprendizagem em história. A leitura desses textos proporcionou-me uma grande expansão da compreensão da utilidade da história para a vida prática, tanto para a ciência história, como do ensino enquanto disciplina. Desde então, percebi que meus anos restantes do mestrado seriam dedicados ao aprofundamento da filosofia da história de Jörn Rüsen, especialmente quanto à aprendizagem e à formação histórica.

De modo conciso, Rüsen, ao sistematizar sua Teoria da História, conclui que a história possui a função orientadora da vida prática. A história é a experiência do passado que, como passado, por algum motivo, permanece ‘viva’ no presente. Esse saber do passado, no entanto, deve possuir o máximo de validade para que sirva de fundamentação, de suporte para o agir humano no presente, pois possuímos a carência de buscar no passado os saberes experienciais seguros para compreender a nós e ao presente, para que nele possamos agir.

O processo mental que articula a experiência do passado para a compreensão de nós mesmos e de nosso presente com a expectativa de futuro é chamado por este autor de consciência histórica. Além de passado e presente, a expectativa de futuro

também é algo que influencia o agir humano, pois apenas se age com uma finalidade futura. Esse processo de orientação temporal articulado pela consciência histórica ocorre ao se interpretar o mundo e nós mesmos em um meio cultural, o qual Rüsen chama de Cultura Histórica. A cultura histórica é a manifestação da consciência histórica na sociedade em diversas formas, como na historiografia, no ensino de história, nas recomendações curriculares, no livro didático.

Em seus estudos sobre a didática da história e sua aplicação na vida prática, Rüsen concebe uma finalidade para o ensino de história: a formação histórica com critério de sentido humanista. Para este filósofo alemão, o ensino de história deve fornecer o aprendizado para que o sujeito aprendiz se torne autônomo para orientar suas ações na vida prática, com base na consciência histórica. Ele sugere que o ensino escolar proporcione ao aluno o aprendizado histórico, com o qual poderá ampliar seu ponto de vista em relação a si e ao mundo em que vive, expandindo sua capacidade de orientação no mundo da vida. Desse modo, um dos principais desafios para a aprendizagem histórica é atingir um nível de formação que possibilite uma compreensão empática do mundo vivido ao aluno.

A compreensão empática, para este autor, é totalmente compatível com a realidade à qual estamos postos atualmente, que inclui os desafios decorrentes da densidade crescente do encontro intercultural e da comunicação em todas as dimensões da vida humana. Rüsen nos ensina que este é um dos efeitos do fenômeno da globalização: vivemos em um período histórico onde todas as regiões do globo estão interconectadas e onde há enorme fluxo de migração populacional, o qual força a interação entre as mais variadas formas de cultura. Estes acontecimentos não ocorrem necessariamente de modo harmonioso, havendo, muitas vezes, grandes atritos e tensões em decorrência dessa interação multicultural.

Tais acontecimentos levam Rüsen a se aprofundar nos estudos referentes ao Humanismo. Para ele, o Humanismo pode ser um meio de saída para o embate cultural, hoje, uma das principais problemáticas para um entendimento mais eficaz no convívio humano. Ele busca na releitura de autores clássicos, como Immanuel Kant, uma alternativa para pensar o Humanismo na atualidade. Segundo ele, o Humanismo de hoje é diferente do Humanismo dos séculos XVIII e XIX, pois se vive com uma necessidade de fato de conciliar as diversas perspectivas culturais que existem no mundo. Isso ocorre porque cada vez mais as fronteiras entre os países estão se estreitando, as relações internacionais estão sendo mais necessárias, tanto do ponto

de vista territorial, econômico ou bélico, quanto das relações entre indivíduos singulares e comuns. Por motivos práticos, para responder às necessidades de orientação que surgem da vida prática, a orientação histórica deve ser tal que prevaleça o princípio de humanidade como referência para todas as perspectivas culturais. Esta deve ser a finalidade do ensino de história.

Deste modo, objetivando investigar as possibilidades desta formação histórica humanista na vida prática, a partir do caso brasileiro, adentramos à problemática de, quais as possibilidades e quais os desafios desta modalidade de ensino nas escolas do Brasil. Para tanto, optamos em partir para a análise dos livros didáticos de história veiculados em rede federal pelo PNDE. Para fins desta pesquisa, o livro didático se mostra conveniente, pois nele não estão somente explícitas suas referências teóricas e aportes metodológicos, mas sendo um produto fruto de uma política de Estado, nele está inscrita a finalidade para o ensino de história delimitada pelo currículo nacional. Assim, partindo do referencial teórico rüseniano, esta pesquisa analisa a dimensão didática da história, relacionada ao ensino e a aprendizagem propostas nos livros didáticos de história, em especial, nos manuais do professor, a fim de verificar quais as possibilidades de uma formação histórica humanista para o Ensino de História no Brasil.

Para a realização desta pesquisa, optou-se em analisar o manual do professor do componente curricular História do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental, pois o manual do professor traz um aprofundamento teórico e metodológico acerca do ensino de história que não existe ou é pouco explorado pelo livro didático do aluno, aumentando o potencial de contribuição desta pesquisa, a qual trata do aspecto do ensino e da aprendizagem histórica segundo a concepção rüseniana.

A opção pelo manual do professor do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental decorre do fato desta pesquisa estar encerrada na análise da possibilidade ou não de implantação para a realidade brasileira da formação histórica humanista propostas por Jörn Rüsen. Assim, o capítulo que mais trata do Humanismo nos livros didáticos de história é o Iluminismo, geralmente apresentado nos livros do 8º ano.

Assim, partindo do estudo do objeto de pesquisa livro didático e o manual do professor do componente curricular História do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental, o objetivo principal deste estudo é verificar qual o programa de Ensino de História implícito nos manuais do professor de 8º ano e como tal ensino pode

relacionar-se com a aprendizagem histórica, tal qual concebe Jörn Rüsen em seu projeto de aprendizagem histórica com critério de sentido humanista.

O estudo sobre a Teoria e Didática da História de Jörn Rüsen, cujos resultados estão no primeiro capítulo tem por objetivo o conhecimento da perspectiva teórica desenvolvida pelo filósofo da história alemão, para fundamentar a pesquisa realizada nos seguintes capítulos sobre o campo do ensino de história. O que se pretende com este estudo é observar como, na vida prática, essa proposta de formação histórica de sentido humanista – objeto do capítulo dois – pode ser concretizada, qual a sua viabilidade e quais os seus desafios e impossibilidades. Para tanto, optamos em analisar os livros didáticos que fazem parte do dia-a-dia escolar e são o mais comum suporte para o ensino de história no Brasil.

O capítulo três faz um aprofundamento teórico e metodológico acerca do objeto de pesquisa livro didático, para, ao final, visualizar qual a formação histórica nele explícita e, se em alguma medida, ela se coaduna com a teoria rüseniana.

Neste terceiro capítulo, ao entrar em contato com os referenciais da pesquisa sobre livros didáticos, meu horizonte, que já havia se expandido do contato com a filosofia de história de Jörn Rüsen, abriu-se mais ainda ao deparar-se com o universo de perspectivas possíveis que advém da pesquisa com os livros didáticos. Deste universo, o que mais instigou-me foi a faceta da aprendizagem. Nela tive contato com a cultura escolar, saber e prática docente, enfim, práticas que havia vivenciado por anos de forma mecânica, com poucos momentos de reflexão.

No campo de pesquisa do livro didático, este estudo localiza-se em meio a faceta do ensino-aprendizagem proporcionada por tal material didático. O objetivo aqui empreendido é a investigação da dimensão didática da história, relacionada ao ensino e a aprendizagem propostas nos livros didáticos de história, notadamente, nos manuais do professor, para tanto, tendo como perspectiva de análise a proposta de formação histórica humanista desenvolvida por Rüsen. Para isso, optamos em abordar (no capítulo quatro) as propostas de aprendizagem histórica contida em dois manuais do professor de oitavo ano do ensino fundamental, relacionadas ao tema Iluminismo, a partir de sua proposição teórica de formação histórica de sentido humanista.

Assim, de modo sucinto, o capítulo três trata do livro didático como objeto cultural complexo e multifacetado, notadamente quanto à sua faceta voltada à aprendizagem histórica e à formação histórica pretendida pelas normas que

regulamentam o ensino de história e o currículo nacional. Deste estudo, depreende-se que a finalidade para o ensino de história, no que tange aos anos finais do ensino fundamental é a formação cidadã. A cidadania almejada pelas prescrições curriculares até 2017, quando ocorreu o último PNLD antes do início da propositura deste estudo, não é a cidadania norteada somente pelo acesso aos direitos políticos, mas uma formação cidadã que possibilite aos indivíduos em uma sociedade profundamente desigual e rica em diversidade cultural o convívio em harmonia e o cultivo dos valores democráticos. Desta constatação, notam-se semelhanças com a formação histórica com critério de sentido humanista de Rüsen.

Ainda neste terceiro capítulo, alocamos a proposta de formação histórica humanista em perspectiva com a realidade educacional brasileira, tal qual analisada no presente estudo e constatamos que tal formação histórica não é contrária à formação para a cidadania, pelo contrário, traria contribuições significativas ao ensino de história brasileiro. Vale advertir, que a realidade alemã de Rüsen traz peculiaridades que não podem ser transpostas ao cenário brasileiro, por isso, as contribuições deste filósofo devem ser postas em perspectiva, adaptadas à educação nacional.

No capítulo quatro é concretizada a análise dos dois manuais do professor selecionados. Os critérios para a análise do livro didático e do manual do professor adotados nesta pesquisa estão expressos em dois artigos em especial: O livro didático ideal (2010b) e Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da História (2015b), nos quais Rüsen expõe, no primeiro, critérios de análise com pertinência à aprendizagem histórica e, no segundo, critérios de análise para uma formação histórica de sentido humanista. Entretanto, todo o estudo realizado nos capítulos I, II e III contribuiu para a análise empreendida no capítulo IV.

A escolha dos dois manuais do professor a serem analisados no capítulo IV se deu a partir do PNLD de 2017, pois foi a última escolha de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental, antes do início desta pesquisa, que iniciou em 2018. Em verificação junto ao portal do FNDE, órgão responsável pela distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas em âmbito nacional, observou-se que duas coleções foram as mais distribuídas no país no ano de 2017: História, sociedade e cidadania da editora FTD e Projeto Araribá – História, da editora Moderna. Este foi o critério para a escolha das duas obras. Nosso posicionamento é de que estas duas obras, pela abrangência de distribuição em âmbito nacional, chegaram à mais da

metade das instituições de ensino público no Brasil, portanto foram utilizados por grande parte dos alunos e professores destas instituições, sendo a análise destes dois manuais de grande pertinência.

A análise levou em conta as propostas de aprendizagem histórica contida nos dois manuais do professor de oitavo ano do ensino fundamental, relacionadas ao tema “Iluminismo”, a partir da proposição teórica de Rüsen de formação histórica de sentido humanista.

A análise destes dois manuais do professor expôs uma adequação satisfatória, em parte, quanto aos critérios de aprendizagem histórica, e, em alguns aspectos, como a investigação da consciência histórica, bem como quanto aos critérios de orientação histórica, devem ser melhorados. Em relação à formação histórica com critério de sentido humanista, cuja análise ateu-se mais minuciosamente nos capítulos do Iluminismo dos manuais de oitavo ano, as contribuições a serem feitas dizem respeito ao modo de abordagem desta temática em sala de aula, em especial quanto à exposição do aspecto desumano do Humanismo e da importância do debate sobre os desafios para o Novo Humanismo no século XXI, como os limites da racionalidade científica e o dilema das questões ambientais.

Com esse caminho metodológico por nós construído, esperamos contribuir para, em alguma medida, que o ensino de história no Brasil abarque cada vez mais os pressupostos humanísticos apresentados por Jörn Rüsen.

CAPÍTULO 1

TEORIA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM JÖRN RÜSEN E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO HISTÓRICA COM CRITÉRIO DE SENTIDO HUMANISTA.

1.1 JÖRN RÜSEN: CONTEXTO INTELECTUAL E INFLUÊNCIAS

Jörn Rüsen estudou história, filosofia, pedagogia e literatura alemã na Universidade de Colônia, Alemanha. Nesta mesma instituição, defendeu sua tese de doutoramento sobre a teoria da história de Johann Gustav Droysen, pertencente à tradição historicista alemã do século XIX, cujas contribuições para a teoria da história e didática da história repercutiram significativamente para a formação intelectual de Rüsen. Em 1974, ele assume a cátedra em História na Universidade do Ruhr, onde permanece até 1989, quando sucede Reinhart Koselleck na Universidade de Bielefeld. A partir deste momento, Rüsen passa a elaborar a maior parte de sua teoria geral da história, realizando estudos, principalmente, sobre teoria e metodologia da ciência histórica e didática da história. Entre 1994 e 1997, esteve na diretoria do Centro para Pesquisa Interdisciplinar em Bielefeld e, nesse mesmo ano, tornou-se presidente do *Kulturwissenschaftliches Institut* – Instituto de Ciências da Cultura -, um dos mais importantes institutos na área das Ciências humanas da Alemanha (MARTINS, 2010, p. 07). Rüsen se aposenta em 2007 e hoje realiza estudos sobre o Humanismo na era da globalização (WIKLUND, 2008, p. 22) ou “novo humanismo” (NECHY, 2017, p. 24).

Nascido em 1938, alguns anos antes que Jürgen Kocka (1941) e sendo mais jovem que Jürgen Habermas (1929), Rüsen pertence à mesma geração de intelectuais alemães formados durante o período da Alemanha no pós-guerra, dividida e dominada entre Alemanha Ocidental, pelos países capitalistas, principalmente Estados Unidos, e Alemanha Oriental, socialista, sob domínio da então União Soviética. Esse é o período de formação e florescimento de diversas correntes de pensamento que refletem criticamente sobre o ideal racional da modernidade e suas contradições, levantando argumentos que vão desde os mais radicais e críticos como os pós-modernos e os pós-estruturalistas, e em certa medida, a Escola de Frankfurt, na Alemanha, e outras que, apesar das críticas, reconhecem os valores da modernidade, como ocorre com a História Social (*Gesellschaftsgeschichte*) desenvolvida inicialmente por Jürgen Kocka e Hans-Ulrich Wehler, na Alemanha. Estes autores levantam a bandeira da democracia e do Iluminismo, adotando

positivamente a perspectiva da modernidade sobre o desenvolvimento social e cultural da sociedade ocidental contemporânea (WIKLUND, 2008).

Entre os principais referenciais para o desenvolvimento da Teoria da História de Jörn Rüsen foi o estudioso alemão Wilhelm Dilthey. Dilthey um dos principais teóricos do historicismo acompanhado da filosofia crítica kantiana, propôs a autonomia das ciências humanas – “ciências do espírito” – ante as ciências naturais, requerendo um método diferenciado destas (REIS, 1997 p. 28) e, argumentando, para tanto, que “o objeto das ciências naturais não produz sentido, não tem intenções e não realiza ações. Não é sujeito. Como se poderia conhecer um objeto sujeito com o método das ciências naturais?” (REIS, 1996, p. 28). As ciências do espírito, por outro lado, interagem e dialogam com seu objeto, que são as “manifestações de vida” das outras pessoas, do presente e do passado, por isso, o método específico da história é o compreensivo, que não busca a previsibilidade e a regularidade das ciências da natureza, pois não é o mais adequado, mas sim a compreensão do que já foi. O método das ciências humanas é uma operação cognitiva que faz com que se processe retroativamente a ação para compreendê-la (REIS, 2007).

O historicismo desenvolvido por Dilthey rompeu com o positivismo histórico não apenas pela denúncia da impossibilidade da objetividade na história - da separação entre sujeito e objeto do conhecimento – e, da busca de um novo método originário desta, mas por sugerir abertamente o relativismo no conhecimento histórico.

No século XIX, Dilthey já abordava a problemática da “consciência histórica”, a qual, para ele, é desenvolvida pelo indivíduo humano em busca da compreensão de si e de seu meio através da percepção da temporalidade, configurando uma compreensão empática. Este indivíduo singular, subjetivo, para Dilthey, possui a capacidade de objetivar-se ao compreender o todo por meio da consciência de si, “conhecendo sua estrutura permanente e as evoluções que viveu” (REIS, 1997, p. 31), como em um processo de indução particular, criando um sentido e uma compreensão única e subjetivista do mundo. Este aspecto foi tido como exageradamente relativista para alguns teóricos da história de seu tempo e posteriores, portanto incompatível com a perspectiva científica.

Um dos sucessores de Dilthey, Max Weber, buscou resolver o problema do relativismo nas ciências humanas. O resultado da tentativa foi conduzir a história para o campo das ciências sociais e introduzir seus métodos, que buscarão a evasão da relatividade pela “objetividade científica” e pela conceituação e reflexão filosófica.

Weber adicionou a lógica à compreensão empática diltheyana. Um dos métodos introduzidos por Weber foi o ‘tipo ideal’¹, uma noção bastante objetivista, segundo Reis (1997, p. 39), “esvaziado de valor, de vitalismo, de consciência de si”, mas, uma das principais ferramentas metodológicas das ciências sociais, que é amplamente empregada por Rüsen em sua Teoria da História. O tipo ideal trouxe a instrumentalização lógica e racional para compreensão da ação humana, que culminaria com a construção dos conceitos.

A história dos conceitos, também de inspiração weberiana foi difundida na Alemanha pela geração imediatamente anterior a Rüsen, como pelo seu antecessor na Universidade de Bielefeld, Reinhart Koselleck. Tal proposta chega a defender a cientificidade da história por meio dos conceitos, pois submete a multiplicidade à unicidade, chegando ao resultado conceitual tanto por meio da abstração, com os tipos ideais, como também por dados empíricos. Entretanto, não é esse o principal foco de Rüsen. Este, antes de tudo, dedica-se a compreender a consciência histórica e a geração de sentido histórico para promover a ação humana. Rüsen, assim, caminha entre a compreensão lógica weberiana e a compreensão empática de Dilthey.

Assim sendo, o historicismo pelo qual Rüsen é influenciado não mais é o mesmo do século XIX. Nos anos 1960 e 70 o historicismo sofre reformulações advindas do contato com novas perspectivas teóricas, como a weberiana de escopo das ciências sociais. Além disso, é afetado pelas mudanças culturais e sociais do pós-guerra, como o desenvolvimento da sociedade moderna capitalista e industrial e o problema do nacional-socialismo Alemão (WIKLUND, 2008, p. 23).

Talvez o maior incentivo ao historicismo foi dado a Rüsen por Gustav Droysen, um dos maiores nomes do historicismo alemão, ao qual Rüsen dedicou sua tese de doutorado, cuja influência foi fundamental para que desenvolvesse sua própria Teoria da História. Droysen, além de teórico da história, também se debruçou sobre a problemática da didática da história, propondo, em sua teoria histórica a interligação entre teoria e prática (práxis) como fundamento da racionalidade histórica, formulando o conceito de “pensamento histórico”. Segundo Assis (2014, p. 11),

¹ Weber cria o instrumento conceitual do tipo ideal para analisar a ação social humana. Os tipos ideais são quadros mentais que não são representações exatas do mundo, mas que para as necessidades da pesquisa, acentuam deliberadamente certos traços que facilitam a compreensão e criação de hipóteses sociais. Esse modelo serve tanto para análise do conteúdo como para descobrir as suas causas (exteriores ou não) (LALLEMENT, 2008).

A capacidade de pensar historicamente confunde-se, assim, com a habilidade para historicizar o passado e o presente. Para Droysen, a historicização do passado implica necessariamente uma perspectivação histórica do sujeito do pensamento histórico no presente.

Assim, história e didática da história são necessárias, não para transmitir o aprendizado de máximas de conduta, como sugeriam os historiadores do positivismo novecentista, mas sim para auxiliar o indivíduo a formular seu próprio pensamento histórico. Segundo ele, conhecer o passado através da ciência histórica é uma forma de autoconhecimento, sendo, pois, um conhecimento compreensivo, conforme também pensavam Dilthey e Weber (ASSIS, 2014).

Este processo de desenvolvimento individual do “pensamento histórico” ocorre por meio da *Bildung*, conceito que Droysen herda de Hegel, que fora seu professor, e que, dentre as mais diversas acepções da palavra, possui o significado de ‘formação’. A *Bildung* possui a característica de formação universal, ou seja, é a “autoformação resultante da internalização subjetiva do estoque cultural acumulado no decurso da história da humanidade” (ASSIS, 2014, p. 11), em cuja base encontra-se a racionalidade da história, que congrega teoria (cognição histórica) e práxis em um único processo mental. Estes elementos serão, mais tarde, incorporados por Rüsen em sua Teoria da História.

Apesar de Droysen fazer a defesa de um saber histórico universalizante, este é um elemento mais presente em sua base teórica do que em sua prática enquanto historiador. Na historiografia, o mesmo autor defende um ponto de vista antidemocrático e pouco liberal, enaltecendo o povo alemão, especialmente em suas abordagens políticas (ASSIS, 2014, p. 14). Esse aspecto é compreensível, pois deriva do cenário político e cultural alemão da segunda metade do século XIX, momento de exaltação nacionalista ante o processo que viria a culminar na unificação daquela região com a criação de um Estado nacional aos moldes modernos.

Rüsen sabia que o historicismo não mais poderia fornecer orientação histórica prática, de modo integral, aos problemas levantados pela conjuntura do pós-guerra e que para tanto se fazia pertinente a incorporação da história social à didática da história, apesar de conservados alguns aspectos do historicismo.

Até os anos 1950, no contexto pós-guerra da Alemanha Ocidental, afirmava-se que História era uma disciplina acadêmica que se legitimava a si mesma apenas por seu status de disciplina, sem a necessidade de prestar utilidade prática alguma. A

didática da história possuía a tarefa de, meramente, transmitir o conhecimento histórico, por meio de resumos simplificados, sem nenhuma participação na produção dele (RÜSEN, 2006).

Este cenário se encerra nos anos 60 e 70, quando as ciências sociais ganham mais espaço dentro do contexto das ciências humanas na Alemanha, trazendo a problematização da conjuntura política e social daquele país no pós-guerra, tendo pela frente o enfrentamento do passado deixado pelo nacional-socialismo. Além disso, as ciências sociais abriram espaço aos estudos voltados a cognição histórica, campo de atuação da didática da história. Tudo isso tornou insustentável a aceitação da História por sua mera existência, ela precisaria de algo a mais para continuar nos currículos escolares.

Dessa forma, abriram-se novos horizontes de estudos que levaram a problematização da realidade ali posta. Entretanto, inicialmente os historiadores não seguem este caminho “ao contrário, eles permaneciam sob os mesmos moldes em que foram formulados nos tempos de Bismark” (JEISMANN, *apud* SADDI, 2014, p. 137). Uma História formulada para o século XIX não poderia servir de orientação para a Alemanha do século XX, cuja vivência ultrapassara os limites da experiência passada. Agora, por todos os lados, fervilham as necessidades de compreender o presente, coisa para a qual a velha história não mais servia, pois valorizava demasiadamente o passado longínquo esquecendo-se do seu papel como orientadora do agir no presente.

Em pouco tempo a história que se legitimava por si só perde espaço para as ciências sociais que se interessavam pelas mudanças inquietantes da realidade presente, fazendo com que as escolas até mesmo retirassem a história dos seus currículos, pois não se via utilidade para ela (SADDI, 2014).

Segundo Rüsen (2006, p. 11),

A hipótese de que a história tinha um papel integral na educação primária e secundária foi crescentemente questionada, especialmente na medida em que os ataques contra o historicismo cresciam em grau e intensidade. Novas formas de educação política que correspondiam a estes novos conteúdos foram introduzidas nas escolas.

Assim, nos anos turbulentos da década de 1960 surge uma corrente de pensamento empenhada em revalorizar a História, buscando uma base na vida prática que pudesse justificar sua necessidade. Para tanto, seu suporte era o historicismo,

revisado, despido de seu caráter puramente hermenêutico e aplicado ao método analítico, trazido do contato com as ciências sociais.

O propósito desse novo campo de atuação acadêmica que então surgia era repensar o papel da Didática da História. A partir daí, ela não mais seria uma aplicação metodológica do ensino de história, mas uma disciplina independente, apesar de inter-relacionada com a ciência histórica. O centro das discussões passou a ocorrer em torno da história como elemento constitutivo do sujeito receptivo reflexivo, ou seja, do saber histórico como elemento de autoconhecimento, como formador de sentido histórico (RÜSEN, 2006).

A Escola de Bielefeld, a partir da ciência social histórica – Historische Sozialwissenschaft – foi pioneira nestes estudos, inicialmente com Wehler e Kocka, e, mais tarde, por Rüsen, que, já no final dos anos 1970 desenvolvia seus estudos sobre o historicista novecentista Johan Gustav Droysen, de onde extrai contribuições significativas ao campo da didática da história que então se estruturava (SADDI, 2014).

Entre os estudiosos da didática da história daquele período, não havia uma homogeneidade em suas abordagens. Rüsen situa-se entre os que centram seus estudos no que concebem ser a especialidade do aprendizado histórico, a consciência histórica, voltando-se mais ao caráter cognitivo da discussão (SADDI, 2014).

A noção de consciência histórica como fundamento elementar do pensamento histórico era comum a grande parte dos colegas de Jörn Rüsen, estudiosos da didática da história. A noção de consciência histórica juntava novamente a ciência histórica com a vida prática, uma vez que aquela não está atrelada unicamente ao ensino de história, mas é comum a todas as formas de pensamento histórico, além do pensamento histórico científico. Sendo assim, a “consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2006, p. 14).

Segundo Rafael Saddi (2012), a concepção de consciência histórica apresentada por Karl-Ernst Jeismann influenciou as concepções de consciência histórica de Jörn Rüsen e de Klaus Bergmann. Segundo Jeismann, a consciência histórica é “[...] o total das diferentes idéias e atitudes diante do passado” (JEISMANN, *apud* SADDI, 2012, p. 214). Trata-se, portanto, da suma dos modos como os homens se relacionam com o que já ocorreu.

Apesar de esses estudiosos conservarem suas diferenças entre si, Jeisman, assim como Rüsen correlaciona os estudos sobre a consciência histórica à disciplina da Didática da História, que, como já explicitamos, possui também caráter prático. Já quanto as suas diferenças, o foco principal corre em torno do caráter emancipador da Didática da História. Segundo Jeismann, a didática da história, como uma subdisciplina da ciência histórica que tem por finalidade o estudo da consciência histórica, também possui caráter 'pragmático', pois,

[...] não pode permitir que os interesses do presente produzam interpretações do passado esquemáticas e em desacordo com os avanços metódicos da ciência histórica, nem que um passado esquemático sustente uma autocompreensão do presente simplista, gerando ações e atitudes dogmáticas (JEISMAN *apud* SADDI, 2012, p. 215).

Pode-se perceber a posição mais ativa e emancipadora para a Didática da História pregada por Jeismann. Já Rüsen, apregoa um caráter mais liberal quanto o aspecto emancipador da Didática da História, pois, acredita que é o indivíduo autônomo, aos moldes kantianos, que deve se apropriar do saber histórico e se autodeterminar. Para ele, a Didática da História não pode correr o risco de impor um saber ao sujeito, mas fornecer o máximo de experiência para que o mesmo se oriente temporalmente.

Estas influencias de seu tempo e de antecessores que pensaram Teoria e Didática da História na Alemanha, repercutiram em grande medida nos estudos desenvolvidos inicialmente por Rüsen, o qual aprofundou-se no processo cognitivo elementar do pensamento histórico, que é a consciência histórica. Pode-se verificar isso ao se debruçar em suas principais obras, escritas e publicadas na Alemanha até os anos 1980, 'Razão Histórica' (2001), 'Reconstrução do Passado' (2007a) e 'História Viva' (2007b), onde se discute, no primeiro título, uma Teoria da História, ou Meta-história, ou Filosofia da História, com base na racionalidade própria à história² advinda da operação elementar fundamental ao pensamento histórico, a consciência histórica.

Nas duas primeiras obras, ocorre um aprofundamento nos estudos referentes à consciência histórica e como, a partir dela é possível pensar uma racionalidade

² Em Rüsen é possível fazer um comparativo entre a noção já mencionada por Dilthey de ciência do espírito trazido para o conceito de razão histórica por ele utilizado em seu livro "Razão Histórica" (2001), onde ele diferencia a racionalidade e a ciência produzida pela história com a racionalidade de causa e consequência das ciências naturais. Rusen não se apropria da noção de ciência histórica de Dilthey, mas se posiciona como seu herdeiro, assim como herdeiro de Kant, após Weber e Droysen, que também ecoam em todos os seus escritos.

histórica, uma Teoria da História e como esta última se articula com a Historiografia e a pesquisa histórica, e todas elas com a vida prática. Além disso, ele delimita o campo da Didática da História, como disciplina independente, que possui suas peculiaridades, mas que contribui e recebe contribuições do campo da Teoria da História (RÜSEN, 2001).

No último livro 'História Viva' (2007b), Rüsen abre a discussão acerca da orientação histórica para a vida prática, abordando, principalmente a problemática da narrativa na história, a qual ele conceitua como externalização do pensamento histórico, classificando-a nas formas (tipos ideais) de narrativa tradicional, exemplar, crítica e genética. Além disso, Rüsen, aprofunda-se na problemática da didática da história, desenvolvendo a noção de 'formação histórica', 'aprendizagem histórica' e 'cultura histórica'. Este autor conceitua consciência histórica como "suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal, de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar intencionalmente sua vida prática no tempo" (RÜSEN, 2001, p, 57). Comparando essa conceituação com a definição dada por Jeismann, pode-se observar que esta é mais específica, mais subjetiva, possui maior detalhamento quanto a seu caráter cognitivo, mostrando os esforços do autor para desenvolver este campo.

É possível observar, já na obra 'História Viva' (2007b), escrita durante os anos 1980 pelo autor na Alemanha, a função do saber histórico na formação histórica como sendo a capacidade de empatia. Rüsen define formação como ganho de certas competências que condicionam a orientação do agir na vida prática e possibilitam enfrentar e compreender as mudanças temporais. Segundo o mesmo autor, "formação é a capacidade de se contrapor a alteridade do passado, de levantar o véu da familiaridade que se tem com o passado camuflado na vida prática presente e de reconhecer o estranho, assim descoberto, como próprio" (RÜSEN, 2007b, p. 108). Implícita a essa definição está a problemática cultural da identidade, da possibilidade ou não em reconhecer o outro, tanto na forma do passado como na cultura distinta.

Pode-se observar, desse modo, a preocupação que o autor nutre, já nos anos 1980 com a questão das diferenças culturais da vida prática e o ensino de história, encontrando na noção de humanidade o fundamento último de todas as identidades culturais. A formação histórica proporcionaria essa capacidade de alteridade e do reconhecimento do indivíduo no conceito de humano, buscando quebrar o

dogmatismo e o estranhamento ao outro, fato este, comum a toda forma identitária (RÜSEN, 2007b, p. 108).

Esta ideia foi nutrida entre os anos de 1997 a 2007, quando Rüsen tornou-se presidente do Kulturwissenschaftliches Institut – Instituto de Ciências da Cultura -. A problemática da cultura passou a partir de então a ocupar lugar central, tanto que Rüsen passa a desenvolver estudos mais voltados à área da pesquisa. Não deixou de lado sua especialidade em meta-história, mas aguçou seu interesse na questão do humanismo, mais especificamente, o ‘novo humanismo’, aquele pensado a partir de Kant e do reconhecimento efetivo de todos os seres humanos como iguais (RÜSEN, 2014, p. 25).

Para ilustrar parte do desenvolvimento da temática do Humanismo em Rüsen, pode se dizer que o novo humanismo, ganha força como discurso nos anos imediatamente posteriores a Segunda Guerra Mundial. Isso se deve a descoberta dos horrores do holocausto, culminando na Carta de Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, reconhecendo como iguais, homens e mulheres, independentemente de cor, cultura, religião, condição econômica ou social, tendo como parâmetro a dignidade da pessoa humana. Rüsen quer saber quais as limitações desse novo humanismo, quais as dificuldades da sua real implantação, se é possível (RÜSEN, 2015a).

A relevância para a didática da história, dessa problemática, é das maiores, pois, como já dito, o desafio da aprendizagem histórica por meio da formação histórica é a capacitação de indivíduos capazes de empatia para com o outro e de autocrítica em relação a si, admitindo os limites da sua própria identidade, reconhecendo o outro sem prejuízo de sua própria autonomia.

1.2 A FORMAÇÃO HUMANISTA COMO FINALIDADE DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM JÖRN RÜSEN

Neste item nos aprofundaremos no modelo teórico desenvolvido por Rüsen. Para compreender como ele pensa a formação histórica e a aprendizagem histórica no âmbito da didática da história, e, posteriormente, como ele desenvolve os estudos sobre o Humanismo.

Neste capítulo está disposto o referencial teórico, por meio do qual far-se-á a análise dos manuais do professor selecionados para esta pesquisa no capítulo IV.

Neste espaço, estão expostas as formulações, discussões e questionamentos acerca da História como ciência e da sua necessária interligação com a vida prática, por sua vez, com o ensino de história e com a formação almejada por meio da aprendizagem histórica tal qual teorizada por Rüsen.

Para tanto, é imprescindível que se compreenda de antemão sua Teoria da História, pois nela que Rüsen (2001) desenvolve os argumentos que fundamentam a história como ciência, que embasada na racionalidade histórica, apresenta uma perspectiva para se pensar o conhecimento histórico engendrado na vida prática. Ao final, abordar-se-á o caráter formador da aprendizagem histórica direcionado ao Humanismo.

Jörn Rüsen (2001, 2007a) propõe uma teoria da história no formato paradigmático de matriz disciplinar³, a qual vem a lume através do estudo aprofundado da dinâmica dos fundamentos da história como ciência. A matriz disciplinar se estrutura como um conjunto sistemático de fatores e princípios de atuação da história como orientadora da vida prática humana, no formato de ciência especializada.

Para este autor, pensar em um conhecimento histórico e como este se estrutura na forma de ciência, só faz sentido quando se vai até a relação do homem com o tempo, com sua coletividade e consigo próprio e se observa quais os elementos genéricos e elementares que formam tal saber. Dessa forma, a teoria da história proposta por Rüsen (2001), não pode ser pensada apenas como um sistema idealizado, sem nenhuma relação com as carências e interesses da vida prática. Ao contrário, é a partir deles e tendo uma função nesse meio que o conhecimento histórico e histórico científico são pensados.

Para tanto, se faz necessária a compreensão da diferença entre o critério de pretensão de validade da História ante ao critério de validade das ciências naturais.

³ Segundo Estevão Rezende Martins (2016, p. 5), o modelo de matriz, inspirada em Thomas S. Khun, utilizado por Rüsen para expor sua Teoria da História sofre alterações ao longo das décadas. O primeiro formato é exposto no livro “Razão Histórica” publicado na Alemanha em sua primeira versão, e é chamado de “matriz disciplinar”, pois sistematiza os elementos da história como disciplina científica, que são: os fundamentos históricos que surgem na vida prática, o processo de metodização da história como ciência e a volta desse saber como geradora de sentido para a vida prática; o segundo modelo, visto inicialmente em 2001, na tradução brasileira da obra “Razão Histórica”, é caracterizado como matriz do pensamento histórico, que amplia os horizontes da matriz disciplinar (história no sentido estrito), abarcando toda forma de reflexão histórica acerca da experiência temporal. Neste momento, Rüsen preocupa-se com a definição mais ampla de pensamento histórico e a encontra como uma constante antropológica. A terceira e última versão da “matriz” é conceituada de “constituição histórica de sentido”, para a qual Rüsen remete a tipologia da historiografia externalizada pela narrativa histórica, sendo função originária do pensamento histórico que produz sentido.

Ao contrário desta última, a racionalidade da história não está na formulação de leis gerais e universais, mas nos fundamentos do saber histórico. Tais fundamentos emergem quando se entra em contato com a vida prática humana e se observa de modo profundo, a relação do ser humano com a temporalidade. De modo simplificado, pode-se dizer que a racionalidade histórica não está na relação causa e consequência, mas em se obter um sentido, uma orientação para o agir na vida prática (RÜSEN, 2001).

As ciências naturais se caracterizam pela explicação do comportamento do mundo físico através de normas de como agem os objetos inanimados e sem consciência de si, ação de causa e consequência. A precisão da aplicação dessas leis demonstra o sucesso que obtiveram as ciências naturais ao utilizar modelos teóricos para explicar os dados empíricos do mundo físico. Quando se trata de seres humanos, tais explicações normológicas perdem sua eficácia (REIS, 2007).

Para Rüsen (2001), muitas das críticas à racionalidade na história estão ligadas a confusão que se faz entre racionalidade na história e a racionalidade nas ciências naturais, que, por muito tempo foi pensada como sendo a mesma.

Apesar do peso que, por longa data, o método científico das ciências naturais teve na pretensão de cientificidade da história com a tradição positivista, ainda no século XIX, os historicistas, seguindo a filosofia kantiana, diferenciavam o objeto e o método das ciências do espírito (ciências humanas) do das ciências naturais. Desse modo, Dilthey, um destes historicistas, ao se referir à especificidade cognitiva das ciências do espírito, chamava-a de compreensão empática, portanto, empregando como método a compreensão e a interpretação, pois seu objeto era nada mais que toda a forma de “manifestação de vida” de outras pessoas (REIS, 2007, p. 117).

Segundo Reis (2007, p. 117), para Dilthey,

O conhecimento histórico seria o resultado do diálogo entre o historiador e sua vivência (presente) e os outros homens em seu vivido (passado). Contudo, como conhecer o outro, se ele parece opaco como a natureza? Para Dilthey pode-se conhecê-lo aprendendo a olhá-lo, a escutá-lo. É preciso observá-lo, acompanhá-lo sem jamais vê-lo como algo dado ou coisa.

Assim, o historicismo diltheyano estabelece a especificidade do objeto de estudo da história como o ‘outro’ – os homens do presente e do passado –, que pode ser compreendido através da capacidade de empatia. Também, pode-se entender que há uma simetria entre os pensamentos de Dilthey e de Kant quanto a noção de ser

humano, já que para Dilthey não se pode vê-lo como coisa, assim como para Kant o homem é fim em si mesmo, ou seja, não pode ser usado como meio para outros fins (RÜSEN, 2015).

Ainda quanto à diferença do objeto e do método das ciências humanas e das ciências naturais, Paul Veyne faz uma importante distinção entre as duas acepções da palavra ‘explicar’, segundo ele

O termo explicação é tomado, ora num sentido forte, onde explicar significa ‘atribuir um fato a seu princípio ou uma teoria a uma outra mais geral’, como fazem as ciências ou a filosofia; ora num sentido fraco e familiar, como ao dizer: ‘Deixe-me explicar-lhe o que se passou e logo compreenderá’ (VEYNE, 1998, p. 40).

Veyne continua, afirmando que o ‘explicar’ no sentido científico – atribuir explicação casuística – não existe para a história, o que se tem é a segunda acepção, o ‘explicar’ que leva ao ‘compreender’, portanto, como método das ciências naturais cabe à explicação e ao método das ciências humanas, o compreender.

Assim, pode-se dizer que explicar algo, em sentido técnico-científico, quer dizer entender o seu funcionamento natural, mecânico, o modo como ocorrem os fenômenos naturais em sua relação necessária de causa e efeito. Os fenômenos humanos, por outro lado, não podem ser explicados pela mera relação mecânica de causa e efeito. Nas relações humanas está intrinsecamente posta uma relação de sentido, pois, o ‘con-viver’ supõe uma relação de significado. Os homens, ao conviverem, estabelecem sempre relações de sentido, significando suas compreensões. Deste modo, quando dizemos algo sobre a natureza e seu funcionamento, estamos explicando suas relações de causa e efeito, ou seja, sua mecanicidade. E, quando nos referimos às relações humanas, estamos em um campo semiótico de significação das interações intersubjetivas dos homens em seu agir e sofrer cotidianos, compreendendo e significando o mundo da vida.

Ao longo do século XX, além de se convencionar sobre a falência do método das ciências naturais para uso nas ciências humanas, surgiram fortes críticas quanto ao método compreensivo, que continuava racional, apesar da ruptura com o positivismo, e ao status de ciência, mesmo que humana, à história. Este é o caso das correntes de pensamento pós-modernas e pós-estruturalistas (ROUANET, 1987), como as de inspiração nietzschiana, desenvolvidas por Foucault, Deleuze e Derrida (REIS, 2007), além da chamada “virada histórico-cultural” (RÜSEN, 2014, p. 89),

observável, em grande medida, pelas produções mais recentes da Escola dos Annales (REIS, 2007).

Outra corrente de pensamento que se posiciona como crítica a racionalidade na histórica é a “virada linguística” (RÜSEN, 2014, p. 166), ou “virada narrativista” (RÜSEN, 2014, p. 63), que põs em cheque a facticidade das fontes históricas ante a ficcionalidade de sua interpretação feita pelo historiador, fazendo com que, segundo a perspectiva literária de Hyden White, a história seguisse a lógica da narrativa literária, tornando-se ficção, sendo o historiador um contador de histórias, pois não há como fazer história sem interpretação e não há como limitar a subjetividade na interpretação. Pela grande valorização do caráter interpretativo do trabalho historiográfico, esse movimento também foi responsável pela retomada do valor hermenêutico à história, constituindo um movimento neo-hermenêutico (RÜSEN, 2014), característica esta que Max Weber havia submetido à lógica da formação de conceitos por meio dos tipos ideais (REIS, 2007, p. 124). Nesta perspectiva se atribui caráter central para a narrativa, ao invés de mero acessório na geração de sentido histórico, além de dotar a narrativa histórica de puro subjetivismo, menosprezando a utilização de um método histórico, que o aproximaria da noção de ciência da compreensão.

Rüsen (2014) não permanece inerte a estas críticas, afinal, são questionamentos aos quais não se consegue permanecer neutro, sendo um filósofo da história. Dessa forma, seguindo a tradição racionalista, ao mesmo tempo em que dialoga com as críticas à razão feitas por seus contemporâneos, o filósofo da história alemão tece os argumentos que justificam a existência e validade de uma racionalidade histórica e da fundamentação da história como ciência, tendo como parâmetro as operações mais comuns e elementares de toda a forma de pensamento histórico. É na vida prática – práxis – que estão os pressupostos da racionalidade da história. Em sua Teoria da História, o fundamento básico, que constitui o ponto de partida para entender a racionalidade da história, é a consciência histórica (RÜSEN, 2001).

Rüsen (2014) segue a perspectiva de que a História é uma ciência da compreensão. E, em concordância com Droysen, ainda confere a função formadora de sentido para a história. Dessa forma, não dissociando o fazer histórico científico da vida prática, mas colocando-os como dependentes um do outro. Assim, a história perde sua razão de existir quando não serve mais de orientação ao agir humano.

Para tanto, a consciência histórica é fundamental. Para Rüsen (2001, p. 54), a consciência histórica é a operação cognitiva que caracteriza todo saber histórico, sendo ele científico, quando sistematizado criteriosamente pela ciência histórica, ou não, constituindo apenas formas comuns e cotidianas de conhecimento.

A rememoração do passado em si não constitui a consciência histórica, e, por conseguinte, nem a História como ciência. Ela é necessária para ambas, mas não suficiente para a formação de sentido histórico. Rüsen (2014, p. 99) atribui grande importância à memória para a formação de sentido da consciência histórica: “A memoração mantém ou torna o passado tão presente que ele adquire serventia para a vida prática. Ela o apresenta como uma experiência que torna as relações vitais do presente compreensíveis e permite esperar o futuro”.

Para Le Goff (2012, p. 405), isso é possível porque.

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Assim, tanto na definição de memória expressa em Rüsen (2014), como em Le Goff (2012), é clara a relação que há entre presente e passado, pois é a partir das pretensões do presente que são atualizadas as memórias passadas. Como a memória possui forte relação subjetiva com o passado, prevalece mais o caráter interpretativo do que o factual. Entretanto, tais operações memorativas correm o risco de sucumbir às “pulsões por autopreservação e do anseio por reconhecimento” (RÜSEN, 2014, p. 99), características estas, ligadas à identidade, como o esquecimento de lembranças traumáticas e o etnocentrismo. Estas características da memória possibilitam poder vivenciar com segurança o presente com a esperança de futuro implícita nela.

A consciência histórica “constitui um feitiço complexo de memoração” (RÜSEN, 2014, p. 100), pois não possui apenas a função rememorativa de experiências unicamente pessoais passadas, no máximo coletivas – memória coletiva –, mas consegue abranger um período de tempo mais amplo. Além de compreender o presente, por meio de experiências individuais, a consciência histórica também adequa a experiência dos demais indivíduos que vivem ou viveram em sua coletividade.

Dessa forma, a consciência histórica aumenta a experiência individual. Como não está intimamente ligada apenas com as experiências singulares do passado do indivíduo, como no caso da memoração, a consciência histórica, apesar de realizar a interpretação do passado atendendo aos interesses do presente, visa o caráter factual do passado, criando a possibilidade de desenvolvimento de um saber racional. Nas palavras de Rüsen (2014, p. 66),

A memoração serve-se de estratégias imaginativas e estéticas para manter o passado presente e vivo, ao passo que a ciência suspende fundamentalmente essa imediatidade viva do passado em favor de um processo distanciador, objetivador de investigação dos fatos.

Pode-se compreender aqui ciência no mesmo sentido de consciência histórica, pois é a partir desta última que é fundamentada a história como ciência e não da memoração.

O aumento experiencial, proporcionado pela consciência histórica, amplia, assim, o alcance de elaboração da expectativa quanto ao que se espera do futuro. Para tanto, cria um superávit de intencionalidade, uma expectativa que vai além dos dados concretos da experiência. Esse conjunto articulado entre a experiência do passado para a compreensão do presente e expectativa de futuro, forma o sentido para o agir humano.

A consciência histórica é um fenômeno do mundo vital que forma todo o pensamento histórico, tanto no modo científico como tal como operado por todo e qualquer homem. Rüsen (2001, p. 57) conceitua consciência histórica como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a experiência da evolução temporal, de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar intencionalmente sua vida prática no tempo”.

Esse raciocínio torna-se mais palpável quando pensamos a relação entre o ser humano e o tempo. O tempo é uma categoria fundamental da existência humana, pois tudo está imerso nele, não existindo mudança que ele não tenha ocasionado. O tempo é, portanto, um fenômeno antropológico-universal que é experimentado pelo homem em relação ao mundo que o cerca. Falar em tempo é falar sobre mudança, de si e do mundo, e também, é falar sobre como são interpretadas tais mudanças (RÜSEN, 2014).

Desse modo, toda temporalidade é interpretada, em outras palavras, toda mudança é interpretada pelo homem, sendo ela restrita a duração de uma vida ou ultrapassando-a. Essa é uma operação vital necessária, é uma forma de dobrar a

natureza e sobreviver nela. Por isso, toda interpretação é cultural, desprende o tempo da natureza⁴ para assenhorear-se dele, dotando-o de sentido. Como afirma Rösen (2014, p. 255),

Sendo experiência, ele (o tempo) precisa ser de tal modo apropriado mediante feitos interpretativos da consciência humana que o ser humano possa orientar-se nele, estabelecer uma relação significativa entre sua vida e ele. O ser humano não pode simplesmente deixar o tempo como ele está [...].

Esmiuçando a operação de interpretação feita pelo homem com relação ao tempo, observa-se que há sempre o elemento experiencial, pois, a interpretação é feita com base no que foi vivenciado pelo indivíduo. Entretanto, nem toda ação humana pode ser levada a cabo com base em apenas experiências passadas. Por produzirem efeitos na vida prática, eventos inesperados também devem ser interpretados, assim como os contingentes. “Uma experiência temporal é contingente na medida em que representa um desafio ao trabalho interpretativo da consciência [...]. Eventos contingentes são inopinados, repentinos, inesperados, eventuais” (RÜSEN, 2014, p. 256). A forma interpretativa de apropriação do tempo deve, de alguma maneira, incorporar a contingência, adequando-a ao entendimento da vida prática.

Quanto à expectativa de futuro, as intensões do agir não são levadas ao absurdo, pois a consciência histórica é o trabalho intelectual realizado para adequar a intenção e a experiência por meio das interpretações. É deste ponto que deriva a racionalidade da consciência Histórica, a adequação fática experiencial ao trabalho interpretativo. Ao final, tal interpretação produz um sentido para a orientação do agir no tempo. Segundo Rösen (2001, p. 59), sentidos são a suma dos “pontos de vista” resultantes da interpretação feita pela consciência histórica, que orientam o agir na vida prática. É o sentido, ou ponto de vista, que está na base das inúmeras decisões tomadas pelos indivíduos cotidianamente, como nas decisões mais importantes de uma vida.

Não se deve esquecer, porém, que o interesse pelo passado, como fonte orientadora do agir, emerge das carências de orientação do presente e da

⁴ No livro “Razão Histórica”, Rösen (2001, p. 60) elabora a diferenciação entre tempo natural e tempo histórico. No tempo natural o homem sofre a ação da temporalidade, que é um obstáculo do agir, uma ordem de processos temporais da vida prática: agir e sofrer, que, para superá-lo, o homem transforma no tempo humano, onde as intenções do agir são representadas e formuladas como um processo temporal organizado que influencia o agir humano na busca do superávit de intencionalidade futura.

necessidade de superação da situação fática atual. É por meio da consciência histórica, que, dos feitos (fatos), se faz história, não apenas como uma lembrança, mas uma perspectiva que filtra tais memórias e as ressignifica, partindo de interesses do presente. História é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente de seu agir, de poderem conquistar o seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente (RÜSEN, 2001, p. 68 - 74).

A ânsia de superar sua condição e seu próprio tempo faz com que os homens criem seu próprio tempo interno no contato com a natureza externa, na confrontação com as possibilidades de seu agir. Desse modo, Rüsen (2001, p. 79) conceitua história como “um processo que supera sempre os limites do tempo natural”. Por isso é difícil considerar o agir humano passível de ser reduzido às leis universais de controle técnico, pois o agir humano é de difícil previsão, está carregado de subjetividade e significação, tudo isso em constante dinâmica.

Partindo desse princípio, a cientificidade da história deve ser encontrada ao dar satisfação intelectual ao trabalho da consciência histórica que atua nas carências de orientação temporal. Tais carências surgem, geralmente, ao entrar em situações nas quais orientações anteriores perdem sua capacidade de explicação do presente, são necessárias novas orientações temporais (RÜSEN, 2001).

Para Rüsen (2001), o trabalho da consciência histórica pode assumir um caráter científico, ou comum e geral tal como operado em qualquer ser humano. O caráter histórico-científico é um modo específico do agir da consciência histórica. Esse modo específico acontece quando todos os processos da constituição histórica de sentido passam por critérios metodológicos, os quais acentuam a pretensão de verdade do pensamento histórico. Como afirma Rüsen (2014, p. 214),

[...] o processo do conhecimento científico possui sua qualidade específica no fato de ser *metodologicamente* constituído. A verdade científica está irrenunciavelmente vinculada à condição da regulação metodológica do pensamento enquanto conhecimento.

Por esse viés, o pensamento histórico-científico, apesar de embasado nas operações mentais mais genéricas da vida prática, é todo sistematizado

metodologicamente, elaborado de forma, diga-se assim, não natural. Todas as amarras metodológicas têm por finalidade atribuir o máximo de pretensão de veracidade ao saber decorrente dele e, com isso, proporcionar um conhecimento que seja válido para orientação do agir humano. Assim pensa também Estevão Rezende Martins (2016, p. 7), ao se referir à diferença entre as formas de pensamento histórico comum e científico.

Pode-se dizer que o modo de perguntar e o modo de responder, do pensamento histórico em geral e do pensamento histórico em sua forma especializada na historiografia, diferem apenas em grau. Neste, o controle metódico e o rigor analítico prevalecem. Naquele, vibra a espontaneidade das inquietações e das ansiedades [...].

Outro elemento fundamental para que haja história é a narrativa, o ato de fala que expõe o sentido obtido pela consciência histórica: “Narrativa histórica é o resultado intelectual do processo de orientação, mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e fundamenta todo o pensamento histórico e conhecimento científico” (RÜSEN, 2007a, p. 61). O ato de fala produzido pela interpretação articulada pela consciência histórica é determinante para o pensamento histórico e peculiar ao conhecimento histórico científico, é nele que se expressa a sua pretensão de verdade.

Nesta altura, Rüsen expõe os argumentos que contrapõem a tese de Hayden White, para o qual a narrativa histórica não pode assumir caráter científico, pois, por ser uma operação interpretativa segue o princípio de construção textual literário, equiparando a narrativa histórica à ficção. Segundo Rüsen (2014, p. 64), Hayden White “negou ao pensamento histórico toda forma de racionalidade metodológica e, desse modo, também descartou a possibilidade de a história ser uma ciência. Para ele, a história é um tipo poético de formação de sentido”.

Rebatendo essa crítica e pleiteando o caráter científico da produção historiográfica, o filósofo alemão sugere que o ponto de vista do giro linguístico subjuga a facticidade da crítica às fontes históricas ao caráter ficcional da interpretação destas fontes. O argumento de White é bastante pertinente ao trato historiográfico, pois se sabe que a mera repetição de fatos passados não constitui História, ao contrário, a história surge dos questionamentos do presente, que se voltam ao passado para interpretá-lo. Essa interpretação do passado através do olhar

do presente deve, ainda, moldar-se a uma forma de apresentação por meio da narrativa histórica.

Este é um problema não resolvido na atual conjuntura historiográfica, pois, questiona-se ele, como é possível relacionar “a facticidade do passado, com a ficcionalidade da produção literária de sentido?” (RÜSEN, 2014, p. 65). A resposta dada por ele para este dilema é a utilização do método para além da crítica das fontes, empregando-o para a crítica da interpretação. Rüsen chega a esta conclusão por ver a narrativa apenas como meio, e não como fim em si mesma. Para ele, a narrativa é a forma de apresentação do processo interpretativo feito pela consciência histórica, que assume caráter de pensamento histórico científico, cuja finalidade é “responder a pergunta histórica de modo consciente e controlável” (MARTINS, 2016, p. 8).

Rüsen (2001) acredita ser possível que a narrativa histórica seja racional mesmo sendo um constructo estético e retórico, pois sua especificidade como histórica faz com que seja passível de aplicação metódica. Para tanto, a narrativa histórica, que constitui a história como ciência, diferencia-se de outras formas de narrativa, como a ficcional, por exemplo. Ele afirma que a narrativa histórica possui três características que a diferenciam dos demais modelos narrativos: 1 - reconhece lembranças para interpretar a experiência do tempo; 2 - através da consciência histórica a narrativa histórica torna presente o passado de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro; 3 – as duas primeiras características passam por um processo metodológico, assumindo critérios determinantes na representação da continuidade.

Tudo o que já foi dito até aqui resume a dinâmica de funcionamento do pensamento histórico. Rüsen (2001) esquematizou essa dinâmica em um modelo teórico que chamou de matriz – matriz disciplinar em um primeiro momento, após, matriz do pensamento histórico, e, por último de matriz da constituição histórica de sentido –, um quadro sinóptico no qual ele esboça a interdependência de cinco fatores elementares do pensamento histórico que fundamentam a história como ciência. Esses fundamentos fluem de maneira dinâmica e contínua da vida prática para a ciência especializada da história. O que resulta desse movimento volta para a vida prática com uma função explícita, e assim sucessivamente.

O modelo matricial demonstra a interconexão entre o campo da vida prática e o campo da história como ciência, como uma é dependente da outra. Esta característica constitui, para Rüsen, uma constante antropológica, ou seja, é válida

para qualquer agente racional no mundo. Dessa forma, entende-se que para este filósofo da história todo ser humano possui a capacidade de pensar racionalmente (MARTINS, 2016).

Essa inter-relação ocorre do modo como se segue: Inicialmente, é a vida prática que possui carências de orientação para o agir humano, e, que busca no passado um conhecimento que se pretenda verdadeiro e que sirva de orientação para o agir atual. Dos interesses o presente surge o pensamento histórico, este pode seguir o caminho do pensamento histórico científico ou não. Os interesses buscam a satisfação no conteúdo experiencial do passado, com vistas a possibilitar um futuro. No patamar da ciência histórica, este conteúdo experiencial, assim como, a interpretação dele decorrente, devem passar pelo crivo metodológico para assumir caráter científico. Neste procedimento incluem-se dois fatores, o das interpretações teóricas (ideias) e o da aplicação metodológica, caracterizando a etapa da pesquisa empírica. O crivo metodológico tem por objetivo a pretensão do máximo de veracidade para aquele saber histórico que servirá de orientação para o agir na vida prática (RÜSEN, 2001).

Após a interpretação, o pensamento histórico, no modo científico, deve assumir uma forma de apresentação, tal forma é constituída pela narrativa histórica e o conjunto de formas constitui a historiografia. É ele que apresenta o saber histórico científico, tido como válido, de volta a vida prática, produzindo um sentido que sirva de orientação para o agir.

Portanto, o último fator do pensamento histórico são as funções de orientação existencial que possuem as narrativas históricas científicas. Isso não quer dizer que a história como ciência é a única a orientar o agir dos homens. Como já foi dito anteriormente, o conhecimento histórico científico é apenas uma forma assumida pelo pensamento histórico. Sua existência só faz sentido quando possui a função de orientação existencial. Quando uma história perde seu poder de orientar, quando já não possui significado para o agir humano, ela se torna obsoleta e deve ser substituída por outra. É aí que a matriz disciplinar mostra seu caráter cíclico, pois é da busca de novos interesses que novas histórias são construídas.

Para que se possa compreender como ocorre a aprendizagem histórica, no campo da Didática da História, aliada à Teoria da História, faz-se necessário o aprofundamento no amplo campo da Cultura Histórica que analisa não apenas a forma científica de constituição histórica de sentido, como também busca compreender seu

elemento estético e político. Estes dois últimos elementos concorrem com a competência cognitiva do pensamento histórico para a formação de sentido e possuem efeitos na vida prática, na forma como se interpreta a realidade em âmbito interno – identidade – e, como este se relaciona externamente.

1.3 CULTURA HISTÓRICA

Para Rüsen (RÜSEN, 2014, p. 101), a cultura histórica é um amplo campo da vida cultural que se diferencia do restante da cultura humana por possuir a categoria do sentido histórico, que se manifesta das mais variadas formas. A cultura histórica é a “quinta-essência das atividades e instituições sociais, pelas quais e nas quais acontece a consciência histórica”.

O filósofo alemão conceitua o termo cultura histórica, em um primeiro momento, como “campo de interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana” (RÜSEN, 2007b, p. 121). Este campo de interpretação deve conter os potenciais de racionalidade viabilizados pela história como ciência, obtidos por meio da formação histórica. Na cultura histórica, ademais, além da carência de um desempenho cognitivo da ciência histórica, outras carências articuladas a ela. Essas outras carências às quais, o saber histórico deve responder são a política e a estética.

A dimensão política da orientação da vida prática diz respeito à vontade de poder, ao partidarismo em nossos posicionamentos, à resposta às nossas vontades quando decisões são tomadas a partir de uma interpretação do mundo e de nós mesmos. Já a dimensão estética, remete aos efeitos produzidos pela arte, pela retórica e como eles seduzem nossos sentidos. O que se busca compreender é como, para a formação histórica, no campo da cultura histórica, o saber científico se articula com essas outras duas carências e como a pretensão de racionalidade da história se mantém junto a estes fatores.

Com estes esclarecimentos iniciais, passamos a conceituação de cultura histórica em um âmbito mais aprofundado, elaborado por Rüsen (2007b, p. 122) como sendo, um modo de interpretar o mundo que “articula sistematicamente o aspecto cognitivo da elaboração da memória histórica cultivado pela ciência, com o aspecto político e estético dessa mesma elaboração”. Com isso, ele quer dizer que no âmbito

da consciência histórica, da interpretação feita por ela ao juntar passado, presente e futuro na busca da orientação para o agir humano na vida prática, a pretensão de validade histórica divide espaço com a carência política de poder e a carência ocasionada pelas percepções sensíveis da dimensão estética.

A pretensão de validade da história é alcançada quando passa por critérios sistematizados metodologicamente, os quais dão o caráter científico à história. Essa é uma das carências naturais⁵ do agir humano na vida prática que divide espaço com a carência natural política e estética. Essas três carências, naturalmente, tendem a se instrumentalizar mutuamente, ou seja, a pretensão de validade do saber histórico tende a fazer da carência política e da carência estética meios para que seja alcançada a finalidade pretendida por ela. Sendo assim, a pretensão de validade histórica usa a carência de poder (política) para fazer prevalecer o dogmatismo de uma determinada perspectiva histórica e utiliza a estética para retratar essa perspectiva de modo atrativo.

A instrumentalização também ocorre no âmbito da carência política, quando esta se utiliza da cognitiva e da estética. Ocorrendo, no primeiro caso, quando o saber histórico serve ao decisionismo⁶ político, esvaziando a pretensão de validade do saber histórico, e, no segundo, quando a estética é meio para retratar e embelezar tal decisionismo.

A dimensão estética, que geralmente é vista como instrumento da dimensão cognitiva e da política, também pode instrumentalizar as outras duas. Isso ocorre quando a percepção sensível atrai nossos sentidos de tal forma que nossa vontade é de admirar tal constructo estético, que assume forma narrativa textual ou expositiva. No entanto tais narrativas, ao instrumentalizar as dimensões política e cognitiva, esvaziam o saber repassado por elas de seu sentido, não servindo mais à orientação da vida prática (RÜSEN, 2007b).

O relacionamento entre as três dimensões da cultura histórica, que não é necessariamente a de instrumentalização, possui raízes muito mais profundas dentro da prática interna do próprio pensamento histórico. O que é a formação de uma

⁵ A carência natural, nesse caso, é a da pretensão de validade do conhecimento histórico. Isso ocorre, pois ninguém age sem estar certo do porquê de seu agir. A história como ciência não é um processo natural, é uma forma do pensamento histórico que, ao buscar a racionalidade, segue um caminho – método -, que desvia do natural. Apesar disso, sua origem, a carência de pretensão de validade do saber histórico é uma carência natural.

⁶ Expressão utilizada pelo próprio Rösen no livro 'História Viva', p. 125.

memória histórica se não a seleção de experiências com base em parâmetros de interesses do presente? Esta não é outra coisa senão uma ação política! Esse caráter político presente no processo de formação do saber histórico é algo que os historiadores geralmente polemizam. Um dos principais questionamentos quanto à competência científica do pensamento histórico é qual o limite a ser determinado entre o político e o cognitivo (RÜSEN, 2007b).

A dimensão estética também é algo inerente ao saber histórico, pois a forma que a perspectiva histórica assume, sua apresentação, a historiografia, é a aplicação da estética dando forma ao constructo cognitivo elaborado pela história como ciência.

Percebemos que a relação entre as três dimensões é muito profunda, encontra-se no próprio processo cognitivo do saber histórico. A instrumentalização é algo natural entre as dimensões do pensamento histórico, no entanto, a utilização de uma apenas como meio para determinadas finalidades, faz com que o saber histórico se esvazie de sentido e não mais possa orientar o agir humano na vida prática. Esse é um problema que a formação histórica deve resolver.

Para a efetivação da formação histórica, as dimensões da cultura histórica não devem seguir pelo caminho da instrumentalização exacerbada, ao contrário, para que sirvam ao propósito de orientar o agir humano, devem encontrar um ponto de equilíbrio entre elas, que deva trabalhar para se manter constante às mudanças temporais. Essa situação de equilíbrio pode ser alcançada quando garantida a autonomia de cada uma das dimensões, de modo a anular a recíproca instrumentalização. Isso ocorre ao mesmo tempo em que se reconhece sua dependência mútua, de modo a se reforçarem reciprocamente.

Essas medidas teriam efeito de aumentar a garantia de validade do pensamento histórico como fator de orientação da vida prática. Rüsen (2007b, p. 124) propõe que isso deve ser pensado de três maneiras:

[...] que o pensamento histórico é estimulado pelo sentido estético da percepção histórica, que o desempenho cognitivo reforça o enquadramento jurídico da vontade de poder e que a vontade política de poder serve à descoberta da verdade (o que não pode ser excluído *à priori*).

Essa relação de reciprocidade, ao mesmo tempo em que assegura a autonomia das três dimensões, serve ao propósito da formação histórica, ao validar o pensamento histórico que orienta o agir na vida prática.

A consciência histórica opera, na formação e interpretação da memória histórica, considerando como válidos e racionais os conteúdos utilizados para a orientação do presente e para o auto-entendimento, sejam eles “refletidos cognitivamente, empregados politicamente ou formatados esteticamente” (RÜSEN, 2010, p. 214). Essa racionalidade dos conteúdos da memória histórica são todos os processos do passado que se qualificam como humanização, ou seja, são as superações das necessidades, da opressão que libertam o sujeito para a autonomia, dada na forma da elaboração de padrões racionais de argumentação. A racionalidade da memória histórica está na obediência a esse processo.

Os aspectos político e estético possuem sua racionalidade própria e também fazem parte da elaboração de padrões racionais de argumentação, que dão caráter de humanização à memória histórica.

1.4 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

No terceiro livro da trilogia sobre Teoria da História, o qual se intitula “História Viva”, Jörn Rüsen (2007b) investiga as funções da história como ciência na vida prática. Uma dessas funções diz respeito à Didática da História.

Para Rüsen (2007b), a Didática da História faz parte da Teoria da História, pois deve ser investigada como aplicação prática do saber histórico. Isso não quer dizer que a primeira decorre da segunda, mas que ambas estão ligadas, pois possuem o mesmo ponto de partida: a consciência histórica.

Com isso, o autor quis dizer que a Didática da História exige um conhecimento diferenciado daquele que é especializado em História. A Didática da História possui suas peculiaridades, tanto com relação à ciência histórica, como em relação à pedagogia. Apenas o conhecimento histórico científico não é suficiente para que haja o aprendizado histórico, assim como sua especificidade histórica o diferencia da pedagogia (RÜSEN, 2006).

O problema de pensar a Didática da História apenas do ponto de vista metodológico do ensino de história está em pensar o aprendizado na história de maneira indiferente ao processo cognitivo da consciência histórica. Por isso, Rüsen (2007b) busca aproximar a Didática do processo cognitivo que fundamenta o pensamento histórico científico utilizando o termo “aprendizagem histórica”. Para tanto

ele se volta à consciência histórica e ao trabalho realizado por ela na interpretação entre passado, presente e futuro para a constituição de um sentido histórico.

Segundo Rüsen (2006, p. 15),

Se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais.

Pode-se observar aqui que Rüsen (2007b) atribui à aprendizagem histórica a função de formadora sob dois aspectos, o primeiro interno, com a orientação histórica para a vida humana individual, formadora de identidade. Essa formação não pode ser vista como imposta da história como ciência ao aprendiz, mas sim, como um processo de auto-formação com base no saber historiográfico. A segunda, de caráter externo, que forma também para a práxis, ou seja, para a viabilização da socialização entre os indivíduos.

Este autor eleva o saber histórico prático escolar ao patamar de disciplina acadêmica que possui autonomia, bem como objeto próprio, não mais sendo apenas uma metodologia de ensino. “A Didática da História juntou os assuntos orientados pela prática sobre o ensino e a aprendizagem em sala de aula com uma função teórica dos processos e funções da consciência histórica em geral” (RÜSEN, 2006, p. 16). Desse modo, Rüsen expande o campo de atuação da Didática da História para além do método de ensino de história. Entretanto, essa ampliação se restringe ao objetivo de compreender como ocorre a aprendizagem histórica, visando o caráter científico do pensamento histórico.

Assim, o ensino de história é visto através da perspectiva da consciência histórica. Sendo que, esta não absorve apenas o saber histórico científico, mas toda forma de história, todas as representações do passado produzidas pela sociedade, que são filtradas pelos interesses do presente. A partir desta perspectiva, a aprendizagem histórica extravasa o campo de atuação restrito aos muros da escola e aborda toda forma de aprendizado histórico.

A própria história como ciência surge de interesses, de carência de um saber válido, tido como verdadeiro, da pretensão de validade do saber histórico que sirva à orientação, sendo útil para a interpretação de nós mesmos e do mundo no qual

vivemos. Essa situação faz com que a Didática da História funcione como uma ponte entre a vida prática e a história como ciência.

Em sua teoria da história, Rüsen (2001) aborda a Didática da História como aplicação prática do conhecimento histórico científico, através da aprendizagem histórica, culminando com a formação histórica do indivíduo. Gostaríamos de ressaltar que, segundo o mesmo autor, esse é um dos caminhos que o pensamento histórico toma na formação de sentido para a vida prática.

O próprio Rüsen (2007b) reconhece não ser a formação histórica, em sentido científico, o único caminho possível para que se possa orientar na vida prática cotidiana, havendo, pois, outras formas de conhecimento histórico tidos também como verossímeis, como, por exemplo, as histórias experienciadas por familiares mais velhos, baseadas em lembranças de vivências passadas. Também as narrativas históricas, que não se submetem a critérios metodológicos de pesquisa, mas que são muitas vezes mais aprazíveis ao leitor, por ter um caráter comumente anedótico. Do mesmo modo a história pública, que se volta geralmente à defesa de sua cultura passada como forma de afirmação de certa identidade nacional ou partidária.

Ao abordar essas formas alternativas não científicas de pensamento histórico, o filósofo da história alemão não vê como necessário grande aprofundamento de estudo de suas diversas formas de constituição de sentido através dos pensamentos históricos genéricos e elementares. Ele se debruça apenas sobre a possibilidade de racionalização dessas constituições de sentido através do pensamento histórico científico, de como elas podem servir de suportes à formação histórica.

Rüsen (2007b, p. 95) conceitua formação como o “conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autorealização ou reforço identitário”. Nessa perspectiva, a formação histórica propõe que o aprendizado da orientação para o agir ocorra de maneira a preservar a autonomia do sujeito aprendiz e reforçar sua identidade. Dessa forma, o aprendizado histórico não tem como mecanismo a mera exposição do conteúdo científico transposto de forma didática para ser assimilado pelo aluno, mas seu fundamento está em fazê-lo aprender, de determinada maneira específica, como orientar-se na vida prática.

Ao analisar o conceito de formação histórica de Rüsen (2007b), torna-se necessário fazer um comparativo entre ele e o historiador alemão do século XIX, Johan Gustav Droysen, o qual inspira Rüsen (2001) a escrever sua Teoria da História

aliada à Didática da História, e, que foi um dos primeiros a romper com a visão de história global e com a aplicação da racionalidade das ciências naturais às ciências humanas. Portanto, ele inicia um rompimento com as explicações metafísicas do sentido da história e, preocupa-se em apenas compreender o presente através do estudo e da compreensão do passado (PECORARO, 1971).

Droysen ainda emprega o termo espírito, herdado de Hegel, para se referir ao *sentido* na história. Hegel vê uma necessidade objetiva no emprego deste termo, que serve para a explicação do caráter formador do pensamento histórico, pois, o espírito é o movimento temporal da história. Droysen torna esse movimento temporal subjetivo, ancorando-o no pensamento histórico como experiência temporal interpretada da mudança do ser humano e de seu mundo. Para Rüsen (2014), que vive já no período pós-metafísico, o espírito se converte em sentido, sendo visto não como algo real, o passado interpretado em si, mas como uma interpretação humana do passado. Dessa forma, o sentido torna-se mais subjetivo ainda, fazendo com que ocorra a perda da coesão que havia com a noção de espírito, como sendo o sentido do tempo, objetivado, algo externo aos homens, mas que os unia e conduzia. Rüsen adota o conceito pós-metafísico de sentido, como sendo subjetivo, um constructo da interpretação humana, mas que, no entanto, é influenciado pelas formas históricas objetivadas exteriores ao indivíduo. Para ele, sentido é o resultado do empenho interpretativo que se faz do mundo e de si mesmo para poder agir no mundo da vida. O ato de narrar histórias é um processo específico de formação de sentido, no qual se interpreta uma experiência temporal. Assim, experiência e interpretação estão uma condicionada a outra inevitavelmente, pois não há o que interpretar sem a experiência da realidade sensível.

O conhecimento histórico, detentor de um sentido, para Droysen, também possui função formadora, no sentido de *Bildung*, de uma auto-formação em termos universalistas. Para Droysen (apud RÜSEN, 2014, p. 77), “a ideia de educação do gênero humano torna a história um meio de formação”. Entende-se, assim, que apesar de Droysen ter rompido, em partes, com a metafísica do sentido histórico, ele ainda busca uma unidade entre os indivíduos, tal unidade é encontrada na função formadora do gênero humano, por meio da história da humanidade. A *Bildung* desse historiador alemão do século XIX ancora-se na função de autoformação identitária e ao mesmo tempo social, por meio da noção de humanidade. Por sua vez, a noção de humanidade

de Droysen estava carregada do etnocentrismo europeu e alemão do século XIX, mas, não é por esse motivo que suas contribuições devem ser suplantadas.

Desse modo, constata-se que já desde Droysen havia uma negação à Didática da mera repetição, da imposição exterior do conhecimento que vem em forma de respostas prontas, sem que se faça necessário o ato de perguntar. O ato de perguntar demonstra o interesse do aprendiz, expõe suas carências por orientação que perpassam sua vivência na vida prática, fazendo com que a consciência histórica se utilize da experiência do passado e da expectativa de futuro, interpretando-as e formando um sentido para o agir humano. Este é um ato natural do agir humano que dá início a toda forma de pensamento histórico e deve ser explorado no âmbito didático da história (RÜSEN, 2014).

Rüsen concorda com Droysen sobre o aspecto formador da história. Para ambos, a capacidade de responder de forma racional, de fornecer respostas à pergunta inicial, revela a formação histórica que o indivíduo obteve por meio da aprendizagem histórica. Rüsen (2007b) afirma que, para que isso ocorra, o saber histórico didático não é aquele especializado, mas o que possibilita a capacidade de aprender contextos abrangentes para obter a melhor orientação para seu agir, de forma que sua identidade não seja suplantada, nem suplante outras.

O conjunto de competências que garantem a eficácia do saber histórico na formação histórica pode ser descrito como “competência narrativa da consciência histórica” (RÜSEN, 2007b. p. 103). É a capacidade de constituir uma narrativa de sentido que produza efeitos de orientação na vida prática e a capacidade de renovação dessa narrativa ante as experiências vivenciadas. Essa capacidade necessita ser aprendida no próprio processo de constituição de sentido, por isso a importância de se investigar as operações da consciência histórica. É aí que ocorre a aprendizagem histórica.

Ao final, a formação histórica deve proporcionar a competência narrativa da consciência histórica, com a qual o indivíduo consegue autonomia para orientar-se temporalmente no âmbito cultural da vida prática.

A ciência histórica faz parte da formação histórica contribuindo com a pretensão de validade do conhecimento por ela produzido ante outras formas de pensamento histórico-genéricas. Seu resultado na aplicação didática da história é oferecer o máximo de orientação possível ao aprendiz. Esse procedimento deve ser peculiar ao aprendizado histórico.

Rüsen (2007b) afirma que já nascemos em um ambiente impregnado de história, o qual é interpretado por meio da cultura histórica. Segundo ele, a história está presente de duas formas “objetivas”: a primeira, “como sedimento quase-coisificado das mudanças no tempo, nas circunstâncias concretas da vida presente”. Essa forma seria a consciência que todo ser humano possui da mudança temporal, do passado transposto para o presente. Daqui se formam todo o tipo de pensamento histórico, é a matéria prima para todas as representações históricas produzidas socialmente. A outra forma que a história objetiva assume está nos “diversos estados de coisas (como documentos, monumentos e semelhantes), que informam sobre o que quando e por que foi o caso” (RÜSEN, 2007b, p. 106).

Assim, para Rüsen (2010, p. 82), a aprendizagem histórica é um processo consciente que ocorre em duas fases, objetiva e subjetiva. “Por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo”.

No ambiente da vida prática, a pressão por adequar-se à primeira forma é mais forte que à segunda. Pode-se dizer que nela a história está em estágio de “pré escrita” (RÜSEN, 2007b, p. 106), que seriam memórias conscientes e passado interpretado da vida real presente, a qual se deve aprender a lidar, pois está mais estritamente ligada à vida prática. Exemplos dessas histórias são partes da cultura política, elementos de composições indenitárias efetivas das pessoas.

A outra forma assumida pela história – como estado de coisas, os monumentos e documentos históricos – nos aproximam da história escrita, mais especificamente da história como ciência, e fazem uma ponte entre a pré-escrita e a escrita. Essa ponte aproxima o conjunto de condições da vida prática da história escavada da memória e tornada conteúdo da consciência mediante aprendizado. Entendemos que esse movimento da história pré-escrita, que entra em contato com a história nos diversos “estados de coisas”, à qual incorporamos as fontes históricas. Ela é interpretada e se torna conteúdo da consciência histórica, resultando em narrativa constituidora de sentido também no modo da história como ciência (RÜSEN, 2007b).

A apropriação do aluno à história “objetiva”, pelo aprendizado histórico não ocorre apenas pelo aprendizado, no sentido de apreender o conteúdo, é necessário ir além. “O que o sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela [história]” (RÜSEN,

2007b, p. 107). Esse assenhorar-se ocorre quando, a partir de estar consciente da história “objetiva”, o sujeito constitui a própria subjetividade, tornando-a sua identidade, ou seja, além de aprender a história que aparece como “objetiva”, aprender e afirmar a si mesmo, sua própria identidade, além de assenhorar-se de seu tempo. É nesse ponto que a história como ciência deve atender as carências e servir a constituição de sentido. Aqui, a historiografia que não atende mais a orientação da vida prática falha, por possuir contradições em sua pretensão de validade, ocasionando falha na aprendizagem histórica. É papel da didática da história, na ponte entre história científica e vida prática, fornecer formas de apresentação do conhecimento histórico que não possuam contradições, legitimando sua pretensão de validade.

O movimento de aprendizagem não para por aí. Além de o dado objetivo passar a ser subjetivo – aprendido e apropriação da experiência histórica –, os interesses e expectativas do sujeito aprendiz devem ser confrontados com o conteúdo experiencial da história objetiva, levando ao autoconhecimento, para, aí sim, virem a ser eficazes para a orientação temporal. Esse segundo movimento pode ser descrito como um reforço do primeiro, agora, partindo da subjetividade que se reafirma nas condições concretas da vida prática em um procedimento para checar sua coerência com o mundo, ou não. Assim, a aprendizagem realiza um duplo movimento: do objetivo para o subjetivo e deste último para a confrontação com o primeiro.

Segundo Rüsen (2007b), o nível de formação histórica é alcançado quando esse duplo movimento assume as características da história como ciência. Ocorre quando ao se deparar com os dados do passado como “o estranho”, ou como “o outro”, se assume um comportamento de alteridade para com ele, ou seja, se reconhece a si próprio nesse outro. Essa alteridade, no entanto não é natural, ao contrário, constitui um desafio intelectual para as orientações temporais do agir na vida prática.

A formação histórica, nesse sentido, alcança a capacidade de lidar com as dissenções, ao identificar no “estranho” um ou mais aspectos conflitantes com as tradições de sua vida prática. Dessa forma, assume também a capacidade de flexibilizar seu ponto de vista:

Posições originalmente só afirmadas, com suas percepções seletivas, rígidos modelos de interpretação e irtas pretensões de validade, são capacitadas a transformar-se pela argumentação aberta. Isso requer o aumento da

capacidade de empatia e a disposição para perceber a particularidade de sua própria identidade histórica, dentro de cujos limites, porém, haja espaço para a alteridade dos demais sujeitos, com os quais e contra os quais as afirmações de cada um, nas orientações históricas, têm de lidar e manter-se (RÜSEN, 2007b, p. 109).

Deve-se reconhecer que tomar uma atitude de empatia com o “estranho”, quando este revela ser conflituoso com nossos pontos de vista, é algo bastante difícil, muitos não conseguem transpor essa barreira. Essa dificuldade só é superada pela formação histórica se a narrativa histórica, que revela o “estranho”, estiver livre de contradições, portanto, ser um conhecimento factível, válido. Essa validade é garantida pela boa argumentação, quando então, uma narrativa histórica tenha argumentos tão válidos, a ponto de não levantar dúvidas sobre o ponto de vista por ela defendido. A capacidade de empatia e argumentação aberta consegue levantar dúvidas e revelar contradições dentro da sua perspectiva inicial e levar o sujeito a refletir sobre si mesmo, dar-se conta de que sua perspectiva é só uma entre muitas.

Assim, o autoconhecimento, na formação histórica, só se efetiva após a autocrítica de sua própria identidade tendo em vista a alteridade dos demais. Nesse ponto, Rüsen (2007b), utiliza como exemplo a questão do passado recalçado, escamoteado. O recalçado é o passado que se pretende esquecer, por ser traumático. Ao contrário disso, ele alega que tal passado deve ser lembrado e superado. O estranhamento em relação a ele faz com que seja abordado como “o outro”, desse modo, devendo ser compreendido empaticamente. Com isso, a história obtém a liberdade, como superação dos recalques que aprisionam indivíduos, grupos sociais e nações, aos quais se é forçado a conviver.

O duplo movimento do aprendizado histórico ocorre por meio de três operações, que, aqui, podem ser separadas artificialmente como tipos ideais e analisadas em relação aos diferentes níveis do aprendizado histórico. Essas operações são: experiência, interpretação e orientação. Tal distinção torna possível ver os campos, onde atua a consciência histórica em cada uma delas.

Para Rüsen (2007b, p. 110), a atividade da consciência histórica apenas é considerada como aprendizado histórico quando “produz a ampliação da experiência do passado humano, aumentando a competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática”. Nessa definição, podemos facilmente observar

as três operações da consciência histórica na aprendizagem histórica: ampliação da experiência, aumento da competência interpretativa e o reforço em utilizar tais interpretações para orientação temporal.

Dessa forma, na primeira operação, a eficácia da consciência histórica é observada quando ocorre, por meio da aprendizagem histórica, o aumento da experiência no quadro de orientação da vida prática. Quanto a isso, não se pode esquecer qual fato experienciado é histórico. São os fatos passados, que, como passado, continuam no presente. Para que sirvam como orientação, tais experiências, não devem surgir de mera curiosidade ou fascínio. Precisa-se mais que isso, de um impulso mais profundo decorrente de problemas de orientação do presente. A experiência aparece então como alteridade do passado, oferecendo meios para se entender o presente e orientar o agir. O aprendizado apenas ocorre se houver interesse do sujeito por aquele passado experienciado. Deve ser um interesse espontâneo que só se concretiza em situações relativamente livres de pressão. As fortes pressões podem levar ao esvaziamento do saber apreendido em sua relação com o mundo e causar um deslocamento do quadro de orientação da vida prática (RÜSEN, 2007b).

Essas experiências não podem ser diretamente incorporadas ao agir atual, pois isso levaria ao que muitas vezes ocorre ao simplificarmos fatos da história política, por exemplo, para compreender situações políticas atuais. Ao contrário disso, o olhar histórico formado deve sensibilizar o olhar do sujeito às especificidades de seu tempo, ao se deparar com as experiências do passado, e saber articulá-las.

A segunda operação essencial ao aprendizado histórico resulta no aumento da competência interpretativa. É em decorrência do aumento da experiência que ocorre o aumento da competência interpretativa, resultando em modelos de interpretação, aos quais Rüsen (2007b, p. 114) chama de “quadro histórico”. Esses “quadros históricos” são como teorias, perspectivas, ou modelos de apreensão de dados da experiência. São tais modelos decidem o que torna-se história da experiência.

O aumento da competência interpretativa no processo de aprendizado histórico ocorre com a flexibilização e expansão de tais modelos interpretativos, fazendo com que se tornem mais complexos, chegando ao nível de poderem lidar com dissonâncias entre experiências no tempo e modelos de interpretação. Assim, o processo de aprendizado pode ser descrito como passagem de um dogmatismo – da

certeza em relação à interpretação das experiências - para a colocação do saber histórico em perspectiva, onde a forma de interpretação inicial pode ser até modificada argumentativamente.

A formação histórica, na operação interpretativa, ocorre quando os modelos de constituição de sentido se tornam conscientes e tematizados como objeto de conhecimento. Ou seja, quando nos damos conta que, o que extraímos das experiências e interpretamos não é a única perspectiva válida. Quando conseguimos vislumbrá-la no “quadro histórico” e comparar com outras perspectivas, adquire-se uma competência reflexiva sobre os modelos de interpretação.

A terceira operação diz respeito ao aumento da competência de orientação do aprendizado histórico. Essa dimensão diz respeito à função prática das experiências históricas interpretadas por modelos abrangentes, com objetivo de orientar a vida prática (RÜSEN, 2007b).

O aprendizado da orientação histórica já está presente, como legado, na competência interpretativa, mas se efetiva na competência de orientação. Pois esta última é a capacidade de correlacionar modelos de interpretação com seu presente e sua vida prática e utilizá-los para refletir e tomar posicionamentos. A posição própria que já está objetivada, como gênero, posição social, nacionalidade, etc., passa a estar em movimento no tempo, submetida a competência reflexiva interna e externa ao sujeito.

No aprendizado histórico, a operação de orientação ocorre com a capacidade de perceber a historicidade do próprio eu e de seu mundo e de reconhecer as chances de formação existentes em seu agir. Assim, o aprendizado histórico se completa e se torna formação histórica como metacompetência do aprender, ou seja, aprender a aprender (RÜSEN, 2007b).

Essas três dimensões estão necessariamente interligadas, uma leva a outra e todas se complementam. Essa interligação representa a complexidade do aprendizado histórico por meio dos procedimentos cognitivos da consciência histórica. Além dessas três competências, Rüsen (2007b) ainda acrescenta a competência argumentativa, por meio da qual se equilibram a história como dado objetivo nas circunstâncias da vida atual e a história como constructo subjetivo da orientação prática movida por interesses. Ela é necessária, pois ninguém está imune ao dogmatismo que pode derivar ao se valorizar demasiadamente a história no modo objetivo ou, ao contrário, no modo subjetivo.

Conforme argumenta Rüsen (2010, p. 90), “Quando o conhecimento histórico se torna objetivo demais, perde a sua função de orientação Cultural”. Assim como, igualmente seria errôneo construir a aprendizagem histórica totalmente voltada aos interesses subjetivos dos sujeitos aprendizes. “Nesse caso, a experiência e os conhecimentos adquiridos pela consciência histórica seriam simplesmente o filme no qual eles gravariam sua subjetividade” (RÜSEN, 2010, p. 90).

Como medida para contornar essa polarização, a competência de argumentação deixa que a competência de interpretação e o quadro de orientação estejam sempre abertos à experiência e flexíveis quanto a sua interpretação. A formação histórica seria alcançada, nesse caso, quando a competência argumentativa chegasse ao nível da história como ciência. Entretanto, o saber histórico científico, na prática, disputa espaço com as outras dimensões da cultura histórica, a carência política e a estética.

Para compreender como ocorre o desempenho cognitivo do saber histórico, faz-se necessário entender como os potenciais de racionalidade política e estética podem ser influenciados positivamente pelo aspecto cognitivo da formação histórica no campo restrito da cultura histórica.

Toda a forma de pensamento histórico desenvolvida pelo ser humano está inserida em uma cultura. A cultura histórica é um campo amplamente complexo de interpretação realizada pela consciência histórica, que inclui desde o trabalho cognitivo dos estudos históricos e da didática da história, até as atitudes da vida cotidiana voltadas para a compreensão do passado, nos museus, na literatura, nas diversas apresentações midiáticas do passado. Além disso, a cultura histórica está presente na formação das identidades individuais e coletivas, pois possui função geradora de sentido para que os indivíduos sintam segurança em agir no presente com vistas a um futuro esperado (RÜSEN, 2015).

A aprendizagem histórica está inserida no amplo campo de abrangência da cultura histórica. Ela explora intencionalmente a experiência histórica com vistas à possibilidade de uma constituição racional de sentido, expressa pela formação histórica de sentido. Para que isso ocorra, a dimensão cognitiva deve estar em harmonia com a dimensão política e com a dimensão estética da constituição histórica de sentido.

Entre a dimensão cognitiva e a dimensão política, deve-se tomar o devido cuidado com a naturalidade com que ocorre a instrumentalização entre ambas. O que

resulta dessa instrumentalização, como já dissemos anteriormente, é a simplificação do saber resultante, que se esvazia da capacidade orientadora. Essas tendências naturais podem ser superadas sistematicamente pela formação histórica. Isso ocorre da seguinte forma:

Os interesses políticos e as pretensões científicas de verdade não se excluem nem se absorvem mutuamente, mas mantem-se em uma relação complexa, na qual os interesses constituem a nervura da ciência e, inversamente, a ciência se torna a instância crítica das ambições políticas de poder. (RÜSEN, 2007b, p. 126).

A formação histórica, possibilitada pela aprendizagem histórica, permite que a ciência introduza na luta política pela prevalência das vontades o meio pacífico da “comunicação conceitual, argumentativa, metodologicamente regulada” (RÜSEN, 2007b, p. 126). Essa comunicação argumentativa deve ser aberta a todos os participantes que se encontram na situação de jogo de poder. Dessa forma, deixando que suas carências políticas sejam expostas. A vontade de poder – que é uma carência natural e essencial da nossa existência – deve dobrar-se a vontade de verdade que também é uma carência natural, a qual responde a história como ciência. Portanto, a vontade de poder deve obedecer a uma razão interna, para que não caia em si mesma, desviando da finalidade de orientação temporal.

Rüsen (2007b) chama de “legitimidade” a razão interna da dimensão política. Aqui o saber histórico é fundamental, pois, geralmente, a experiência histórica é quem legitima a carência política. A legitimidade das diversas perspectivas e posicionamentos existentes é dada historicamente e internalizadas na forma de identidade. A interferência da formação histórica ocorre com a flexibilização comunicativa dos argumentos legitimadores como meio para se chegar a um consenso pautado no ideal de humanidade. Essa flexibilização comunicativa ocorre quando o sujeito está aberto a ouvir e dialogar com os diversos pontos de vista, fazendo da argumentação um meio, tanto para convencer como ser convencido. Desse modo, a dominação, na cultura histórica, racionaliza-se ao superar as necessidades primitivas de defesa e afirmação identitária violentas, para assumir um patamar onde a comunicação argumentativa abre a possibilidade da autonomia ao reconhecer como semelhantes às identidades alheias.

Na dimensão estética da cultura histórica, a formação histórica também enfrenta as dificuldades da instrumentalização. Nesse caso, é usual que historiadores legitimem a dimensão estética com a função de transpor o saber histórico para formas

de apresentação esteticamente agradáveis: “a arte retrata o que os políticos querem e os cientistas pensam” (RÜSEN, 2007b, p. 129). O fundamento da estética está na percepção sensível, esta divide espaço com seu aproveitamento político e cognitivo.

A arte possui uma afinidade com os sentidos e a apreensão feita por eles que não é compartilhada pelas outras duas dimensões, esse é seu grande poder. Pensemos em uma exposição narrativa, em como uma comédia ou tragédia é capaz de nos prender por horas. Assim, o saber histórico, ao assumir apresentação de dramaturgia, torna-se poderoso. No entanto, a orientação temporal que ele deveria fornecer, pode ser facilmente esvaziada de sentido quando a arte extrapola os limites cognitivos da história como ciência. O mesmo pode ocorrer com a dimensão política.

Para evitar tais instrumentalizações e excessos, a formação histórica deve assegurar que a dimensão estética compartilhe da mesma autonomia que as demais. É importante que se reconheça o peso próprio que a estética possui na cultura histórica e dar liberdade à faculdade representativa de lidar com a experiência do passado. Tal liberdade, entretanto, não deve ser absoluta, mas deve conseguir responder à altura das coerções e das ambições políticas e ao rigor racional da consciência histórica.

Na formação histórica ocorre a abertura das três dimensões da Cultura Histórica ao mesmo tempo em que todas se restringem à finalidade de fornecer orientação para a vida prática. Isso ocorre quando as habilidades da aprendizagem histórica são mobilizadas. Quando o aluno obtém um aumento da experiência histórica, criando condições para que se faça uma interpretação de tal experiência histórica de modo a estar consciente das múltiplas perspectivas no quadro de orientação. Esse modo interpretativo fornecerá um aumento da competência de orientação, ou seja, aquilo que resulta da interpretação feita pelo aumento experiencial posto em prática na orientação da própria vida. Desse modo, a aprendizagem histórica proporcionaria uma orientação em multiperspectiva, onde, a carência política natural do indivíduo humano é posta entre muitas outras.

Para Rüsen (2007b) o maior desafio da Cultura Histórica e da formação histórica é buscar um meio de limitar o etnocentrismo para possibilitar uma inter-relação cultural mais empática. Dessa forma, afirma Rüsen (2014, p. 188), ao se referir ao potencial racional da aprendizagem histórica.

Se houver alguma chance de, não digo superar, mas ao menos civilizar o etnocentrismo nativo da formação histórica de sentido, então ela se encontra nesse ponto. Civilizar significa apurar e explorar chances de reconhecimento da diferença cultural e ampliá-las no trabalho concerto de interpretação.

Percebe-se que Rüsen (2014) expõe a questão da identidade e do etnocentrismo com elementos da natureza humana. Estes elementos possuem uma tendência ao prevailecimento das carências políticas individuais. A aprendizagem histórica busca um meio para que tais carências sejam dobradas em favor do desenvolvimento, por parte do aluno, de um pensamento histórico que corresponda na forma didática ao saber histórico científico. Assim, a história como ciência é a forma do pensamento histórico que torna harmoniosa a inter-relação dos três tipos de carências, que segundo o filósofo alemão, são naturais ao ser humano.

Desse modo, a formação histórica, tal qual pensada por este autor, possui como critério o Humanismo, com seu conceito de dignidade humana como fundamento último, como orientação para o agir na vida prática. Para ele, este princípio circunscreve toda a forma cultural existente no mundo e toda forma identitária, pois é uma constante antropológica e uma saída para a multiperspectividade cultural, onde prevalece a diferença. O predomínio das diferenças, para Rüsen (2014), leva conseqüentemente a um embate de culturas – *clash of civilizations* –, e, não é esse o sentido para o agir em um mundo globalizado como o é o nosso atualmente. Assim, este autor retorna aos clássicos alemães do século XIX como Droysen e Kant para retomar a possibilidade de unidade na História e de possibilitar uma Didática da História voltada para a formação humanista.

Este desafio é encampado pelo filósofo da história alemão ao se aprofundar na problemática do Humanismo, a qual será abordada a seguir.

CAPÍTULO 2 O HUMANISMO EM JÖRN RÜSEN

A Aprendizagem Histórica é pensada por Rüsen (2014; 2015), como tendo por finalidade uma formação histórica de sentido humanista. A capacidade de interpretar a si e ao mundo da vida, visando à autonomia do indivíduo e a alteridade em relação ao outro, resultam de uma formação histórica com critério de sentido humanista. A relação com o outro, nesse processo hermenêutico, advém, tanto em relação ao passado como diferente, quanto em relação ao outro no presente, na forma individual ou cultural. A alteridade resultante da formação histórica torna o indivíduo autônomo para participar do diálogo intercultural estabelecido entre as múltiplas culturas que compõem o mundo.

No processo de formação histórica de sentido humanista cria-se a possibilidade de haver unidade entre as múltiplas perspectivas culturais por meio de uma narrativa mestra em torno do princípio universal antropológico da dignidade humana. Rüsen (2010b) acredita que a aplicação desse princípio é possível na Didática da História, por meio da Aprendizagem histórica, quando adquiridas as três competências fundamentais: a competência perceptiva, a competência interpretativa e a competência de orientação.

Dessa forma, a aprendizagem histórica direcionada à formação de sentido humanista educaria o indivíduo para que, entrando em contato com outras interpretações e experiências temporais disponibilizadas por narrativas históricas, além da própria, conseguisse se posicionar como um em meio às múltiplas perspectivas de interpretação de si e do mundo da vida, reforçando sua autonomia e desenvolvendo a consciência de alteridade para com o outro.

Além de desenvolver a tese do Humanismo como formação histórica de sentido, Rüsen (2015) também desenvolve estudos sobre o Humanismo no campo da pesquisa histórica.

Recentemente, em tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Paraná, intitulada de 'O Novo Humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros', Lucas Pydd Nechi (2017) elabora um estudo aprofundado acerca do Novo Humanismo de Jörn Rüsen aplicado à aprendizagem histórica. Em um dos seus capítulos, o autor busca compreender como se deu a construção do conceito de Novo

Humanismo analisando alguns dos artigos publicados por Rösen de 1996 a 2013. Nestes estes artigos, Pydd Nechi se depara com as influências de outros autores para a formação de tal conceito.

Segundo Pydd Nechi (2017), o próprio Rösen, em março de 2013, ao participar de um simpósio na Ucrânia intitulado Tradições Ocidentais, Dimensões Interculturais, Perspectivas Futuras e a Tarefa das Humanidades, expõe um levantamento histórico da defesa da dignidade humana por intelectuais de várias épocas, apontando as influências que teve para a compreensão do Humanismo:

Expõem-se alguns destes textos e ideias sugeridas pelo autor como base de sua teoria. Entre eles Hubert Cancik, Immanuel Niethammer, Cícero, Picco Della Mirandola, Immanuel Kant, Sigfried Herder, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Confúcius, Mencius, Vivekananda, Roy, Tu Wei-Ming e Zhang Longxi (NECHI, 2017, p. 46).

Entre esses autores, percebemos que o filósofo da história alemão preocupase em não prender-se apenas à tradição teórica ocidental ao abordar o tema do Humanismo. Ao abordar autores como Confúcius, Tu Wei-Ming e Zang Longxi, explicitamente orientais, ele busca uma compreensão de Humanismo que vai além da perspectiva europeia, incorporando outras interpretações culturais acerca de tal fenômeno.

Essa é uma preocupação constante nos textos deste autor que tratam do assunto 'Humanismo', ao assumir o risco da defesa de uma narrativa mestra universal com base nos pressupostos filosóficos da modernidade, como a noção de humanidade, de dignidade humana e racionalidade. Ao mesmo tempo em que fundamenta sua defesa por estes valores com base na proposta de reformulação do humanismo europeu moderno ao qual Rösen (2015b) nomeia de Novo Humanismo, busca refutar as críticas à esta concepção como sendo etnocêntrica, pautando-se em contribuições de autores de outras culturas.

Pydd Nechi (2017), em sua tese de doutorado, faz um apanhado das contribuições de todos os autores acima mencionados para a construção da noção de Novo Humanismo, entretanto, para fins de nossa pesquisa nos concentraremos nas contribuições de Immanuel Kant, para a concepção da autonomia da vontade e conseqüentemente da dignidade humana e na tentativa de resgate destas concepções transpostas para o Novo Humanismo, assunto que será tratado posteriormente.

2.1 COMPREENDENDO O HUMANISMO A PARTIR DE SUA HISTORICIDADE

Para compreender o que Rösen entende por Humanismo (2014; 2015) e o que ele chama de 'Novo Humanismo' (2015d), é necessário relacioná-los à noção de temporalidade por ele adotada. Para este desígnio, ele utiliza-se da terminologia cunhada por Karl Jaspers, ao propor a teoria dos Tempos Axiais, ou Eras Axiais e da teoria das Múltiplas Modernidades do sociólogo Shmuel Eisenstad.

Para Jaspers (*apud* RÜSEN, 2015d, p. 65), Era Axial denomina uma “mudança acentuada de formas de vida humana”. Rösen (2015d) se apropria deste termo, sem entretanto, concordar com todos os seus efeitos. Ao contrário de Jaspers, ele não utiliza a terminologia Era axial para denominar um certo período de mudanças acentuadas para a humanidade, com uma ordem cronológica rígida para todas as culturas existentes. Mas acredita que essas mudanças, que são um impulsos culturais evolutivos ocorrem para cada cultura em uma temporalidade própria, adequando-se a cada peculiaridade cultural, podendo ser identificadas por padrões de semelhança. Assim, Eras Axiais marcam mudanças, de modo acentuado, na compreensão cultural acerca da humanidade.

Com base nesses dois principais referenciais, Rösen (2015d) então diferencia três etapas essenciais no desenvolvimento humano em uma escala de evolução cultural: 1. As formas arcaicas de vida nas quais dominam as relações de parentesco; 2. A Era Axial (apregoadada por Jaspers) em que as sociedades se desenvolveram apartadamente; 3. As múltiplas modernidades (referenciando-se em Eisenstadt).

Essas marcações de mudanças acentuadas no modo de compreender a si e ao mundo, vale ressaltar, não delimitam um determinado período cronologicamente estabelecido, ao contrário, cada cultura alcança tais estágios de modos e temporalidades diversos.⁷

Nas sociedades arcaicas, apenas os indivíduos que possuem laços de parentesco consideram uns aos outros como humanos. Este entendimento está ligado

⁷ Aliada a esta constatação está a concepção de mudança como um universal antropológico e do dinamismo da vida humana representada pelo antagonismo universal entre o agir e o sofrer (no sentido de ação e reação), categorias esta presente em todos os tempos e culturas. Tais elementos antropológicos universais afetam a vida de todos e são o motor das mudanças e diferenças culturais. Para Rösen estes universais antropológicos demonstram a capacidade humana de dar sentido a dignidade humana por meio de decisões morais. “A ideia humanista ou ‘dignidade’ do homem é antropológicamente enraizada na capacidade humana de tomar decisões na tensão entre o bem e o mal e na capacidade de empatia.” (RÜSEN, 2012c, p.71 *apud* NECHI, 2017, p. 88).

as constituições mais primitivas de identidade, as quais não atribuem características de humanidade, de semelhança com outros grupos culturais. Rösen (2015d) exemplifica esta constatação pelo emprego da nomenclatura que se dá ao termo homem, como significando apenas alguém que pertence a sua cultura, como por exemplo, *Apache*, *Bantu* ou *Koikoi*.

A primeira Era Axial ocorre quando os grupos humanos adquirem uma complexidade cultural elevada quanto a compreensão de humanidade, estendendo-a à outros grupos étnicos, tornando o conceito de humanidade universal. Pydd Nechi (2017) afirma que Eisenstad situa o surgimento da primeira Era Axial aproximadamente entre 600 a.C. e 600 d.C., quando ocorre uma mudança profunda acerca da compreensão de humanidade incorporada à um avanço transcendente.

Este avanço transcendente da compreensão de humanidade ocorre quando os deuses passam a ser representados por características além da mundana. Entretanto este patamar poderia ser acessado por meio da subjetividade, da interiorização do transcendente (divino) em cada sujeito. Essa mudança engloba, por exemplo, a filosofia desenvolvida por Sócrates na Atenas da Antiguidade Clássica e o surgimento da religião cristã e o reconhecimento de todos como iguais, O mesmo autor ainda cita a profecia judaica como exemplo paradigmático de como o mundo está localizado no uno e no indivíduo, do mesmo modo como estão separados um do outro e relacionados de forma completamente nova. “O humano agora é pensado como contido dentro do ‘coração’ de cada pessoa” (RÜSEN, 2015d, p. 66). Desse modo, o senso de subjetividade passa a ser pensado como inerente ao humano.

Na primeira Era Axial, o sentido para a compreensão do mundo e de si mesmo era dado pelos deuses, portanto, após a guinada transcendente, a geração de sentido é também subjetivada. A nova qualidade de ser humano está atrelada a compreensão da subjetividade.

Isso significa que o valor que acrescenta o além, implícito na ideia de transcendência, é agora pensado como inerente a própria humanidade, marcando assim, o ser humano como uma subjetividade, cujo significado é derivado somente a partir de si mesmo (RÜSEN, 2015d, p. 66).

A incorporação do divino como inerente ao humano e a noção de subjetividade ultrapassaram os limites étnicos, entretanto, isso não excluiu a criação de categorias que diferenciam o indivíduo do outro. Desse modo, a universalização do conceito de

humanidade na primeira Era Axial não foi capaz de acabar com a criação de barreiras entre culturas diferentes, pois a identidade cultural passou a reivindicar o privilégio de civilização. O dualismo entre civilização e barbárie substitui, assim, o de humano e não humano como status de diferenciação entre uma cultura e outra (RÜSEN, 2015d).

Esses avanços, em termos da subjetivação do humano, por sua vez, contribuíram para o surgimento da segunda Era Axial, à qual Rüsen (2015d) situa no período histórico compreendido pela Era Moderna, neste momento ocorre uma segunda mudança acentuada no modo de compreender a humanidade. A Idade Moderna europeia concebe dois conceitos fundamentais para compreender o surgimento dessa nova hermenêutica: a racionalidade científica e a secular. Por meio deles, ocorre um rompimento com a religião que outrora fundamentara a universalização da humanidade, desmistificando a natureza e as relações sociais, tudo isso sendo possível a partir de outra criação da modernidade, a sociedade civil.

A compreensão de humanidade a partir dos pressupostos racionais científicos e seculares, pensados dentro dos contornos da sociedade civil moderna possui sua expressão mais adequada, segundo Rüsen (2015d), na filosofia kantiana, que entende o ser humano como fim em si mesmo e não como meio, pois é dotado de um valor supremo e universal, a dignidade humana. Esta série de mudanças pelas quais os homens passaram a compreender a humanidade ao longo do tempo, é chamada por Rüsen (2015d) de humanização da humanidade.

Entretanto essa nova compreensão do ser humano como detentor de uma dignidade, buscando contornos de uma real aplicação do humanismo universal não deve ser abordada superficialmente, pois as suas contradições, na vida prática são gritantes. Um dos exemplos destas incongruências está na concepção de direitos humanos como inatos e universais. Ao observar as violações destes direitos universais que ocorreram ao longo da história e continuam ocorrendo, fica evidente que não são direitos inatos, mas devem ser reivindicados e conquistados. Nesse sentido, a humanização da humanidade não significa o fim da desumanidade, ou seja, o fim da retirada do status de humano ao outro em determinadas situações extremas. Ao invés disso, para Rüsen (2015d) a humanização se refere ao processo que pode ser concretizado quando a sociedade adquire certas características, que o filósofo da história alemão conclui, em um primeiro momento, serem seis: 1. Secularização; 2. Universalização; 3. Naturalização; 4. Idealização; 5. Historicização e; 6.

Individualização⁸ (RÜSEN, 2015d). Mais tarde, Rösen (2015e) acrescenta mais três itens a essa lista: antropologização, estetização e educação⁹.

A secularização se refere geralmente à separação entre Estado e religião, mas nos termos do humanismo, Rösen compreende secularização como a retirada do transcendentalidade, do divino da compreensão de humanidade e do início da compreensão dos homens e da humanidade por si mesmos, por meio de critérios por eles criados. A universalização é a aceitação da condição de humanidade à todos os seres humanos, vistos como iguais e detentores de direitos. A naturalização diz respeito a condição humana como integrante da natureza e a possibilidade da aplicação do estudo científico (biológico, antropológico) ao ser humano. A idealização, por outro lado, está atrelada a naturalização, no sentido de elevar o ser humano à um patamar acima dos outros animais por sua capacidade intelectual que possibilita com que o mesmo não só seja criado pela natureza como também a transforme.

A historicização é a criação da modernidade, pela qual o homem passa a interpretar a si e ao mundo de acordo com as mudanças temporais, para tanto, eliminando a noção de estatização da cultura e incorporando o devir e, aos poucos, a contingência. Este fenômeno é caracterizado por Rösen (2015d) como a mudança do modo de constituição de sentido histórico exemplar, ou tradicional, para o genético. Essa mudança no modo de interpretar o passado e constituir sentido para agir no presente está atrelada a intensidade de mudanças pelas quais os homens sofreram no período moderno, onde o pensamento histórico exemplar não mais conseguiu abarcar a realidade de intensas transformações ali postas. Agora, os homens interpretam o mundo e a si mesmos de modo mais complexo, tendo em vista um futuro aberto à contingência e de acordo com os interesses individuais de cada um. Agora “cada pessoa acompanhada de seu próprio interesse histórico específico é entendida como sendo produtor intelectual próprio ou de outras pessoas em outras cultura e tempos” (RÜSEN, 2013, p.178, *Apud* NECHI, 2017, p. 93).

⁸ Os seis primeiros itens característicos do processo de humanização da humanidade foram delimitados em um artigo publicado por Rösen no ano de 2013, em Taiwan, em um dos volumes da coleção “Abordando a Humanidade – Em busca de um Humanismo Intercultural”, o referido artigo foi intitulado “Humanismo Clássico – Um levantamento histórico”, o qual foi traduzido para o português no livro “Humanismo e Didática da História” em 2015 (SCHMIDT *et al*, 2015).

⁹ Os três últimos itens característicos do processo de humanização da humanidade surgiram posteriormente em artigo datado de 2013, publicado em inglês em uma compilação de temas amplos organizado por Roberto Cantú. O artigo intitulado de “Humanismo Intercultural – ideia e realidade” foi traduzido para o português no livro “Humanismo e Didática da História” em 2015 (SCHMIDT *et al*, 2015).

A individualização significa a valorização do indivíduo ante o coletivo (família, comunidade, etc.). O processo de individualização, historicamente, advém de múltiplos fatores, como o religioso, iniciado com a Reforma Protestante que passa a valorizar a espiritualidade individual; das ciências da natureza ao se aprofundar no corpo humano; do social, com as teorias do contrato social de Hobbes, Locke e Rousseau. Esses fatores fizeram com que a noção de indivíduo fosse tomada como pressuposto para pensar o mundo tal qual se estruturara e não mais o coletivo (RÜSEN, 2015d).

A antropologização é entendida por Rösen (2015e) como processo de inserção de homens e mulheres no centro das orientações culturais, pois é a partir da subjetividade de cada um, que se processam as operações da consciência histórica para geração de sentido do agir na vida prática, da compreensão de si e do mundo. A este conceito estão atrelados outros discutidos anteriormente como a individualização, a secularização e a historicização.

A estetização está ligada a individualização nas Belas Artes, no sentido de representação estética a partir da individualidade de cada artista, sem estar aprisionado a limites impostos externamente. E, por fim, a educação, no sentido de compreender que os valores do humanismo são resultantes de um processo histórico e que os mesmos devem ser cultivados entre as gerações vindouras. A educação é pensada dentro da noção de dinâmica cultural da natureza mutável dos seres humanos como processo de auto-cultivação humana, no sentido de *Bildung*. Desse modo, o ideal de educação para Rösen (2015e) parte da antropologização, ou seja, do homem e da mulher como centrais para a geração de sentido e para a formação do indivíduo para a vida em sociedade sob um viés humanista, sob os valores da autonomia da vontade e da dignidade humana. “A educação humanística opõe-se a qualquer utilitarismo que instrumentalize ao valorizar a utilidade social como sendo essencial para criar uma personalidade independente” (RÜSEN, 2015e, p. 140).

Após compreender o entendimento sobre o Humanismo desenvolvido por Rösen (2015d), agregado a temporalidade das Eras Axiais, podemos conceituá-lo como sendo um “recurso fundamental e uma referência para a natureza cultural dos humanos na orientação da vida humana, bem como o alinhamento desta com o princípio da dignidade humana” (RÜSEN, 2015a, p. 25).

O autor continua, afirmando o valor empírico e normativo universais do Humanismo, além da sua capacidade de permanência em relação às mudanças

temporais, possibilitando a formulação de uma narrativa histórica universal: “Ele temporiza a humanidade num conceito abrangente da história universal, dentro do qual toda forma de vida na sua individualidade é hermeneuticamente reconhecida” (RÜSEN, 2015a, p. 25).

O humanismo também possui caráter político, associado ao pensamento liberal, sendo o fundamento da legitimidade do poder e da dominação sob a defesa dos direitos humanos e direitos fundamentais¹⁰. Além disso, fundamenta o processo de construção da autonomia do indivíduo, em cuja base repousa o princípio da autonomia da vontade e da dignidade humana, ambos essenciais para pensar o a formação histórica tal com reflexos na Didática da História (RÜSEN, 2015a).

Apesar disso, como já foi dito anteriormente, a humanização da humanidade não exclui os episódios de desumanização, e das limitações da igualdade entre os homens e da dignidade humana. Algumas dessas experiências podem ser descritas pelas limitações de direitos civis às classes menos abastadas, pela limitação da igualdade às mulheres, pelos nacionalismos exacerbados, como os episódios dos regimes totalitários e das ditaduras no século XX.

No texto “Humanismo intercultural: Ideia e realidade”, Rüsen (2015e) sistematiza os limites do Humanismo Clássico procedendo a uma autocrítica. Esse exercício, segundo o autor, é um dos procedimentos necessários para a renovação do Humanismo ocidental, para que o mesmo possa servir de parâmetro para orientação temporal em uma perspectiva intercultural.

Entre os elementos dessa autocrítica está a constatação de que o Humanismo clássico, no estágio em que se encontra, não está suficientemente consciente da desumanidade humana. Alguns episódios como o Holocausto e as diversas formas de violações de direitos humanos no mundo demonstram a faceta desumana dos seres humanos e trazem à tona a necessidade de leva-la em consideração sempre que se pensa o Humanismo. O Humanismo Clássico também possui uma relação ilusória com a antiguidade clássica, relação esta que foi fundamental para mostrar a existência de valores humanistas nos primórdios da modernidade, mas que persistiu ao longo do tempo sem ser historicizada, esquecendo-se de evidenciar as limitações do acesso ao humanismo na Antiguidade e suas diferenças para com as sociedades modernas.

¹⁰ Direitos individuais, sociais e políticos.

Os elementos etnocêntricos na sua ideia de Humanidade e História Universal, também são limitações que persistem até os dias atuais. Apesar de algumas correntes humanistas ocidentais mais recentes procederem a auto-crítica de seu imperialismo e colocarem-se em perspectiva, ainda persiste a sobreposição dos valores ocidentais fruto de uma visão evolucionista da história. Esta é uma das principais críticas ao Humanismo ocidental advinda das correntes de pensamento pós-colonialistas, que divide espaço, inclusive com a crítica ao conceito ocidental de razão, segundo esta corrente crítica, o conceito ocidental de razão é limitado pois aplicado apenas hermeneuticamente não sendo levado em consideração nas ações políticas dos Estados imperialistas da modernidade, como também não o é na lógica capitalista da economia de mercado. Além disso, o conceito ocidental de razão é utilizado como instrumento de dominação ao subjugar todas as outras formas de vida intelectual.

A última faceta da autocrítica ao Humanismo clássico é direcionada por Rüsen (2015e) à relação altamente problemática entre humanos e natureza. O surgimento da racionalidade científica ocidental partiu da necessidade de dominar a natureza e, desde então vem seguindo esta lógica. Entretanto hoje, com a questão do aquecimento global, surge a necessidade de repensar esta relação. O que se observa, é que o Humanismo clássico se mostra incapaz de pensar essa relação, partindo dos seus próprios princípios.

Tendo em vista todas essas limitações, Rüsen (2015d) ainda permanece otimista acerca das conquistas da modernidade em relação ao Humanismo e busca reformular as concepções teóricas herdadas da modernidade para os dias atuais, superando os limites do etnocentrismo moderno. Para este autor, a historicidade e a pluralidade, individual e cultural, herdadas da modernidade, trazem novos problemas para pensar o humanismo.

Em primeiro lugar e acima de tudo, o poder de individualização aumentou enormemente devido ao processo de globalização causado pela economia mundial e o avanço da tecnologia. A noção ocidental de humanidade se espalhou por todo o mundo devido a colonização e ao imperialismo, ameaçando assim a validade dos outros conceitos do que é constitutivo da humanidade e de outras interpretações do mundo conectadas com eles. (RÜSEN, 2015d, p. 80).

A globalização estreita os laços entre as culturas mundiais, trazendo a necessidade de discutir duas tendências intelectuais de compreender o humanismo, a tradicional e hegemônica, que representa o discurso do colonizador e a pós-colonialista, representada pelo discurso crítico acerca da dominação intelectual. Para

Rüsen (2015d), os dois discursos não servem para promover o diálogo intercultural, pois ambos partem de suposições etnocêntricas, uma de dominação e outra da negação a esta dominação, que também parte do etnocentrismo como negação radical à primeira forma.

Além disso, há ainda o desafio do realismo cultural pós-moderno, que busca a superação dos valores da modernidade, promovendo a ênfase nas diferenças. Quanto à isso, Rüsen (2015d, p. 81) afirma que “eles certamente aguçaram nossa visão sobre a diversidade da cultura da vida humana, e ao mesmo tempo ofuscaram o universalismo oscilante, sustentado na comunicação intercultural”. Desse modo, a ênfase na diferença também promove o etnocentrismo e dificulta a possibilidade de diálogo.

Rüsen (2015d) pensa que o desafio do humanismo na contemporaneidade, que representa um “Novo Humanismo” é promover o diálogo intercultural. Para que ele ocorra, os valores promovidos pela modernidade não devem ser deixados de lado, mas sim retomados e revisados, desta vez, levando em conta a multiperspectividade cultural. O diálogo intercultural só pode ocorrer havendo respeito mútuo entre as autonomias culturais e quando sua atitude seja de alteridade em relação ao outro.

2.2 OS FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA DA HISTÓRIA DE IMMANUEL KANT PENSADOS A PARTIR DO NOVO HUMANISMO NO SÉCULO XXI

Jörn Rüsen (2014; 2015) elabora seus estudos sobre a filosofia humanista setecentista e, a partir daí, fundamenta sua proposta de Humanismo para o século XXI, partindo da análise cultural do conceito de Humanismo.

Ao se debruçar sobre o modo como foi elaborado o pensamento humanista Iluminista, Rüsen (2015d) tem em mente uma proposta de conciliação de um pensamento de ideias universalizantes com a perspectiva multicultural contemporânea como as filosofias pós-moderna, pós-estruturalista, bem como a corrente da chamada História Cultural. Tais perspectivas consideram válidas as múltiplas abordagens históricas, mas refutam a possibilidade de uma História universal livre de apropriação etnocêntrica. Para tanto, este autor elabora uma proposta de História universal, sob novos moldes, estabelecendo o Humanismo e o ideal de dignidade da pessoa humana como ponto central.

Sabedor da grande responsabilidade que é posicionar-se favoravelmente a uma abordagem histórica de caráter universal em um ambiente historiográfico onde prevalecem os enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas, Rüsen (2014), ainda assim aposta no legado da modernidade para buscar estabelecer uma comunicação intercultural, tratando tanto suas possibilidades como os seus limites. Dentro das críticas a uma história universal, ainda existe o problema do etnocentrismo da perspectiva tradicional de História, que parte da cultura europeia ocidental para compreender a totalidade global. Segundo Rüsen (2014, p. 20):

Em muitos casos, a concepção ocidental tradicional de história universal integrou as culturas não ocidentais à custa de sua autenticidade, de sua autocompreensão e de sua autoestima. Atribuiu-lhes um valor insignificante ou até negativo ante a superioridade ocidental.

A supressão e o rebaixamento das culturas não europeias, que por longa data foram vistas pela perspectiva eurocêntrica de história como incultas, ou incivilizadas, hoje, porém, formam uma espécie de contra movimento dentro da historiografia.

Em reação, os intelectuais não ocidentais veem todas as concepções ocidentais de história universal integrativa, com grande desconfiança quando não as rejeitam de maneira geral e estrita. Num modo de pensar radicalizado, é até mesmo possível que as culturas não ocidentais obtenham a sua própria identidade e sua própria autoestima interpretando o pensamento histórico-universal ocidental como um ataque perigoso ou até como uma guerra destrutiva contra as culturas não ocidentais (RÜSEN, 2015b, p. 20).

Rüsen (2015b) argumenta que esta negação total à história global por ela estar ligada a concepção ocidental europeia de história é uma radicalização infundada. Para ele, tal crítica exacerbada tende a se converter em uma interpretação igualmente etnocêntrica da história, pois na negação irrestrita da concepção de história global está assentada a supervalorização de sua própria perspectiva cultural. Ademais, o uso universal da História, também está presente em outras concepções históricas, além da europeia ocidental. Deste modo, o procedimento mais adequado, que dê conta de contornar o problema do eurocentrismo na história universal, não é a sua negação, mas sim a sua superação. Desse modo, “seria aceitável um conceito de história que superasse o próprio etnocentrismo e contribuísse para uma nova cultura do reconhecimento mútuo das diferenças” (RÜSEN, 2015b, p. 21).

Assim, a ênfase não deve estar na diferença cultural, pois, deste modo, corre-se o risco de haver um choque de culturas (*Clash of civilizations*), o qual se forma, da

negação da autenticidade e da dignidade de uma cultura sobre a outra, podendo resultar na tensão das relações entre indivíduos de culturas distintas até aos conflitos armados entre grupos étnicos. Rüsen (2015b) pensa que, contrária à ênfase da diferença, e da total negação ao universalismo e dos valores produzidos pela modernidade, deve haver uma concepção renovada de história universal, sob signos que promovam a cultura do reconhecimento e da comunicação cultural pelas regras do entendimento e do respeito à autonomia mútuos.

Para esse autor, uma das maiores dificuldades para o estabelecimento da cultura do reconhecimento está na formação da identidade cultural e individual. Processo este onde a memória histórica e o pensamento histórico desempenham a função de formar a identidade em uma perspectiva temporal. As mudanças na vida prática, que ocorrem em função do tempo, tornam o agir vulnerável, pois, para que este se efetive são necessárias a compreensão de si e do mundo no qual o agente habita. Para tanto, faz-se necessário o processo de interpretação realizado por meio da consciência histórica, pois as transformações do mundo da vida trazem um estranhamento que deve ser interpretado e assenhoreado por meio desse processo hermenêutico. A identidade, como sendo um constructo cultural e subjetivo, também é um modo de assenhorear-se do mundo, interpretando-o (RÜSEN, 2009).

A memória e a consciência histórica, ao interpretar as mudanças temporais, tornam a trazer coerência e familiaridade para o “eu” e ao mundo, entre a situação atual e aquilo que é experiência do passado. Com isso, haverá segurança para se projetar uma expectativa de futuro. Deste modo, o indivíduo deve situar-se no mundo em relação aos demais, como em um *habitat* cultural de grupos e indivíduos.

Situando eles mesmos, os sujeitos traçam as fronteiras com outros e a sua alteridade nas dimensões local e temporal de um mundo comum, no qual eles se encontram e se diferenciam uns dos outros de modo a eles mesmos tornarem-se sujeitos. Tais fronteiras são normativamente determinadas e sempre carregadas de valor. Essa síntese peculiar de experiências, que determina a ação e o propósito daquilo que historicamente se conhece e deseja, pode ser definida ao mesmo tempo como experiência lembrada e objetivo visado, é, quase indistintamente, fato e norma, crédito e débito. Isso é especialmente importante para a diferenciação entre eu e outro, mesmidade [sameness] e alteridade [otherness] (RÜSEN, 2009, p. 174).

No processo de delimitação cultural em relação ao outro, os aspectos tidos como agradáveis, como valores, são legados para si mesmo em uma perspectiva positiva. Já os aspectos que são perturbadores e causam repulsa são jogados para o

lado negativo, associando-os ao outro. É desse modo que é formada a identidade, ou seja, no contraste entre mesmidade (*sameness*) e diferença, ou alteridade (*otherness*). Este é um procedimento que ocorre constantemente, pois mudanças são inevitáveis, e a necessidade requer que elas sejam interpretadas para que o sujeito crie autonomia e possa agir:

A diferença produtora de identidade entre o eu e o outro está operando em cada memória, e qualquer esforço de lembrança é em si mesmo uma relação normativa assimétrica. O etnocentrismo (em todas as suas diferentes formas) é quase naturalmente inerente à identidade humana [...] A gradação e os modos dessas assimetrias variam enormemente; sua qualidade geral é a tensão, está sempre na eminência de uma *bellum omnium contra omnes*¹¹ entre aqueles que se excluem para constituir seus próprios “eus” (RÜSEN, 2009, p. 174).

Desse modo, a constituição identitária é sempre uma relação de tensão, de conflito com o outro, tanto no modo individual, quanto no modo coletivo, na forma do etnocentrismo. Tal tensão é o que forma a identidade como mesmidade em oposição à diferença com o outro, criando um sentimento agradável em relação a si e desagradável ao diferente.

Podemos perceber aqui que a concepção de identidade como tensão gerada em um mundo humano naturalmente contraditório, tem sua fundamentação na filosofia kantiana, tal qual exposto no texto *‘Ideia de uma História Universal de um ponto de vista cosmopolita’*. Pode-se chegar a esta constatação da própria citação feita acima onde, para Rügen, o homem está sempre na eminência de uma *bellum omnium contra omnes*, ou seja, que o homem está sempre na eminência de uma guerra de todos contra todos, pois, é de sua natureza lutar pelo seu próprio interesse, com a conseqüente apropriação dos frutos de seu trabalho.

Apesar de esta expressão possuir uma conotação filosófica mais hobbesiana do que kantiana, o desenrolar da Teoria da História e da Didática da História desenvolvidas por Rügen (2001; 2007a; 2007b; 2014) mostram uma grande afinidade com a concepção de natureza humana formulada por Kant. Tanto Kant como Hobbes partem da perspectiva liberal de natureza humana que é egoísta e individualista, para desenvolver suas filosofias. Entretanto, os caminhos que se seguem a partir deste ponto assumem características distintas. Ambos são considerados contratualistas.

¹¹ Luta de todos contra todos. Expressão cunhada por Thomas Hobbes ao se referir ao homem no estado de natureza.

Hobbes desenvolvendo a noção de contrato social fundado na necessidade de suprimir a luta de todos contra todos, tendo em vista uma perspectiva mais negativa da natureza humana, havendo necessidade de um Estado absolutista autoritário, forte e coercitivo, o *Leviatã*. Kant, como Hobbes, também estabelece a necessidade de um Estado decorrente do contrato social. Entretanto, o Estado ao qual Kant se refere não é absolutista, onde um único homem é o soberano, como pensa o filósofo inglês da monarquia. Para Kant, o soberano é o Estado gerido pela sociedade civil e alicerçado por uma Constituição Republicana, ou seja, um Estado de Direito.

Esse modelo de Estado é o mais viável para Kant, pois ele possui uma visão mais otimista da natureza humana do que a que possui Hobbes. Para Kant (2004), a natureza humana não é uma luta de todos contra todos perpétua, mas um antagonismo entre o insociável e o sociável, ou seja, o homem é a *insociável sociabilidade*. Isso significa que há, na natureza humana, uma tensão permanente entre duas tendências naturais, a de ser insociável, de ser egoísta e isolar-se almejando apenas as suas vontades em detrimento dos demais indivíduos, e a tendência de socializar, de entrar em uma sociedade e colaborar com outros indivíduos para melhorar de condição.

Em artigo intitulado Seguindo Kant: ideia europeia da história universal de um ponto de vista intercultural, Rösen (2014b) faz uma apropriação tradição filosófica alemã, representada por Kant, em seu texto, Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita (2004). No artigo, as nove proposições feitas por Kant para o estudo da história universal da humanidade são reafirmadas após séculos, sendo tais princípios, como ainda úteis para compreensão da sociedade civil ocidental. A intenção de Rösen (2014b, p. 19) é:

Relacionar os principais argumentos de Kant – que utiliza para esboçar uma narrativa mestra europeia – com as circunstâncias e condições do pensamento histórico do início do século XXI. Pretendo especificar seus argumentos de modo que digam respeito aos problemas da diferença cultural e da comunicação intercultural.

Kant desenvolve sua filosofia tendo em vista a defesa do Estado republicano de direito, forma de governo assumida por grande parte dos países na atualidade, aliado, na maioria dos casos, ao regime da democracia representativa. Além disso, a comunicação entre as culturas sofreu um aumento significativo a partir da metade do século XX, em decorrência da economia de mercado global e das novas tecnologias

nas comunicações, levando a uma necessidade de se desenvolver um diálogo intercultural. Para Rösen, tal diálogo pode ser estabelecido por meio do conceito de humanidade e da noção de dignidade da pessoa humana, elementos que possuem precedentes na filosofia kantiana do século XVIII.

Rösen (2014b) faz uma reinterpretação do texto de Kant como clássico fundamental da filosofia alemã e ocidental, buscando meios de pensar tal filosofia, apesar das críticas à concepção europeia de história universal, utilizando-o como parâmetro do Humanismo no século XXI. Retomando a sua compreensão da aprendizagem histórica como formadora de sentido, Rösen (2014b, p. 19) faz menção a uma narrativa histórica de composição universal como modo de resolver a problemática da comunicação intercultural:

Meu ensaio tem como pressuposto que toda cultura precisa de uma narrativa mestra para expressar, refletir e reiteradamente reformular sua singularidade e sua diferença em face das demais culturas. Não há identidade cultural sem narrativa mestra. Gostaria de esboçar os contornos dessa narrativa mestra atual que, na condição de europeu alemão, considero aceitável e apresentável mediante o recurso a Kant. Como cientista europeu ofereço à comunidade internacional e intercultural dos cientistas as minhas reflexões sobre a maneira de lidar com o problema da diversidade cultural enquanto objeto da comunicação intercultural e sobre o jeito de solucioná-lo.

Assim, Rösen (2014b) reconhece seu posicionamento como europeu e busca argumentar em favor da universalidade contida no conceito de humanismo difundido por Kant como ainda válido para uma proposta de humanismo no século XXI. Ele se posiciona favorável à proposta de uma narrativa mestra universalista, pois pensa que é uma alternativa plausível e que corresponde a experiência da globalização. Apenas por meio de uma visão universalista se consegue englobar e fundamentar as diferenças culturais, externalizando-as na forma de uma narrativa mestra que consiga orientar o agir humano para uma conduta humanista.

Entretanto, Rösen alerta sobre os perigos que espreitam a concepção de história universal em relação à formação da identidade individual:

O perigo é grande de que o singular, o identitário se cubra de modo simples (e extremamente eficaz) de uma roupagem universal. Então a humanidade contribui, em última análise, para expressar minha própria cultura, e a alteridade dos outros, é, no máximo, uma sombra da minha própria. É assim que um conceito de humanidade histórico-universal se converte em veículo para dar validade universal a minha própria cultura – em última análise e inevitavelmente à custa dos outros. (RÜSEN, 2014, p. 24).

Esta é uma situação bastante comum entre as concepções de história universal de perspectiva etnocêntrica e ocorre frequentemente no que tange a abordagem dos valores universais do Humanismo, tais como os Direitos Humanos. A própria concepção de Humanismo e de Direitos Humanos é fruto de constatações decorrentes de uma determinada visão étnica, a europeia ocidental, que foi largamente utilizada em uma difusão ideológica. Antes de tratar destas concepções como valores universais, faz-se necessária uma análise crítica das mesmas, descortinando as ilusões que frequentemente as permeiam, como, por exemplo, de serem valores aceitos universalmente ou que a humanidade conforma um todo culturalmente homogêneo. Apenas após análise minuciosa, podem-se repensar as possibilidades de tais valores aplicados ao contexto atual, mas, agora tendo em vista a unidade da humanidade na multiplicidade das culturas.

Em Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita, Kant (2004) expõe o conceito de humanismo para além do indivíduo e para além do Estado, desse modo, para além de uma compreensão etnocêntrica. O ponto de vista cosmopolita representa um projeto, e não um dado acabado, para se pensar a humanidade como capaz de integrar uma “sociedade civil que administre universalmente o direito” (KANT, 2004, p. 10). Esse propósito só é possível, em um grau de saída da menoridade, momento em que Kant situa a Europa ocidental no século XVIII. Ele acreditava que a Revolução Francesa simbolizava o esclarecimento, a possibilidade do ser humano alcançar a condição racional como por meio de uma lei universal da natureza.

Rüsen (2015d) retoma essa premissa ao analisar o termo humanidade em dois sentidos. Primeiramente, do ponto de vista empírico, humanidade compreende a noção de tudo o que os seres humanos tem em comum como espécie *Homo sapiens*. Essas características em comum, representam a essência do ser humano, vistas pela óptica de cada cultura. A essência do ser humano, nomeada de humanidade, por outro lado, adquire também conotação normativa, que ultrapassa os limites do empírico. A humanidade em um viés normativo sustenta a existência humana em relação à natureza e regula a forma como os seres humanos tratam uns aos outros. Desse modo, a face normativa da humanidade gera um espectro de significados orientadores da vida prática que estão na base das decisões tomadas cotidianamente. A

humanidade é um referencial normativo básico para a tomada de decisões acerca da humanidade e da desumanidade.

Para este autor, o Humanismo clássico é a manifestação mais central do fenômeno normativo de humanidade, pois é pela primeira vez que o ser humano é pensado a partir de si mesmo, ou seja, a interpretação do homem e do mundo não parte mais de explicações religiosas, mas é pensada a partir de critérios antropológicos, notadamente pela razão humana (RÜSEN, 2015d).

É por esse motivo que também Kant (2004) pensou a saída do homem da menoridade no contexto do século XVIII. A autonomia da vontade foi pensada a partir da mudança de perspectiva trazida pelo Humanismo clássico regida pela racionalidade científica e secular. Para Kant, este estágio de esclarecimento foi alcançado pela natureza que age para o progresso da humanidade, constituindo um sentido metafísico para a história.

A compreensão do sentido metafísico kantiano da história universal é inerente à sua concepção de natureza humana. Tal entendimento está explícito na quarta proposição, dos nove argumentos nos quais Kant defende a história universal em Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. A quarta proposição diz que “o meio de que a natureza se serve para realizar o desenvolvimento de todas as suas disposições é o antagonismo delas na sociedade, na medida em que ele se torna ao fim a causa de uma ordem regulada por leis desta sociedade” (KANT, 20014, p. 08). Tal antagonismo é definido pela *insociável sociabilidade* dos homens, ou seja, o indivíduo humano possui uma natureza egoísta. Nas palavras de Kant (2004, p. 08), o homem possui

[...] uma forte tendência a separar-se (isolar-se), porque encontra em si ao mesmo tempo uma qualidade insociável que o leva a querer conduzir tudo simplesmente em seu proveito, esperando oposição de todos os lados, do mesmo modo, sabe que está inclinado a, de sua parte, fazer oposição aos outros.

Dessa forma, Kant apresenta uma proposta claramente liberal de natureza humana, onde, de um lado há a força que impele o homem a isolar-se e por outro lado age outra força, uma “inclinação para *associar-se* porque se sente mais como homem num tal estado, pelo desenvolvimento de suas disposições naturais” (KANT, 2004, p. 8). O homem, em sociedade, está em constante antagonismo. Esse antagonismo gera uma tensão que sempre está a ameaçar tal sociedade. Apesar disso, Kant atribui um

valor positivo para essa tensão, é por meio dela que se move o progresso da humanidade. Isso ocorre porque o tal antagonismo não resulta em anulação, ou seja, o insociável e o sociável não exaurem um a outro, pois o sentido metafísico da natureza faz com que o sociável prevaleça.

O antagonismo leva o homem a superar sua tendência natural ao comodismo e, movido pela busca de projeção da sua situação atual, estabelecer uma relação “entre companheiros que ele não atura, mas dos quais não pode prescindir” (KANT, 2004, p. 8). É dessa forma que se estabelecem sociedades que elevam o homem da rudeza¹² à cultura, que, segundo Kant, é o valor mais elevado do homem.

Os homens são levados pela insociável sociabilidade a construir um Estado civil e a tender para a realização de uma Constituição republicana em que haveria o máximo de liberdade, sem que um interfira na liberdade do outro sendo também a situação em que cada um pode se desenvolver mais: o mesmo ocorrerá nas relações entre os Estados [...] (TERRA, 2004, p. 63).

Assim, mesmo os homens agindo de modo irascível e individualista, quando reunidos em sociedade civil, o propósito da natureza os obriga a se disciplinar. Essa é a tese defendida na quinta proposição: “O maior problema para a espécie humana, a cuja solução a natureza a obriga é alcançar uma sociedade civil que administre universalmente o direito” (KANT, 2004, p. 09).

O fundamento antagonista da natureza humana é o que reforça, em Kant, a necessidade normativa para o estabelecimento de uma sociedade civil. Esse pensamento se desenvolve em Kant, pois no contexto do século XVIII, ele busca uma forma de melhoria da sociedade alemã burguesa pós Revolução Francesa, sem a necessidade de uma revolução. Isso ocorreria, segundo ele, por meio de reformas conduzidas pelos governantes, as quais ao final levariam à formulação de uma Constituição republicana (TERRA, 2004, p. 66).

O antagonismo natural dos seres humanos é o móvel de uma vontade metafísica da natureza, que assume a forma do sentido na filosofia da história kantiana. Kant, assim como Hegel, atribuem uma noção metafísica de sentido histórico, como era comum entre vários filósofos da história e historiadores do século XVIII e XIX. É válido lembrar que, apesar de Rösen utilizar o termo *sentido* (2014), ele o utiliza como sendo um constructo cultural pelo qual os indivíduos interpretam a si e

¹² Termo utilizado por Kant (2004, p. 08).

ao mundo da vida, no qual agem e sofrem ação, e não um sentido metafísico. Para Kant, o sentido metafísico, movido pelo antagonismo natural do ser humano possui um impulso de melhoria, na acepção de progresso da humanidade que levaria à racionalidade e ao estabelecimento de uma sociedade civil amparada por uma constituição republicana. É apenas quando a humanidade atinge o grau de esclarecimento que se pode, para além da coação do Estado, formular leis universais de conduta moral, como Kant imagina no imperativo categórico.

É por ter em vista o antagonismo da natureza humana e a necessidade de estabelecer uma sociedade civil republicana sem que, para tanto, ocorra uma revolução, que Kant se aprofunda na problemática filosófica do Direito e da Moral. Para ele, é por ser naturalmente insociável que o ser humano, quando vive entre outros de sua espécie (sociável), necessita de um senhor que o obrigue a obedecer a uma vontade universalmente válida. Tal senhor não pode ser outro da mesma espécie que a sua, mas sim o Estado republicano, gerido pela sociedade civil. É a partir deste ponto que o grande filósofo alemão formula seus estudos sobre o direito, como coação do Estado. Entretanto, moralmente, o ponto central da filosofia kantiana é o conceito de imperativo categórico, no qual está implícito seu entendimento de humanidade como ideia de igualdade universal entre os homens e, ao mesmo tempo, o conceito de autonomia do indivíduo, expressão maior do princípio da dignidade humana.

O imperativo categórico, em uma primeira definição, encontrada na obra, *Fundamentação Metafísica dos Costumes*, estabelece: “Procede apenas segundo aquela máxima, em virtude da qual podes querer ao mesmo tempo que ela se torne em lei universal” (KANT, 1964, p. 23). Aqui, o célebre filósofo, ao formular o princípio do dever moral, parte da noção de que todos os homens também devem ser reconhecidos como iguais, pois só assim é possível imaginar uma conduta moral que possa ser praticável universalmente como o imperativo categórico.

Outro aspecto da filosofia kantiana, que representa um marco para compreender o conceito de humanidade e de dignidade da pessoa humana é a noção de homem como valor absoluto, como fim em si, ou seja, o homem deve ser visto como fim em si mesmo e não como meio para determinada finalidade. Para Kant (1964, p. 28), “na natureza, existe apenas um *fim em si*, o homem, este [...] existe como fim em si, não apenas como meio, do qual esta ou aquela vontade possa dispor a seu talento”. Sem essa constatação de valor absoluto atribuído ao ser humano, não seria possível a existência do imperativo categórico, pois não seria possível

estabelecer uma igualdade entre os seres racionais para que os mesmos formulassem suas máximas morais categóricas de caráter universalista.

Deste modo, Kant (1964, p. 28) admite uma segunda formulação do imperativo categórico: “procede de maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de todos os outros, sempre ao mesmo tempo como fim, e nunca como puro meio”. Por sua vez, decorre deste valor absoluto do homem, o princípio da autonomia do indivíduo, segundo o qual, “não devendo ser tratado como instrumento, o homem não deveria ser um simples objeto da legislação universal imposta pela lei moral, é necessário, pois, que ele próprio seja seu autor” (PASCAL, 2005, p, 132).

Para Kant, o homem, como fim em si, deve ser capaz de formular autonomamente deveres da moralidade que possam ser aplicados universalmente. Contrário isso, a heteronomia da vontade, impunha valores morais extrínsecos à formulação do próprio indivíduo como deveres a serem seguidos. Kant inaugura a concepção de dignidade da pessoa humana, ao formular o princípio da autonomia da vontade, pois eleva o homem como capaz de conduzir a si mesmo e não de ser conduzido, até mesmo na formulação de suas próprias normas morais. Tal constatação promove a aptidão dos homens para que possam congregarem uma sociedade civil de caráter republicano, de se auto legislar, sem serem conduzidos por interferências externas.

Dessa forma, uma terceira definição do imperativo categórico é estabelecida: “agir somente segundo uma máxima tal que possa ser erigida em lei universal; tal, *por conseguinte, que a vontade possa, mercê de sua máxima, considerar-se como promulgadora, ao mesmo tempo, de uma legislação universal*” (KANT, 1964, p. 32). No imperativo categórico de Kant é possível notar o princípio da humanidade – que corresponde ao ser humano como valor absoluto – sustentar a capacidade humana de se auto gerir, portanto, formular leis universais que tornam possível a constituição de uma sociedade civil cosmopolita. É decorrente do antagonismo natural dos seres humanos, entre o insociável e o sociável e do propósito universal metafísico, que Kant, estabelece uma visão otimista da humanidade. Ao atingir um nível de compreensão racional, a humanidade, na figura do homem, conseguiria formular por si mesma leis gerais que preceituem a igualdade e o respeito à dignidade humana.

Rüsen utiliza-se do conceito antagônico de natureza humana kantiana em uma explicação antropológica com base na necessidade de fazer escolhas práticas

que envolvem a capacidade universal de diferenciar entre o bem e o mal. Essa explicação está assentada na compreensão do ser humano como dotado de consistência física e psicológica, que o torna um ser dotado de consciência e que o torna capaz de ser responsabilizado por seus atos. Essa capacidade de ser responsabilizado dota o ser humano com a qualidade da autonomia, pois ele mesmo se auto conduz e com a qualidade da dignidade, tornado digno de tomar suas próprias decisões ante os demais (RÜSEN, 2015d, p. 61).

Essa interpretação antropológica está fundamentada na filosofia kantiana e na busca da compreensão da humanidade por seus próprios critérios, ou seja pela razão humana. Segundo Rösen (2015d), a valoração do ser humano como fim em si e não por sua utilidade, une a dimensão empírica da compreensão humana (toda a humanidade compreendida no espaço tempo) com a dimensão normativa (que atribui a cada sujeito a dignidade de ser fim em si). Assim, a humanidade é pensada como critério último de qualquer operação de criação de sentido.

Assim, estes princípios são válidos para pensar a comunicação intercultural no século XXI. O Humanismo estabelece o princípio geral de humanidade entre todas as culturas, entretanto, a igualdade entre os homens deve ser vista por uma perspectiva de multiculturalidade, respeitando a capacidade de autogestão entre eles. Neste espaço temático, levanta-se outra problemática, a da autonomia do indivíduo kantiana. Para Kant (2004), o indivíduo torna-se autônomo por meio de um movimento maior da humanidade como um todo, o progresso que culmina com a racionalidade. A racionalidade não é pensada individualmente, pois, a vida humana não comporta espaço temporal suficiente para que o indivíduo torne-se racional, ele deve estar inserido em um contexto no qual a humanidade alcance o esclarecimento, e, como seu membro, ele também se esclareça. Dessa forma, a racionalidade não é algo que possa ser desenvolvida fora da sociedade civil e o indivíduo não alcança a autonomia sem que a humanidade atinja o grau do esclarecimento. Assim, uma coisa leva a outra, pois não há autonomia do indivíduo sem a racionalidade na sociedade humana.

Afora as críticas que dizem respeito ao conceito de razão ocidental, é fato que sua contribuição acerca da compreensão da humanidade pelos critérios dos próprios homens é algo que ainda está vigente e não foi superado. A racionalidade científica e secular parte da premissa de que os próprios homens podem compreender a si e ao mundo que os rodeia a partir da capacidade racional humana e não mais de uma explicação mitológica ou religiosa. O paradigma da racionalidade humana fundamenta

até suas próprias críticas, pois a crítica à razão ocidental parte de constatações igualmente racionais. Apesar de suas limitações, não há nada melhor até o momento além da busca pela superação dessas limitações envolvendo principalmente os problemas do etnocentrismo e da parcialidade.

Quanto ao fato de a humanidade, por meio da tradição filosófica ocidental, ter chegado a maioria no século XVIII, segundo a concepção kantiana, relacionada ao novo paradigma explicativo da racionalidade científica e secular, Kant (2004) sugere em *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita* que, em se tratando da vida prática, isso está no campo das possibilidades. Para Kant, o ser humano chega ao nível cultural que lhe permite pensar o mundo e a si mesmo a partir de seus próprios critérios, não mais pelas explicações externas à condição humana. Isso foi um grande avanço, por isso o século XVIII é chamado de século do esclarecimento ou século das luzes, pois a partir daí surge um novo paradigma, o da racionalidade. Entretanto, isso não quer dizer que os seres humanos, em seu cotidiano, passaram a interpretar o mundo e a si e a tomar decisões de acordo com esta racionalidade.

No campo da vida prática (costumes), instalou-se a noção de que o homem possui a capacidade de se auto gerir, de dobrar suas vontades egoístas em busca da excelência moral por meio de sua tendência a socializar e, assim também, melhorar seu convívio em sociedade. À essa condição racional de se auto determinar, Kant chamou de autonomia da vontade. Essa condição torna o ser humano valor absoluto como fim em si mesmo e lhe concede dignidade para tomar suas próprias decisões e fazer delas leis universais, de acordo com o imperativo categórico da moralidade interna. Mesmo assim, essa chegada à racionalidade não garante que os homens assim hajam na prática. O que Kant inaugura com a racionalidade aplicada à moralidade e a auto determinação humana é uma potencialidade que está no campo do dever ser, desse modo, pode ser concretizada ou não, pois a vontade é livre para escolher.

Rüsen acredita que seja um grande desperdício intelectual jogar por terra toda a tradição filosófica que concebe a autonomia da vontade e a dignidade humana a partir da natureza humana e do sentido histórico universal. Por isso, este autor, de modo diverso ao relativismo cultural, engaja-se na defesa do conceito universal de humanidade em uma perspectiva multicultural, que supere as limitações do

Humanismo clássico moderno, apropriando-se dos princípios da autonomia da vontade e da dignidade humana.

A aplicação prática de todo este estudo sobre o Humanismo clássico e a concepção de um Novo Humanismo, advindo da superação dos limites do etnocentrismo e da racionalidade científica que sufoca outras culturas e outras formas de racionalidade, para Rüsen (2014,2015) é a formação histórica. É na educação que o filósofo da história alemão pensa ser possível a superação dos limites do Humanismo clássico, para a criação de um Novo Humanismo. A formação histórica, por sua vez, deve, explicitamente, ser direcionada aos valores do humanismo e à normatividade do conceito de dignidade humana. Este estudo abordará esta perspectiva de formação histórica através da análise do livro didático e do manual do professor, como objetos de uso do dia-a-dia escolar que contém em toda a sua estrutura, implicitamente, uma finalidade para o ensino de história.

CAPÍTULO 3

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Neste capítulo tratar-se-á do objeto de pesquisa deste estudo, o livro didático e o manual do professor de história dos anos finais do ensino fundamental, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro didático. Antes da análise dos manuais do professor selecionados, faz-se pertinente uma compreensão aprofundada desde objeto de pesquisa complexo e multifacetado, abordando, de modo sucinto, suas múltiplas facetas, ao final, aprofundando-se na faceta da aprendizagem e da formação histórica nele implícita para que se faça um contraponto com a formação histórica com critério de sentido humanista proposta por Jörn Rüsen (2014; 2015).

3.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA

Desde os anos finais da década de 1970, o livro didático vem sendo alvo de intenso labor intelectual por parte dos programas de pós-graduação no Brasil. Este fato se deve ao aumento na distribuição de material didático produzido no país no período em questão, relativo ao então maior acesso à escolarização experimentado pela população nacional. Além disso, no âmbito intelectual, vivenciava-se um amadurecimento dos cursos de pós-graduação que passaram a se debruçar no horizonte da produção didática nacional em expansão.

Diversas foram as perspectivas de pesquisa sobre o objeto livro didático desde aquele período. Ilustrando este cenário, em artigo intitulado Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história, Jean Carlos Moreno (2012), divide a pesquisa sobre livros didáticos no Brasil em três momentos que seguem uma ordem mais ou menos cronológica de miragens predominantes. De antemão, deixemos claro que a predominância de uma perspectiva, logicamente, não anula a existência de outras, entretanto, a sistematização é um mecanismo metodológico útil à pesquisa de caráter científico desde que se leve em consideração o caráter dinâmico do seu objeto no meio social e cultural.

Desse modo, o autor apresenta um primeiro momento dos estudos direcionados ao objeto livro didático sob enfoque do conteúdo e tomando uma posição

crítica quanto a ele, revelando o livro didático de história como meio de disseminação de um discurso ideológico pré-estabelecido pelos governantes. Naquele momento vivia-se no Brasil o período da Ditadura Militar, sendo os livros didáticos resultantes de políticas públicas veiculadas por tal programa de governo.

Esta atitude crítica também é resultante da influência de autores estrangeiros como a obra de Humberto Eco e Mariza Bonazzi: *Mentiras que parecem Verdades* (1980) e *A Manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação* (1983) de Marc Ferro. Como produção acadêmica nacional, destaca-se naquele momento Maria de Lourdes Deiró Nosella com sua obra *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos* (1981).

Essa perspectiva de pesquisa crítica ao conteúdo do livro didático, segundo Alain Choppin (2002) começa a ganhar espaço no mundo acadêmico após 1960, inicialmente nos países anglo-saxões, na Alemanha, nos Países Nórdicos, no Japão e na França. Esta crítica é levantada em decorrência da 2ª Guerra Mundial e do contexto da descolonização e da Guerra Fria, com a “democratização dos sistemas educativos e a sensível aceleração dos progressos técnicos que colocaram em questão um certo número de valores tradicionalmente admitidos” (CHOPPIN, 2002, p. 10).

A crítica central dessa abordagem acerca do conteúdo dos livros didáticos é a sua utilização pelos governantes com a intenção de veicular uma narrativa histórica tendenciosa e partidária dos detentores do poder, principalmente do poder político. Essa abordagem foi então bastante inovadora, entretanto, aos poucos revelou-se lacunosa e insuficiente na medida em que mostra apenas a face da denúncia do conteúdo ideológico presente no livro didático, este sendo visto como mero instrumento de difusão do discurso dominante, não deixando margem para outras formas de uso (MORENO, 2012).

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, surgem trabalhos que vão além da mera crítica ao conteúdo e iniciam uma nova perspectiva de pesquisa acerca do objeto livro didático.

Em forma de síntese e balanço Galzerani (1988) e Freitag, Motta e Costa (1993) traçavam novos questionamentos a respeito das tendências ideológicas dominantes, antes vistas com unanimidade nas pesquisas sobre os livros didáticos. Além disso, somava-se ao caráter sociológico de denúncia, as análises didático-

pedagógicas, sugerindo um novo caminho para a sua utilização e enriquecendo ainda mais a abordagem acerca dos livros didáticos (MORENO, 2012).

Hoje os enfoques meramente conteudistas e sociológicos do livro didático diminuíram, sendo tal objeto não mais visto apenas como meio da ideologia dominante, agora ele é visto como um objeto cultural complexo e multifacetado (MORENO, 2012). Ou em outras palavras “é um produto cultural complexo que se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY *apud* CHOPPIN, 2004, p. 356).

Assim, o livro didático não é um objeto de pesquisa que pode ser explicado por uma única determinante, a ideológica, por exemplo, mas por múltiplos fatores: as políticas educacionais, a produção editorial, as concepções didáticas, a forma de avaliação, escolha e distribuição nacional, enfim, o meio pelo qual é produzido e no qual é posto, sofrendo influências em sua construção e influenciando no modo como os saberes escolares são transmitidos em sala de aula.

A multiplicidade de esferas de influência (indústria editorial, Estado, universidades, mídia, opinião pública etc.) e a multiplicidade de sujeitos envolvidos na criação, produção, avaliação, distribuição e utilização dos livros didáticos revelam sua complexidade, trazendo para a pesquisa a possibilidade de múltiplos enfoques sobre o mesmo objeto. No dizer de Circe Bittencourt (2004, p. 301) “é um objeto cultural de difícil definição, por ser, obra bastante complexa, que se caracteriza pela inferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo”.

Nas décadas que se alongaram desde os anos 1970, ocorreu um intenso desenvolvimento da pesquisa abrangendo o objeto do livro didático, aprofundando a compreensão do pesquisador a respeito desse tema, não apenas na área da educação, mas como fonte histórica para as mais variadas temáticas. Segundo Alain Choppin (2002), a complexidade do objeto livro didático deve-se a sua multiplicidade de funções, muitas delas escamoteadas aos olhares despercebidos de seus expectadores imersos no cotidiano e em suas subjetividades. Este pesquisador francês observa o livro didático como contendo um universo de significados e informações a descobrir, que vão além, até mesmo, da compreensão atual que o situa como objeto complexo e multifacetado.

É fascinante - até mesmo inquietante - constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo;

definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor, [...]), nos instiga a ali pesquisá-lo (CHOPPIN, 2002, p. 13-14).

Desse modo, ao estudar um objeto tão imerso culturalmente na sociedade que o produz e a qual ele influencia, é de relevante importância constatar quem é e qual o lugar do pesquisador, pois a multiplicidade de facetas do objeto livro didático enumera uma abundância de possibilidades de pesquisa.

Alain Choppin (2002) ainda nos mostra que, nesse contexto, a pesquisa de caráter histórico possui a vantagem de tornar o objeto distanciado do referencial que o observa: o pesquisador. O historiador, por seu turno, possui a habilidade de “distinguir e colocar em relação as diversas facetas desse objeto extremamente complexo que é o livro escolar” (CHOPPIN, 2002, p. 14).

As diversas facetas do livro didático revelam as diversas abordagens que a pesquisa acadêmica assumiu no estudo de tal objeto ao longo do tempo e que hoje se exige do pesquisador atenção especial quanto a elas, pois não há como abordar o objeto livro didático adequadamente sem antes fazer referência a suas múltiplas funções. Por isso, a concepção de livro didático como objeto complexo e multifacetado torna impossível que haja uma definição simplista por parte de seus pesquisadores, quanto ao objeto de sua pesquisa. Entretanto, sabe-se da impossibilidade de abordá-lo em suas múltiplas facetas de modo completo e exaustivo. Este seria um empreendimento além da capacidade que qualquer estudo científico. Mas é crucial para qualquer pesquisador que se preste a conhecer e a compreender tal objeto, que o aborde tendo em vista suas múltiplas facetas, sob o risco de descaracterizá-lo ou cair no determinismo de uma delas.

Para Circe Bittencout (2004), a primeira vista, o livro didático é objeto de fácil identificação pois está presente na tradição escolar por pelo menos dois séculos, estando cada vez mais presente no cotidiano escolar desde então. No entanto, ao tentar defini-lo, o pesquisador depara-se com uma tarefa de difícil execução. A autora sugere então a facilitação dessa tarefa por meio da diferenciação do livro didático diante de outros livros.

Essa facilitação deve ser levada em conta apenas em um primeiro momento, pois ao se aprofundar no universo de possibilidades oferecidas pela pesquisa sobre o livro didático, tal diferenciação torna-se insuficiente para compreendê-lo. No mesmo

viés de Circe Bittencourt, Choppin (2004, p. 15) concorda que a produção editorial de um livro didático geralmente “coincide de maneira parcial ou apenas temporariamente, com as atividades de uma editora” e com a produção de outros livros.

Iniciando pela autoria, no conjunto da produção de um livro ou de uma coleção didática, já se vislumbram as diferenças entre autor de livro e autor de livro didático, pois dificilmente um livro didático, em sua totalidade, seja obra de um mesmo autor, ao contrário, cada elemento, estético ou pedagógico, (capa, texto, elementos tipográficos e iconográficos, caderno de exercícios) é produzido separadamente por um profissional ou equipe de profissionais especializados, muitas vezes sem relação direta com outra equipe responsável por um elemento distinto.

Com relação ao autor do texto que forma o conteúdo do livro didático, Erinaldo Cavalcanti (2016) prefere usar a expressão escritor ou então autor de textos para livros didáticos, pois, se adequam melhor a realidade do que a expressão: autor de livros didáticos.

Para justificar sua opção, o autor pondera:

Não se trata de uma simples mudança gramatical; da mera escolha de um recurso vocabular ou conceito teórico. Pelo contrário. A discussão em tela consiste em problematizar o quão complexo é o processo de gestação do livro didático, e, por conseguinte, redirecionar e ampliar o ângulo de percepção para compreender que a escrita produzida por um profissional é apenas um dos inúmeros elementos constitutivos do que convencionalmente chamamos de livro didático (CAVALCANTI, 2016, p. 265).

Além da multiplicidade de agentes envolvidos na produção de um livro didático, outros fatores tornam notável sua diferenciação diante de outras obras literárias, como sua adequação obrigatória a um currículo nacional ou a um programa de seleção, avaliação e distribuição do livro didático em âmbito nacional, possui uma linguagem própria e sua função principal consiste na aprendizagem de saberes escolares, além de possuir grande potencial de difusão ideológica, principalmente no que diz respeito aos livros didáticos de História.

Diversos pesquisadores do livro didático (BITTENCOURT, 2004; CHOPPIN, 2002; GATTI JR, 1997; MUNAKATA, 1997) buscaram uma definição, mesmo que aberta, abordando o objeto através de algumas de suas facetas que no campo da pesquisa acadêmica mostram-se proeminentes.

Neste trabalho, analisaremos as delimitações de dois pesquisadores da área de livros didáticos de História, Circe Bittencourt e Alain Choppin. Circe Bittencourt

(2004) elenca quatro dimensões pelas quais é possível compreender o objeto livro didático. Estas dimensões assemelham-se às quatro funções essenciais exercidas pelos livros didáticos expostas por Alain Chopin (2004). Pela semelhança entre estas duas delimitações as trataremos simultaneamente.

A primeira faceta do objeto de pesquisa livro didático abordada por Circe Bittencourt (2004, p. 301) é a da dimensão material: o livro didático é uma “*mercadoria* ligada ao mundo editorial e a lógica da indústria cultural do sistema capitalista”. A temática do mercado editorial voltada aos livros didáticos incitou muitos trabalhos acadêmicos de grande repercussão. No Brasil, destaca-se a tese de doutorado de Kazumi Munakata (1997), Produzindo livros didáticos e paradidáticos, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na qual o autor aborda aspectos da produção editorial de livros didáticos e paradidáticos no Brasil, revelando a influência do regime militar e do contexto de redemocratização para essa indústria cultural e para o formato adotado pelos livros didáticos nos anos 90.

Para Bittencourt (2004, p. 301) outro modo de compreender o livro didático é como um “*suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais”. Por meio desta característica são levantadas as interferências do Estado, de seus governantes e suas políticas públicas na produção didática nacional. O currículo e as avaliações do livro didático como o PNLD ocupam espaço central nas pesquisas que partem desta perspectiva. Atualmente as polêmicas levantadas no campo da educação com a implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) se destacam dentre as discussões envolvendo currículo e avaliações.

Choppin (2004, p. 553) enumera este item como a primeira das funções essenciais do livro didático: “*função referencial*, também chamada de curricular ou programática”. Segundo o mesmo autor, por essa função, o livro didático representa o programa de ensino de um Estado, contendo conhecimentos, técnicas e habilidades que um grupo social reconhece como essencial e necessário a ser transmitido às novas gerações.

O livro didático também é abordado por Bittencourt (2004), em sua terceira faceta, como um “*suporte de métodos pedagógicos*” que auxiliam o professor em sua tarefa de facilitador da aprendizagem do conteúdo escolar. Conforme a autora:

O livro didático [...] é um material importante e de grande aceitação porque além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos, inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas um livro de conteúdos

de História, de Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico, em que está contida uma concepção de aprendizagem (BITTENCOURT, 2004, p. 315).

Alain Choppin (2004) chama esta função de função *instrumental*, pela qual o manual didático é um meio para pôr em prática métodos de aprendizagem. Encaixam-se nessa perspectiva pesquisas voltadas à análise do manual do professor, ou do caderno de exercícios contido no livro didático do aluno, além da associação de imagens e de material audiovisual para assimilação do conteúdo escrito do texto estudado. Nesta perspectiva, de caráter mais metodológico e pedagógico, torna-se central a associação do conteúdo ao método de ensino para a compreensão do saber, ou disciplina escolar.

A compreensão do que é o livro didático não deve deixar de levar em conta a perspectiva de tal objeto como veículo de um sistema de valores, que, na concepção de Bittencourt (2004), consiste na quarta faceta do objeto livro didático. Para Choppin (2004), esta quarta faceta corresponde a função ideológica e cultural do livro didático. A instrumentalização do livro didático, visto como porta-voz de ideologias, já está consagrada no campo de pesquisa acerca de tal objeto, em especial quanto aos livros didáticos de história.

A denúncia às influências ideológicas promovidas por meio dos livros didáticos de História são vislumbradas no campo da pesquisa acadêmica no Brasil, em grande escala, desde o final dos anos 1970 e constituem um marco nas primeiras abordagens acerca do livro didático. A confluência de trabalhos acadêmicos que seguem este referencial é abundante (ECO; BONAZZI, 1980; NOSELLA, 1981; FERRO, 1983). Apesar do grande potencial de pesquisa a partir da perspectiva da denúncia, limitar-se a apenas tal viés limita as potencialidades da pesquisa, deixando pouca ou nenhuma esperança quanto aos livros didáticos servirem aos propósitos didáticos dos saberes escolares ao invés de serem meros instrumentos ideológicos.

A última função do livro didático proposta por Choppin (2004) é a função documental, por meio da qual o livro é um instrumento pedagógico que contém uma série de documentos: textos, imagens, gráficos, etc., que auxiliam ao aluno o desenvolvimento de um espírito crítico. Essa função se diferencia da função instrumental pois oferece autonomia ao aluno para interpretar os documentos que lhe são postos à frente, desse modo desenvolvendo seu espírito crítico. Do contrário, sem autonomia, não haveria a possibilidade de pensar criticamente, haveria apenas a

repetição de expressões e modos de comportamento repassados pelo professor ou pelos materiais didáticos ao aluno e não um espírito crítico capaz de agir por si deste modo em diversos momentos da vida. O autor ainda ressalta que a função documental não é exclusiva do livro didático. No universo escolar existe uma variedade de materiais didáticos como os mapas, a imensa gama de materiais audiovisuais e os materiais produzidos pelos próprios professores, como sínteses do conteúdo, mapas mentais, até mesmo apostilas, que são expostos aos alunos para que observem e interpretem, auxiliando na aprendizagem dos saberes escolares e no desenvolvimento do espírito crítico.

Além das cinco facetas acima expostas, Circe Bittencourt (2004) afirma que a pesquisa sobre livros didáticos ainda traz a possibilidade da abordagem sobre o saber docente (MONTEIRO, 2007; ROCHA, 2009), sobre como os professores fazem uso ou não deste material didático em conjunto com saberes que adquirem em sua formação profissional, em sua experiência docente e em sua história de vida para transmitir saberes escolares aos estudantes, e, por sua vez, como o livro didático interage no processo de aprendizagem destes saberes pelos estudantes. A pesquisa sobre o saber docente quer tomar conhecimento de como os professores utilizam o livro didático como instrumento de aprendizagem, como são por eles recepcionados as ideologias e os sistemas de valores nele contidos (BITTENCOURT, 2004).

Quanto a esse aspecto, reforça Choppin (2002, p. 14):

[...] o livro de classe situa-se na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais – quando existem - e o discurso singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada professor na sua classe. O manual constitui um testemunho escrito, portanto permanente, infinitamente mais elaborado, mais detalhado, mais rico que as instruções que supõe preparar.

Choppin (2002) se reporta a infinidade de usos e formas de abordagem do livro didático que podem ser assumidos pelos professores e alunos no cotidiano escolar, portanto fala das possibilidades criativas que surgem permanentemente no espaço escolar, engendrando novas perspectivas de ensino e aprendizagem. Esse aspecto traz mais riqueza ao campo da pesquisa, pois expande os horizontes do que se compreende por ensino de História, aprendizagem histórica, formação histórica quando observados conjuntamente aos saberes escolares.

A pesquisa envolvendo os saberes escolares e os saberes docentes vem ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico já que se debruçam sobre a característica acima mostrada por Choppin (2002): o discurso singular e concreto do professor em sala de aula.

Saber escolar, conforme pontua Ana Maria Monteiro (2007, p. 14) é uma “categoria que designa um conhecimento com configuração cognitiva própria, relacionado, porém diverso do saber científico, que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo”. O saber escolar também incorpora os saberes disciplinares, no sentido de disciplina escolar (História, Geografia, Matemática, etc.), pois envolve questões relativas a didática escolar.

A categoria saber docente é utilizada na pesquisa com o intuito de investigar e compreender a ação docente relacionada aos saberes que dominam para poder ensinar e, além destes, dos saberes que ensinam em sala de aula (MONTEIRO, 2007). Nesta definição, podemos perceber que o conceito de saber escolar está dentro das habilidades necessárias ao saber docente. O professor tem como objetivo ensinar ao aluno um determinado saber escolar, mas para isso, ele mobiliza uma série de saberes teóricos e práticos, advindos tanto de sua formação como licenciado, como de sua experiência de vida. Podemos compreender o saber docente como saber didático associado à especificidade do saber escolar do qual se é docente.

Estas duas categorias vem sendo pesquisadas no Brasil desde os anos 1990 do século XX, com base em autores estrangeiros (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991), mostrando-se bastante promissoras, já que investigam o leque de possibilidades do discurso singular e concreto do professor em sala de aula (CHOPPIN, 2002).

Os saberes escolares e docentes integram o que Selva Guimarães Fonseca chama de “currículo real” (FONSECA, 2003, p. 33; SACRISTÁN, 2013, p. 26). Essa expressão pode ser traduzida por: o que é efetivamente transmitido ao aluno pelo professor em sala de aula, tanto por meio do discurso como da omissão dele, ou por meio das atividades pedagógicas desenvolvidas em suas aulas.

Esse tipo de pesquisa demanda que se entre em contato com a prática do ensino em sala de aula, que ocorre utilizando-se tanto a metodologia das aulas assistidas, como as entrevistas de docentes, e, mesmo assim, revela-se um campo denso, difícil de ser adentrado, pois repleto de subjetividades, principalmente no que tange aos saberes experienciais do professor mobilizados para o ensino.

Apesar das dificuldades desse tipo de pesquisa, a convergência entre os objetos livro didático e saberes escolares e docentes significam um grande avanço para a pesquisa em educação, pois trazem à baila uma faceta a mais do objeto livro didático, rompendo com o caráter denunciante da pesquisa sobre tal objeto, que se atém tão somente ao seu conteúdo textual, apontando-o como mecanismo de difusão ideológica (MONTEIRO, 2007).

Nossa pesquisa, por sua vez investiga a dimensão didática da história, relacionada ao ensino e a aprendizagem propostas nos livros didáticos de história, em especial, nos manuais do professor, tendo como perspectiva de análise a proposta de formação histórica humanista desenvolvida por Jörn Rüsen. Para isso, abordaremos as propostas de aprendizagem histórica contida em dois manuais do professor de oitavo ano do ensino fundamental, relacionadas ao tema do Iluminismo, a partir da proposição teórica de Jörn Rüsen de formação histórica de sentido humanista

3.2 JÖRN RÜSEN E A NECESSÁRIA RELAÇÃO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

No que tange a pesquisa sobre o livro didático de História, o filósofo da história alemão Jörn Rüsen dedica especial atenção à relação entre o uso de livros didáticos de história e a aprendizagem histórica, portanto, atém-se notadamente quando ao aspecto do ensino-aprendizagem contido nos livros didáticos.

Em artigo intitulado o livro didático ideal¹³, Rüsen (2010b) dedica total atenção ao objeto livro didático, expondo seus usos e contribuições para a aprendizagem histórica no âmbito escolar, por isso, apesar da distância ente o ano de sua primeira publicação (1992), e o presente momento, daremos a ele especial atenção.

Neste artigo é possível estabelecer grande semelhança entre a concepção de livro didático adotada por Rüsen e os autores brasileiros (BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2003; GATTI JR, 1997; MUNAKATA, 1997), pois Rüsen também ressalta a importância em se abordar a multiplicidade das suas facetas. O autor enumera alguns dos principais motivos para se estudar o livro didático: 1. Interesses da cultura política; 2. é um dos canais mais importantes para levar os resultados da investigação histórica até a cultura histórica da sua sociedade – para isso é importante que o estado

¹³ Publicado pela primeira vez em 1992 na Alemanha, cuja primeira versão em português aparece na obra 'Jörn Rüsen e o ensino de História', organizada por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão Rezende, publicada pela Universidade Federal do Paraná, em 2010.

de investigação de determinada matéria chegue sem demora aos livros didáticos –; 3. A pesquisa envolvendo o livro didático de história é um modo de entender o alcance prático do saber produzido pelos historiadores – função de orientação cultural na vida de sua sociedade exercido pelo trabalho histórico científico profissional (historiador) – ; 4. Interesses na política contemporânea – capturar mensagens políticas inseridas no ensino de história que é uma das instâncias mais importantes para a formação política do estudante (RÜSEN, 2010b).

Além dessas facetas da pesquisa envolvendo livros didáticos, Rüsen, no início da década de 1990, destaca que, apesar do interesse, existia, até aquele momento, pouca produção acadêmica sobre o objeto livro didático com critérios de análise no âmbito da didática da história, principalmente no que se refere aos aspectos didáticos específicos da análise do livro didático: o aspecto teórico, expondo critérios de análise específicos do livro didático e o empírico, onde se procede à análise de conhecimentos (conteúdos) ordenados sistematicamente e seu aprofundamento. Ainda outro déficit mais grave é mencionado pelo autor: os impactos do uso e o papel do livro didático na aprendizagem em sala de aula, inclusive no que tange aos conhecimentos que os professores vem acumulando em suas aulas sobre possibilidades e limitações da aplicação dos livros didáticos.

O aspecto didático relacionado à aprendizagem histórica no espaço escolar, mencionados por Rüsen em 1992, hoje se fazem bastante presente entre as pesquisas envolvendo livros didáticos. No Brasil, entre os autores mais destacados neste campo estão Selva Guimarães Fonseca, que, para exemplificar, citamos duas obras de referência para a compreensão do ensino de História no Brasil como um todo, nos quais ela aborda o papel do livro didático. São elas: *Ser professor no Brasil: História oral de vida* (1997) e *Didática e prática de ensino de História* (2003). As duas obras chamam a atenção por abordar experiências de profissionais de ensino de história no Brasil, lugar ocupado pela própria autora, cujas experiências na prática escolar são expostas, assim como os usos do livro didático para o ensino e a aprendizagem histórica.

Outra autora que se sobressai na pesquisa dos livros didáticos de História no Brasil é Circe Bittencourt, cuja tese de doutoramento defendida em 1993, intitulada *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, abordou especificamente o uso do livro didático de História como meio de tornar didático o conhecimento histórico e como constituinte do saber histórico escolar, além de

abordar alguns aspectos lacunosos do livro didático para o ensino e a aprendizagem. Além da tese de doutorado, Bittencourt em artigo publicado em 1996, intitulado *Práticas de Leitura em livros didáticos* (BITTENCOURT, 1996), procura identificar as normas de leitura, transgressões e resistências dos leitores ao fazer uso dos livros didáticos de História no espaço escolar, mostrando que há um domínio da historiografia sobre livros e leituras ao analisar obras do século XIX e início do XX.

Desse modo, hoje é frequente o uso dos termos ‘currículo real’, ‘saber histórico escolar’, ‘saber docente’ e ‘cultura escolar’ nas pesquisas envolvendo os livros didáticos de história. O uso destes termos demonstram afinidade da análise de livros didáticos com a especificidade dos saberes produzidos e reproduzidos no espaço escolar e sua relação com o ensino e a aprendizagem.

Além disso, atualmente, existe uma grande quantidade de trabalhos acadêmicos – artigos, monografias, dissertações e teses – abordando a temática da aprendizagem histórica segundo os parâmetros da Teoria da História desenvolvidas por Rüsen.¹⁴ Os pontos de maior irradiação desta perspectiva de pesquisa acadêmica estão situados no Estado do Paraná, porém existem muitos trabalhos espalhados Brasil afora que abordam a pesquisa acerca da aprendizagem escolar sob o enfoque da Teoria da História de Rüsen.

Nosso trabalho, por sua vez, possui a especificidade de abordar a aprendizagem histórica sob o olhar da teoria da história de Rüsen, ao analisar o manual do professor de História, congregando a tradição teórica nacional acerca dos livros didáticos de História com a teoria da História de Rüsen. Desta convergência, extraímos as contribuições para a pesquisa que relaciona livros didáticos à aprendizagem histórica aplicadas às peculiaridades do ensino de História no Brasil, mostrando suas possibilidades de aplicação e as diferenças com a realidade alemã europeia, da qual o autor é proveniente.

Ao longo do corpo textual do já mencionado artigo ‘o livro didático ideal’, Rüsen (2010b) nos oferece alguns critérios de análise acerca dos usos do livro didático de história para a aprendizagem histórica relacionando este objeto de

¹⁴ A título de exemplificação, citamos as teses defendidas na Universidade Federal do Paraná por Lucas Pydd Nechi (2017) Thiago Augusto Divardim (2017). Além destes, elencamos algumas das pesquisas mais recentes encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES: a dissertação de Carla Karine Santana Oliveira (2012) pela UFPB, a tese de William Júnior Bonete (2019) pela UFMG, as teses de Fabrício Barroso dos Santos (2016) e Emanuela de Moraes Silva (2016), pela UFT, pela UEPG, as dissertações de Felipe Bronoski Soares (2016) e Juliana Gelbcke (2016).

pesquisa com sua Teoria de História e Didática da História. Nós reservamos um item deste capítulo, exposto mais adiante, para analisar estes critérios. Por ora, mostramos a relação existente entre este filósofo da História e seu especial interesse pela faceta da relação ensino aprendizagem presente nos livros didáticos de História.

3.3 HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E CURRÍCULO DE HISTÓRIA NO BRASIL

No item anterior, dissertamos sobre as principais concepções de pesquisa acerca do objeto livro didático no cenário acadêmico brasileiro e, dentro desta, apresentamos a perspectiva que define o andamento da pesquisa levada a cabo neste trabalho. Com base nos referenciais por nós adotados (BITTENCOURT, 2004; CHOPPIN, 2002; FONSECA, 2003; MUNAKATA, 1997; RÜSEN, 2010b), estudamos nosso objeto de pesquisa, o manual do professor, assim como o livro didático como um objeto cultural complexo e multifacetado. Por esse motivo, não podemos nos esquivar de apresentá-lo levando em conta suas múltiplas facetas. Neste tópico abordaremos o livro didático levando em conta suas múltiplas facetas, notadamente quanto à concepção curricular e normativa do livro didático de História e do manual do professor no âmbito dos anos finais do ensino fundamental escolar brasileiro.

O objetivo deste empenho para esta pesquisa está em mostrar, não exaustivamente, quais os objetivos do ensino de História no Brasil, mais especificamente para o Ensino Fundamental, para, ao final, procedermos em um comparativo com a proposta de formação histórica humanista desenvolvida por Rüsen.

Não há como falar em manual do professor, sem se reportar ao livro didático, ao ensino de História, ao currículo nacional, a indústria editorial, a disputa de poder que estes elementos refletem. O livro didático tal qual se apresenta hoje surge de um repensar, de uma reflexão acerca das mudanças articuladas no ensino de História durante os anos 70 e 80 século XX.

Em primeiro lugar, faz-se relevante constar que, vivenciava-se nas décadas de 1970 e 1980, o surgimento de um novo paradigma educacional no Brasil: a passagem de um sistema antigo de ensino de elite para uma escola de massas (FONSECA, 2003). O amplo acesso à educação pública na época motivou adoção de algumas medidas pelos então governantes, somadas a interesses políticos, econômicos e sociais.

Para Selva Guimarães Fonseca (1993), dois momentos históricos foram cruciais para se pensar o ensino de História tal qual se apresenta hoje em nosso país. Primeiramente nos anos pós-AI-5 (1968), em um momento de forte repressão política, reformas educacionais foram impostas tendo por base a doutrina de segurança nacional e passando pelo crivo do Conselho de Segurança Nacional. Em um segundo momento, entre o final dos anos 70 e início dos anos 80, constatamos o poder das forças sociais emergentes no processo de redemocratização, representados pelos movimentos sociais intervindo diretamente nas mudanças afetadas ao ensino e a produção da história.

Analisando estes dois momentos, a autora constata que a tentativa de desmonte do ensino de História e de desqualificação do conhecimento histórico levada a cabo nos anos pós-1964, impuseram efeitos que, para o ensino de História, perduraram mesmo após a extinção das medidas adotadas durante o regime militar, fazendo com que a revalorização das disciplinas escolares das ciências humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia, etc.) ocorresse com dificuldades no interior das escolas (FONSECA, 2003).

A autora ainda argumenta que este tratamento não era novidade e nem foi motivado apenas pela doutrina de segurança nacional, mas refletia intensificação da lógica da racionalização capitalista aplicada a educação que já vinha ocorrendo desde os anos 1920 e 1930, tendo por características:

A perda do controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e a imposição do material didático (livro didático por excelência) são algumas das formas aperfeiçoadas. Acentua-se o processo de proletarização dos professores (FONSECA, 2003, p. 19).

As disciplinas ligadas à área das ciências humanas foram perdendo espaço em detrimento das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais, criações daquele período, a primeira em uma tentativa de inculcar os valores do civismo e do nacionalismo vinculados a doutrina de segurança nacional e o segundo em uma tentativa de substituir história e geografia por estudos sociais e a dissolução desses campos do saber em detrimento da formação do espírito crítico do aluno.

Neste contexto, o livro didático é moldado para se adequar a situação da educação nacional do amplo acesso à educação que marcava uma mudança de paradigmas educacionais: de um antigo ensino de elites para a massificação da

educação pública. Além disso, o caráter autoritário do Estado, naquele momento, influenciou significativamente a forma que o livro didático então assumiu (FONSECA, 2003).

O livro do professor, criação deste período, surgiu como um meio de facilitação ao trabalho do professor em sala de aula, com listas de exercícios contendo as respostas, auxiliava o profissional da educação, visto como mero reproduzidor do conhecimento e advindo de uma formação acadêmica precária a ministrar os conteúdos necessários. Neste ínterim, constata-se que o livro do professor oferecia apenas auxílio em relação aos conteúdos ensinados, não oferecendo auxílio em relação as metodologias de ensino.

Este cenário reflete o modelo de educação priorizado pelos governantes militares, a educação tecnicista, modelo este que, segundo Gimeno Sacristán (2013) vinha ganhando cada vez mais espaço entre as propostas curriculares no mundo inteiro ao longo do século XX. Para este modelo “a validade educacional e social do conhecimento científico era medida em função da sua utilidade prática que se podia fazer desse conhecimento no domínio da natureza” (SACRISTÁN, 2013, p. 32). Essa lógica é inerente à sociedade pós-industrial, na qual a informação é parte integrante da produtividade e agregada a outros dois fatores clássicos: capital e trabalho. Desse modo, a educação não tinha como objetivo melhorar as pessoas, no sentido de orientá-las à uma vida mais livre, racional e empática, mas em contribuir para a produtividade econômica.

O ensino de História sempre foi um campo polêmico da educação. No modelo educacional voltado para a formação das elites, essa disciplina tinha o papel de formar o ser humano culto, inseri-lo na cultura erudita para que futuramente integrasse as elites. Nesse modelo a classe social que tinha acesso à educação era uma só. O modelo tecnicista coincide com o fenômeno da massificação da educação, da mistura de públicos da incerteza quanto às humanidades, que tradicionalmente possuíam função de formação, e do fortalecimento dos conhecimentos úteis à sociedade industrial.

No cenário brasileiro, relação entre indústria editorial e as escolas teve fundamental incentivo do Estado que incorporou tal setor industrial ao processo de democratização do ensino ao mesmo tempo em que ocorria aqui uma considerável ampliação das condições de modernização da indústria de produtos culturais e educacionais.

Os governos pós 1964 incentivaram a indústria cultural de diversas maneiras, tanto por meio da possibilidade de contratação de diversas editoras, como pelas isenções fiscais nas diversas etapas do processo de produção e da comercialização, estendendo-se, inclusive a indústria de papel e a modernização e a importação de máquinas mais eficientes para a modernização deste setor (FONSECA, 2003, p. 50). O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) ganhou seus contornos atuais neste período visando a distribuição nacional de livros didáticos a todas as escolas públicas do país.

Até 1971 a venda de livros didáticos ao Estado se tornou o principal negócio das editoras nacionais, sem, entretanto trazer a democratização do acesso aos bens culturais, como os livros, sendo as informações veiculadas nas escolas por meio do livro didático de história um canal privilegiado para a difusão de determinados saberes históricos e um poderoso meio de difusão ideológica (FONSECA, 2003).

Este cenário revela o caráter instrumental da disciplina de história, quando sucumbe aos propósitos de manipulação política do Estado, selecionando informações repassadas aos estudantes para evitar uma intervenção social contra o regime e influenciar na formação de uma consciência coletiva a ele favorável.

A redemocratização nos anos 1980 trouxe à tona o debate acerca do ensino de História, dos rumos que havia tomado até então e dos projetos para um ensino de qualidade a partir dali. Para além da mera crítica ao projeto de desqualificação das ciências humanas no espaço escolar, os debates acerca do âmbito escolar nacional e internacional a partir dos anos 80 conferiram mais complexidade ao espaço escolar, enfatizando os conflitos de classe e as formas culturais contraditórias na produção, distribuição e reprodução de conhecimentos (FONSECA, 2003).

A massificação do ensino, marcou uma mudança de paradigmas educacionais em que se passava de uma educação elitizada, direcionada para poucos, uma parcela social homogênea, para um amplo acesso à educação, atendendo uma demanda de diversas parcelas sociais, acentuando a desigualdade de desempenho escolar segundo a origem social. O ensino público viu a sua frente então o fenômeno do fracasso escolar generalizado, advindo do descompasso entre o modelo de ensino escolar adequado a um maior número de estudantes (FONSECA, 2003).

Os currículos estaduais passaram a ser reformulados, devolvendo espaço à História como disciplina escolar e abrangendo em suas diretrizes os debates

acadêmicos que então envolviam a ciência histórica, cujo campo de pesquisa sofria uma ampliação, incorporando novos acervos documentais e metodológicos.

Além da ampliação do campo da pesquisa historiográfica, também a pesquisa em ensino de História ganhava complexidade, englobando o espaço escolar como *locus* de constituição dos saberes escolares e de aperfeiçoamento do saber docente, além da discussão a respeito da consciência histórica dos estudantes. Passou-se aos poucos a compreender as práticas de ensino e aprendizagem e todo o universo que envolve a escolarização ineridos em uma “cultura escolar”, cuja compreensão se faz elementar para a crítica do fenômeno da escolarização em qualquer estudo a seu respeito (SACRISTÁN, 2013).

O conhecimento escolar¹⁵, produto desta cultura peculiar, não se constitui no conhecimento acadêmico propriamente dito, mas em um saber didatizado, construído e delimitado pelos usos escolares. Portanto, o conhecimento escolar adquire formas específicas determinadas pelo contexto escolar, expresso pelo currículo, livro didático, atividades e atuação de professores, que, exercendo papel mediador, realizam a facilitação da assimilação do conhecimento acadêmico especializado (SACRISTÁN, 2013).

Além dos agentes mediadores entre a cultura especializada e a cultura escolar, existem ainda os aspectos que os influenciam, como, no caso dos professores, a tradição de cada especialidade disciplinar e no caso dos livros didáticos, a influência de uma política editorial e cultural que ultrapassa o interesse da aprendizagem escolar. Além destes, existem as “exigências curriculares impostas pelas autoridades da educação, normas técnicas às quais os professores devem se submeter e exigências de notas ou conceitos mínimos nas provas de avaliação externa, quando existem” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Todos estes elementos influenciam a cultura escolar e qualquer proposta de modificação ou adequação da mesma sempre será enquadrada em tais mecanismos.

Esta realidade suscitou a investigação por meio de pesquisa científica acerca do fenômeno do fracasso escolar generalizado advindo da desigualdade de desempenho escolar entre as origens sociais dos estudantes, provando o relacionamento intrínseco entre escola, cultura e classe social. Deste modo, a classe dominante via refletida nos currículos escolares sua própria cultura, seus anseios e

¹⁵ Também compreendido por saber escolar.

perspectivas de futuro, enquanto a cultura e a realidade da classe marginalizada não estava no currículo escolar (FONSECA, 2003, p. 31).

Os debates envolvendo o currículo escolar surgiram na medida em que a escolaridade se converteu em um fenômeno de massas, no Brasil particularmente, a partir das décadas de 70 e 80 do século XX. A diversidade de sujeitos que passaram a integrar o corpo de discentes do ensino público e o fenômeno do fracasso escolar generalizado suscitaram discussões acerca do que devia ser ensinado ou não nas disciplinas escolares. O ensino de História recebe maior atenção neste debate por conta de suas peculiaridades, pelo seu caráter formador de sentido e sua legitimidade como ciência vinculada às ciências humanas, além das críticas advindas da possibilidade de seu uso ideológico, tal qual ocorrido nos anos anteriores à redemocratização. Em relação a este aspecto, escreveu Christian Laville (1999), em seu texto *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*, ao relatar diversas intervenções nos currículos de História em diversos países ao longo do século XX: “A história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (LAVILLE, 1999, p. 130).

Toda a discussão e polêmica envolvendo o currículo no ensino de História está ligado aos fatos que devem ser ensinados e sobre aquilo que deve ser apagado e esquecido ou simplesmente deixado de fora do currículo de História escolar. Segundo Gimeno Sacristán (2013, p. 20), “as polêmicas em torno dos conteúdos dos processos de ensinar constituem, sem dúvida, o debate por excelência na educação”.

No Brasil da redemocratização, nos anos 80, as diversas aberturas na pesquisa acadêmica com a ampliação do campo da História (Escola dos *Annales* e História Cultural, incorporando temas como a história dos marginalizados, das mulheres, da loucura, da sexualidade, etc.) e na realidade escolar e social do Brasil com a massificação do ensino público trouxeram os questionamentos envolvendo a diversidade social e cultural do país e como os currículos de História deveriam recepçiona-los para que houvesse efetivamente uma democratização também no ensino de História.

As discussões envolvendo a aplicação da diversidade cultural no âmbito do currículo escolar é por si só contraditória, pois currículo é sinônimo de restrição, de regulação dos conteúdos e práticas envolvidas no processo de ensino aprendizagem, de imposição de certos conteúdos a serem aprendidos e exclusão de outros.

Entretanto, “a própria lógica da ‘educação para todos’ exige que, em prol da igualdade, os conteúdos sejam dosados e organizados dentro de um sistema escolar desenvolvido” (SACRISTÁN, 2013, p. 20). Desse modo, “como realizar uma seleção de conhecimentos “representativa” dos diversos setores e visões sociais que respeite e valorize as diferenças culturais dos alunos?” (FONSECA, 2003, p. 31)

No que tange ao Ensino Fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)¹⁶, os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas leis esparsas, nos revelam, em parte, qual proposta de currículo deve ser adotada pelos professores de História. Estas determinações não enumeram especificamente os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, isso apenas será definido pela Base Nacional Comum Curricular, que entrou em vigência em dezembro de 2017, ano posterior ao processo de produção e avaliação dos manuais do professor aqui analisados¹⁷. O que, até então, se observa nas diretrizes e nos parâmetros curriculares para o ensino de História no ensino fundamental é que são flexíveis às diversas realidades sociais que um país com alta taxa de desigualdade social e com tamanha diversidade cultural como o Brasil propicia.

Os PCN's estabelecem uma série de competências que devem ser adquiridas pelos estudantes e uma especial atenção à obrigatoriedade de se abordar a diversidade cultural no ensino de História e no estabelecimento de certa liberdade às instituições de ensino em relação a suas demandas sociais e culturais específicas, regional e localmente.

Nestes termos, a LDBEN estabelece em seu art. 26, §4º:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

Desde o ano de sua promulgação, em 1996, a LDBEN passou por diversas modificações e adaptações, que podem ser verificadas ao se consultar a íntegra de

¹⁶ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

¹⁷ Dedicamos à BNCC um tópico especial ao final deste capítulo.

seu texto¹⁸. No que tange à temática da diversidade cultural no ensino de História, a LDBEN sofreu particular adaptação à lei 11. 645 de 2008, que inclui no currículo nacional a obrigatoriedade de abordagem da temática “História e cultura Afro-brasileira e indígena”, cujo texto pode ser verificado no artigo 26-A da Lei nº 9.394 de 1996:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, 1996)

Esta determinação legal não constitui exagero, nem demonstra uma preferência da abordagem temática da História e cultura Afro-brasileira e indígena em detrimento de outros grupos étnicos que se estabeleceram no Brasil ao longo da história, mas sim demonstra algumas peculiaridades do nosso passado que marcaram a sociedade brasileira como um todo e que revelam-se problemáticos no presente. Uma das características advindas deste passado é a grande desigualdade social, pela qual a população negra se mostra mais prejudicada em razão do preconceito em decorrência da cor da pele e da cultura afro-brasileira. O tratamento preconceituoso que sofre a população indígena também decorre, em grande medida, de como estes povos foram vistos pelos livros de História, ou não, ao longo dos anos.

No plano curricular, estas imposições legais mostram uma tendência em incorporar os diversos setores e realidades sociais ao ensino de História com vistas a uma democratização do ensino e a formação cidadã. Estas parcelas da população não se viam representadas nos currículos oficiais da História escolar como grupos étnicos, pelo ponto de vista cultural, cuja cultura ajudou a moldar a sociedade brasileira, ou então eram representados apenas do ponto de vista econômico, sendo vistos como inferiores aos europeus.

¹⁸ Podendo-se ser acessado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

As exigências das diversas esferas sociais, que hoje integram a sociedade brasileira, demonstram ser esta sociedade é bastante heterogênea, formada por uma diversidade cultural significativa. O Brasil é, segundo a Constituição Federal de 1988, um Estado democrático de direito, portanto, nossos governantes, em comparação com outras épocas, refletem em suas escolhas essa diversidade social e cultural. As propostas curriculares são um dos territórios em que figura tal diversidade por meio da disputa, pois o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso, a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Em termos curriculares, não há respostas técnicas e soluções universalmente aceitas e consensos fáceis de se estabelecer. O que há são propostas meramente provisórias sobre conflitos culturais, refletindo o caráter aberto, plural e dinâmico da sociedade e da cultura no plano da educação (SACRISTÁN, 2013).

Os PCN's de História para o ensino fundamental, por sua vez, demonstram ciência desta ampla discussão acerca dos conteúdos das aulas de História e trazem uma proposta de abordagem didática que já vem sendo defendida pelos pesquisadores da área do ensino de História desde o início desta discussão: a perspectiva de ensino temático e multicultural (FONSECA, 2003).

A abordagem temática e multicultural busca romper com a noção de História cristalizada, de tempo linear, de certezas absolutas, busca inserir a noção de mudança e permanência, busca compreender os diversos aspectos históricos (econômico, social, cultural, etc.), introduzindo o estudante à noção de conhecimento histórico, fazendo do estudante e do professor partícipes da construção do saber histórico escolar.

Muitas reflexões inerentes à pesquisa histórica são significativas para o ensino na escola fundamental. As abordagens teóricas que problematizam a realidade social e identificam a participação ativa de pessoas comuns na construção da História nas suas resistências, divergência de valores e práticas, reelaboração da cultura instigam, por exemplo, propostas e métodos de ensino que valorizam os alunos como protagonistas da realidade social e da História e sujeitos ativos no processo de aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 33).

Este documento normativo estabelece os parâmetros para elaboração dos currículos de história para o ensino fundamental pelos Estados da federação e pelas

instituições de ensino, estabelecendo as capacidades que deverão ser adquiridas pelos estudantes ao longo do processo de aprendizagem. Os PCN's englobam dentro da noção de "conteúdos escolares" toda a relação de ensino-aprendizagem, não apenas os conteúdos explícitos como também as habilidades, competências e valores desenvolvidos em cada disciplina escolar. Essa tendência demonstra que a escola não é mais vista como o lugar onde se é alfabetizado e adquire determinadas informações, mas são instituições onde aprendem-se conteúdos sociais, culturais, associados a comportamentos e valores políticos previamente determinados pelos currículos oficiais (BITTENCOURT, 2010).

Dentre estas capacidades que devem ser adquiridas pelo ensino de História no ensino fundamental, observa-se especial atenção para o reconhecimento da existência de diversos pontos de vista sobre um mesmo fato, do respeito às diferenças culturais e da necessidade destas capacidades para orientação do indivíduo na sociedade.

Entre os objetivos do ensino de História no ensino fundamental, os estudantes deverão ser capazes de:

- Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (BRASIL, 1997, p. 32).

Esses objetivos respondem, de certo modo, as concepções teóricas e metodológicas dominantes acerca do ensino de História no ensino fundamental: a

noção de professor e aluno participantes do conhecimento histórico escolar, dos usos didáticos do conhecimento histórico acadêmico, como a pesquisa e a análise de fontes históricas, da diversidade de temporalidades e sua compreensão por parte do aluno. Além destas noções, ainda identificamos que o texto das PCN's de História do ensino fundamental concebem caráter formador à História, pois, por meio da aprendizagem, o aluno deve compreender o funcionamento de nossa sociedade, reconhecendo a historicidade que há por trás dos conflitos sociais e culturais à ela inerentes, desenvolvendo empatia e alteridade.

A formação que a aprendizagem histórica deve desenvolver no estudante, segundo os parâmetros curriculares para o ensino fundamental é, sem dúvida, uma formação cidadã. Todas as outras competências, como a compreensão da multiplicidade de temporalidades e modos de interpretar a história, a valorização e compreensão de outras culturas e temporalidades objetivam a formação de um indivíduo capaz de conviver em uma comunidade democrática, isso está implícito nos objetivos.

O próprio texto das PCN's esclarece qual a conceituação de cidadania a que se pretende formar o estudante no ensino fundamental, diferenciando-a de outras concepções de cidadania ao longo do tempo e situando-a à sociedade brasileira:

Assim, a questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade (BRASIL, 1997, p. 37).

Desse modo, percebe-se que a formação cidadã está estritamente ligada com a criação de uma boa convivência entre os socialmente e culturalmente desiguais em uma sociedade democrática, por isso, o grande compromisso em se contemplar um ensino de história multicultural.

Entretanto não podemos nos esquivar de constatar que este é o currículo formal proposto pelas autoridades em educação para o ensino fundamental, o currículo real é muito mais amplo e complexo. O texto dos parâmetros curriculares reconhece esta realidade e estabelece o professor como elemento fundamental desta proposta educativa, pois é ele que deve adequar a realidade escolar na qual o estudante está inserido à aprendizagem histórica:

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas (BRASIL, 1997, p. 40).

Somam-se a estas capacidades pedagógicas em relação à aprendizagem histórica, toda a complexidade em trabalhar noções do conhecimento histórico acadêmico de modo didático em sala de aula, como trabalho com as temporalidades, a pesquisa, a análise de fontes histórica.

3.4 O PROBLEMA DA FINALIDADE DO ENSINO DE HISTÓRIA: ENSINO COMO FORMAÇÃO (*BILDUNG*) X ENSINO TECNICISTA

Ao longo dos anos 90 do século XX, o Brasil passou por uma reformulação curricular, como pudemos observar no item anterior. Essa reformulação levada a cabo pela LDBEN e pelos PCN's trouxe para o ensino de História as discussões que se proliferaram desde a redemocratização nos 1980, entre elas a abordagem temática e multicultural, que viria a dar mais significância ao ensino de História para as parcelas populacionais que até então não viam sua cultura e sua realidade social espelhadas no conhecimento histórico ao qual tinham acesso em sala de aula. Esse ensino temático e multicultural está ancorado em uma nova compreensão de ensino de História, que parte da significância dos conteúdos, capacidades e habilidades do conhecimento histórico escolar para a vida prática dos estudantes. Pode se dizer que o processo de aprendizagem passou a ser mais valorizado do que a mera aquisição de conhecimentos.¹⁹

A questão que se levantou a partir dessa constatação foi quais os objetivos desse novo ensino de história e qual a sua finalidade?

Durante os anos da Ditadura Militar, o projeto de educação ao qual almejava-se implantar no país era visivelmente tecnicista, dando valor aos saberes que possuíam maior utilidade prática no domínio da natureza e rebaixando as ciências humanas. A finalidade do ensino escolar para este modelo era a preparação do estudante para o mercado de trabalho. Esta não era uma tendência eminentemente

¹⁹ Essa intrínseca relação entre vida prática, história como ciência e didática da história foi sempre defendida por Jörn Rüsen (2001; 2007a; 2007b) em sua Teoria da História.

nacional, pelo contrário, refletia uma disposição para o ensino que vinha acontecendo em âmbito mundial, intensificando-se no século XX.

As mudanças curriculares que vieram à tona ao final deste período e com maior intensidade nos anos 1990, à primeira vista e de um modo mais ingênuo, parecem refletir um momento de lutas pela democratização do ensino de História. Essa faceta das reformulações curriculares não pode ser negada, houve sim, entretanto não pode ser tomada por único fator.

Circe Bittencourt (2004), em análise aprofundada sobre a faceta política e social deste fenômeno, mostra que essas reformulações curriculares dos anos 1990 foram promovidas por um movimento internacional amplo, havendo grande semelhança entre as propostas curriculares dos países do Mercosul, Portugal e Espanha, seguindo até a mesma terminologia pedagógica. Isso possui explicação em acordos internacionais envolvendo países como o Brasil, em um alinhamento político com o modelo liberal, pelo qual o MEC comprometeu-se em reformular os currículos de todos os níveis escolares (BITTENCOURT, 2004).

Segundo a mesma autora, essas reformulações curriculares “decorrem de uma nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2004, p. 101). Essa configuração mundial corresponde a chamada “nova ordem mundial”, que cria novas formas de dominação e exclusão em um mundo pós queda do muro de Berlim, ou seja, em um mundo sem a ameaça do socialismo. Entre as mudanças advindas com a nova ordem mundial está a nova concepção de Estado e o fortalecimento das empresas privadas, predominando a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica esta que submete políticas e impõe suas metas à todos os países (BITTENCOURT, 2004).

Dentro desta lógica, cabe a cada sociedade adaptar-se. A educação, por sua vez, deve proporcionar domínios cada vez mais amplos de conhecimento aos educandos, pois essa é também a sociedade das informações, sobre a qual domina um intenso sistema de meios de comunicação e de organização autônoma, individualizante e competitiva das relações de trabalho (BITTENCOURT, 2004).

A educação em países emergentes como o Brasil torna-se mais heterogênea ainda, pois o grande abismo da desigualdade social faz com que processos migratórios se intensifiquem, acumulando a população em centros urbanos, onde há o maior percentual de vagas de emprego (BITTENCOURT, 2004).

Essa nova realidade, exposta por Circe Bittencourt (2004), faz com que as reformulações curriculares pareçam bastante contraditórias ao proporem um ensino de História que valoriza a diversidade cultural em um mundo que cada vez mais competitivo e individualista. Entretanto, a autora explica que estas reformulações curriculares advêm, em grande medida das orientações internacionais e de um alinhamento com os valores liberais. Dentro desse novo plano para a educação escolar, prevalece a concepção da psicologia da aprendizagem piagetiana, notadamente a sua vertente nominada de construtivismo (BITTENCOURT, 2004).

Para Gimeno Sacristán (2013), a concepção de ensino construtivista, ao valorizar o processo de aprendizagem e a construção de significados, constitui em um avanço qualitativo em relação ao ensino conteudista adotado, em grande medida, pelo ensino de caráter mais tecnicista. Neste novo modelo, o peso qualitativo da aprendizagem ganha ênfase e não apenas a mera absorção dos conteúdos. Assim, o que se faz relevante para a aprendizagem não é a substituição de um conteúdo por outro, “o importante é a qualidade ou a competência que o conteúdo confere ao aprendiz” (SACRISTÁN, 2013, p. 31).

A ênfase na aprendizagem faz com que a educação ocorra a partir do estudante, pois valoriza o processo pelo qual os conteúdos escolares recebem significação pelo sujeito educando, e não mais a hegemonia do saber valendo-se por si mesmo. O princípio construtivista da elaboração do conhecimento concebe a aprendizagem como um “processo de elaboração e reconstrução interna no qual o novo interage com os significados prévios que o sujeito tem.” (SACRISTÁN, 2013, p. 32). Estes significados consistem nas representações internas da informação pela cultura subjetiva, que, por sua vez, apenas é compreensível relacionada ao significado compartilhado, representado pela cultura coletiva.

Assim, no ambiente escolar, a concepção construtivista estabelece um relacionamento de influências entre o estudante e a cultura escolar, por isso, todo o conhecimento escolar deve sempre considerar as concepções prévias dos alunos. Quando a cultura escolar não contempla a realidade do aluno, há uma tendência ao desinteresse, ou até ao afastamento dos estudantes da escola.

Desse modo há uma ênfase na valorização do processo de aprendizagem levando em conta a experiência individual e cultural do aluno mais em conta do que os conteúdos propriamente ditos. Este, porém, tornou-se um grande impasse aplicado aos modelos escolares de proporções nacionais, pois, como contemplar um ensino a

partir da experiência da imensa massa de estudantes que é amplamente diversa. O que os PCN's trouxeram quanto a esse impasse foi considerar em âmbito curricular, não a prescrição de determinados conteúdos escolares como obrigatórios, mas de determinar valores, habilidades e competência que devem ser adquiridos e desenvolvidos ao longo dos níveis escolares. Em relação ao ensino de História e para os anos finais do ensino fundamental, os PCN's estabelecem, para que haja uma relativa sistematização curricular, o domínio de certos conceitos, nomeados conceitos-chave, não prescrevendo um rol de conteúdos específicos, sendo a proposta para cada ano escolar baseadas em eixos temáticos ou temas geradores. A não prescrição dos conteúdos é definida pelos PCN's de modo a legar aos professores o máximo de liberdade para a introdução e determinação de sua sequência, a depender de cada caso concreto (BITTENCOURT, 2004).

A abordagem construtivista, ao conceituar a aprendizagem como processo de ampliação e enriquecimento da experiência pessoal, alimentada pela experiência social, abre espaço para pensar o ensino de História como formação do sujeito estudante, não mais com finalidades meramente utilitaristas. Este aspecto pode ser constatado ao abordar os objetivos e a finalidade para o ensino de História conforme os PCN's. Um destes objetivos centrais é a contribuição do ensino de História para a constituição de identidades, onde a identidade nacional divide espaço com a abordagem multicultural.

A finalidade do ensino de História, conforme os PCN's é a formação para a cidadania. Os termos 'cidadão crítico' e 'cidadão político', coexistem em conjunto a 'formação intelectual', também almejada como finalidade para ensino de História. Esta última faceta da formação histórica, se refere aos instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um pensamento crítico e para a formação cidadã, que se constitui na capacidade de identificar as diferenças qualitativas entre passado e presente e da identificação das temporalidades dentro da História (BITTENCOURT, 2004).

Desse modo, observamos, ao longo das últimas décadas do século XX e primeiras décadas do século XXI a passagem de uma concepção utilitarista e tecnicista de ensino escolar para a progressiva valorização do ensino como formação geral (individual e coletiva). No ensino de História, essa formação foi direcionada para os valores da cidadania, não apenas do ponto de vista político, por meio dos princípios democráticos, mas também pela sua faceta social e de respeito a diversidade cultural.

Essa concepção de educação como formadora de determinados valores e normas de conduta coletivas, aproxima-se do conceito de formação histórica almejada por Jörn Rüsen em sua *Didática da História*. Entretanto para a aproximação entre estas duas concepções de formação, suas diferenças devem ser expostas.

Rüsen (2010) conceitua formação como o “conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autorrealização ou reforço identitário” (RÜSEN, 2010, p. 95). Esse conjunto de competências essenciais para a formação histórica resumem-se na competência narrativa que é a capacidade de dar sentido ao agir da vida prática. Desse modo, Rüsen compreende a formação histórica como sinônimo de geração de um sentido orientador que forneça significado para que, com base no passado, o sujeito possa situar a si e agir no presente aguardando um futuro. Igualmente, para este autor, formação relaciona-se diretamente com a construção identitária do indivíduo e pelo cultivo dos valores sociais por meio da aprendizagem histórica.

Entretanto, a concepção de aprendizagem histórica exposta por Rüsen não se confunde com a aprendizagem histórica expressa pelas correntes de pensamento piagetianas na área da educação. Estas últimas, notadamente o construtivismo, possuem referência, para pensar a aprendizagem histórica, na psicologia da educação, já a aprendizagem histórica desenvolvida por Rüsen possui pressupostos da Teoria da História, como demonstrado no capítulo I.

Rüsen (2010) faz uso do termo formação no sentido de *Bildung*, que significa auto-formação em termos universalistas de uma educação do gênero humano, que envolve a aprendizagem direcionada para os princípios do Humanismo. Assim, o sentido para a orientação da vida prática alcançado pela formação histórica rüseniana é voltado para o Humanismo.

O princípio do Humanismo, tal qual estruturado por este autor e ao qual nós aprofundamos nossa compreensão no capítulo anterior, possui a capacidade de tornar concreta a ideia de universal inclusivo, ou seja, a noção de um Humanismo que engloba todos os seres humanos na ideia de humanidade. Apesar da tendência à exclusão mútua, a partir da formação da identidade coletiva dos indivíduos, a unidade é criada em torno da face normativa da humanidade que corresponde ao princípio da dignidade humana, sobrepondo-se à todas as diferenças culturais. Rüsen acredita que a aprendizagem voltada para a formação humanista, para uma autocompreensão de si e do mundo a partir dos princípios da autonomia da vontade e a dignidade humana,

é fundamental para a realidade na qual nos encontramos, da globalização e da inevitável aproximação entre as diversas culturas que compõem a humanidade.

A formação histórica com critério de sentido humanista necessita de um ponto de vista universal, pois pensar em termos de humanidade é pensar universalmente. Desse modo, Rüsen encontra-se entre os defensores de uma narrativa mestra universal. Ao adotar o princípio humanista da autonomia da vontade e da dignidade humana, este autor parte da defesa de um Humanismo aos moldes da modernidade ocidental. Este Humanismo, por sua vez é renovado por meio da exposição de suas limitações e de sua autocrítica, almejando, com isso um Novo Humanismo universal intercultural, que contempla cada indivíduo, independentemente das suas peculiaridades culturais, de acordo com sua dignidade e com autonomia para tomar suas decisões.

Desse modo, a formação histórica pretende levar o estudante à aquisição de valores humanistas por meio do respeito ao outro visto pelo viés da alteridade e não da diferença. Esta finalidade não se contrapõe a formação histórica defendida pelos PCN's no Brasil. Entretanto uma formação cidadã possui a limitação da nacionalidade e contempla as peculiaridades sociais desse país. O Brasil possui vasta produção acadêmica que engloba o ensino de história e a temática da diversidade cultural dentro país, principalmente no que tange as culturas indígenas e afro brasileiras. Por isso, ao abordar a realidade sociocultural brasileira é difícil conceitua-la dentro do conceito de "civilização" como um todo cultural homogêneo, pois o que há é a heterogeneidade.

A noção de História Global também é um tema controverso dentro do campo do ensino de História. O modelo construtivista adotado pelos PCN's prioriza a o processo de aprendizagem, ao invés da mera aquisição de conhecimentos. A velha concepção de História Global está repleta de etnocentrismo, mais precisamente, pela visão europeia de História Global. Rüsen (2015) traz a defesa de uma narrativa mestra universal em torno do princípio da dignidade humana, legada pelo Humanismo. Entretanto é sabido dos desafios de empreender uma História Universal sem cair nas armadilhas de lhe imprimir seus próprios valores culturais, por isso esse tipo de proposta enfrenta grandes dificuldades em ser aceita.

Outra problemática que se levanta é a noção de ocidente utilizada por Rüsen em suas abordagens sobre o Humanismo. Moreno (2019), ao levantar as possibilidades e os limites de se pensar, a partir da realidade brasileira, uma abordagem da História universal aos moldes do Humanismo, como propõe Rüsen. A

noção de Ocidente utilizada por este autor, já que, na maioria dos seus artigos, não é problematizada e, ao que parece, baseia-se na obra do cientista político norte-americano Samuel Huntington: O Choque de Civilizações e a Reconstrução da Ordem Mundial. Sendo assim, Rüsen, quando refere-se ao Ocidente não engloba a América-Latina (MORENO, 2019).

É possível relacionar o conceito de Ocidente utilizado por Rüsen (2015) como referindo-se à Europa Ocidental. Isso fica claro quando o autor expõe seus estudos sobre o Humanismo, referindo-se a tradição europeia moderna que foi o berço do Humanismo Clássico. Mais precisamente, este filósofo da história parte da realidade alemã e do legado filosófico humanista clássico alemão e de sua autocrítica para formular uma proposta de formação histórica humanista.

Eu considero o 'humanismo clássico' do final do século XVIII e XIX como manifestação mais central desse fenômeno. Lidamos aqui com uma tendência universal que apareceu em toda a Europa, a qual, contudo, assumiu formas diferentes em seus diversos contextos regionais. Tzvetan Todorov expôs a variedade francesa do modo mais impressionante. Estou, portanto, focalizando a variedade alemã, que está inseparavelmente ligada aos nomes de Herder e Humboldt (RÜSEN, 2015, p. 58).

É importante que se delimite este conceito de Ocidente ao refletir sobre a proposta de formação histórica humanista pensada para um país como o Brasil. A realidade brasileira é abordada, em se tratando de Ocidente, mais pela perspectiva pós-colonista, pois sua sociedade é marcada pelos anos de escravidão africana, pela grande diversidade cultural e pelo abismo da desigualdade social característica de um país que ocupa lugar de "emergente" em um contexto de economia de mercado global.

Apesar das diferenças consideráveis entre o contexto do qual Rüsen parte para propor sua formação histórica humanista e o contexto brasileiro, é possível pensar seu modelo de formação histórica com critério de sentido humanista para o ensino de História no Brasil. Muitas apropriações podem ser feitas para o nosso contexto educacional, principalmente no que compete ao repensar do Humanismo clássico, a superação do etnocentrismo e a proposição de um Humanismo em termos interculturais.

3.5 APRENDER A SER HUMANO: PENSANDO A APRENDIZAGEM HISTÓRICA PARA UMA FORMAÇÃO HUMANISTA

Em artigo intitulado Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da História²⁰, Rüsen (2015b) propõe os fundamentos para a aplicação prática de sua teoria sobre o humanismo intercultural, ou Novo Humanismo, por meio da aprendizagem histórica e do ensino de História. Este texto é de grande importância para a realização de nossa pesquisa sobre o Humanismo nos manuais do professor do oitavo ano das coleções de história do ensino fundamental, pois aborda questões envolvendo a aprendizagem histórica no contexto escolar e sua relação com o Humanismo.

O texto está dividido em cinco partes: desafios para a cultura histórica de hoje; esclarecimentos conceituais; pressuposições e implicações da Aprendizagem Histórica; aprendendo a ser humano e perspectivas futuras para um novo conceito intercultural da Didática da História.

As duas primeiras partes serão aqui apenas superficialmente abordadas, pois muitas das suas contribuições já foram exaustivamente comentadas nos capítulos anteriores. Por esse motivo daremos mais ênfase nas três últimas partes, que se revelam cruciais para se pensar a aprendizagem histórica escolar voltada para o Humanismo intercultural.

Rüsen (2015b) elenca quatro desafios que se revelam centrais para a cultura histórica nos dias de hoje. Estes desafios possuem laços estreitos com a problemática da orientação histórica, notadamente quanto a sua relação com a aprendizagem histórica envolvendo a densidade crescente do encontro intercultural. São eles: a) insegurança crescente da identidade histórica; b) uma experiência irritante relacionada a diversidade cultural; c) um ataque contra as tradições ocidentais; d) uma nova ameaça sobre a natureza.

Primeiramente é válido lembrar o lugar e o momento no qual fala o autor, a Alemanha no contexto da União Europeia e do crescimento das ondas migratórias vindas de países subdesenvolvidos. O aspecto da globalização que se sobressai neste local é o embate de culturas. A insegurança da identidade histórica é um desses aspectos, onde a identidade cidadãos dos países europeus sofre forte abalo, primeiro,

²⁰ O texto foi publicado primeiramente na Suécia, pela universidade de Malmo em 2009 em língua inglesa, no Brasil foi publicado em 2012 pela Universidade de Londrina e em 2015 no livro Humanismo e Didática da História (RÜSEN, 2015)

da relativa unificação com os outros países europeus e segundo com os integrantes de culturas vindas de todas as partes do mundo em busca de condições melhores de vida. Além disso, ainda existe a desconstrução da identidade europeia advinda do plano intelectual, com as correntes pós modernas. Por outro lado, no Brasil, observa-se nos últimos anos um reforço identitário de grupos étnicos antes marginalizados, como é o caso das identidades que se enquadram em afro-brasileiras e indígenas.

O segundo desafio da cultura histórica proposto por Rüsen (2015b) é a pressão da diversidade cultural, que, segundo ele vem se intensificando. Agora a diversidade cultural está mais próxima do cotidiano das pessoas e da sala de aula, de tal modo, que torna-se, nas palavras do autor “irritante” se compreendida ao nível da formação das identidades individuais. Essa proximidade da diversidade cultural nos currículos escolares também foi sentida no Brasil, principalmente nas primeiras décadas do século XXI por conta das orientações dos PCN’s e das leis de inclusão das culturas indígenas e afro-brasileiras nos currículos escolares nacionais. Entretanto, a configuração populacional de nosso país já é marcada pela diversidade cultural, a qual apenas passou a ser representada no ensino de História a partir dos anos 1990. Essa abertura curricular para as temáticas afro-brasileiras e indígenas, em termos de aprendizagem, configura uma avanço, pois a maior parte da população brasileira antes não via sua cultura e História refletidas nos conteúdos escolares. A experiência dos eventos históricos por integrantes da própria cultura e camada social abre um leque de significados para o processo de aprendizagem histórica que repercutirá na orientação para a vida prática do aprendiz, coisa que não ocorreria sem essa abordagem multicultural da História.

O terceiro desafio são os ataques contra as tradições ocidentais, tema já tratado neste trabalho, e ao qual Rüsen (2015b) sempre enfatiza e relaciona com os movimentos intelectuais pós-modernos e pós-colonialistas que se pautam no relativismo cultural. E, por último, temos o desafio da nova ameaça sobre a natureza, que traz o desafio do aquecimento global como foco principal e da incapacidade da racionalidade científica em superá-lo. Isso ocorre porque a racionalidade científica surgiu da necessidade do homem dominar a natureza e, desde então, não há uma preocupação quanto a relação de dependência para com ela. Rüsen (2015b) pensa que este debate também deve ser levado para o campo do ensino de História e pensado como um desafio para o Novo Humanismo.

Após elencar esses quatro desafios para a cultura histórica do início do século XXI e, evidentemente para a aprendizagem histórica escolar, Rüsen (2015b) relembra alguns conceitos-chave para pensar a didática da história e o Humanismo, tais como o conceito de Didática da História; de consciência histórica; cultura histórica; aprendizagem histórica, todos já tratados no primeiro capítulo deste trabalho, e, Humanismo; respondendo aos desafios da ideia de um Novo Humanismo; superando as lacunas do Humanismo tradicional e novos conceitos: múltiplas modernidades enquanto uma segunda Era Axial, igualmente já explicitados no segundo capítulo dessa dissertação.

2.5.1 O Que Ensinar?

Neste tópico nos aprofundaremos em uma temática de importância singular para esta pesquisa: as implicações do Humanismo para a aprendizagem histórica de crianças em idade escolar. No artigo Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da História, Rüsen (2015b) busca identificar quais experiências cotidianas de crianças em idade escolar devem ser abordadas a fim de desenvolver as competências do pensamento histórico para que vivam em uma sociedade humanista. O autor expõe quatro tipos de experiências que podem estimular e dar início à ideia humanista de História.

A primeira delas é a diversidade e unidade em sala de aula, que consiste na tentativa de integrar a diversidade cultural presente no cotidiano do jovem estudante em uma perspectiva histórica coerente que integre sua identidade pessoal com a social. Desse modo, pode surgir a possibilidade de haver uma visão de alteridade para com outras culturas. No processo de aprendizagem histórica este objetivo pode iniciar com a percepção em relação ao fato de que cada estudante é uma história internalizada. Em uma visão humanista, esta história internalizada deve ser tratada como uma história individualizada da humanidade. Desse modo, a aprendizagem histórica intervém no processo de individualização e socialização do estudante, auxiliando-o a encontrar sua identidade pessoal ao mesmo tempo fazer com que sejam capazes de reconhecer a alteridade.

O ensino de História deve apresentar a forma de vida da sociedade civil ordenada por regras universais e valores básicos como um processo histórico de longa duração caracterizado como processo de “humanização do homem”. Rüsen

(2015b) sugere que se aborde esse processo aos moldes de uma narrativa mestra universal, pois, os valores do Humanismo potencialmente incluem a todos os seres humanos, por isso esta perspectiva pode ser abordada como a história da humanidade. Essa intervenção realizada por meio da aprendizagem histórica tem por finalidade abrir uma perspectiva de futuro ao estudante alinhada aos valores e princípios do humanismo.

A segunda experiência pertinente para que ocorra o desenvolvimento de uma formação histórica humanista é abordada por Rüsen (2015b) como “diversidade e unidade na aprendizagem histórica”. Neste item, o autor expõe suas ideias de como a concepção humanista de História, expressa ao ensino de História por meio de uma narrativa mestra universal nominada de história da humanidade deve ser incorporada no processo de aprendizagem histórica.

Para que isso ocorra não há necessidade de uma História completamente nova, mas de uma nova abordagem hermenêutica dos fatos já presentes no ensino de História. Dessa vez, enfatizando, no processo de aprendizagem histórica “o rosto da humanidade”, ou seja, criando um impacto na compreensão do que seja ser humano. Essa compreensão da humanidade deve levar em conta não só os aspectos positivos, como os princípios da dignidade humana e da autonomia da vontade criados pelo Humanismo clássico, mas também as suas limitações, como as práticas de desumanidade advindas da exclusão do status de humano de certos grupos de pessoas.

Estas experiências envolvendo diversidade e unidade em torno da temática da humanidade no ensino de História levam a discussão sobre a História Universal. Para Rüsen (2015b), universal não significa abarcar uma infinidade de fatos que contemplem as mais diversas narrativas históricas, mas é uma forma de interpretar e compreender alguns acontecimentos históricos previamente selecionados como relevantes para entender o desenvolvimento da compreensão de humanidade nas suas mudanças normativas ao longo do tempo. Estes fatos devem ser hermeneuticamente assimilados de acordo com a dimensão humanista, fazendo efeitos para a aprendizagem histórica, objetivando a sua finalidade, com a formação humanista, para a vida prática e trazendo a possibilidade da instauração de um novo humanismo político e cultural.

Essa História Universal construída a partir do tema do Humanismo é fundamentada pela antropologia cultural e pela historicidade das mudanças

estruturais da forma de vida humana, como, por exemplo, por meio da explicação das Eras Axiais. Para efeitos de aprendizagem histórica, Rüsen (2015b) sugere que se aborde os conteúdos curriculares das aulas de história sob um enfoque temático, ou, de cortes longitudinais, aos moldes de unidades nos livros didáticos, enfatizando essas mudanças estruturais das formas de vida humana no modo de compreensão da humanidade. Essa concepção deve ser trazida para a aula de história com o intuito de formar a estrutura temporal da consciência histórica dos alunos, de modo a tornar dominante a noção de humanidade temporalizada (historicizada), caracterizada pela luta permanente no sistema de valores cultural dos homens.

Essa discussão envolvendo a História universal, leva a quarta proposição no rol de experiências relevantes para a aprendizagem histórica, a pertinência da diversidade das experiências históricas em um processo histórico abrangente. Com isso, Rüsen (2015b) quer saber qual a relevância, para a aprendizagem histórica, das experiências dos afetados pelos acontecimentos históricos em uma abordagem universalista da História da humanidade. Em resposta, o autor afirma que tal enfoque é de extrema importância para conduzir a unidade temporal da história universal até a subjetividade dos estudantes. O ponto de convergência dessa subjetividade é a sua identidade individual, que por sua vez, não existe sem fazer referência à sua comunidade, criando um modo de compreender a si e ao mundo, dando sustentação para resistir as mudanças temporais.

Isso ocorre, pois Rüsen (2015b) compreende a aprendizagem histórica em uma perspectiva humanista como processo de individualização da humanidade. A experiência dos afetados é importante, nesse sentido, pois mobiliza a auto referência ou autoconsciência dos estudantes como integrantes da unidade histórica da humanidade na qualidade de seres humanos.

Por último, Rüsen (2015b) defende a experiência da universalidade como critério fundamental do pensamento histórico. Para este autor, a subjetividade dos aprendizes e a diversidade das experiências históricas são sistematicamente inter-relacionadas pelos critérios de sentido do pensamento histórico, que tendem a tornarem-se universais. Os estudantes devem compreender o que é o sentido histórico e quais os seus critérios fundamentais em um aprendizado teórico filosófico. Estes critérios são o critério de sentido tradicional, exemplar, genético e crítico. No entanto vamos explicitá-los para fins da aprendizagem histórica.

O critério de sentido tradicional consiste na unidade da história por apresentar tradições eficazes para a orientação dos indivíduos em seu contexto cultural. O modo da aprendizagem histórica para este critério é a memoração.

O critério de sentido exemplar traz unidade à história ao definir regras de conduta humanas com validade para além das mudanças temporais. A aprendizagem histórica consiste em construir regras gerais a partir de acontecimentos singulares.

O critério de sentido genético constitui a unidade da história a partir da mudança temporal na direção da abertura de uma unidade sólida para atividades orientadas para um futuro. A aprendizagem histórica constitui no ganho de competência em organizar a sua própria orientação cultural ao longo dessas mudanças no mundo da vida.

O critério de sentido crítico constitui a unidade da história de forma negativa ao tentar dissolver as formas já estabelecidas de orientação históricas. Rüsen (2015b) nada comenta sobre a sua pertinência para a aprendizagem histórica.

Estes critérios de sentido do pensamento histórico possuem relevância para a aprendizagem histórica na compreensão do funcionamento do pensamento histórico e no que consiste a consciência histórica, focalizando como abordamos a diferença entre no tempo e no espaço do mundo humano. No que tange ao humanismo, sua pertinência está em o estudante compreender a diferença qualitativa de como se pensava o humano no passado e como se pensa no presente.

2.5.2 Aprender a Ser Humano

Neste tópico explicitaremos as três competências da narrativa histórica – experiência, interpretação e orientação – de modo a proporcionar uma aprendizagem histórica humanista, conforme expõe Rüsen (2015b). A primeira delas, a experiência ou percepção é a porta de entrada da experiência histórica na consciência histórica pré-estabelecida dos estudantes, de modo que ocorra a aprendizagem histórica. A percepção é a consciência de que as formas de vida no passado são diferentes das do presente, que por sua vez estão em constante mudança.

A percepção da humanidade ao longo do tempo deve estar presente nas aulas de história, assim como a sua historicidade, ou seja, as mudanças pelas quais passou ao longo das eras. Uma faceta importante do humanismo é a experiência histórica da desumanidade, que também deve ser trabalhada para que os estudantes percebam a

historicidade da mais profunda convicção valorativa inerente a condição humana. É importante que os estudantes percebam que a normatividade da concepção de dignidade humana é resultado de um processo histórico e não algo inato e que são valores que devem ser cultivados, por meio da educação, entre as gerações vindouras, para que as limitações do Humanismo clássico sejam superadas.

A competência interpretativa da narrativa histórica, em uma visão humanista deve abordar a História como um processo de humanização da humanidade. Neste tópico, Rüsen (2015b) propõe que sejam abordados na aulas de história a problemática dos direitos humanos como uma conquista da modernidade que não chegou ao fim, sendo um processo ainda aberto. Uma contribuição que atualmente deve ser incorporada a esta problemática é a questão da diversidade cultural e a abordagem multicultural das perspectivas universais de humanidade. Esta discussão deve contemplar todas as suas facetas como a religiosa que determinava o humano durante a primeira Era Axial e a secular, que passou a determinar a humanidade a partir de critérios racionais na Idade Moderna. Além disso, o aluno deve ser incitado a superar os limites da racionalidade moderna enquanto definidora de critérios para interpretar a humanidade, em uma visão das múltiplas modernidades, ou seja, levar em conta também outras concepções culturais humanistas além da ocidental europeia.

Esse contato com a percepção da diferença qualitativa da humanidade entre o passado e o presente e a interpretação histórica, levando em consideração a historicidade da humanidade e as múltiplas modernidades podem contribuir para uma transformação na orientação cultural do estudante. Essa incorporação dos valores do Humanismo só se torna possível se atingir o nível da identidade do estudante. É necessário que se internalize, a partir da aprendizagem histórica, o sistema valorativo da dignidade humana e do respeito à autonomia da vontade em uma perspectiva que compreenda a diversidade cultural em torno da unidade da humanidade. Assim, a orientação para a vida prática do estudante seguirá um critério valorativo humanista, possibilitando o convívio em uma sociedade democrática.

3.5.3 Nova Perspectiva Intercultural para a Didática da História

Rüsen (2015b) aborda a clara relação entre o aprendizado histórico e os problemas de orientação, principalmente no que tange ao papel da sociedade civil

moderna e os valores do Humanismo clássico. Este autor aponta que a perspectiva humanista da formação de sentido histórica é um tema que vem ganhando espaço desde as últimas décadas do século XX, sendo recorrente na educação desde o fim do século XVII e início do XIX, não esgotando até hoje seu potencial de contribuição para a educação.

A importância de uma formação histórica voltada ao Humanismo está em contemplar, no ensino e na aprendizagem histórica, a realidade de muitas crianças que não veem sua cultura refletida nos conteúdos e nas abordagens da História na sala de aula. A hermenêutica da história humanista busca a unidade entre a diversidade em uma perspectiva universal em torno da normatividade contida no conceito de humanidade. Tal normatividade está no reconhecimento da autonomia da vontade, valor absoluto do ser humano, que por sua vez possibilita pensar em dignidade humana.

Rüsen (2015b) também relembra um dos pontos fracos do Humanismo clássico, a relação entre racionalidade científica e a natureza, que configura limitação, mas ao mesmo tempo um questionamento aberto, necessitando de resolução. A esta problemática, o autor propõe duas saídas: a natureza ser a fonte das regulamentações das relações humanas com as necessidades naturais, até chegar em um convívio harmônico com elas; ou alargar o sistema de valores da ideia de humanidade, combinando a natureza cultural da humanidade com elementos do aspecto natural da vida humana. A primeira alternativa põe fim ao humanismo, já que parte de elementos extrínsecos ao ser humano. A segunda alternativa consiste em um desafio para o humanismo, sendo necessário aprofundar nossa compreensão sobre a natureza humana e sua relação com o mundo natural. A didática da história, como aplicação prática da História deve abrir espaço para esta discussão entre os estudantes, pois claramente é um dos problemas mais evidentes da cultura histórica atual.

3.6 CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS: A RELAÇÃO ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA SEGUNDO JÖRN RÜSEN

Para Rüsen (2010b) qualquer abordagem que diga respeito à aprendizagem histórica e a formação de sentido deve dar especial atenção à consciência histórica. Na concepção deste autor, a consciência histórica está na base de qualquer trabalho mental que resulte em aprendizagem histórica, pois consiste na atividade mental

responsável pela interpretação da experiência do passado feita de modo a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro para que seja possível o agir no presente.

Desse modo, para Rüsen (2010b), as pessoas agem no mundo da vida interpretando experiências passadas (vivenciadas ou aprendidas) e criam uma expectativa de futuro. Vive-se através da experiência e pela expectativa. Esta interpretação do passado e a criação de uma expectativa de futuro para agir no presente, feita por meio da consciência histórica, pode ser externalizada pela narrativa histórica. Para Rüsen (2010b), esta narrativa, ou relato, derivado da interpretação, não é um mero entendimento de uma descrição ou experiência, mas consiste em entendimento antropologicamente universais, um fenômeno experimentado por todo e qualquer ser humano, que o faz consciente ou inconscientemente.

A consciência histórica é mobilizada pelos interesses do agir no presente e carências por orientação na vida prática para a formação de um sentido nas ações realizadas cotidianamente. Esses interesses, que ocasionam o trabalho mental da consciência histórica, mobilizando experiências do passado e expectativas de futuro, produzindo um sentido para o agir e que são sintetizados por narrativas históricas estão na base de qualquer tipo de pensamento histórico, tanto o que produz os saberes mais genéricos como o que resulta no conhecimento histórico científico.

O conhecimento histórico científico também é uma narrativa produzida pelo trabalho mental da consciência histórica, entretanto, o que o diferencia das demais formas de narrativas é o uso de critérios metodológicos para sua produção. Esses critérios metodológicos fornecem meios de tornar as narrativas do conhecimento histórico científico mais plausíveis, através das evidências históricas advindas a partir do trabalho com fontes.

Para Rüsen (2010b), os textos presentes nos livros didáticos e as narrativas históricas veiculadas pelos professores em sala de aula, deveriam possuir sua base no conhecimento histórico científico, que, ao serem didatizados, adaptam-se às finalidades do ensino de História.

Para Rüsen (2010b), a aprendizagem histórica é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da experiência, interpretação e orientação, por meio da memória histórica. Tais competências são as que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência criada subjetivamente entre passado, presente e futuro, permitirá

ao indivíduo organizar a própria experiência de vida. Entre estas competências está a capacidade de refletir sobre os conhecimentos históricos que proporcionam clareza à própria existência e, também, a capacidade de construir a própria identidade com os pontos de vista que propiciam uma prolongação temporal que, superando os limites do tempo de vida do próprio indivíduo, volte ao passado e alcance o futuro (RÜSEN, 2010b).

A aprendizagem histórica não acontece apenas no ambiente escolar. As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações que sintetizam narrativas históricas como na cultura material presente nos museus, em imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. As transformações e os ciclos da natureza, são por eles percebidos, assim como envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão, dos filmes, da internet, assim como são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade ligados à indústria cultural que incitam sua imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. No convívio entre gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo.

Toda essa informação sobre o passado inserida na sociedade da qual o jovem faz parte são por ele apropriadas por meio da consciência histórica em um processo interpretativo necessário ao seu agir. Todos lugares de memória e fontes de informações sobre o passado pertencem ao campo da cultura histórica de determinada sociedade. A cultura histórica, segundo Rüsen, se diferencia de outros campos culturais por possuir a categoria de sentido histórico, de buscar no passado e na criação de uma expectativa de futuro uma orientação para o agir no presente, que assume as mais variadas formas (RÜSEN, 2014, p. 101).

Os livros didáticos de história também pertencem ao campo da cultura histórica, pois também oferecem informações históricas das sociedades que os produziram. Entretanto este objeto cultural deve ser observado em sua complexidade, não de modo ingênuo. Ele é uma criação direcionada ao ambiente escolar, contendo em sua estrutura de informações e por seus elementos estéticos uma finalidade didática. As informações contidas nele são filtradas por diversos fatores, pela política educacional, pelo currículo vigente, pelo estado de arte do conhecimento histórico, pela perspectiva metodológica do ensino e da aprendizagem escolar naquele

momento. Sua forma também é influenciada pela indústria editorial e seus usos são estabelecidos pelos professores e pelos alunos no espaço escolar

Desse modo, a aprendizagem histórica é um processo de formação de sentido para a orientação da vida prática intermediada pelas influências da cultura histórica na interpretação do passado e na expectativa de futuro para o agir atual. Esse processo pode assumir as mais variadas formas de acordo com as informações obtidas e conforme a subjetividade de cada um. A aprendizagem histórica escolar, por sua vez, é um processo intencional e organizado de formação de sentido histórico, direcionado à formação de um sentido específico para orientar vida dos jovens estudantes.

Essa forma assumida pelo ensino de História varia de acordo com a sociedade, ao estabelecer um currículo nacional para o ensino de História, por exemplo, varia também de acordo com a cultura regional e local e por fim, sua forma é influenciada pelo saber docente aplicado por cada professor e pela consciência histórica de cada aluno.

O aluno, assim como o professor não consiste em um receptáculo vazio para que determinada prescrição curricular seja a ele aplicada. O professor é detentor de determinados saberes necessários para o ensino de História, saberes estes resultantes de sua formação inicial e continuada e saberes adquiridos em sua experiência de vida e de docente, o chamado saber docente. Assim também o jovem já interpreta o mundo e a si mesmo de acordo com experiência própria e conforme informações da cultura histórica de sua sociedade. Sua vivência como jovem se distingue da vivência de adulto, mas isso não o isenta de ele próprio fazer seus juízos, ter suas opiniões, mesmo sob forte influência dos pais, de seus familiares ou amigos.

A aprendizagem histórica tanto genérica como a escolar apenas ocorre se mobilizada a consciência histórica do estudante. Apenas adentra a sua subjetividade se mobilizados os interesses e carências por orientação da vida prática. Portanto, as informações contidas no livro didático apenas servem ao empenho da aprendizagem histórica escolar se interpretados pelos estudantes para melhor compreenderem a si e ao mundo no qual vivem.

O processo de aprendizagem histórica escolar ocorre como qualquer outra forma de aprendizagem histórica, por meio da operação mental da consciência histórica. Para isso, os conteúdos das aulas de história devem ser postos aos estudantes de forma a despertar neles o interesse e as carências por orientação na

vida prática. Estes conteúdos serão interpretados pelos jovens estudantes e juntamente com a expectativa de futuro, formarão uma orientação para o agir na vida prática, desse modo, formarão um sentido histórico.

Para Rüsen (2010b), a aprendizagem histórica escolar acontece quando a competência narrativa, que sintetiza o processo de interpretação feita pela consciência histórica, demonstra um aumento de experiência, uma ampliação da capacidade interpretativa e da autonomia para a orientação temporal. No artigo “O livro didático Ideal”, Rüsen (2010b) chama estas qualidades de competências: competência perceptiva ou experiencial, competência interpretativa e a competência de orientação. Essas três operações apresentam-se na consciência histórica indiferenciadas e sobrepostas umas às outras, mas, é por meio da sua diferenciação e adequação aos moldes de “tipo ideal”²¹ que podemos dimensionar e compreender a aprendizagem histórica e o modo como ela se dá no espaço escolar (RÜSEN, 2010b).

O autor ressalta a importância da distinção entre percepção e interpretação, pois perceber é entrar em contato e saber distinguir presente de passado, é a capacidade de alteridade para com o passado. Esta competência está mais ligada a um aumento experiencial de informações sobre o passado. A interpretação, por sua vez, está diretamente ligada à História, pois consiste em saber interpretar o que temos percebido como passado em relação, conexão e significado de sentido com a realidade presente. Esse empenho interpretativo é no que consiste a História, ela não é mero acúmulo de experiências, é interpretação dessas experiências em conexão significativa com o presente. Os critérios metodológicos conferem cientificidade à História, mas o que a define em sua essência é a ação interpretativa. Por esse motivo, o estudante de História deve entrar em contato com os saberes necessários ao exercício do ofício de historiador, entretanto, adaptados ao saber escolar.

A competência de orientação consiste em saber admitir que a História é uma construção de sentido, a partir do conteúdo experiencial do passado no marco de orientação cultural da própria experiência de vida. Essa última competência possibilita ao estudante compreender que a História não consiste em uma única narrativa, mais na diversidade delas. Também rompe com a noção de História estática, mostrando

²¹ Os tipos ideais são instrumentos de pesquisa criados por Max Weber para facilitar a compreensão da ação humana. São figuras amplamente usadas por Jörn Rüsen em sua Teoria de História. Sua caracterização já foi por nós exposta no primeiro capítulo.

que o conhecimento histórico se renova de tempos em tempos de acordo com os anseios sociais, com as novas problemáticas da conjuntura presente. Foi desse modo que a História positivista tornou-se história social e depois cultural, englobando novos sujeitos à perspectiva histórica, como as mulheres, os marginalizados, os loucos e as comunidades locais. A incorporação de novos sujeitos à História traz a problemática da multiculturalidade e da multiperspectividade para o ensino de História, modificando e enriquecendo este campo, que, por sua vez, possibilita às diversas camadas sociais e as diversas culturas a estarem representadas no ensino de História, fazendo com que seus anseios e interesses sejam também refletidos entre os conteúdos das aulas de História.

Com este entendimento, Rüsen (2010b) passa a expor então as qualidades que deve ter um livro didático de história levando em consideração as três operações da narrativa histórica indispensáveis a aprendizagem histórica.

Primeiramente o autor elenca as qualidades gerais em pertinência à estrutura do livro didático.

- (a) Formato claro e estruturado;
- (b) Estrutura didática clara;
- (c) Relação produtiva com o aluno;
- (d) Relação com a prática da aula;

Essas quatro características, as quais Rüsen (2010b) considera fundamentais na estrutura de um livro didático possuem a função de fornecer subsídios ao professor para que a aprendizagem histórica ocorra em sala de aula, para que o conhecimento histórico disposto pelo currículo de História seja incorporado à experiência de vida do estudante, seja interpretado e sirva para orientação de sua vida prática. O formato claro e estruturado possui a função de tornar o conhecimento histórico que se pretende transmitir ao estudante mais didático, mais compreensível, por meio da linguagem utilizada nos textos e pela estrutura como essas informações estão dispostas no livro, além de buscar despertar o interesse pela leitura através da estética mais agradável.

A forma exterior já é decisiva para a recepção do conteúdo apresentado no livro (textos de autores, fontes de texto e imagens, mapas, diagramas etc). Serão convenientes um modelo claro e simples, uma distribuição e uma estruturação claras de todos os materiais, ajuda para a orientação na forma de títulos e indicações e, também, um anexo que inclua um índice, um glossário com explicações dos termos e nomes mais importantes e uma

bibliografia com livros apropriados para ampliar os temas (RÜSEN, 2010b, p. 115).

A estrutura didática diz respeito aos objetivos da aprendizagem histórica, a qual se pretende o livro didático. A disposição dos textos entre capítulos, títulos, subtítulos, seções, painéis, o uso de imagens como obras de arte, mapas, fotografias, devem estar organizados de tal forma que sejam claros os objetivos didáticos almejados até mesmo para os alunos.

O formato do livro e a estruturação de seus materiais devem estar configurados de tal maneira que inclusive os alunos possam ser capazes de reconhecer suas intenções didáticas, o plano de estruturação que forma sua base, os pontos mais importantes de seu conteúdo e os conceitos metodológicos de ensino (RÜSEN, 2010b, p. 116).

A estrutura do livro didático também deve levar em consideração as condições de aprendizagem dos estudantes, estabelecer uma relação com eles. O livro didático deve dialogar com o estudante, primeiramente sendo compreendido por meio da linguagem utilizada que deve estar de acordo com a capacidade de compreensão do aluno. Assim como seu conteúdo deve guardar uma relação com as experiências e expectativas dos alunos, o aluno deve ver refletida na História sua cultura, sua classe social, “sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem como com as experiências cotidianas, como é a situação da infância e juventude, do colégio e também do conflito de gerações” (RÜSEN, 2010b, p. 116).

A capacidade de perceber a realidade cotidiana e problematizá-la não deve ser subestimada entre os jovens, pois “os alunos têm uma sensibilidade extrema frente aos problemas do presente, que os adultos, demasiado envolvidos nos mesmos, não podem nem querem se permitir ter” (RÜSEN, 2010b, p. 116). Por isso, se o livro didático apresentar as interpretações históricas que se relacionam com os problemas no presente, sua contribuição será bastante substancial para o potencial de ensino. Assim, a seleção de conteúdos históricos a serem apresentados no livro didático devem depender do grau em que eles contribuem para a compreensão do presente e das carências de orientação da vida prática.

Um meio provado para estabelecer uma boa relação com o aluno é dirigir-se a ele explicitamente. Deste modo, pode-se justificar a seleção do tema, pode-se explicar a perspectiva escolhida para a

interpretação e, se se faz o mesmo quando se trata o conteúdo, então os alunos o levam a sério quando devem fazê-lo e a referência do aluno perde a odiosa conotação de uma mera tática didática que, em lugar de reconhecer nos alunos uma necessidade de orientação histórica realmente própria e inclusive "muito individual", somente os obriga a acumular conhecimentos politicamente e cientificamente autorizados (RÜSEN, 2010b, p. 117).

Por fim, o livro didático deve estabelecer em sua estrutura uma relação com o formato das aulas, que pode ser alcançada por meio da estruturação por unidades de ensino. Além disso, a apresentação de documentos e o estímulo à interpretação podem prevalecer sobre o elemento dos textos de autores, de modo que os alunos e alunas (com a ajuda do professor) devem elaborar sua própria exposição com o material disponível.

Rüsen (2010b, p. 118) oferece algumas sugestões para o relacionamento entre o livro didático e a prática de ensino, como “os trabalhos em que se pede aos alunos a continuação das exposições e documentações, o que permite que a relação com a aula seja palpável de forma imediata”. Ou seja, livro didático também deve oferecer suporte para que o professor e os alunos façam uso dele conforme sua autonomia. Para isso, os livros didáticos devem cumprir uma série de condições relacionadas com a utilidade para a prática na sala de aula dos materiais usados, como levar em conta as diferentes exigências e objetivos de aprendizagem nos diferentes níveis – um livro didático para o ensino fundamental é diferente do livro didático do ensino médio –, praticar as capacidades metodológicas e pragmáticas, assim como estimular o entendimento das relações e categorias de ordem histórica. As atividades nele contidas devem evitar perguntas sugestivas e de decisão, porque elas limitariam um elemento decisivo da aprendizagem: a autonomia, a capacidade de pensar por si mesmo e de argumentar (RÜSEN, 2010b).

Rüsen (2010b), em continuidade às suas proposições para um livro didático que sirva aos propósitos da aprendizagem histórica escolar, relaciona as qualidades que o livro didático deve apresentar de acordo com a sua utilização para as três competências da aprendizagem histórica, a perceptiva ou experiencial, a interpretativa e a de orientação.

Para que o livro didático seja útil à percepção histórica, ele deve apresentar três características principais:

- (a) A maneira em que se apresentam os materiais;

(b) A pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos;

(c) A pluriperspectividade da apresentação histórica;

No primeiro item, a maneira como se apresentam os materiais ou conteúdos do livro didático, Rüsen (2010b) expõe a qualidade estética que o livro didático deve ter para a mobilização dos sentidos, maximizando o potencial de aprendizagem por meio da percepção ou experiência da história, principalmente entre os estudantes mais jovens. A qualidade estética dos textos, das imagens, documentos e mapas, cada um ao seu modo, podem ser agregados sim para que ocorra a percepção histórica, pois exercem um fascínio sobre o leitor que pode ocorrer em proveito da aprendizagem histórica.

A pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos se refere a necessidade de o livro didático contemplar as dimensões mais importantes da experiência histórica. Em primeiro lugar deve proporcionar a pluralidade da experiência histórica que consiste nas estruturas sincrônica e diacrônica da experiência histórica. A estrutura sincrônica versa sobre as dimensões econômica, social, política e cultural. A estrutura diacrônica se refere ao “nível temporal de mudanças em longo prazo no nível das estruturas de ação, por um lado, e mudanças de curto prazo no nível dos acontecimentos, por outro” (RÜSEN, 2010b, p. 221).

As dimensões da estrutura sincrônica se relacionam e afetam-se reciprocamente enquanto sofrem a ação e condicionam a temporalidade de longa e curta duração. Estes níveis e estruturas da experiência histórica devem ser percebidos pelos estudantes, assim como a noção de suas inter-relação. O livro didático deve expor os conteúdos deixando clara e palpável esta pluridimensionalidade.

O livro didático também deve contemplar a pluriperspectividade da apresentação histórica, ou seja, deixar claro que o mesmo fato pode ser interpretado de várias formas ao nível dos afetados, daqueles o vivenciaram, inclusive conter perspectivas contrárias. Para apresentar a experiência histórica partindo de várias perspectivas, Rüsen sugere que os conflitos devem ser particularmente adequados e problematizados pela estrutura do livro didático. Este tipo de exposição, pluriperspectiva, é aliada da História temática e multicultural, pois expõe, a partir de um tema comum, os diversos pontos de vista conforme a cultura, o gênero e a camada social do indivíduo afetado. Nela, a experiência histórica deixa de ter a falsa aparência

de objetividade e “o passado ganha em vitalidade e estimula, inclusive antes da percepção empírica, uma atividade interpretativa da consciência histórica dos alunos e alunas. Não lhes resta outra alternativa senão opinar de forma argumentativa” (RÜSEN, 2010b, p. 122).

Finda a exposição da utilidade do livro didático para a competência perceptiva, Rüsen (2010b), passa a expor a utilidade do livro didático para interpretação histórica. Para este autor, “somente por meio do trabalho interpretativo da consciência histórica os fenômenos percebidos do passado se convertem em história cheia de sentido e de significado” (RÜSEN, 2010b, p. 122). Para que isso ocorra, o livro didático deve proporcionar que os fatos do passado sejam historicizados, ou seja, interpretados como processo histórico, demonstrando sua conexão com o interesse e sua teia de sentidos e significados do presente.

Desse modo, o livro didático de História, em sua utilidade para a competência interpretativa deve proporcionar primeiramente que o seu conteúdo esteja o mais atualizado possível em relação ao estado da arte da produção histórica acadêmica, não contradizendo esse estado de forma alguma. Rüsen é enfático quanto a este aspecto, situando-o como uma “instância de veto”.

Sabe-se que livro didático traz em seu corpo textual o conhecimento histórico escolar, ou seja, tornado didático. Entretanto, a base para sua estruturação deve estar em consonância com a produção histórica acadêmica, que, da impossibilidade de acompanhar simultaneamente o que se produz atualmente, exige-se o máximo de aproximação com o estado atual das pesquisas, não devendo apresentar interpretações históricas contraditórias. Além disso, deve obedecer as normas da ciência histórica, quanto ao seu formato, no modo de referenciar, citar de fontes, entre outros (RÜSEN, 2010b).

Além de seguir o estado de arte e a normatização, o livro didático deve proporcionar o exercício das capacidades metodológicas, por meio do incentivo à interpretação. O conhecimento histórico deve ser exposto de forma interpretativa de modo a exercitar na prática escolar os procedimentos metodológicos da ciência histórica.

Tem que apresentar os procedimentos mais significativos do pensamento histórico, e de tal modo que possa se exercer na prática: o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação de hipóteses, a investigação e a análise do material histórico, a aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação globais (RÜSEN, 2010b, p. 123).

Essa característica da competência interpretativa da aprendizagem histórica, que deve ser trabalhada pelo livro didático, compreende quais as possibilidades e limitações do conhecimento histórico, permitindo ao aluno refletir sobre problemas teóricos e metodológicos de uma forma simples e didática.

Outro empenho do caráter interpretativo que o livro didático de história deve proporcionar é mostrar a História como processo e como conhecimento que se renova a partir de novos questionamentos do presente, evitando expor uma imagem estática da História. Para isso, Rüsen (2010b) expõe a necessidade correlacionar os capítulos do livro entre si, dando um ar de continuidade e ressaltando as discontinuidades. Entretanto, esta não deve ser apenas uma característica expositiva do livro didático, mas também deve incitar a competência interpretativa dos estudantes, fazendo com que eles empreguem essa estrutura na compreensão de problemas da vida prática. Os estudantes devem ter noção da História como sendo um processo e que as interpretações têm caráter perspectivo, de que existe uma pluralidade de modos diferentes de interpretar os fatos históricos resultando na multiperspectividade do conhecimento histórico. Assim, o caráter interpretativo presente no livro didático deve proporcionar a negação de perspectivas dogmáticas e estáticas entre os estudantes, propiciando uma convivência mais harmônica entre os diferentes.

Para que todos esses elementos da competência interpretativa sejam abordados pelo livro didático de História, na exposição histórica do próprio livro devem ficar claras as condições linguísticas decisivas para sua força de convicção, ou seja, os textos expositivos devem deixar claro os aspectos teóricos e metodológicos antes mencionados da interpretação histórica. Segundo Rüsen (2010b, p. 124), os textos dos livros didáticos:

Têm que ser inteligíveis e suficientemente sugestivos para transmitir a percepção e a experiência histórica e, ao mesmo tempo, devem evitar uma sobrecarga emocional devida a tópicos e a imagens de linguagem sugestiva. Sua argumentação deve ser coerente e devem ficar claras, sobretudo, as diferenças e relações entre juízo dos fatos, hipótese e juízo de valores.

Desse modo, o livro didático deve convencer, de modo argumentativo da seguridade dos aspectos teóricos e metodológicos da História como ciência, postos didaticamente, de forma mais simplificada ao estudante, fazendo com que o aluno desenvolva a capacidade interpretativa de forma racional e crítica. Entretanto, deve

evitar ao mesmo tempo incitar as emoções do aluno de forma demasiada, como os apelos exagerados quanto a sua identidade, sua cultura e sua nacionalidade, por exemplo. Ao se exagerar na sobrecarga emocional corre-se o risco de valorizar um ponto de vista histórico em detrimento da pluriperspectividade do conhecimento histórico.

Após abordar a utilidade do livro didático para a competência perceptiva e interpretativa, Rüsen passa a tratar da utilidade do livro didático para a orientação histórica. Inicia enfatizando a necessidade de deixar claro, em todos os momentos do cotidiano escolar a função da História para a orientação da vida prática, fazer com que a clássica pergunta “para que serve a História?” esteja presente em todas as aulas, na realização das interpretações históricas, na rotina da aprendizagem histórica e não só em momentos excepcionais.

Para que a orientação histórica seja tratada pelo livro didático, este deve estimular:

- (a) A criação de uma relação entre a perspectiva global do livro didático e o ponto de vista dos estudantes, mencionando problemas do próprio conceito de História e sua relação com o presente;
- (b) Introduzir os alunos no processo de uma opinião histórica;
- (c) Trabalhar com referência ao presente;

O livro didático de História adota uma perspectiva global não ao contemplar o maior número possível de perspectivas históricas, mas por fazer uma exposição histórica de forma negativa, ao evitar os enfoques que partem de apenas um ponto de vista, como é o caso do eurocentrismo e dos nacionalismos.

Desse modo, a relação entre a estrutura globalizante do livro didático de história e o ponto de vista do estudante ocorreria com o incentivo ao estudante desenvolver uma interpretação da sua identidade histórica, a partir da compreensão de si mesmo e do outro. Assim, para Rüsen (2010b, p. 125):

O livro didático texto não somente deveria orientar sua perspectiva em direção aos temas históricos, mas deveria relacioná-la sistematicamente com a construção da identidade dos alunos, ativando, desta forma, o potencial de aprendizagem.

Relacionando a perspectiva globalizante do livro didático com a perspectiva histórica de cada estudante, o próximo passo que o livro didático de História deve

seguir é a introdução dos alunos no processo de formação de uma opinião histórica. O livro didático pode contribuir para a formação da identidade histórica dos alunos, deixando de lado o esforço por manter sua aparência de imparcialidade, Rüsen acredita que esta atitude priva o estudante de uma boa aprendizagem.

Didaticamente falando, seria mais razoável problematizar juízos históricos com suas referências de valor e usar de modo argumentativo as experiências e interpretações, para que as alunas e os alunos possam aprender a emití-los alegando suas razões". (RÜSEN, 2010, p. 126).

Desse modo Rüsen aposta no potencial de aprendizagem que há em admitir e contrapor as diversas perspectivas históricas, ressaltando suas diferenças ao invés de escondê-las. Ao abordar essas diversas perspectivas, é relevante que elas sejam problematizadas, expondo os valores dos quais partiram, ligando aos fatos históricos interpretados para que os alunos compreendam o processo de construção argumentativa dessas perspectivas e recorram a si mesmos na interpretação que fazem do passado.

Por um outro viés, o do currículo escolar, mas que se encaixa nessa discussão acerca da diversidade de perspectivas do conhecimento escolar, Gimeno Sacristán também aposta na potencialidade de aprendizagem ao se abarcar na cultura escolar os conflitos e controvérsias sociais, que fora dos muros da escola, estão escancarados e influenciam a vivência dos jovens que integram o ensino básico, segundo Sacristán (2013, p. 29):

Está muito fixada a ideia de que os conteúdos escolares devem adotar os consensos, deixar de lado os conflitos, isolar-se das polêmicas nas quais seria difícil ficar neutro; como se o intento fosse colocar o estudante em uma redoma de cristal, como se, fora da instituição, ele estivesse a salvo de influências contraditórias. A cultura escolar teria outra vitalidade se abarcasse os conflitos culturais e sociais.

A introdução da controvérsia nos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula significa a oportunidade de debate-los e saneá-los. A ausência do debate instaura um aparente consenso, eliminando a possibilidade de a educação exercer um papel como mediadora destes conflitos que ocorrem em âmbito cultural e social e nos quais os estudantes estão culturalmente e socialmente imersos.

A multiplicidade de perspectivas históricas, refletem, em parte, estes conflitos culturais e sociais e as contradições próprias à nossa sociedade. Como afirma Rüsen (2010b), são uma oportunidade de aprendizagem histórica ao abordar e estruturar as

diversas perspectivas, mas também consistem em um modo de trazer o cotidiano e a vivência do jovem estudante para próximo do conhecimento histórico, fazendo com que seja interpretado e traga orientação para a vivência destes estudantes dentro dessa sociedade tão contraditória e desigual.

Para Rüsen (2010b) a orientação histórica é o modo pelo qual se compreende a si e ao presente com base no passado e com vistas a um futuro. Desse modo, o livro didático de História, ao trabalhar a competência de orientação histórica dos estudantes, tem sempre de fazer referência ao presente.

O livro didático que respeite a idéia de que a aprendizagem histórica deve ter como resultado a competência de orientação trabalhará sempre com referências ao presente. Assim evita o risco de um falso objetivismo histórico; contudo, pode incorrer no seu contrário, em um presentismo histórico, se não utiliza a referência ao presente como instrumento para ilustrar a singularidade do passado, quer dizer, utilizar a ilustração do presente através do espelho do passado para medir a diferença temporal entre o passado e o presente (RÜSEN, 2010b, p. 126).

A referência ao presente deve ser um mecanismo que desencadeie nos estudantes a busca por carências e interesses da vida prática que ativem a interpretação histórica com vistas a formação de uma orientação para o mundo da vida. Esse mecanismo, que deve ser adotado pelo livro didático, evita a falsa ideia de objetividade histórica, ou seja, a explicação do fato histórico por si mesmo, sem referência ao historiador, ou ao indivíduo afetado ou que o interpreta. O livro didático deve buscar essa problematização do presente, para que os fatos históricos sejam interpretados, ao modo da construção do conhecimento histórico, sem, no entanto entrar em um presentismo histórico. Isso quer dizer que a referência ao presente é o que motiva a investigação do passado, mas também é apenas um meio para buscar compreender esse passado, com suas peculiaridades, continuidades e descontinuidades com o presente. Assim, o presentismo deve ser evitado tanto quanto a objetividade do passado.

Enfim, estas seriam, para Rüsen, as qualidades que deverem ter os livros didáticos de História conforme sua utilidade para a aprendizagem histórica, ressaltando as três aptidões da competência narrativa: a percepção, a interpretação e a orientação históricas. Estes elementos serão nosso guia quando procedermos a análise dos manuais do professor de oitavo ano, nos capítulos relacionados ao Iluminismo. Mesmo o fato de Rüsen (2010b) não fazer referência explícita aos

manuais do professor no artigo 'o livro didático ideal', este trata especificamente de como os livros didáticos podem ser úteis para a aprendizagem histórica, ou seja, aborda o caráter didático e metodológico que deveriam ser tratados por estes livros didáticos. Sendo assim, adentra ao campo do ensino e da aprendizagem histórica, território onde atualmente situam-se os manuais do professor.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS MANUAIS DO PROFESSOR DAS COLEÇÕES HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA E PROJETO ARARIBÁ DOS COMPONENTES CURRICULARES DE HISTÓRIA DO 8º ANO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo destina-se a parte prática deste estudo: a análise dos manuais do professor das coleções História, sociedade e cidadania e Projeto Araribá dos componentes curriculares de história do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental. Divide-se em uma apresentação do PNLD, seu histórico, funcionamento e como se deu a escolha dos livros didáticos do PNLD de 2017, bem como os critérios para a seleção dos dois manuais do professor a serem analisados nesta pesquisa.

Após, tratar-se-á da análise dos dois manuais do professor quanto a sua pertinência para a aprendizagem histórica e quanto a pertinência à formação histórica humanista segundo a perspectiva de Jörn Rüsen.

4.1 DEFINIÇÃO, FUNCIONAMENTO E HISTÓRICO DO PNLD ATUAL

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático²² – PNLD –, conforme exposto no site institucional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, “compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País”. Este Programa objetiva especialmente a seleção e compra de materiais didáticos de comprovada qualidade técnica e pedagógica para a distribuição aos alunos de escolas públicas em todo o país (FREITAS E OLIVEIRA, 2014).

Ainda em referência à conceituação do PNLD e seus objetivos, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o PNLD, em seu art. 1º, estabelece:

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2017).

²² Nomenclatura utilizada pelo portal institucional do FNDE na internet. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em 04/10/2019.

O PNLD constitui iniciativa de competência da União, que age por meio do Ministério da Educação (MEC), o qual, por sua vez, é representado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o FNDE e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Tais órgãos lançam anualmente editais para a inscrição e avaliação de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores de toda a rede de ensino público do país.

Os editais lançados pelo PNLD que versam sobre o livro didático dividem-se em três espécies, contemplando cada uma um segmento de ensino diverso. O primeiro edital destina-se à escolha do livro didático direcionado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); o segundo aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); e o terceiro ao Ensino Médio (1º ao 3º ano). A cada ano um desses editais é lançado, estabelecendo, desse modo, um ciclo de três anos (trienal) para cada uma das espécies até o lançamento do próximo edital, conforme a Resolução/CD/FNDE nº 42 de 28 de agosto de 2012, que trata sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica, em seu art. 4º: “O processo de avaliação, escolha e aquisição de livros didáticos ocorrerá de forma periódica, de modo a garantir ciclos regulares trienais alternados, intercalando o atendimento aos distintos segmentos, conforme calendário definido no Anexo desta Resolução” (BRASIL, 2012).

Antes de prosseguirmos no estudo do PNLD, faz-se pertinente um esclarecimento quanto à diferença entre o material didático e o livro didático. Erinaldo Cavalcanti (2018) chama-nos a atenção para o fato de comumente os professores confundirem ambos termos – material didático e livro didático – como sendo de mesma natureza. Na verdade, eles têm natureza e funções diferentes. Pode-se dizer que o material didático é o gênero e livro didático uma espécie, pois os primeiros são a infinidade de recursos que facilitam a apreensão dos fundamentos de cada disciplina escolar ou, como preleciona Circe Bitencourt, são “mediadores no processo de construção do conhecimento” (BITENCOURT, 2004, p. 295).

O livro didático é uma das espécies de material didático que divide espaço com outros meios de apreensão do conhecimento, como os recursos audiovisuais que, por sua vez, exploram o caráter estético da expressão cognitiva. Assim, ao abordar a política do PNLD, percebe-se que o mesmo se ocupa na distribuição não apenas do livro didático, mas de diversos outros meios de materiais

didáticos, apesar de ser o livro sua maior expressão fenomênica, por ser distribuído a todos os alunos do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino.

Os editais do PNLD lançados anualmente constituem um instrumento de avaliação dos livros didáticos a serem adquiridos pela União e que serão distribuídos às instituições de ensino públicas em todo o território nacional. Por esse motivo, a legislação específica ao PNLD institui uma estrutura que, obrigatoriamente, todo edital deverá seguir, iniciando com: a) inscrição das editoras, pré-inscrição das obras e entrega dos exemplares a serem avaliados; b) triagem técnica da qualidade física do livro didático, pré-análise e avaliação pedagógica; c) escolha do livro didático pelos professores da rede pública de ensino; d) habilitação, negociação e contratação do livro didático entre o PNLD e as editoras; e) Produção, distribuição e controle de qualidade (BRASIL, 2012). Simplificando estas etapas, podemos dividi-las em: 1. Fase de inscrição das editoras e dos livros didáticos; 2. Fase de avaliação; 3. Fase de escolha; 4. Fase de produção e distribuição.

Assim, cada editora inscreve suas coleções de livros didáticos, sendo a coleção dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contendo os livros do 1º ao 5º anos, a coleção dos Anos Finais do Ensino Fundamental com coleções diferenciadas para cada componente curricular²³, dividindo-se do 6º ao 9º ano, e as coleções atinentes aos anos do Ensino Médio, com livros didáticos de cada componente curricular do 1º ao 3º ano, sendo alguns volumes únicos para os três anos escolares. A escolha do PNLD também se insere no âmbito das coleções, unificando os volumes dos anos escolares em uma única coleção para cada componente curricular. Antes de 2002, as escolhas eram feitas por cada ano e por cada componente curricular e independiam de pertencimento a uma coleção ou a outra.

O termo coleção²⁴, por sua vez, é utilizado nos editais e nos guias, durante as campanhas periódicas das escolhas do livro didático. Já na legislação referente ao PNLD é mais frequente a utilização do termo livro didático. Para os propósitos desse

²³ Termo que advém da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBEN) e que é adotado pela legislação do PNDE e pelos editais da escolha do livro didático. Componente curricular são as disciplinas dos anos escolares estabelecidas na grade escolar, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, etc.

²⁴ Pensamos ser importante destacar também o processo de avaliação, escolha e distribuição do PNLD referente ao livro didático, pois o Programa vem utilizando o termo “coleção” desde o ano de 2002, quando o edital do PNLD passou a adotar a avaliação por coleções didáticas e não mais por unidades individualizadas de livros didáticos, como era feito até então (MIRANDA; LUCCA, 2004, p. 127).

trabalho, adotaremos com maior frequência o termo coleções, nos referindo ao livro didático quando abordarmos mais especificamente sobre a legislação.

O primeiro passo da avaliação textual do PNLD ocorre com a pré-análise e avaliação pedagógica disposta por cada edital. Nesse momento, as coleções são avaliadas quanto a sua subordinação aos componentes curriculares que constituem a grade de conteúdos curriculares de cada disciplina escolar em que é feita uma primeira avaliação documental de cada coleção. Esta avaliação documental, além de verificar sua pertinência quanto aos componentes curriculares, também relaciona o conteúdo dos livros destinados aos alunos com as proposições apresentadas no manual do professor. Esse primeiro parecer pedagógico é encabeçado por instituições de ensino superior por meio de equipes de avaliação de cada componente curricular, cujo parecer final geralmente é elaborado pelos coordenadores de cada área (FREITAS; OLIVEIRA, 2014).

O resultado dessa primeira avaliação dos livros didáticos forma o Guia do PNLD: uma produção textual contendo as resenhas das coleções aprovadas realizadas com base no parecer dos avaliadores dos livros didáticos. O Guia então passa por uma última avaliação antes da etapa de escolha. Tal análise é feita por grupos formados exclusivamente por professores da rede pública, para aprovação ou exclusão do Guia e para avaliar a inteligibilidade das resenhas nele contidas. Tal avaliação também integrará o Guia do PNLD e só então será disponibilizado às instituições de ensino público para que seu corpo docente proceda à escolha do livro didático pertinente (FREITAS; OLIVEIRA, 2014).

A etapa da escolha caberá às escolas participantes, que devem receber os livros didáticos por elas selecionados, em primeira ou segunda opção, para cada componente curricular (BRASIL, 2012). Assim, as coleções aprovadas ficarão a critério da escolha dos professores, que, entretanto, não terão o direito a escolha individual, pois a escolha caberá a cada instituição de ensino, cujo grupo de professores de cada disciplina decidirá sobre a primeira e a segunda opção, conforme assegura a legislação referente ao PNDE.

As etapas seguintes dizem respeito às negociações entre as editoras e a União, representada pelo PNDE/FNDE, sobre o valor dos livros didáticos. Em tal procedimento, caso não se chegue a um acordo, poderá ocorrer a modificação do livro didático a ser entregue nas escolas, pois a legislação permite que o FNDE deixe de adquirir a obra escolhida como primeira opção, caso não chegue a um acordo com as

editoras, encomendando subsidiariamente a segunda opção ou a coleção mais escolhida naquela região (BRASIL, 2012). Outro fator que pode modificar o livro final é a capacidade de impressão da editora contratada, que no caso das empresas menores podem ter dificuldades em realizar a demanda. Além desses, muitos outros fatores, como a logística de distribuição poderão levar o FNDE, que é o responsável pela execução da escolha do livro didático do PNLD, a modificar o livro fim para outras opções. Este é um fato bastante comum nas instituições de ensino atendidas pelo PNLD, onde é frequente a discrepância entre a coleção escolhida como primeira opção e a que realmente chega ao destino.

Apesar dos problemas referentes à escolha do livro didático e a sua efetiva distribuição, pode-se dizer que desde a sua exigência como coleção pelos editais ocorrida em 2002, esse problema sofreu relativa diminuição, pois o modelo de coleção unificou até certo ponto as escolhas, diminuindo os entraves de logística ao FNDE.

O funcionamento do PNLD tal qual ocorre hoje resulta de uma série de modificações que foram ocorrendo ao longo dos anos onde podemos delimitar temporalmente seu início no ano de 1985, quando da criação do PNLD, na época chamado de Plano Nacional do Livro Didático. Tal intento inaugurou uma nova política em relação ao material didático distribuído em âmbito nacional, que culminou no formato atual, exigindo obras fisicamente de boa qualidade e reutilizáveis, textualmente incluindo as distintas disciplinas com seus respectivos componentes curriculares e com um sistema de avaliações, além de gradual incorporação dos professores a esse processo de escolha e avaliação (FREITAG, 1993).

Antes desse marco da política do livro didático o Brasil já adotava medidas nacionais para a regulação do livro didático, entretanto sua execução cabia antes aos entes da federação e não somente à União propriamente dita. Pode-se afirmar que ela teve início nos anos de governo Vargas, durante a vigência do Estado Novo, derivando de sua política nacionalista e sendo resultado também da conjuntura econômica mundial que obrigou o país a produzir seus próprios compêndios escolares ao invés de importa-los da Europa. Nasce assim a cultura da produção nacional do livro didático juntamente com sua regulamentação normativa, além de órgãos da administração pública para regulamentar sua avaliação e produção, entretanto, balizados principalmente pela função de controle político-ideológico do que pela função didática (FREITAG, 1993).

Durante os anos do governo militar, a política nacional do livro didático havia sofrido modificações, principalmente quanto à tendência ao ensino técnico advindo do sistema norte americano de ensino, propagado naquele período e a forte censura e controle ideológico, além da centralização e pouca diversidade quanto a produção e difusão do livro didático relacionada ao mercado editorial (FREITAG, 1993). Nesse momento, também outro aspecto bastante relevante para a política do livro didático ganha forma: o enorme crescimento da população com acesso à educação. Inicia-se aqui o modelo de educação pública massificada, constituindo enorme desafio não apenas para a questão do material didático, mas para a educação como um todo (MIRANDA; LUCCA, 2004).

O próximo passo, após a redemocratização é a criação do PNLD em 1985, que possui a missão de criar uma política do livro didático para a nova configuração escolar, cuja clientela era cada vez mais crescente. Enfrentava, já naquele período, pesadas críticas que vinham se seguindo ao modelo de difusão do livro didático no período militar, quanto a sua excessiva centralização, censura, controle político-ideológico, falta de democratização do processo e controvérsias envolvendo o mercado editorial. No início do PNDE, entre o final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, as falhas eram bastante visíveis, principalmente envolvendo a ingerência ente o MEC e o FNDE quanto a aquisição e distribuição do livro didático em caráter nacional, além de um modelo de avaliação visivelmente defeituoso (FREITAG, 1993).

Em 1996, outro marco relativo ao PNDE é posto em prática: o da avaliação pedagógica dos livros didáticos. O modelo avaliativo passou a sujeitar a inscrição das editoras e seus respectivos livros didáticos a regras e critérios específicos de avaliação estipulados em edital próprio para todo o âmbito nacional. Segundo Miranda e Lucca (2004), entre 1996 e 2005, o modelo de avaliação sofreu alterações quanto a sua forma e substância, especialmente durante os anos de 1999, 2002 e 2005. Conforme as mesmas autoras:

Se, em 1999, cada volume era avaliado de modo unitário e independente frente à coleção, o que gerava circunstâncias conflitivas com relação à variabilidade no processo de escolha e uso das obras, tal situação foi alterada a partir do PNLD 2002, quando a unidade básica de avaliação e escolha passou a ser a coleção didática. Além disso, caminhou-se de um procedimento classificatório e distintivo, baseado em estrelas e menções discriminatórias, para um quadro meramente indicativo das obras aprovadas, o que modificou a própria organização do guia do Livro Didático que, na versão de 2005, apresenta-se ao professor como um catálogo organizado em ordem alfabética (MIRANDA; LUCCA, 2004, p. 127).

Podemos entender que a primeira modificação substancial no modo de avaliação ocorreu em 2002, quando os livros didáticos não mais foram inscritos pelas respectivas editoras individualmente, por volume referente ao ano escolar específico ao componente curricular, mas sim no formato de coleções inteiras, contendo todos os anos escolares dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e dos anos do ensino médio, correspondendo cada coleção a um componente curricular. Este tópico já foi discutido anteriormente quando se abordou sobre o uso do termo coleção e não livro didático nos atuais editais do PNLD. Observa-se como consequência desta modificação uma maior facilidade logística ao FNDE na distribuição das coleções escolhidas e uma diminuição nas confusões entre o livro escolhido pela instituição de ensino e o que realmente chegou a ser entregue.

O segundo grande modificador avaliativo ocorre em 2005, relacionado ao modo de apresentação do guia do PNLD, em que não mais é possível visualizar uma avaliação completa das coleções, com estrelas e menções discriminatórias, mas apenas uma lista contendo as coleções aprovadas e apresentadas em ordem alfabética e não por ordem de aprovação.

À primeira vista, tais modificações avaliativas podem parecer pouco relevantes, mas ao analisá-las em profundidade revelam que o uso das coleções limita o número de editoras que poderão ser contratadas pelo PNLD, determinando o mercado editorial, pois, em um país com proporções continentais como o Brasil, as editoras que possuem contratação de suas coleções com o FNDE podem lucrar o equivalente a um mercado consumidor inteiro. Nessa linha, foi-nos possível vislumbrar que entre 1999 e 2005 houve fusões entre editoras, incidindo na concentração mercadológica dos fornecedores de material didáticos relativos ao PNDE. Além disso, a modificação ocorrida em 2005 deixa de levar informações relevantes aos professores que formam a base da escolha do livro didático pelos editais do PNLD, podendo interferir em sua escolha, induzindo-os a escolhas motivadas por outros interesses que não o da qualidade e adesão aos critérios de avaliação do PNLD.

4.2 O PNLD DE 2017

Para efeitos dessa pesquisa, estudaremos com mais profundidade o Edital do PNLD de 2017, referente à escolha do livro didático para os anos finais do ensino

fundamental e, especificamente, quanto aos manuais de História destinados ao professor.

As coleções destinadas aos anos finais do ensino fundamental compreendem ao todo 4 anos escolares, sendo um livro didático para cada componente curricular, os quais, no edital do PNLD de 2017, chamam-se obras didáticas²⁵ e subdividem-se em áreas de “Linguagens” (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e Arte); “Ciências da Natureza”; “Matemática” e “Ciências Humanas” (História, Geografia).

Essas obras didáticas, com exceção dos volumes direcionados às disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, são materiais reutilizáveis pelo tempo de duração de três anos, quando da distribuição referente à escolha do próximo edital, que, no caso dos anos finais do ensino fundamental ocorrerá novamente com a escolha do livro didático a ser distribuído em 2020. O edital sempre é lançado dois anos antes do ano da distribuição dos livros em toda rede de ensino público, nesse caso, o edital com a escolha para o ano de 2017 fora lançado em janeiro de 2015. Esse é o tempo hábil para transcorrer o processo de inscrição das obras pelas editoras, da avaliação e, no ano anterior à distribuição, proceder-se à escolha das duas opções pelo corpo docente que, no caso do edital de 2017 ocorreu no ano anterior de 2016. Após a escolha, o FNDE e as editoras negociam os valores e se procede à impressão das obras em números condizentes à demanda nacional para cada coleção. A distribuição das coleções escolhidas por cada instituição de ensino ocorreu, deste modo, no ano de 2016, para o início do ano letivo escolar de 2017.

O PNLD de 2017 exigiu em seu edital a inscrição pelas editoras das seguintes composições de obras didáticas: Tipo 1: Livro Impresso do Estudante, Manual do Professor impresso e Manual do Professor Multimídia e Tipo 2: Livro Impresso do Estudante e Manual do Professor impresso. As editoras poderiam então optar por uma das opções, sendo que o ônus, em termos de valor monetário, do manual do professor multimídia pertenceria à editora²⁶.

Ao final dos procedimentos de pré-análise e avaliação pedagógica do edital do PNLD de 2017 resultou no Guia do PNLD de 2017 de cada componente curricular, que foi lançado em 2016, mesmo ano em que ele foi distribuído de modo digital e físico

²⁵ Termo utilizado no edital do PNLD de 2017 para referir-se aos livros didáticos.

²⁶ Apesar disso, ao se analisar o Guia do PNLD de História, constata-se a presença do manual do professor multimídia na grande maioria das coleções

para todas as instituições de ensino públicas que atendem aos anos finais do ensino fundamental em todo o território nacional, para que se procedesse a escolha do livro didático para o ano letivo de 2017.

O Guia do PNLD de História, referente aos anos finais do ensino fundamental, trazia como opção de escolha o total de 14 coleções que obtiveram a aprovação pelas etapas de avaliação descritas no edital do PNLD de 2017. Estas 14 coleções pertenciam a 9 editoras distintas, sendo que é permitida a inscrição de mais de uma coleção às editoras. Deste modo, as editoras: Saraiva, FTD, Moderna e Positivo obtiveram aprovação em mais de uma coleção, sendo a Editora Saraiva com três e as demais com duas coleções. As outras cinco editoras restantes (Scipione, Leya, Ática, Editora do Brasil e IBEP) obtiveram uma única coleção aprovada, como pode ser visualizado no Quadro 1.

A aferição do resultado da escolha das coleções aprovadas pelo PNLD de 2017 apenas é possível pelos números das distribuições feitas no início do ano letivo de 2017, dados estes que podem ser visualizados no portal do FNDE²⁷, selecionando-se os ícones respectivos: “Programas”, “Programa do Livro”, “PNLD”, “Dados Estatísticos”. Ali estão disponíveis os dados estatísticos de todos os editais do PNLD, referentes a números de distribuição e valores pagos às editoras. Entretanto, sabe-se que os valores das distribuições não correspondem exatamente ao número dos livros escolhidos como primeira opção pelas escolas, havendo uma margem de erro, a qual não se tem acesso, entre a coleção escolhida como primeira opção e a coleção distribuída à instituição de ensino.

O Quadro 1, feito com base nos dados obtidos no site do FNDE, mostra os números da distribuição das coleções aprovadas pelo PNDE/2017 aos anos finais do ensino fundamental, referente ao componente curricular de História, no ano de 2017 distribuídas pelo FNDE:

²⁷ Site: <http://www.fnde.gov.br/>

QUADRO 1 – COLEÇÕES APROVADAS NO PNLD/2017 – COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA

EDITORAS	COLEÇÕES APROVADAS PELO PNLD/2017 PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	EDIÇÃO/ANO	NÚMERO DE EXEMPLARES DISTRIBUÍDOS EM ÂMBITO NACIONAL
SARAIVA	HISTORIAM	2ª edição – 2015	801.674
	HISTÓRIA.DOC	1ª edição – 2015	586.824
	JORNADAS.HIST- HISTÓRIA	4ª edição – 2015	59.150
SCIPIONE	PROJETO MOSAICO – HISTÓRIA	1ª edição – 2015	1.062.630
FTD	VONTADE DE SABER – HISTÓRIA	3ª edição – 2015	1.162.104
	HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA.	3ª edição – 2015	3.387.161
MODERNA	PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA	4ª edição – 2014	1.781.362
	ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	2ª edição – 2015	600.179
LEYA	HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	2ª edição - 2015	333.635
ÁTICA	PROJETO TELÁRIS – HISTÓRIA	2ª edição - 2015	353.048
EDITORA DO BRASIL	PROJETO APOEMA – HISTÓRIA	2ª edição - 2015	157.441
POSITIVO	HISTÓRIA PARA NOSSO TEMPO	1ª edição - 2015	85.688
	PIATÁ – HISTÓRIA	1ª edição - 2015	216.941
IBEP	INTEGRALIS – HISTÓRIA	1ª edição - 2015	197.190

FONTE: BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados Estatísticos.** Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 30 nov. 2019.

Depreende-se, das informações contidas na tabela, que apenas quatro coleções ultrapassaram a faixa de um milhão de exemplares distribuídos, sendo elas:

Vontade de Saber e História, Sociedade e Cidadania, ambas coleções da editora FTD; Projeto Mosaico da editora Scipione e Projeto Araribá da editora Moderna.

Percebe-se que uma editora em especial, a FTD, detém a coleção mais distribuída, a coleção História, Sociedade e Cidadania, a qual ultrapassa a marca dos 3 milhões de exemplares. Além disso, a FTD também possui outra coleção com um número expressivo de distribuições: a Vontade de Saber ultrapassa a faixa de um milhão de exemplares. Juntas, as duas coleções somam 4. 549.265 (quatro milhões, quinhentos e quarenta e nove mil, duzentos e sessenta e cinco) exemplares. Essa, é de longe, a editora que obteve mais obras didáticas distribuídas pelo PNLD, no ano de 2017 para os anos finais do ensino fundamental.

Esse número das coleções de livros didáticos mais difundidas em âmbito nacional pautou a escolha pelas coleções que serão objeto de análise desta pesquisa. Dentre elas, optamos pelas duas coleções mais distribuídas, que são a coleção História, Sociedade e Cidadania, da editora FTD e a segunda mais distribuída, Projeto Araribá da editora Moderna. Destas coleções, selecionamos seus respectivos Manuais do Professor, cujo conteúdo está mais adequado aos propósitos da pesquisa por nós delimitada.

A opção pelas duas referidas coleções, além de se justificarem pela grande abrangência de instituições de ensino em que estão presentes, deu-se também pelo fato de terem sido produzidas por duas das maiores editoras do ramo de livros didáticos e materiais didáticos em geral do Brasil, e que já vêm firmando contratos com o PNLD de longa data.

4.2.1 Alguns Esclarecimentos Quanto a BNCC

Em de 20 de dezembro de 2017 é homologada pelo então Ministro da Educação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determina a unificação do currículo escolar da educação infantil e do ensino fundamental em todo o território nacional. Desde então ela adquire status vinculante em todas as propostas curriculares de todas as instituições de ensino nacionais, sendo determinantes também para os editais e avaliações das coleções didáticas levadas a cabo pelo Programa Nacional do Livro didático.

Desse modo, para fins do PNLD de 2017, a BNCC não foi levada em consideração pois o edital com as regras para a elaboração das coleções didáticas e

o processo de avaliação e produção de tais materiais ocorreu no ano anterior, sendo feita no ano de 2017 a escolha das coleções pelas instituições de ensino para que se procedesse a distribuição no ano de 2018. Portanto a BNCC apenas foi exigida para o próximo PNLD do ensino fundamental que acontecerá no ano de 2021, quatro anos após o PNLD de 2017, pois a vigência de cada coleção didática distribuída pelo programa é de quatro anos.

A BNCC, surgiu de uma determinação da própria LDBEN, que estabelece em seu artigo 26, *caput*, que o ensino básico deverá ter uma base nacional comum, entretanto tal dispositivo só ganhou força de lei em 2017, antes disso, a proposta de unificação curricular foi deixada em segundo plano, deixando aos Estados e a cada instituição de ensino maior liberdade em suas concepções curriculares.

No que tange ao ensino de História, tal proposta curricular unificadora incitava e incita amplos debates, devido as particularidades do próprio conhecimento histórico científico que vem passando por reformulações constantes desde o surgimento da Escola dos Annales, expandindo seu campo de pesquisa e suas abordagens teóricas e metodológicas desde então.

O saber histórico escolar absorveu estes debates acadêmicos e os incorporou ao seu modo próprio de atuação didática, concebendo não mais o professor como mero repetidor e o estudante como receptor, mas ambos como sujeitos de conhecimento histórico, que interpretam a História e o passado para compreenderem o presente, tendo em vista uma expectativa de futuro. Deste modo, a pluralidade de narrativas históricas passou a fazer parte do cotidiano das aulas de História, incorporadas ao currículo real. Um dos debates mais proeminentes no âmbito da diversidade cultural aplicada ao ensino de História diz respeito ao currículo formal: nesta imensidão de narrativas e abordagens teóricas e metodológicas, o que se deve ensinar?

A LDBEN e os PCN's não estabeleciam conteúdos específicos, mas determinavam as competências que deveriam ser adquiridas pelos estudantes, além de estabelecer a obrigatoriedade do estudo da diversidade cultural no ensino de História. O medo era quanto as limitações que uma base curricular nacional poderia oferecer ao especificar diretamente os conteúdos de História que devem ser obrigatórios.

Deste modo, em função do momento no qual foram criadas as coleções aprovadas pelo PNLD de 2017, das quais extraímos dois exemplares de manuais do

professor dos componentes de História dos volumes de 8º ano, não nos aprofundaremos nas discussões envolvendo o currículo nacional estabelecido pela BNCC, apenas faremos alguns apontamentos.

4.3 DO OBJETO DE PESQUISA ESPECÍFICO: O MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

O manual do professor possui o diferencial de trazer em seu corpo textual, além do mesmo conteúdo do livro didático do aluno, uma gama de conteúdos referentes à orientação pedagógica e teórica dos conteúdos a serem trabalhados nos diversos componentes curriculares das coleções didáticas.

O edital do PNLD de 2017 delimita as características específicas do manual do professor impresso e multimídia, diferenciando o manual do professor impresso do livro didático do estudante:

O Manual do Professor impresso não poderá ser apenas cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia e referências, bem como sugestões de leituras e referenciais que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2015).

Pode-se dizer que o manual do professor é uma ferramenta de orientação e suporte didático, sugerindo maneiras de articular o conteúdo do livro didático com práticas de ensino escolares. Desse modo, cada coleção aprovada pelo PNDE, ainda que siga um roteiro de conteúdos exigidos pelas Diretrizes Curriculares de cada componente curricular e pelos critérios de avaliação do edital do PNDE, poderá sugerir uma gama bastante variada de articulações entre tais conteúdos e a prática docente, fazendo com que cada coleção possa sugerir orientações teóricas e metodológicas, além de leituras e informações adicionais bastante variadas.

No anexo III do edital do PNDE de 2017, referente aos critérios de avaliação das obras didáticas, o item 2.1.5, referente à avaliação do manual do professor, além da sua definição e objetivos gerais, também são estabelecidos critérios mais específicos para que os mesmos pudessem ser aprovados:

1. explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
2. descrever a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
3. orientar o professor para o uso adequado da coleção, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados;
4. indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção;
5. discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
6. promover a interação com os demais profissionais da escola;
7. sugerir textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do estudante.
8. propiciar a superação da dicotomia ensino e pesquisa, proporcionando ao professor um espaço efetivo de reflexão sobre a sua prática (BRASIL, 2015).

Estas elementares avaliativas específicas reafirmam a definição geral do manual do professor acima referenciado e revelam a cobrança do PNDE em se conseguir um manual de orientação didático que efetivamente articule o conteúdo do livro didático do aluno com as possibilidades de trabalho que ele proporciona em sala de aula de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da coleção.

Os critérios avaliativos do manual do professor do componente curricular de História estão delimitados, no edital do PNLD de 2017, dentro da área de conhecimento das Ciências Humanas, que compreende História e Geografia. Os critérios avaliativos do manual do professor específicos de História estão delimitados em oito tópicos que devem obrigatoriamente estar presentes nas obras didáticas:

1. informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório;
2. orientações ao professor sobre as possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08;
3. orientações ao professor para considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica e como recurso didático, considerando as diferentes condições de acesso e a diversidade nacional no nosso país continental;
4. orientações para a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida;
5. orientação ao professor para abordagem do patrimônio histórico em suas faces material e imaterial, em especial do seu entorno e considerando os registros de patrimônio no Brasil;
6. orientações ao professor para compreensão dos usos do passado e da relação entre o conhecimento histórico escolar e outras formas de conhecimento.
7. subsídios que contribuam com reflexões sobre o processo de avaliação da aprendizagem de História de acordo com as orientações descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
8. articulações pertinentes entre o Manual do Professor impresso e o Manual do Professor Multimídia, para as obras Tipo 1 (BRASIL, 2015).

Para melhor compreendermos as exigências do PNLD para a aprovação do manual do professor de História, faremos uma breve análise das exigências gerais estabelecidas para as coleções de História no enunciado Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular HISTÓRIA estabelecidos pelo edital do PNLD de 2017.

Já no primeiro parágrafo referente aos princípios e critérios de avaliação dos livros didáticos de História, o edital posiciona-se criticamente às concepções teóricas que pretendem apresentar o livro didático como portador de uma verdade absoluta, expressada nas concepções teórico-metodológicas que direcionam o saber ensinado nos textos dos livros:

É urgente e necessária a desconstrução de noções acerca do livro didático como veiculador de uma verdade absoluta, repositório de toda a informação sobre o passado, informação essa que deve ser prontamente memorizada pelos educandos, em sequências lineares que dispensam a análise de processos. Essa representação está relacionada à ideia de aprendizagem como transmissão de conteúdos alijados do cotidiano dos estudantes, descolados da vivência temporalmente situada (BRASIL, 2015).

Percebe-se no trecho acima uma correlação entre a concepção de livro didático com as correntes teóricas e historiográficas contrárias ao ponto de vista da História positivista. Entre tais concepções, pode-se citar a História Social, a História dos Annales e as vertentes historiográficas da História Cultural. Apesar das diferenças teóricas entre elas, todas partem, no entanto, de um posicionamento contrário ao positivismo e à concepção única de verdade histórica. Além disso, o livro didático de história almejado pelo PNDE também combate a noção do livro didático como fonte única do saber histórico escolar, como instrumento de memorização de conteúdos rígidos e de contextos longínquos à realidade do aluno.

A expressividade desta negativa, logo no início dos princípios e critérios avaliativos para o componente curricular de História se justifica pelo longo período em que o livro didático de História foi sinônimo de conteúdo com datas políticas e fatos históricos ligados a elas a serem memorizados pelo estudante. Esse costume da tradição didática nacional ainda continua persistindo, ligado, em certa medida à noção de livro didático conteudista, cujo corpo textual busca abranger o máximo de informações, até as mais especializadas possíveis. Essa noção é contrária ao que

pretende o PNLD de História, que profere elogios ao livro didático construído a partir de eixos temáticos, apesar de não ser explícita a sua preferência, como exposto no Guia:

Isso não significa que estamos, com isso, preconizando a abordagem temática como uma alternativa, até porque o PNLD é uma política de Estado que não possui dimensão prescritiva, mas estamos apontando o fato de que a presença de coleções inspiradas numa História temática representava a possibilidade de ruptura e favorecia um trabalho docente mais refletido quanto à dimensão necessária dos recortes de conteúdos e, principalmente, mais admissível em relação ao princípio de se favorecer uma ação escolar pautada pela interdisciplinaridade. A promoção de um trabalho de natureza interdisciplinar pressupõe, necessariamente, um recorte temático que favoreça o olhar simultâneo a partir de diversos campos de conhecimento e suas metodologias. No momento em que tais questões desaparecem do mercado, a escolha temática envolvida na ação interdisciplinar passa a ser exclusivamente dependente do coletivo de professores de uma escola (BRASIL, 2016).

Logo em seguida à crítica ao livro didático tradicional, o edital do PNDE/2017 expõe a concepção de livro didático de História que se pretende criar a partir de seus critérios avaliativos:

O desafio de uma coleção didática não é explorar a maior quantidade de conteúdos conceituais. É considerada significativa uma obra didática que mobiliza o processo mediacional em que estão docentes e estudantes, orientada por metodologia coerente, significativa e com vistas ao uso da interpretação histórica para compreensão do mundo (BRASIL, 2015).

Assim, o que se pretende não é a exaustão dos conteúdos, mas um meio de articular o conteúdo geral de modo a fazer sentido ao aluno para auxiliá-lo na compreensão de si e do mundo no qual vive. Como exposto na citação acima, o livro didático deve ser o mediador entre o saber docente do professor e a realidade na qual se processa o aprendizado do estudante. O conteúdo do livro didático deve ser apropriado pelo aluno no processo interpretativo, principalmente no que toca a sua realidade social, portanto deve consistir em uma narrativa que ele interprete como partícipe dela. Aliás, identificamos dois elementos chave que devem estar inculcados no material do professor: o estímulo à interpretação narrativa do processo histórico em sala de aula e o desenvolvimento dos conceitos de História (fonte, tempo, identidade, sujeito histórico, etc.). Esses elementos possibilitam a compreensão da História como narrativa, ou narrativas, em construção, resultantes do trabalho intelectual do historiador em um esforço teórico e metodológico específico das

ciências humanas e não algo dogmático como uma verdade absoluta impassível de contestação.

O livro didático, aqui, é visto como integrante desse processo de compreensão e de interpretação da narrativa histórica, cujo objetivo é integrar também o aluno, pois o livro didático não é mera síntese da historiografia e da teoria histórica contemporânea. O campo do livro didático e da aprendizagem histórica não é o da ciência histórica, mas sim o da cultura histórica, campo que abarca não apenas os resultados da ciência, como também o modo pelo qual ela procede e os seus limites, além da sua interconexão com outras dimensões da cultura histórica, a política e a estética (RÜSEN, 2012).

Com estas considerações gerais acerca dos critérios de avaliação do livro didático de História e do seu manual do professor, passaremos à análise criteriosa dos dois manuais do professor selecionados quanto à sua adequação a perspectiva de aprendizagem histórica e a formação histórica humanista, ambas desenvolvidas por Jörn Rüsen.

4.4 ANÁLISE DOS MANUAIS DO PROFESSOR, DO 8º ANO, DAS COLEÇÕES: HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA E PROJETO ARARIBÁ, DE ACORDO COM OS CRITÉRIOS ESTABELECIDOS POR JÖRN RÜSEN PARA UMA FORMAÇÃO HISTÓRICA DE SENTIDO HUMANISTA

Os critérios para a análise dos manuais do professor de 8º ano do componente curricular História, por nós selecionados, pertencentes às coleções História, Sociedade e Cidadania, da editora FTD e Projeto Araribá, da editora Moderna, foram extraídos, de dois artigos do filósofo da História alemão Jörn Rüsen: O livro didático ideal (2010b) e Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da História²⁸ (2015b). Estes dois artigos tratam, respectivamente, em específico sobre o livro didático e sua relação com a aprendizagem histórica e sobre o critério de sentido Humanista para a aprendizagem histórica e formação histórica. É claro, não serão os únicos referenciais para proceder a esta análise, mas todo o nosso estudo sobre a Teoria da História e Didática da História, além do Humanismo, desenvolvidos por Rüsen, serão incorporados aqui.

²⁸ O texto foi publicado primeiramente na Suécia, pela universidade de Malmo em 2009 em língua inglesa, no Brasil foi publicado em 2012 pela Universidade de Londrina e em 2015 no livro Humanismo e Didática da História (SCHMIDT *et al*, 2015)

Ademais, sabedores dos limites de uma pesquisa acadêmica, tendo em vista o grande cabedal teórico desenvolvido por este autor, delimitar-nos-emos aos aspectos relativos à aprendizagem histórica, sob o ponto de vista da utilidade do livro didático para o desenvolvimento da capacidade perceptiva, interpretativa e de orientação. Estas três capacidades foram notadamente trabalhadas por Rüsen nos artigos elencados acima e embasarão nossa análise.

Outro ponto relevante para se esclarecer, antes de procedermos à análise em si, é a delimitação das partes a serem analisadas nos respectivos manuais do professor. Optamos por nos ater aos capítulos dos manuais que tratam do tema Humanismo, pois, como já foi mencionado, pretendemos observar o modo pelo qual a aprendizagem histórica é orientada sob o critério de sentido Humanista, tal qual exposto por Rüsen (2015b). Depreende-se dos estudos feitos por este autor sobre o tema Humanismo, que o mesmo agrega grande valor e esperança pela renovação do Humanismo Clássico, quando da superação dos seus limites, principalmente, em relação ao etnocentrismo e à racionalidade científica.

Compreendemos que uma formação humanista, como resultante da aprendizagem histórica escolar, requer que o tema Humanismo seja abordado em todos os momentos, não apenas ao se estudar o Humanismo Clássico. Ademais, requer que se cultive valores e competências, para que a orientação normativa do Humanismo por meio do reconhecimento da autonomia da vontade alheia e da dignidade humana acompanhem o estudante em sua vida em sociedade.

Entretanto, atinentes aos limites dessa pesquisa, optamos em proceder à análise dos manuais do professor em relação a sua abordagem do Humanismo Clássico, comumente exposto nos livros didáticos de oitavo ano, sob a designação de Iluminismo.

4.4.1 Manual do professor I: História, Sociedade e Cidadania

4.4.1.1 Caracterização do livro didático e do capítulo sobre o Iluminismo

O Manual do Professor do oitavo ano do componente curricular História, pertencente à coleção História, Sociedade e Cidadania da editora FTD, divide-se em duas partes, sendo que a primeira corresponde ao conteúdo do livro didático do aluno e a segunda, ao manual do professor propriamente dito.

O livro didático está dividido em unidades e capítulos, ao final dos quais possui uma série de exercícios. Ao todo, o conteúdo do oitavo ano divide-se em três unidades: 'Dominação e Resistência', 'A Luta pela Cidadania' e 'Terra e Liberdade'. O tema Iluminismo está contido dentro da unidade 'A Luta pela Cidadania'. Nesta unidade existem 4 capítulos: capítulo 4, contendo o tema 'Revoluções na Inglaterra', abrangendo tanto a Revolução Inglesa quanto a Industrial; capítulo 5, 'O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos'; capítulo 6, 'A Revolução Francesa'; capítulo 7, 'A Era Napoleônica'.

Perceba-se que o conteúdo do livro didático do oitavo ano desta coleção específica busca enfatizar a conquista dos direitos civis, políticos e sociais, notadamente enfatizando na unidade 'A Luta pela Cidadania', os direitos civis e políticos. Ademais, igualmente se depreende que o tema Iluminismo aparece juntamente com o tema 'formação dos Estados Unidos da América'.

Em observação ao capítulo cinco, no qual encontramos a exposição do conteúdo textual e iconográfico, referente ao tema sob análise, as abordagens fazem referência à conceituação do Iluminismo, e trata brevemente do otimismo quanto ao progresso, sobre o Antigo Regime, sendo a maior parte da exposição ocupada em apresentar as ideias de alguns pensadores do Iluminismo. Os pensadores escolhidos pela coleção para serem apresentados aos seus leitores são: John Locke e o Liberalismo político; Voltaire: liberdade de expressão e tolerância; Montesquieu e a autonomia dos poderes; Rousseau e o contrato social. Além desses, a obra aborda sobre a Enciclopédia e seus autores: Iluminismo na economia e Adam Smith; por último, os déspotas esclarecidos.

Ao final do capítulo, existem 7 atividades sobre a temática do Iluminismo, a maioria delas tratando sobre os pensadores que foram apresentados ao longo da exposição textual, tratando sobre suas ideias e orientando pesquisas sobre suas biografias.

Ao longo do corpo textual do capítulo sobre o Iluminismo, percebe-se que a linguagem utilizada é acessível e compreensível para um estudante dos anos finais do ensino fundamental, inclusive, até mesmo falando de modo interrogativo, com o intuito de fazer com que o leitor se questione sobre os temas abordados. Parece-nos não ser uma exposição enfadonha, demasiada longa e conteudista, pois os autores selecionaram o conteúdo de modo a direcionar o aprendizado de fatos de relevância para a conquista de direitos políticos e civis entre os pensadores iluministas. As

imagens incitam a percepção do leitor, encontrando-se boxes contendo informações sobre as mesmas (Anexo A).

O conteúdo aproxima-se da realidade brasileira, especialmente, quando da abordagem de Montesquieu e da divisão dos poderes, onde a obra expõe imagens de construções em Brasília, representando o local onde encontram-se os três Poderes: a sede o Executivo Federal, do Supremo Tribunal Federal e do Congresso Nacional (Anexo A, imagem 3).

4.4.1.2 Caracterização do manual do professor

A coleção História, Sociedade E Cidadania (2015) denomina de 'Materiais de Apoio ao Professor' a parte específica que contém a orientação teórica e metodológica para a utilização do livro didático do oitavo ano. Ao todo, a parte dedicada exclusivamente ao professor possui 123 páginas, entre as quais são tratados, de acordo com o sumário, os assuntos referentes a: 1. Metodologia da História; 2. Metodologia de Ensino Aprendizagem; 3. Cidadania e movimentos sociais; 4. As seções do livro; 5. Orientações para o uso da Internet; 6. Avaliação. Além destes, existe uma estrutura de apoio a cada uma das três unidades do livro, com I. Planejamento, II, Livros, sites e filmes, III. Textos para professores; IV. Sugestões de atividades. Por último, o manual do professor possui as respostas das seções das atividades de cada capítulo do livro.

Para fins desta pesquisa, nos debruçaremos em analisar as duas primeiras partes do manual do professor: 1. Metodologia da História e 2. Metodologia de ensino-aprendizagem, onde estão contidos os referenciais base desta coleção sobre a concepção de ensino de História e a metodologia de ensino-aprendizagem, cujo uso é sugerido ao professor em sala de aula.

A pertinência destes dois tópicos também se dá por conta da abordagem em favor da aprendizagem histórica utilizada pelo referencial teórico e metodológico dessa dissertação. Não obstante, vale observar que este manual do professor dá especial apoio à temática afro-brasileira e à temática indígena, de acordo com a Lei nº 11.645 de 2008, no tópico 3. Cidadania e movimentos sociais.

Quanto à concepção teórica adotada pela coleção História, Sociedade e Cidadania, percebe-se nítida influência da Escola dos Annales, como exposto pelos autores da coleção, ao afirmar que “nesta coleção, pautamo-nos por alguns

referenciais teóricos da História Nova” (BOULOS JR, 2015). Além desta, a coleção também adota as concepções teóricas da História Social Inglesa, principalmente quanto aos eventos da Revolução Industrial e Francesa, do Imperialismo e do Movimento operário. Justifica-se a adoção dessas duas abordagens por sua complementariedade e à pertinência de ambas para a formação cidadã.

Dentre os pressupostos teóricos que pautaram a escrita do livro didático do aluno, a composição de boxes e imagens, além da propositura de atividades, estão: 1) o fato de que é impossível resgatar episódios do passado tal qual ocorreram; 2) Só se pode investigar o passado por questões colocadas pelo presente; 3) Todo conceito possui uma história; 4) O conhecimento histórico é algo construído com base em um procedimento metodológico; 5) O conhecimento histórico é limitado.

A coleção também explicita quais os objetivos para o ensino de história por ela direcionados, com base na perspectiva adotada pelo Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – que engloba entre seus objetivos: o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade de pensar historicamente, percebendo as transformações temporais entre passado e presente; a capacidade de formar sua opinião, a integração dos aspectos cognitivos com os afetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os conceitos chave propostos ao professor para se trabalhar em sala de aula está o conceito de História, tempo, cronologia, cultura, patrimônio cultural, identidade, memória, política e cidadania.

Quanto à metodologia de ensino-aprendizagem, esta coleção mostra-se ciente da diferença entre historiografia e conhecimento histórico escolar. Neste sentido, apresentam uma construção feita pela pesquisadora em educação Maria Margarida Dias de Oliveira (2010), quanto ao método a ser adotado nas aulas de história: 1. Eleição de um problema (tema ou período histórico), 3. Utiliza-se o tempo como categoria principal, 3. Dialoga-se com o tempo por meio das fontes, 4. Utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder); 5. Constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova).

Além dessa metodologia, a coleção aborda separadamente o trabalho com fontes históricas em sala de aula, com imagens fixas e imagens em movimento (vídeos). Ao final, como proposta metodológica, a coleção também enfatiza a capacidade leitora do aluno, no sentido de estimular a interpretação e o

desenvolvimento da escrita, em conjunto com o desenvolvimento da aprendizagem histórica escolar.

4.4.2 Manual do Professor II: Projeto Araribá História

4.4.2.1 Caracterização do livro didático e do capítulo sobre o Iluminismo

O Manual do Professor do oitavo ano do componente curricular História, pertencente à coleção Projeto Araribá História da editora Moderna, divide-se em duas partes, sendo que a primeira corresponde ao conteúdo do livro didático do aluno e a segunda, o manual do professor propriamente dito.

O livro didático está dividido em unidades e temas, ao final dos quais, possui uma série de exercícios. Ao todo, o conteúdo do oitavo ano, divide-se em nove unidades, sendo elas: 1. A expansão da América Portuguesa; 2. A mineração no Brasil colonial; 3. A Revolução Industrial na Inglaterra; 4. A Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa; 5. A Era de Napoleão e as independências na América; 6. A independência do Brasil e o Primeiro Reinado; 7. Revoluções e novas teorias políticas na Europa; 8. Brasil: da Regência ao Segundo Reinado; 9. A Expansão dos Estados Unidos no século XX.

O tema do Iluminismo corresponde ao tema 1 da unidade 4, dividindo espaço com tema 2: A independência dos Estados Unidos; Tema 3: Às vésperas da Revolução na França; Tema 4: A Revolução Francesa; Tema 5: Mudanças trazidas pela revolução. Percebe-se assim, que a obra em questão decidiu em abordar em uma mesma unidade temática os temas do Iluminismo, Independência dos EUA e Revolução Francesa.

A apresentação dos conteúdos sobre o tema Iluminismo está posto de modo muito semelhante ao exposto na coleção anterior, iniciando com a conceituação, após como Antigo Regime, apresenta os mesmos pensadores, inclusive abordando sobre a Enciclopédia e o tema do Iluminismo na economia com Adam Smith e finalizando com o despotismo esclarecido. Igualmente, percebe-se que a linguagem trazida pela coleção ao aluno é acessível e os conteúdos estão dispostos de modo didático (Anexo 04).

As atividades, nesta coleção, estão dispostas ao longo das exposições temáticas que compõem a unidade, ao final de cada tema e ao final de cada unidade.

Observa-se que os questionamentos estão presentes no corpo expositivo e não somente ao final dos temas, procurando mobilizar a percepção e a interpretação do estudante quanto ao conteúdo histórico. Ao final do tema Iluminismo, a coleção traz uma atividade de interpretação textual, sobre um trecho da obra “O espírito das leis”, de Montesquieu (1748). As perguntas são conduzidas de modo a tratar sobre a divisão dos poderes, aproximando-se da realidade brasileira. Ao final da unidade, nenhuma atividade proposta diz respeito diretamente ao iluminismo, todas elas são direcionadas à Revolução Francesa. Entretanto é possível perceber que o enfoque é a luta por direitos políticos e civis, cuja teorização foi bastante expressiva durante o Iluminismo. A última atividade proposta pela coleção é uma interpretação textual e iconográfica sobre a participação das mulheres na Revolução Francesa, tratando principalmente do cotidiano das mulheres pobres desse período e seu papel na luta. As perguntas conduzem o estudante a ver a diferença entre homens e mulheres com relação aos direitos civis e políticos.

Outra semelhança com a obra anterior é o direcionamento que se dá ao conteúdo exposto. Nos dois casos, percebe-se uma ênfase da conquista dos direitos civis e políticos. Inclusive, a abertura da unidade trata sobre este assunto, de modo a trazê-lo aos dias atuais, ilustrando nas duas primeiras páginas da abordagem temática uma imagem das manifestações das “jornadas de Junho” de 2013, onde uma multidão lota as ruas do Rio de Janeiro, por mudanças políticas e econômicas (Anexo A, imagem 6).

Nos dois casos, observa-se que o Iluminismo é tratado, na mesma unidade em que a independência do Estados Unidos – no caso da coleção da editora FTD – e no segundo – editora Moderna – em conjunto à Revolução Francesa. Percebe-se que há interligação entre os fatos históricos tratados em ambos os livros, notadamente quanto a estes três: Iluminismo, Independência do EUA e Revolução Francesa. Desse modo, percebe-se haver ali uma preocupação em demonstrar os efeitos práticos que tiveram as ideias dos pensadores do racionalismo, notadamente quanto ao combate ao Antigo Regime e aos privilégios políticos, civis e sociais da nobreza.

Os pensadores iluministas tratados nas obras trazem as ideias que posteriormente serão implementadas tanto na Independência dos Estados Unidos, quanto na Revolução Francesa, principalmente quanto a questões políticas, como a instauração do republicanismo e a divisão dos poderes, o voto universal e a igualdade formal.

Algo que não foi contemplado em ambas as obras analisadas foram as limitações destas ideias, principalmente no que tange ao seu acesso por parte das mulheres e dos negros e à limitação imposta pelas condições materiais de existência a igualdade formal. Estes fatos deveriam ser discutidos, ou pelo menos sugeridos para serem abordados em sala de aula pelo professor, pois, apesar do grande avanço em relação ao período anterior, as mulheres permaneciam, tanto no campo jurídico quanto no campo ético-político, inferiorizadas aos homens, e a escravidão negra permanecia como instituição econômico-jurídica nas colônias, especialmente nos Estados Unidos e no Brasil

4.4.2.2 Caracterização do manual do professor

Por sua vez, o manual do professor da coleção Projeto Araribá - História, possui espaço exclusivo para o uso docente, denominado de “Guia e Recursos Didáticos”, contendo 171 páginas onde estão contidas informações que se subdividem em duas grandes áreas: Apresentação geral e Estrutura Guia – Parte Específica: Orientações Específicas para o Livro do 8º Ano (Anexo B).

A parte geral está presente, do mesmo modo de apresentação, nos manuais do professor de todos os anos da referida coleção. A parte específica possui informações pertinentes aos capítulos exclusivos ao 8º ano.

A ênfase será dada aos tópicos da Apresentação Geral: “A visão de História nesta coleção” e “Ensinar e aprender história: pressupostos metodológicos da coleção”, além de nos atentarmos com maior acuidade ao mapa de conteúdos referente à unidade 3, da parte específica deste manual do professor, a qual trata, dentre outros temas, acerca do Iluminismo.

Desse modo, quanto ao tópico “A visão de história nessa coleção”, a coleção adota uma perspectiva histórica alinhada às abordagens da Escola dos Annales e da Nova Esquerda inglesa, trazendo autores como March Bloch e Eric Hobsbawm para conceituar a História.

A perspectiva de apresentação da História é a global, combinando a dimensão pública e privada, por isso, várias passagens ao longo do livro didático do aluno trazem enfoques da vida privada de cada período estudado. Segundo a coleção, esta abordagem consiste em uma perspectiva multifocal, como se pode depreender do fato de as unidades se subdividirem em temas.

Entre as principais preocupações trazidas pela coleção quanto à orientação aos professores está o uso das fontes históricas em sala de aula como mecanismo de aprendizagem, em alinhamento com a Escola dos Annales, observa-se orientação quanto à diversidade das mesmas e o trabalho de análise em sala de aula.

Outro tópico abordado ainda no que tange a perspectiva histórica da coleção, está o direcionamento do ensino voltado à cidadania, com enfoque para a formação para a solidariedade e para a paz. Igualmente são tratadas questões atinentes à identidade e à memória, orientando-se quanto à importância destes elementos para a aprendizagem em história. Ao final, a coleção traz orientação quanto à abordagem de questões ambientais no ensino de história, como um desafio para o século XXI.

Quanto à orientação metodológica da coleção em questão, observa-se um direcionamento quanto à abordagem integrada adotada pela mesma. A abordagem integrada combina o estudo da História do Brasil com o estudo da História Geral, permitindo que se percebam as semelhanças e as particularidades de diferentes processos históricos. Em conjunto à esta abordagem, a coleção adota uma perspectiva cronológica, utilizando um sistema de datação que “permite localizar acontecimentos no tempo, identificar sua duração e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade” (MODERNA, 2014, 253).

Outra abordagem metodológica adotada pela coleção é a “compreensão leitora”, um dos eixos norteadores da coleção. A compreensão leitora busca desenvolver a capacidade interpretativa dos estudantes, onde são mobilizadas capacidades prévias como experiência de vida dos estudantes, outras leituras e o conhecimento escolar acumulado. O texto, nesta abordagem, oferece incentivo para formulação de hipóteses, estabelecimento de diferenças entre as informações postas. Assim, ao mesmo tempo em que o aluno faz a leitura do texto, interpretando-o, outras capacidades são desenvolvidas, como a percepção de diferenças entre as narrativas, a capacidade de interpretar o passado a partir de problemas do presente, a formulação de problemas históricos e a formação de opiniões, etc.

4.5 ANÁLISE DOS DOIS MANUAIS QUANTO AOS CRITÉRIOS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA E QUANTO À FORMAÇÃO HISTÓRICA COM CRITÉRIO DE SENTIDO HUMANISTA

Rüsen (2010b) sistematiza os critérios de análise dos livros didáticos de história em quatro subdivisões, como se depreende ao observar a tabela abaixo, feita

de acordo com o artigo 'O livro didático ideal'. Além das qualidades gerais, o mesmo autor estabelece que existem três capacidades que devem ser exploradas para que ocorra a aprendizagem histórica: a capacidade perceptiva, capacidade interpretativa e a capacidade de orientação. Antes disso, porém, este autor enfatiza a importância de explorar a consciência histórica dos estudantes, ao se iniciar uma nova temática nas aulas de História.

QUADRO 2 – CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA SEGUNDO O ARTIGO 'O LIVRO DIDÁTICO IDEAL'

O LIVRO DIDÁTICO IDEAL	
Qualidades gerais	(e) Formato claro e estruturado;
	(f) Estrutura didática clara;
	(g) Relação produtiva com o aluno;
	(h) Relação com a prática da aula;
Qualidades úteis para a competência perceptiva	1. Maneira em que se apresentam os materiais (qualidade estética);
	2. <u>Pluridimensionalidade</u> em que se apresentam os conteúdos históricos (inter-relação entre as dimensões política, econômica, social e cultural e a estrutura temporal em curta, média e longa temporalidade);
	3. <u>Pluriperspectividade</u> da apresentação histórica (noção de múltiplas perspectivas ao nível dos afetados);
Qualidades úteis à competência interpretativa	1. Conformidade com o estado da arte da História como ciência, assim como a utilização da normatização científica nos textos dos livros didáticos
	2. Proporcionar o exercício das capacidades metodológicas (incentivo à interpretação).
	3. Mostrar a História como processo;
Qualidades úteis à competência de orientação	1. A criação de uma relação entre a perspectiva global do livro didático e o ponto de vista dos estudantes, mencionando problemas do próprio conceito de História e sua relação com o presente
	2. Introduzir os alunos no processo de uma opinião histórica;
	3. Trabalhar com referência ao presente

FONTE: RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Resende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p. 109-127.

Rüsen (2001, p. 57) conceitua consciência histórica como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a experiência da evolução temporal, de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar intencionalmente sua vida prática no tempo”. Assim, por este entendimento, todo ser humano faz uso de sua consciência histórica para orientar-se na vida prática, seja ele um intelectual, ou um estudante do ensino fundamental, ou um analfabeto. Desse modo, antes de adentrar ao novo tema a ser abordado em sala de aula, faz-se pertinente explorar o campo identitário (subjetivo) e cultural, em que será exposto o tema em questão, referente ao Iluminismo.

Em ambas as obras didáticas aqui analisadas, bem como em seus respectivos manuais do professor, percebe-se que não há esta orientação, seja no corpo textual das obras, seja em suas orientações teóricas e metodológicas. Estas ausências orientadoras, segundo a concepção de Rüsen (2010b), configuram uma perda para a aprendizagem histórica, uma vez que se deixa de investigar o modo pelo qual pensa o aluno. Rüsen, orienta que o ensino deva partir do aluno para o tema, e não o contrário, do tema/conteúdo para o aluno, pois, ao proceder da segunda forma, perde-se a oportunidade de instigar o estudante em abrir-se para novas perspectivas, repensando sua própria identidade.

Quanto ao exposto na tabela acima, não se pretende abordar todos os itens exaustivamente, pois, nosso objetivo principal é abordar a formação histórica que se pretende nos dois manuais do professor selecionados e relacioná-los à formação histórica humanista, proposta por Rüsen (2015b).

Pode-se dizer, de modo geral, que ambas as coleções se adequam satisfatoriamente às qualidades gerais, referentes à estrutura didática dos livros a que se propõem. Assim também, as qualidades perceptivas são contempladas, expondo textos, fontes iconográficas, fontes documentais, sugerindo uso de filmes, visitas a museus, visitas aos sites da internet com vistas a incitar a percepção histórica quanto ao passado, e de modo a orientar o professor quanto à abordagem metodológica das mesmas, conforme demonstrado nos anexos C e D.

A visão pluridimensional também é abordada, ressaltando aspectos, políticos, econômicos e sociais do tema Iluminismo. Isso pode ser visualizado, ao observar a estrutura como os conteúdos expostos em ambos os livros didáticos, de modo a explicitar os aspectos intelectuais, sociais, políticos e econômicos do Iluminismo, conforme pode ser visualizado no Anexo A, imagens 1, 2, 3, 4 e 5, onde podem ser

vistas as exposições dos conteúdos referentes a economia e a política relacionadas ao Iluminismo abordados na coleção História, sociedade e cidadania. Estrutura semelhante é apresentada na coleção Projeto Araribá.

Ainda em relação ao uso do livro didático quanto à capacidade perceptiva, a visão pluriperspectiva também é abordada, no sentido da experiência dos afetados, pois, mesmo sendo o Iluminismo um movimento intelectual das altas classes, essas ideias também chegaram até os pobres e influenciaram a ação das camadas mais baixas da sociedade. Neste sentido, percebe-se que as unidades onde se encontram os capítulos sobre o Iluminismo expõem os efeitos que tiveram as obras dos pensadores iluministas, como filhos de seu tempo, em eventos como a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, mostrando também a participação dos marginalizados. Exemplo da abordagem pluriperspectiva exposta em ambos os livros didáticos está, na coleção História, sociedade e cidadania, o boxe “para saber mais” que trata dos “rousseaus” da sarjeta, mostrando a contribuição de homens comuns que faziam a panfletagem das ideias dos iluministas, contribuindo com sua disseminação (Anexo A, imagem 01) e, na coleção Projeto Araribá, em uma atividade, no final da unidade, sobre a participação das mulheres na Revolução Francesa (Anexo A, imagem 7). Apesar de não se tratar do tema Iluminismo, esta atividade aborda ações motivadas, em grande medida, pelos ideais iluministas, notadamente, quanto ao acesso aos direitos individuais e políticos por todos, nesse caso, até mesmo pelas mulheres.

Em relação às qualidades da competência interpretativa, expostas por Rüsen (2015b) no artigo “O livro didático ideal”, existem algumas inconformidades. Quanto ao estado da arte da historiografia, pode-se observar que ambas as editoras produziram estes materiais em conformidade com a Escola dos Anales, com a Nova Esquerda inglesa e com a História Cultural, que traz dentre suas abordagens, os marginalizados e as mulheres. Desse modo, ambos os manuais estão satisfatoriamente adequados ao estado da arte historiográfica. Já quanto aos livros didáticos proporcionarem o exercício das capacidades metodológicas, que incentivem a interpretação, pode-se afirmar que, em relação às atividades propostas, apesar de ainda existirem os exercícios de mera repetição dos conteúdos expostos nos capítulos, ambas as obras trazem exercícios que incentivam as capacidades metodológicas necessárias ao ofício do historiador. Destaca-se o incentivo à pesquisa

por parte da coleção História, Sociedade e Cidadania e o trabalho com fontes históricas por parte da coleção Projeto Araribá.

Situação diversa ocorre em relação ao critério: exposição da história como processo que se renova a partir de novos questionamentos do presente, evitando expor uma imagem estática da História, consiste em aspecto negligenciado por ambas as coleções. Essa abordagem diz respeito ao fazer historiográfico, à capacidade de problematizar o passado, através de novos anseios do presente. O que se observa, nesse sentido, em ambas as coleções, são textos dos manuais do professor, sobre as concepções teóricas adotadas, que se referem ao ofício do historiador. Entretanto, tal orientação está direcionada a uma formação do professor, como material de apoio, mas não no sentido de fazer com que o aluno pense a história como um historiador, ou seja, a história como movimento não apenas linear mas sobretudo simultâneo de ações individuais e coletivas. Ao que parece, essas duas coleções querem que o aluno aprenda o modo de pensar a história de acordo com a concepção historiográfica adotada por ambas as coleções, e não que ele mesmo problematize o passado.

Neste sentido, ainda que, apesar de a coleção História, Sociedade e Cidadania, afirmar levar em consideração as premissas de que a história se constrói a partir dos problemas do presente e que o conhecimento histórico é limitado, que possui um método, isso não fica muito claro ao aluno. O que o livro didático efetivamente traz é a exposição de fatos, com o diferencial do uso das fontes históricas e da abordagem multiperspectiva.

Já em relação à orientação histórica, Rüsen (2010b) estabelece três critérios: A criação de uma relação entre a perspectiva global do livro didático e o ponto de vista dos estudantes, mencionando problemas do próprio conceito de História e sua relação com o presente; A introdução dos alunos no processo de uma opinião histórica; e o trabalho com referência ao presente.

Quanto à perspectiva global, dificilmente um livro didático deixaria de enquadrar-se nesse ponto, pois, como se trata de material didático feito para contemplar uma infinidade de realidades sociais e culturais, não resta escolha a não ser trazer fatos e abordagens que possam ser aplicados a todos, independentemente de suas peculiaridades regionais e locais. Os PCN's contornaram essa problemática prescrevendo competências e habilidades e não conteúdos, deixando margem para que os professores possam proceder a escolha de acordo com cada caso concreto. Assim também ocorre com um livro didático: a perspectiva é sempre global, com fatos

históricos que afetaram a todos, tanto do ponto de vista mundial, quanto nacional e local.

Neste sentido, percebe-se que ambos os manuais trazem em suas orientações metodológicas a identidade como um conceito chave da história. Entretanto, ela aparece mais no sentido de explorar, dentro dos conteúdos historiográficos, essa categoria, do que uma abordagem reflexiva, onde o próprio aluno possa questionar-se sobre sua identidade. No caso do Iluminismo, em ambas as coleções, explora-se a construção da identidade cidadã, por meio do pensamento iluminista e por meio das ações levadas a cabo na Revolução Francesa.

A segunda habilidade para a capacidade de orientação histórica é a introdução dos alunos no processo de uma opinião histórica. Segundo Rüsen (2010b), os livros didáticos esforçam-se em aparentar uma suposta imparcialidade histórica. Esta atitude, no entanto, de acordo com tal autor deixa de aproveitar um grande potencial para a aprendizagem histórica. Cada pessoa já possui um juízo de valor sobre este ou aquele assunto, e isso também acontece com os eventos históricos, sendo que muitas vezes o aluno já possui uma perspectiva sobre tal acontecimento histórico. Assim, ao dar voz à opinião do aluno, o professor insere-o na arena da discussão em sala de aula, pondo-o a debater e defender sua opinião e confrontando-a com as demais opiniões dos colegas para, ao final elaborar-se uma opinião racionalizada produzida na intersubjetividade, formando pois um conceito multiperspectivista da história que lhe faça sentido e oriente-o na vida prática.

Por último, a abordagem histórica com referência ao presente. Pode-se dizer que os manuais atendem parcialmente a este requisito, no que tange ao tema do Iluminismo. Ambos trazem as teorias iluministas para o presente, o Projeto Araribá, com a abordagem da luta por direitos políticos e sociais nas “jornadas de Julho” de 2013, e a coleção História, Sociedade e Cidadania com a aplicação da teoria dos Três Poderes ao regime republicano brasileiro. Entretanto, a aplicação da construção historiográfica, que parte dos problemas do presente é pouco abordada em ambos os livros didáticos. Os manuais do professor, trazem informações ao professor sobre o ofício do historiador e a construção do saber histórico. Mesmo assim, essa é uma informação evidente ao professor e não ao aluno. Rüsen (2010b), pensa que o aluno deve estar ciente, ao seu modo, acerca do fazer historiográfico e da presença dos problemas do presente para estas construções. Assim, o estudante estaria a par não

apenas dos resultados do conhecimento histórico, mas do modo como ele foi construído, evidenciando suas possibilidades e limites.

Desse modo, podemos concluir que, em relação à aprendizagem histórica, os manuais por nós analisados contemplam, em boa medida, a concepção preconizada por Rüsen (2010). Há, no entanto, ressalvas advindas da análise de sua teoria. Essas ressalvas apontam algumas deficiências: a) quanto à exploração da aprendizagem histórica; b) quanto à pluriperspectividade; c) quanto a como introduzir o estudante a ver a história como processo que se renova a partir de novos questionamentos do presente; d) quanto à criação de uma relação entre a perspectiva global do livro didático e o ponto de vista dos estudantes, mencionando problemas do próprio conceito de História e sua relação com o presente; e) quanto a introduzir os alunos no processo de uma opinião histórica.

Desse modo, quanto à finalidade do ensino de história almejado pelos dois manuais, a formação cidadã, os manuais relativamente cumprem com a aprendizagem histórica aos moldes de Rüsenianos. Entretanto, vale lembrar que este autor pode contribuir de modo que a aprendizagem histórica se torne mais significativa, valorizando o ensino direcionado à consciência histórica dos estudantes, pois, muitas vezes, o que mobiliza a percepção para a aprendizagem histórica é justamente aquilo que é omitido, em não abordar os pontos negativos do Iluminismo, como os limites da razão, a não consideração das mulheres enquanto detentoras de direitos e a aceitação da escravidão.

4.6 CRITÉRIOS DE ANÁLISE QUANTO À FORMAÇÃO HISTÓRICA HUMANISTA

Podemos iniciar este tópico partindo da pressuposição de que o critério de sentido histórico adotado por ambas as coleções contemplam, em parte, o conceito de formação humanista tal qual desenvolvido por Rüsen. Como já mencionado anteriormente, uma coleção didática para ser aprovada pelo PNLD deve estar adequada ao currículo nacional. Apesar das Diretrizes e dos PCN's não prescreverem conteúdos, os mesmos impõem habilidades, competências e finalidades específicas para o ensino de história. Para a análise dos anos finais do ensino fundamental, observou-se que o critério da cidadania é a finalidade desta modalidade.

O Humanismo Iluminista, e sobretudo aquele acrescido da avaliação crítica rüseniana, não é contrário à cidadania, pois pode-se perceber que muitos dos

objetivos de ensino de ambos modelos são bastante semelhantes, havendo discordâncias somente no fato de o modelo do PNLD o enfoque basear-se na cidadania, e como consolidá-la em âmbito da nacionalidade, enquanto o enfoque humanista defendido por Rüsen (2015b) busca romper o limite da nacionalidade, trazendo esta cidadania para o âmbito global.

Como já mencionado no capítulo três, o conceito de cidadania, adotado pelo currículo nacional, não abrange apenas a aprendizagem dos direitos e deveres políticos, mas prescreve um modo de vida para conviver em consenso entre a multiculturalidade. Desse modo, constatamos que a perspectiva humanista exposta por Rüsen (2015b) pode sim ser aproveitada em favor do ensino de História no Brasil, mesmo resguardando a finalidade da formação cidadã e não entrando em atrito com o currículo nacional.

Segundo Rüsen (2015b), não são os conteúdos que determinam uma formação humanista, mas o seu enfoque e a maneira pela qual a aprendizagem histórica é conduzida. Assim, a pertinência se dá não apenas em relação com o livro didático, mas principalmente pela atitude do professor, quanto à abordagem escolhida em cada caso concreto.

A tabela abaixo foi construída de acordo com as informações contidas no artigo “Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da História”, onde Jörn Rüsen (2015b) expõe, algumas experiências e discussões que podem ser incorporadas às aulas de história para que possa proporcionar uma aprendizagem histórica com critério de sentido humanista, expondo problemas de orientação do mundo atual.

Utilizaremos as informações contidas nesta tabela como parâmetro para a exposição das contribuições do Novo Humanismo para o ensino de História no Brasil. Com este intuito, daremos maior ênfase aos itens que estão em colorido.

QUADRO 3 – O ENSINO DE HISTÓRIA SOB O ENFOQUE DO HUMANISMO

continua

‘Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da História’	
Desafios para a cultura histórica de hoje	<ul style="list-style-type: none"> a) insegurança crescente da identidade histórica; b) uma experiência irritante relacionada a diversidade cultural; c) um ataque contra as tradições ocidentais; d) uma nova ameaça sobre a natureza.

QUADRO 3 – O ENSINO DE HISTÓRIA SOB O ENFOQUE DO HUMANISMO conclusão

‘Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da História’	
Esclarecimentos conceituais	1. Didática da História; 2. Consciência histórica; 3. Cultura histórica; 4. Aprendizagem histórica;
	5. Respondendo aos desafios da ideia de um Novo Humanismo; 6. Superando as lacunas do Humanismo tradicional e novos conceitos: múltiplas modernidades enquanto uma segunda Era Axial.
Pressuposições e implicações da Aprendizagem Histórica	1. Diversidade e unidade em sala de aula; 2. Diversidade e unidade na aprendizagem histórica; 3. História Universal; 4. A pertinência da diversidade das experiências históricas em um processo histórico abrangente; 5. A universalidade como critério fundamental do pensamento histórico
Aprendendo a ser humano	Percepção; Interpretação; Orientação;
Perspectivas futuras para um novo conceito intercultural da Didática da História	Problemas de orientação: 1. Papel da sociedade civil moderna e os valores do Humanismo clássico; 2. A relação entre racionalidade científica e a natureza;

FONTE: RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da História. In: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da história**. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) et al. Curitiba: W. A. Editores, 2015b.

Em primeiro lugar, faz-se relevante alguns esclarecimentos conceituais, pertinentes a esta proposição, lembrando o que já foi dito no primeiro capítulo dessa dissertação sobre os desafios da ideia de um Novo Humanismo.

O Novo Humanismo deve ser pensado em conjunto com a historicidade do conceito de Humanismo, tal qual teorizado por Rüsen (2015d) por meio das Eras Axiais. Desse modo, é preciso compreender o Humanismo Clássico em relação ao seu tempo: o início da Idade Moderna e ao modo pelo qual se pensava na Antiguidade e na Idade Média. Só assim se percebe que ele rompe com a necessidade da religião para pensar o humano, passando a pensar por si mesmo, culminando com a teoria

kantiana do valor absoluto do ser humano contido na autonomia da vontade, que confere dignidade igual a todos os seres humanos.

Nesse sentido, tendo em vista esse grande avanço racional-filosófico setecentista de universalidade da dignidade humana, a teoria rüseniana afirma que o aluno pode partir de seu atual estado – do modo como percebe sua dignidade como ser humano livre e igual aos demais indivíduos – para daí desenvolver uma compreensão do fato histórico Iluminismo e assim estabelecer um sentido para tais eventos e inculcando-lhes valor moral, formando sua identidade humana e cidadã.

Em nosso presente – século XXI – estamos diante de uma realidade histórica que representa um distanciamento temporal em relação à Época Iluminista de mais de dois séculos. Grandes eventos se deram desde então, como, por exemplo, o Imperialismo europeu, as duas Guerras Mundiais, o Holocausto, a Descolonização da África e da Ásia, etc. Muitos avanços humanísticos ocorreram no campo dos direitos de liberdade, igualdade, e dignidade humana. Entretanto, como enfatiza Rüsen (2015), muitas permanências de condições desumanas podem ser verificadas em muitos lugares, especialmente nos países ditos periféricos, como a segregação racial, pobreza, violência (física e ou moral), etc., nas quais observa-se a retirada e ou ausência do status de humano de seres humanos. A desumanidade, no entanto, segundo Rüsen, é um fator do Humanismo Clássico e, por isso, deve ser explicitada durante as aulas de história.

Para Rüsen, o Iluminismo como fenômeno histórico é do campo do passado. Porém, do ponto de vista das ideias filosóficas, o Iluminismo é em grande medida presente, determinando nossos modos de ser, compreendendo e ao mesmo tempo conformando nossa existência. Se, naquele momento de luta político-ideológica contra o *Ancien régime*, esses pensadores, filhos de seu tempo, expuseram as ideias de liberdade, igualdade, República, Democracia, Estado de Direito, Sufrágio Universal, divisão de poderes etc., elas, no entanto, transcenderam a historicidade setecentista, pois formaram as bases da organização político-jurídica da sociedade liberal que então se estabelecia no Ocidente europeu e que hoje está afirmada em nível global.

Para Rüsen (2015b), o Humanismo não deve estar apenas no estudo do Renascimento Cultural e no Iluminismo, como conteúdos mortos, mas deve superar suas limitações e enfrentar suas críticas, referente aos limites da razão e do etnocentrismo e tornando-se um modo de vida. Desse modo, a formação cidadã

almejada pelo ensino de história no Brasil, também se constitui em um projeto de modo de vida dos estudantes quando integrarem a sociedade como cidadãos.

Assim, a aprendizagem histórica e, por seu turno, os livros didáticos devem abordar não apenas as contribuições do Iluminismo que são positivas à nossa sociedade, como as negativas e expor seus limites, mostrando a possibilidade de melhoramento do Humanismo, para constituir um Humanismo intercultural, adequando-se à realidade multicultural e multiperspectiva atual e à possibilidade de vivermos em sociedades democráticas.

Rusen (2015b), para tanto, enfatiza também a importância que tem a educação nesse processo. Por isso sugere uma formação histórica humanista, pois as conquistas do Humanismo Clássico, como os princípios da igualdade, da autonomia da vontade, da dignidade humana não são inatos, mas possuem sua historicidade de luta e conquista, além de sempre estarem na iminência da sua omissão, na forma de desumanidade. A educação torna sempre presente estes valores, que se renovam a cada geração de estudantes.

Os manuais do professor aqui analisados não fazem alusão às limitações dos valores iluministas. Entendemos que uma das grandes lacunas dos mesmos, até mesmo para a abordagem da cidadania, é não expor os limites dos pensadores iluministas. Serviria mais aos propósitos da aprendizagem, pensamos, mostrar estes pensadores como homens de seu tempo e abordar a luta pelos direitos civis e políticos pensados a partir de hoje, tratando sobre as barreiras sociais do acesso aos direitos civis e levando em consideração regimes políticos, pautados na razão moderna, que retiram os direitos fundamentais de seus cidadãos. Esta abordagem não seria, assim, um presentismo exacerbado se devidamente contextualizada e historicizada.

4.6.1 Pressuposições e Implicações da Aprendizagem Histórica

Rüsen (2015b) expõe algumas experiências pertinentes para a aprendizagem histórica, segundo o critério de sentido humanista, que possuem o potencial de contribuir ao ensino de história brasileiro.

A primeira delas é a diversidade e unidade em sala de aula, que consiste na tentativa de integrar a diversidade cultural presente no cotidiano do jovem estudante em uma perspectiva histórica coerente que integre sua identidade pessoal com a social. Rüsen (2015) sugere, para esse intento, que se tome por base a sociedade

civil moderna, notadamente em seu regime político republicano, o qual transformou-se em nosso tempo em democrático. Ainda, uma sociedade civil não é constituída apenas pelo regime político que proporciona a participação dos cidadãos por meio do voto, mas também pelo modo de vida liberal, ou seja, pelo acesso destes cidadãos aos direitos civis, entre eles, a liberdade de expressão, de credo, de cultura e de opinião, o direito à propriedade e ao acesso à justiça para reivindicar seus direitos. Desse modo, o objetivo da aprendizagem histórica é internalizar a história, ou seja, fazer com que o estudante se perceba integrante dessa sociedade, e, ao ver o outro com alteridade, respeitá-lo em sua dignidade, tanto pela normatividade do humano, como pela normatividade que há em ser sujeito de direitos. Este processo, em uma abordagem histórica humanista, é chamado de “humanização da humanidade”. Entretanto, vale lembrar que a sociedade civil também possui suas limitações. Uma delas é a barreira social do acesso a estes direitos. Por isso, é sempre importante mostrar o lado desumano de alguns governos, e do uso exacerbado da liberdade de uns e pela falta de liberdade de outros, como ocorre nas relações entre ricos e pobres.

Os manuais do professor aqui analisados, de certo modo, também buscam “disciplinar” as peculiaridades de cada estudante dentro de valores da sociedade civil moderna, com o intuito de uma formação cidadã. Entretanto, resta evidenciado que estes valores, apesar de historicizados, não são postos, de modo claro e evidente, a possibilitarem ao aluno ver e perceber o lado da desumanidade, em situações que retiram os direitos civis e políticos das pessoas.

A segunda experiência exposta por Rüsen (2015b) é a “diversidade e unidade na aprendizagem histórica”. Neste item, o autor expõe suas ideias de como a concepção humanista de História, expressa ao ensino de História por meio de uma narrativa mestra universal nominada de história da humanidade, deve ser incorporada no processo de aprendizagem histórica. Para tanto, Rüsen (2015b) sugere que os eventos históricos sejam interpretados de acordo com a historicidade do conceito de humano ao longo do tempo, aos moldes de seus estudos sobre as Eras Axiais. Entretanto, sabemos que os dois manuais do professor possuem outro enfoque: a conquista de direitos civis, políticos e sociais, ao longo do tempo. Mesmo assim, esta experiência deve ser levada em conta, até mesmo para a formação cidadã, no que tange à narrativa mestra universal.

Sabe-se que tratar de uma narrativa mestra universal atualmente pode trazer inúmeras controvérsias, principalmente porque o privilégio do enfoque universal põe

de lado as peculiaridades regionais e locais, buscando uma unidade entre a multiplicidade. Apesar disso, essa é uma abordagem comum entre os livros didáticos, pois como a distribuição dos mesmos se dá em âmbito nacional, a universalidade é um dos seus critérios básicos. Desse modo, a contribuição de Rüsen (2015) para o ensino de história no Brasil, notadamente quanto aos usos dos livros didáticos, é que a finalidade da aprendizagem seja mais evidenciada. Desse modo, os manuais do professor deixam claro que o que se pretende é formar o aluno para exercer seu papel de cidadão. Entretanto, isso deve ficar claro não apenas ao professor, como também para o aluno. O aluno deve estar ciente o que o livro didático e as concepções curriculares pretendem que ele se torne um cidadão que possa conviver entre a diversidade em um Estado Democrático de Direito.

Em seguida, Rüsen (2015b) levanta um questionamento quanto à pertinência da diversidade das experiências históricas em um processo histórico abrangente. Essa é uma discussão bastante frequente no ensino de história. O que ensinar em meio à multiplicidade de realidades?

A contribuição de Rüsen (2015b), nesse sentido, é de que tal enfoque é de extrema importância para conduzir a unidade temporal da história universal até a subjetividade dos estudantes. O ponto de convergência dessa subjetividade é a sua identidade individual a qual, por sua vez, não existe sem fazer referência à sua comunidade, criando um modo de compreender a si e ao mundo, dando sustentação para resistir às mudanças temporais. Rüsen compreende que não há aprendizagem sem que se mobilize a identidade e a subjetividade do estudante, por isso é importante investigar a consciência histórica dos mesmos. O estudante não deve apenas compreender e assimilar o conteúdo posto no livro didático, mas deve ver-se a si como partícipe de tal processo histórico e imbuído dos valores postos em tal ensino. No caso da formação humanista, o estudante deve ver-se como integrante do processo de humanização da humanidade e, no caso da formação cidadã, como um cidadão e um detentor de direitos.

Por último, Rüsen (2015b) pensa ser importante reafirmar a universalidade como critério fundamental do pensamento histórico. A subjetividade dos aprendizes e a diversidade das experiências históricas são sistematicamente inter-relacionadas pelos critérios de sentido do pensamento histórico, que tendem a tornarem-se universais. Estes critérios de sentido são as perspectivas pelas quais se interpreta a experiência histórica e, por isso, são mecanismos estritamente ligados ao fazer

historiográfico. O sentido de estudar o passado é compreender o presente. Para tal, os estudantes devem compreender o que é o sentido histórico e quais os seus critérios fundamentais em um aprendizado teórico filosófico. Tais critérios de sentido são identificados por: tradicional, exemplar, genético e crítico. Aqui relembremos do critério genético. Rüsen (2010b) afirma que o critério de sentido histórico genético foi uma criação da modernidade, pois ela interpreta a unidade da história, a partir da mudança temporal, com o intuito de formar um terreno sólido para o agir na vida prática orientado ao futuro. O grande avanço, obtido por meio deste modo de pensar foi a aceitação da mudança como uma constante, da qual não se pode escapar, e para a qual se deve adaptar, obtendo um modo de agir em meio à contingência.

A descoberta da historicidade é o modo mais adequado de interpretar o surgimento desse novo modo de pensar durante a modernidade. Assim, tudo o que se observa do passado e do presente e o que se espera do futuro, deve ser visto por meio da historicidade.

4.6.2 Perspectivas Futuras para um Novo Conceito Intercultural da Didática da História

Neste tópico, Rüsen (2015) relembra a clara relação entre o aprendizado histórico e os problemas de orientação, principalmente no que tange ao papel da sociedade civil moderna e os valores do Humanismo clássico. Este autor aposta no critério humanista de sentido para a problematização e superação do problema da diversidade no ensino de história. Aposta, em grande medida, na normatividade contida no conceito de humano. Assim, apesar das diferenças culturais, sociais e políticas entre os seres humanos, estas podem ser submetidas ao valor absoluto da autonomia da vontade, que confere dignidade a todos, indistintamente. Entretanto, sabe-se que tal normatividade não é inata, ao contrário, ela advém de um processo histórico e a qualquer momento pode ser retirada, como é o caso da face da desumanidade, quando da retirada da normatividade de humano de certas pessoas, como aconteceu com o Holocausto e vem acontecendo com os refugiados de países em guerra.

No Brasil, a face da desumanidade foi vista por muitos anos na escravidão africana e no extermínio de povos indígenas. Por isso, é importante que se lembre sempre desses fatos nas aulas de história. Porém, também se faz necessário abordar a face da desumanidade nos tempos atuais, como o trabalho escravo em locais

isolados do país e por imigrantes ilegais nas grandes capitais, a falta de direitos civis e sociais entre as populações das grandes favelas e entre os habitantes mais pobres do país, bem como também a necessidade de afirmação de igualdade nas relações de gênero, étnicas e homoafetivas, bem como, há necessidade de o problema ambiental ser posto como elemento de suma importância para a sobrevivência e possibilidade de existência digna da vida humana.

Rüsen (2015b) expõe o problema da desumanidade e dos limites da razão científica como os maiores desafios para a orientação no mundo em que vivemos. O enfoque dado pelo autor é o do Humanismo, mas estes problemas podem ser evidentemente postos em uma aprendizagem histórica com o critério de sentido da cidadania. Um dos maiores problemas do limite da razão moderna estaria não apenas no não reconhecimento de formas de pensar de populações que partem, por exemplo, da religião e do misticismo para compreender o mundo. No Brasil, a temática indígena adequa-se perfeitamente a esta discussão, onde mesmo sem a ciência a experiência e o costume fizeram com que povos indígenas amazônicos, por exemplo, utilizem ervas para a cura de certas enfermidades.

O problema da razão exposto por Rüsen (2015b) diz respeito à sua relação com a natureza, mas ao mesmo tempo é um questionamento aberto, que deve ser abordado nas aulas de história, incitando o aluno, como humano ou como cidadão, faça deste também um problema seu necessitando de resolução. A racionalidade científica sempre foi um meio de o homem superar a natureza, de apossar-se dela para, inicialmente, sobreviver. Mas ao longo do tempo, a lógica da sobrevivência transformou-se em lógica do lucro e tomou rumos, que se não controlados, poderão transformar drasticamente o clima mundial.

Ademais, além destas maiores questões, um ensino a partir do estudo do humanismo pode ser pensado para questões ao nível de conflitos étnicos, grupos sociais, bem como na igualdade de gênero, racial, sexual, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma retrospectiva, seguindo a estruturação desta longa construção textual, pode-se visualizar o caminho que nossa pesquisa percorreu até chegar ao momento em que é exposta sua síntese.

A partir desse caminho metodológico geral, apresentamos, a longo do texto, o livro didático e o manual do professor do componente curricular História do 8º ano dos anos finais do ensino fundamental como sendo o objeto do estudo. O que se pretendeu analisar neste objeto representado pelas duas coleções selecionadas, ou seja, seu objetivo fundamental foi: verificar qual o programa de Ensino de História nele implícito e como tal ensino pode relacionar-se com a aprendizagem histórica, tal qual concebe Jörn Rüsen em seu projeto de aprendizagem histórica com critério de sentido humanista.

Os dois primeiros capítulos desta dissertação expõem, de modo geral, uma auto-formação do pesquisador na compreensão da Teoria da História e da Didática da História desenvolvidas pelo filósofo da História alemão Jörn Rüsen, bem como, qual o lugar e qual o momento histórico em que o mesmo proferia suas teorias, em outras palavras, seu contexto social e intelectual.

Como síntese deste primeiro momento de estudos podemos elencar que Jörn Rüsen posiciona-se de modo otimista quanto à modernidade e suas realizações na seara intelectual. O mesmo encontra-se entre os defensores da filosofia kantiana e do ideal de humanismo desenvolvido por este filósofo e outros pensadores alemães, ainda que com, bem fundamentadas, ressalvas. Rüsen posiciona-se favoravelmente à modernidade, entretanto, expõe suas limitações. Em todo seu constructo teórico, posiciona-se no sentido de superar estes limites, notadamente quanto à superação do etnocentrismo e da supervalorização da racionalidade científica.

O capítulo II, onde tratamos do tema “Humanismo”, aprofunda nosso empenho em compreender a Didática da História proposta por Rüsen, pois, segundo o autor, uma formação histórica humanista é a finalidade da aprendizagem histórica.

O Humanismo como finalidade do ensino de história é justificado por consistir em uma opção que concilie as múltiplas perspectivas pelas quais os indivíduos compreendem a si e ao mundo ao qual estão inseridos. Tal contexto, o século XXI, é o de aproximação de culturas e perspectivas diversas muitas vezes contrárias umas às outras, de intenso diálogo, o qual em algumas ocasiões culminam em conflitos.

Para o lugar do qual fala o autor, a Europa ocidental, é o contexto da Globalização e da União Europeia e das constantes ondas migratórias de refugiados e de imigrantes.

Ao contrário do que pensam as correntes de pensamento nominadas pós-estruturalistas, Rüsen, em meio aos problemas culturais, bem como educacionais advindos da aproximação de culturas ocasionada pela Globalização, não defende a ênfase na diferença. Ao contrário, partindo do mesmo contexto e levando em conta os limites da modernidade, confia em uma proposta de educação histórica que enfatiza a alteridade e a possibilidade de unidade entre as diferenças. Essa proposta tem como ponto crucial a normatividade de algumas das criações intelectivas da modernidade, como o princípio da autonomia da vontade e a dignidade humana estendidas a todos os seres humanos, em uma visão empática de humanidade, superando os limites do Humanismo ocidental engendrado na modernidade europeia.

A partir do capítulo III – o qual, trata do objeto imediato de nossa pesquisa – o livro didático e o manual do professor são postos em perspectiva e, por meio dos referenciais por nós adotados, revelado como objeto de estudos complexo e multifacetado, cujas múltiplas facetas podem ser expressas, de modo conciso, em quatro perspectivas, segundo Alain Choppin (2004) e Circe Bittencourt (2004): 1. Como mercadoria da indústria editorial; 2. Como instrumento das prescrições curriculares nacionais; 3. Como suporte para o ensino-aprendizagem; 4. Do ponto de vista de sua instrumentalização como meio de disseminação ideológico.

Nesta altura, identificamos o lugar que ocupa a pesquisa aqui empreendida, cuja faceta do livro didático enfatizada é a dimensão didática da história, relacionada ao ensino e à aprendizagem propostas nos livros didáticos de história, em especial, nos manuais do professor, tendo como perspectiva de análise a proposta de formação histórica humanista desenvolvida por Jörn Rüsen.

Os critérios para a análise do livro didático e do manual do professor adotados nesta pesquisa estão expressos em dois artigos em especial: “O livro didático ideal” (2010) e “Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da História” (2015), nos quais, Rüsen expõe, no primeiro, critérios de análise com pertinência à aprendizagem histórica e, no segundo, critérios de análise para uma formação histórica de sentido humanista.

A escolha dos dois manuais do professor analisados no capítulo IV se deram a partir do PNLD de 2017, pois foi a última escolha de livros didáticos para os anos finais do ensino fundamental, antes do início desta pesquisa, que iniciou em 2018. Em

verificação junto ao portal do FNDE, órgão responsável pela distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas em âmbito nacional, observou-se que duas coleções foram as mais distribuídas no país no ano de 2017: História, sociedade e cidadania da editora FTD e Projeto Araribá – História da editora Moderna. Este foi o critério para a escolha das duas obras.

A análise levou em conta as propostas de aprendizagem histórica contida nos dois manuais do professor de oitavo ano do ensino fundamental, relacionadas ao tema “Iluminismo”, a partir da proposição teórica de Jörn Rüsen de formação histórica de sentido humanista.

Da análise, constatou-se que o objetivo expresso para o ensino de história nas duas coleções é a formação cidadã dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Esta constatação já era esperada, pois tal finalidade está expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o componente curricular de História dos anos finais do ensino fundamental. Igualmente, o PNLD, como programa de convocação, avaliação e seleção de material didático para as instituições públicas nacionais possui, entre seus critérios de avaliação, a adequação dos livros didáticos às normas nacionais para a educação escolar.

Mesmo não sendo a finalidade do ensino de história brasileiro o mesmo almejado por Rüsen em sua Didática da História – qual seja: a formação histórica com critério de sentido humanista – muitas das contribuições propostas por este autor nesta seara podem ser satisfatoriamente adaptadas à realidade nacional.

Da análise quanto à aprendizagem histórica segundo a Didática da História rüseniana, a parte que trata do Iluminismo dos manuais por nós analisados contempla, em boa medida, a concepção prelecionada por Rüsen (2010). Há, no entanto, ressalvas advindas da análise de sua teoria. Essas ressalvas apontam alguns aspectos que carecem de melhorias: a) quanto à exploração da consciência histórica dos estudantes; b) quanto à pluriperspectividade, ao nível dos afetados pelos eventos históricos; c) quanto a como introduzir o estudante a olhar e refletir a história como processo que se renova a partir de novos questionamentos do presente; d) quanto à criação de uma relação entre a perspectiva global do livro didático e o ponto de vista dos estudantes, mencionando problemas do próprio conceito de História e sua relação com o presente; e) quanto a introduzir os alunos no processo de uma opinião histórica.

Conclui-se, assim, que a Didática da história de Rüsen pode contribuir com a aprendizagem histórica no ensino brasileiro, de modo que ela se torne mais

significativa, valorizando o ensino direcionado à consciência histórica dos estudantes, pois, muitas vezes, o que mobiliza a percepção para a aprendizagem histórica é justamente aquilo que está escamoteado sob uma omissão ou em não abordar os pontos negativos do Iluminismo, evitando controvérsias, como os limites da razão, a não consideração das mulheres e a aceitação da escravidão.

Em relação à formação histórica de sentido humanista, algumas contribuições para o ensino de história no Brasil foram expostas, como a abordagem da diversidade de perspectivas em sala de aula. O Brasil possui a peculiaridade de não ter uma cultura homogênea, pois historicamente foi constituído por diversas culturas, cujas características, até pouco tempo atrás, não estavam presentes nos currículos escolares, notadamente no ensino de história. As reformas curriculares dos anos 90 trouxeram à tona as possibilidades de diálogos para o enfrentamento da questão das diferenças. Desse modo, o ensino de história no Brasil, em alguma medida, já se adequa à situação exposta por Rüsen (2015b) da necessidade de abordagem da diversidade e unidade em sala de aula, colocando a questão da necessidade de aprofundar o diálogo interdisciplinar e para se encontrar um modo de superação dos limites impostos pelas identidades entre as diversas culturas. Entretanto, o caminho não é o aumento do conteúdo do livro didático, mas sim, o modo como se abordar, o direcionamento oferecido. Para Rüsen, o direcionamento do conteúdo do livro didático e do ensino de história como um todo deve levar a valorização da normatividade que há no conceito de humanismo, notadamente a autonomia da vontade e a dignidade humana.

A abordagem humanista, assim, certamente constitui um caminho válido para tanto, pois além de enfatizar e valorizar as conquistas de direitos civis, políticos, sociais e coletivos que ocorreram ao longo da história, também qualifica e valoriza o ser humano como fim em si, por meio da autonomia de vontade e da dignidade humana. Isso demonstra que pensar a valoração e a normatização do humano, é critério fundamental para pensar os direitos fundamentais que regulam uma sociedade civil democrática, para a qual se almeja o cidadão cuja formação é preceituada pelo currículo do ensino de história no Brasil.

Uma formação humanista pressupõe todo um aprendizado histórico voltado a compreender a historicidade do Humanismo. Por isso, é importante que se aborde não apenas as conquistas da modernidade, como também a desumanidade ainda persistente, em uma visão de que a normatividade da dignidade humana não é inata,

constatando, pois, que o saber/ensino de história necessita de constante atualização. Rüsen (2015b), para tanto, enfatiza a importância que tem a educação nesse processo, sugerindo deste modo uma formação histórica humanista. A educação torna sempre presente estes valores, que se renovam a cada geração de estudantes.

Os estudantes são indivíduos ativos nessa atualização, pois não são meros repetidores do conhecimento histórico científico, mas partícipes dele, na medida em que todo saber histórico advém das necessidades da vida prática. As carências de orientação para o agir no presente devem passar pela discussão sobre os valores do humanismo e sobre a desumanidade gerada por preconceitos coletivos. Neste aspecto, é de grande relevância a problemática dos limites da razão científica e sua relação com outras formas de racionalidade e do contato com a natureza. No primeiro caso, a discussão e a problematização são pertinentes para que haja um convívio entre os diferentes em uma sociedade civil democraticamente constituída e, no segundo, a problemática da relação do homem com a natureza traz a historicidade da relação de superação entre ciência e natureza, que, vem demonstrando estar em crise. Nesses casos, o aluno não deve estar posicionado como mero expectador, apenas apreendendo os fatos expostos e observando o desenrolar dos eventos atuais, mas sim trazer estas discussões para sua formação identitária como cidadão consciente e reflexivo sobre as transformações do meio em que está posto e de si mesmo, como integrante da sociedade civil.

Por fim, como resultado de nossa pesquisa, pensamos que a ênfase em uma valorização qualificada dos valores humanísticos da tradição Iluminista, tais quais criticamente teorizados por Jörn Rüsen, deveriam estar presentes de modo mais significativo nos livros didáticos de ensino de História no Brasil, viabilizando, assim, uma formação histórica onde os valores humanistas, como a dignidade humana e autonomia da vontade, repensados à contemporaneidade, fundamentariam a geração de sentidos para o agir na vida prática em uma sociedade plural e democrática.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Arthur Alfaix. A didática da história de J. G. Droysen: constituição e atualidade. **Revista Tempo**, v. 20, p. 1-18. 2014.

BAROM, William Cipriani; CERRI, Luis Fernando. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BAROM, William Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 20/02/2019.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**: a aventura da modernidade. Tradução Carlos Felipe Moisés, Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das letras, 1986.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas de São Paulo: USP, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de leitura em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 22, n 01, p. 89-109, jan./jun. 1996.

BONAZZI, Marisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BONETE, Wilian Júnior. **Identidade e consciência histórica**: um estudo com professores de história que atuam na educação de jovens e adultos - Paraná. 2019. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

BOULOS JR, Alfredo. **História, sociedade & cidadania (Manual do Professor) 8º ano**. 3. ed. São Paulo, FTD, 2015.

BRASIL. Lei nº 9. 394 de 20 de dezembro de 1966, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais** / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 42 de 28 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_23662430_RESOLUCAO_N_42_DE_28_DE_AGOSTO_DE_2012.aspx#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Programa%20Nacional,%2C%20208%2C%20211%20e%20213. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Edital de Convocação 02/2015 - CGPLI**: Edital PNLD/2017. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/pnld_2017_edital_consolidado_10062015.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Dados Estatísticos**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Inclusão no currículo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm#:~:text=Nos%20estabelecimentos%20de%20ensino%20fundamental,cultura%20afro%2Dbrasileira%20e%20ind%C3%ADgena. Acesso: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, n 9, p. 262-284. 2016.

CERRI, Luís Fernando. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr. 2011.

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1990, p. 177-229.

CHOPPIN. Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN. Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 11, p. 05-24, abr. 2002.

CHOPPIN. Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução: Maria Helena C. Bastos. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan./abr. 2009.

EDITORA MODERNA. **Projeto Araribá**: História (Manual do Professor). 8º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

FERRO, Mac. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. São Paulo: Papirus, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos Antônio da. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33. 2010.

FRANCO, Alécia Pádua; SILVA JR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, v.25, n. Especial, p. 1016-1035. 2018.

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Dias de. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: processo de uma política e possibilidade de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana (org.). **Para que(m) se avalia? Livros Didáticos e Avaliações** (Brasil, Chile, Espanha, Japão, México e Portugal). Natal: EDUFRN, 2014.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Belas mentiras? a ideologia nos estudos sobre o livro didático. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

GARCIA, Tânia Maria Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

GATTI JR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, n. 02, p. 29-50, set. 1997.

GELBCKE, Juliana. **O passado à vista: elementos de aprendizagem e cultura histórica no livro “1808”**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

GERMINARI, Geyso D.; MOURA, Anderson Fagundes. Livro didático de história, entre conteúdos e epistemologia. **Educação Unisinos**, v. 2, n. 1, p. 102-110, jan./abr. 2017.

HELLER, Agnes e FEHÉR, Ferenc. **A condição política pós-moderna**. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1998.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Editora Paz e Terra: São Paulo. 2004.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. Lisboa: Companhia Editora Nacional, 1964. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kRtVUKvBF0dvENNpy8YKpF00exg1rtwn/view>. Acesso em: 28 jul. 2019.

KANT. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução de Rodrigo Naves e Ricardo Terra, Ricardo Terra (org.), 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LALLEMENT, Michel. Max Weber, uma sociologia compreensiva do mundo moderno. In: LALLEMENT, Michel. **História das ideias sociológicas: das origens a Max Weber**. Tradução Ephraim F. Alves. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 255 – 311.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão, 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa, 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MARTINS, Estevão Rezende. Apresentação: Historicidade e consciência histórica. In: RÜSEN, Jörn. (2010b) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 7-15.

MARTINS, Estevão Rezende. As matrizes do pensamento histórico em Jörn Rüsen. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão Rezende (org.). **Jörn Rüsen: Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W. A. Editores, 2016, p. 100-110.

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 48, p.123-144. 2004.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORENO, Jean Carlos. Didática da história e currículos para o ensino de história: relacionando passado, presente e futuro na discussão sobre o eurocentrismo. **Transversos: Revista de História**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 125-147, ago. 2019.

MORENO, Jean Carlos. História na base nacional comum curricular: *déjà vu* e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

MORENO, Jean Carlos. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história. **Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 717-740, jul./dez. 2012.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

NECHI, Lucas Pydd. **O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história**: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46360/R%20-%20T%20-%20LUCAS%20PYDD%20NECHI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. **O livro didático ideal em questão**: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de história (pnld-2008).2012, Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A formação histórica (bildung) como princípio da didática da história no ensino médio**: teoria e práxis. 2017. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/48066/R%20-%20T%20-%20THIAGO%20AUGUSTO%20DIVARDIM%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PASCAL, Georges. **Compreender Kant**. Tradução de Raimundo Vier, Petrópolis: Vozes, 2005.

PECORARO, Rossano. **Filosofia da história**. Rio de Janeiro – RJ: Zahar, 2009.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

REIS, José Carlos. **História e Teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **A História na Escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ROCHA, Helenice. Aula de história: que bagagem levar? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 81-103.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. História da Historiografia. **International Journal of Theory and History and Historiography**, n. 02, p. 163-209, mar. 2009.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. Em direção a uma nova ideia de humanidade – algumas considerações teóricas na contextualização e compreensão sobre a ideia de humanidade. In: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Tradução e org. de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) *et al.* Curitiba: W. A. Editores, 2015a, p. 46-56.

RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica – para uma didática humanista da história. In: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) *et al.* Curitiba: W. A. Editores, 2015b, p. 19-42.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007b.

RÜSEN, Jörn. Historicizando a humanidade – algumas considerações teóricas na contextualização e compreensão sobre a ideia de humanidade. In: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) *et al.* Curitiba: W. A. Editores, 2015c, p. 85-98.

RÜSEN, Jörn. Humanismo clássico – um levantamento histórico. In: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) *et al.* Curitiba: W. A. Editores, 2015d, p. 57-84.

RÜSEN, Jörn. Humanismo intercultural – ideia e realidade. In: RÜSEN, Jörn. **Humanismo e Didática da História**. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) *et al.* Curitiba: W. A. Editores, 2015e, p. 133-152.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo na era da globalização**: ideias sobre uma nova orientação cultural. Tradução de Maria Auxiliadora Schmidt (org.) *et al.* A. Editores, 2015f, p. 57-84.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins (org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010b, p. 109-127.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora UNB, 2007a.

SACRISTÁN. J. Gimeno. O que é o currículo? In: SACRISTÁN. J. Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Penso: São Paulo, 2013, p. 16-35.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *neu geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. **OP SIS**: Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 133-147 – jul./dez. 2014.

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 Education**: Maringá, v.34, n. 2, p. 211-220, jul./dez. 2012.

SANTOS, Fabricio Barroso dos. **O livro didático no ensino de história**: entre práticas historiográficas e narrativas docentes. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Rio de Janeiro, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. 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.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Entre a lembrança e a esperança: política, consciência histórica de jovens brasileiros. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 21, p.108-124 jan./abr. 2014.

SILVA, Cristiani Bereta; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

SOARES, Felipe Bronoski. **O ensino de história nos colégios militares**: entre o livro didático e experiências de alunos e professores. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

TARDIF; LESSARD; LAHAYNE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. n. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

TERRA, Ricardo. Algumas questões sobre a filosofia da história em Kant. In: KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução de Rodrigo Naves e Ricardo Terra, Ricardo Terra (org.), 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 23-68.

TERRA, Ricardo. **Kant e o direito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

WIKLUND, Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. **História da historiografia**, n. 1, p. 19-44, ago. 2008.

ANEXO A – O ILUMINISMO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Imagem 1 – Os “rousseaus da sarjeta”

Mesmo em uma época em que o número de pessoas que sabia ler era proporcionalmente muito menor do que hoje, a **Enciclopédia** foi um sucesso de vendas. Por fazer sérias críticas aos reis absolutistas e à Igreja, a obra chegou a ser proibida e retirada de circulação pelo governo francês. Mas os maiores propagandistas do Iluminismo foram pessoas comuns cujos nomes se perderam com o tempo.

Séc. XX. Coleção particular. Foto: Leonard de Selva/Corbis/Latinstock



À esquerda, vê-se uma pintura do século XX em que Diderot é mostrado organizando a sua **Enciclopédia** (em papel); à direita, foto atual de estudantes consultando uma enciclopédia disponibilizada em um meio digital.

Don Bayley/Getty Images



Para saber mais

Os “rousseaus” da sarjeta

As ideias dos iluministas se espalharam por cidades de reinos distantes graças a homens comuns que ganhavam dinheiro simplificando e resumindo as ideias dos pensadores iluministas em panfletos e jornais proibidos. Muitos dos autores desses materiais de divulgação eram bons oradores e expunham suas ideias em praças públicas, bares e cafés. Eles não conseguiram fama e nem ficaram para a posteridade como Voltaire, Montesquieu e Rousseau, mas contribuíram muito para a divulgação dos novos conhecimentos.

Daí serem apelidados pelo historiador Robert Darnton de “rousseaus da sarjeta”.



Anônimo, 1795. Coleção particular

As ideias iluministas foram divulgadas nas ruas, praças e cafés, e não apenas nos salões dos nobres ou nas residências de burgueses enriquecidos. Diferentemente do que mostra a gravura ao lado, o público que frequentava esses lugares era de diversas origens sociais, com grande número de trabalhadores pobres e de excluídos.

Imagem 2 – O Iluminismo na economia

O Iluminismo na economia

Os iluministas criticavam também o mercantilismo, a política econômica dos reis absolutistas. Os primeiros a criticar as práticas mercantilistas foram os fisiocratas franceses. Para os fisiocratas, a principal fonte de riqueza era a terra; por isso a agricultura era a mais importante das atividades econômicas. O criador da **fisiocracia**, **François Quesnay** (1694-1774), afirmava que a economia era regida por leis, e a mais importante delas era a lei da oferta e da procura. Quando a oferta é maior que a procura, o preço tende a baixar; quando ocorre o oposto, tende a subir.

Por isso, dizia Quesnay, o governo não devia intervir na produção ou no comércio de mercadorias; devia apenas incentivar o progresso. Os fisiocratas criaram o lema que resumia seu pensamento... *“laissez-faire, laissez-passer, le monde va de lui-même”* (“deixai fazer, deixai passar, que o mundo caminha por si mesmo”).

Adam Smith e o liberalismo econômico

Adam Smith (1723-1790). Diferentemente dos fisiocratas (para quem a terra era a única fonte de riqueza), Adam Smith afirmou, com base em pesquisa, que só o trabalho cria riqueza. Portanto, para ele, a única fonte de riqueza é o trabalho, e não a terra.

Mas, assim como os fisiocratas, Smith também condenava o exclusivo colonial, isto é, a ideia de que a colônia só podia comerciar através da sua metrópole. Em sua opinião, se houvesse **livre comércio entre as nações**, todas elas sairiam lucrando, pois cada uma produziria somente aquilo que conseguisse fazer melhor. As nações com perfil mais agrícola se dedicariam à agricultura, e as mais industrializadas se especializariam na indústria.

Essa ideia foi muito bem recebida pela burguesia da Inglaterra, pois esse país estava se industrializando rapidamente e desejava ampliar o mercado para os seus produtos industrializados. Por defender a livre concorrência entre nações, indivíduos e empresas e por ser contrário à intervenção do Estado na economia, Adam Smith ficou conhecido como o “pai do liberalismo econômico”.

Fisiocracia

É uma palavra grega que significa “governo da natureza”.

Dialogando...

Você já foi a um supermercado e verificou se a lei da oferta e da procura funciona de fato?

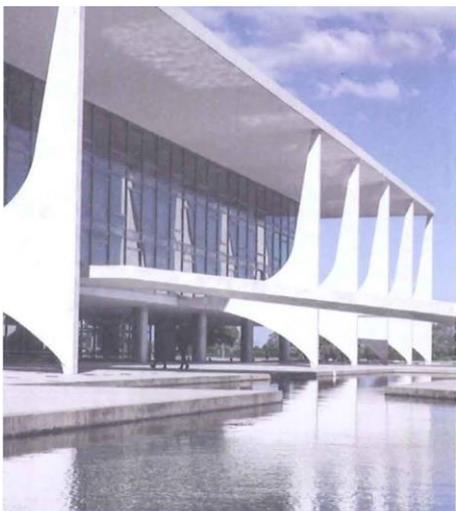
Ao professor: a questão visa à aplicação de um conhecimento a uma situação concreta.



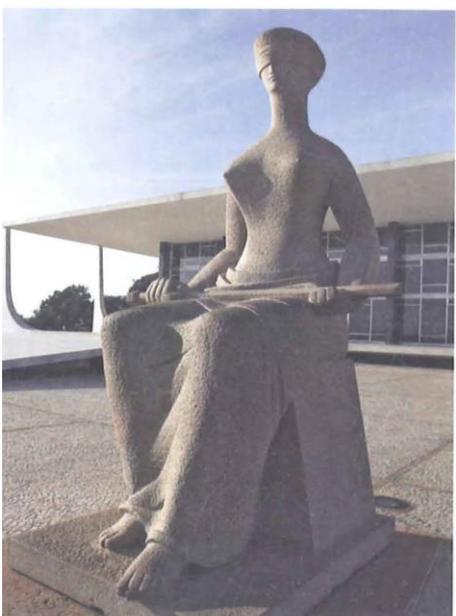
1797. Coleção particular. Foto: The Bridgeman Art Library/Keystone

Moeda escocesa de 1797 em comemoração à obra de Adam Smith, **A riqueza das nações**. Observe que na borda da moeda é possível ler o título do livro em inglês. Observe também que a imagem representa alguns instrumentos de trabalho usados na agricultura e sugere a importância do comércio marítimo para a riqueza das nações.

Imagem 3 – Os três Poderes



Ed Viggiani/Pulsar



Fernando Bueno/Tyga

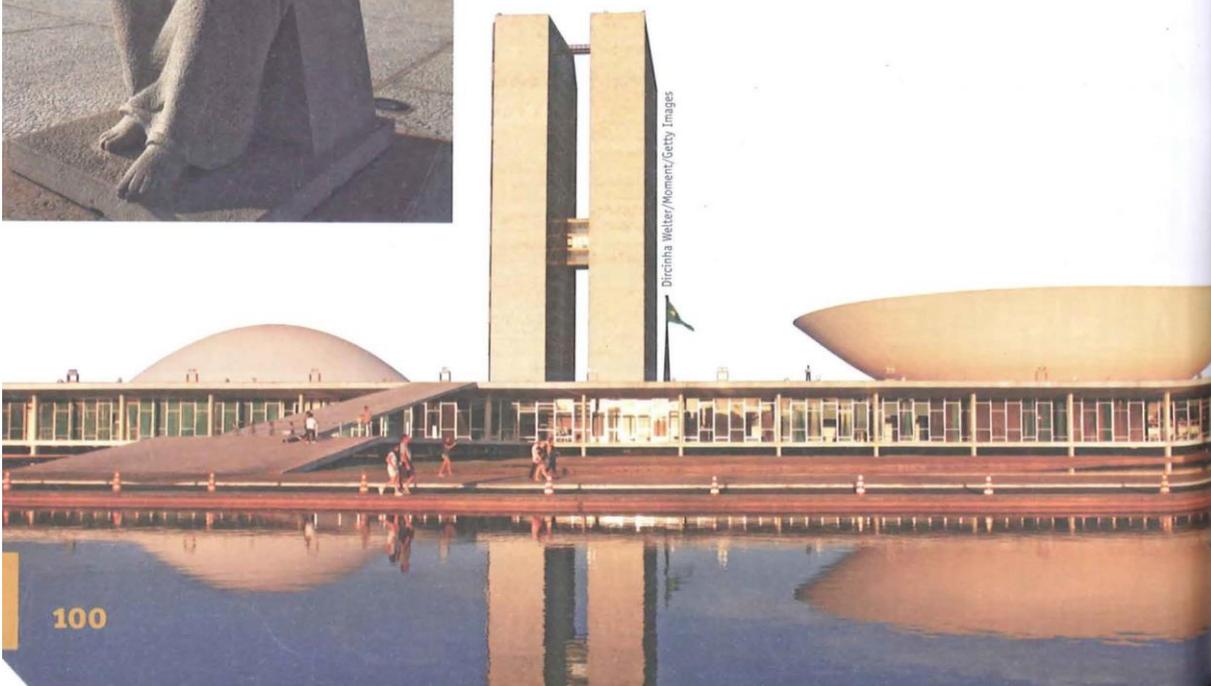
Montesquieu e a autonomia dos poderes

O jurista francês Charles-Louis de Secondat, Barão de Montesquieu (1689-1755), não se contentou apenas em apontar problemas da sociedade em que vivia; apresentou também soluções para resolvê-los.

Em sua principal obra, **O espírito das leis**, dizia que “qualquer pessoa que tenha o poder tende a abusar dele”, então, era preciso evitar que o poder se concentrasse nas mãos de uma só pessoa ou um só grupo de notáveis. Então, propôs a divisão em três poderes. Inspirados em suas ideias, os estadunidenses Alexander Hamilton e James Madison formularam a teoria da divisão dos poderes em três: **Executivo** (para administrar o país e executar as leis), **Legislativo** (para elaborar e aprovar as leis) e **Judiciário** (para fiscalizar o cumprimento das leis e julgar os conflitos).

Segundo essa teoria, o governo assim dividido só funcionaria bem se os três poderes fossem autônomos, isto é, se um não se intrometesse na área do outro.

No alto, à esquerda, vemos a sede do poder Executivo em Brasília, 2013. Ao lado, o edifício do Supremo Tribunal Federal, órgão do poder Judiciário brasileiro, 2008. Abaixo os dois prédios do Congresso Nacional (o do Senado e o da Câmara dos Deputados), onde ficam os representantes do poder Legislativo, 2013.



Dirceinha Welter/Moment/Getty Images

Imagem 4 – Sumário – coleção História, sociedade e cidadania

SUMÁRIO

1. METODOLOGIA DA HISTÓRIA	325	5. ORIENTAÇÕES PARA O USO DA INTERNET	370
1.1 Visão de área	325	6. PROJETOS DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR	371
1.2 Correntes historiográficas	326	6.1 O que é um Projeto de trabalho?	371
1.3 Pressupostos teóricos	329	6.2 Projeto de trabalho interdisciplinar	373
1.4 Objetivos para o ensino de História..	330	7. AVALIAÇÃO	380
1.5 Conceitos-chave da área de História..	331	7.1 Orientações para a avaliação	382
2. METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM	334	Unidade I DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA	383
2.1 O conhecimento histórico escolar ...	334	I. Planejamento	383
2.2 A nova concepção de documento ...	334	II. Livros, sites e filmes	385
2.3 O trabalho com imagens fixas	336	III. Textos para professores	386
2.4 O trabalho com imagens em movimento (O cinema na sala de aula)	340	IV. Sugestões de atividades	387
2.5 O Pisa e a competência leitora	343	Unidade II A LUTA PELA CIDADANIA	390
2.6 A contribuição da História para a formação de leitores/escritores	347	I. Planejamento	390
3. CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS ...	347	II. Livros, sites e filmes	392
3.1 A luta pela inserção da África nos currículos	347	III. Textos para professores	393
3.2 Por que estudar a temática afro e a temática indígena?	348	IV. Sugestões de atividades	397
3.3 Textos de apoio à implementação da Lei n. 11.645/2008 – A temática afro	349	Unidade III TERRA E LIBERDADE	400
3.4 Textos para a implementação da Lei n. 11.645/2008 – A temática indígena	357	I. Planejamento	400
4. AS SEÇÕES DO LIVRO	364	II. Livros, sites e filmes	403
4.1 Páginas de abertura da Unidade Temática	365	III. Textos para professores	405
4.2 Página de abertura de capítulo	365	IV. Sugestões de atividades	409
4.3 Corpo do capítulo	366	Respostas da seção ATIVIDADES	415
4.4 Boxes	366		
4.5 Atividades	367		

Imagem 5 – Conteúdo sobre o Iluminismo na Coleção Projeto Araribá

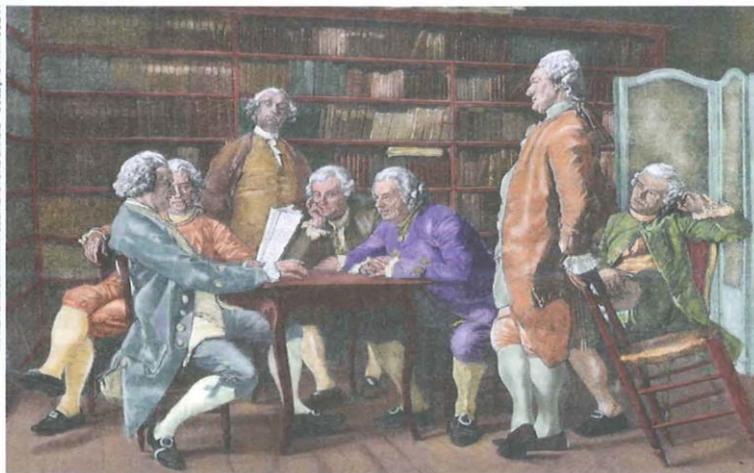
Não tenha medo de usar o intelecto!

Na visão iluminista, o ser humano sempre deveria usar a razão e deixar de lado o misticismo e a superstição. Os ilustrados também acreditavam na capacidade humana de criar um mundo melhor, de realizar inventos e de controlar a natureza por meio da ciência. Acompanhe, a seguir, as ideias de alguns dos principais pensadores iluministas.

- **John Locke** (1632-1704). O filósofo inglês defendia que todo homem tinha direitos naturais, como a liberdade, a felicidade e a prosperidade, que deveriam ser garantidos pelos governos. Estes deveriam nascer de um pacto com a sociedade, que aceitaria ser governada para superar os conflitos entre os indivíduos. Para Locke, os governantes poderiam ser destituídos caso não correspondessem aos interesses comuns.
- **Charles-Louis de Secondat** (1689-1755). O barão de **Montesquieu**, como ficou conhecido, defendia a liberdade dos indivíduos, que seria assegurada por um conjunto de leis, e a criação de três poderes: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. Essa tripartição evitaria o isolamento dos governantes e permitiria maior equilíbrio entre as esferas de poder.
- **François-Marie Arouet** (1694-1778). Conhecido como **Voltaire**, o filósofo francês criticou o absolutismo monárquico e a Igreja Católica. Ele defendeu a liberdade de expressão como meio de livrar o povo da superstição e da ignorância.
- **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778). Afirmava que o poder pertencia ao povo e que, portanto, todo governo deveria estar submetido à vontade soberana do povo. Para isso, as pessoas deveriam ser criadas com liberdade. Também acreditava que o homem, naturalmente bom, foi desvirtuado pela sociedade.

A Enciclopédia

A *Enciclopédia*, organizada por Denis Diderot (1713-1784) e Jean D'Alembert (1717-1783), é uma das principais obras dos iluministas. Ela foi produzida por diversos intelectuais, editores, resenhistas e ilustradores, com o objetivo de divulgar o conhecimento. A publicação pretendia conter o resumo de todo o saber ocidental existente até aquele momento, expor os avanços técnicos e científicos do século XVIII e reagir às interferências religiosas, tratadas como superstições.



O filósofo Denis Diderot (sentado, segurando alguns papéis) discutindo sobre a *Enciclopédia* com seus colegas, gravura colorizada de Louis Monziès, 1859.

Imagem 6 – Início de unidade – Coleção Projeto Araribá



Fonte: EDITORA MODERNA. Projeto Araribá: História (Manual do Professor). 8º ano, 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

Imagem 7 – Atividade sobre a participação das mulheres na Revolução Francesa

COMPREENDER UM TEXTO

Você sabia que muitas mulheres participaram ativamente da Revolução Francesa? Alguns, inclusive, chegaram a se alistar voluntariamente no exército e o vestir-se de homens para lutar na guerra contra a Áustria e a Prússia. Porém, isso não significou a conquista de direitos.

As mulheres-soldadas

“Não fiz a guerra como mulher, fiz a guerra como um bravo!”, declarou Marie-Henriette Xaintrailles em cartas ao imperador Napoleão Bonaparte (1769-1821). Indignada por lhe recusarem pensão de ex-combatente do exército, porque era mulher, ela lembrou que, quando fez sete campanhas do [Rio] Reno como ajudante de campo, o que importava era o cumprimento do dever, e não o sexo de quem o desempenhava. [...] quando a França declarou guerra à Áustria, voluntárias se alistaram no exército para lutar ao lado dos homens contra as forças da coalizão austro-prussiana que ameaçava invadir o país.

Não se conhece o número exato de mulheres-soldadas durante o período revolucionário francês (1789-1799). [...] Quase todas vinham de meios sociais modestos. Eram filhas de camponeses e artesãos [...]. A maioria era muito jovem, como Ana Quatro-vinténs, que se alistou aos 13 anos, e aos 16 servia na artilharia montada.

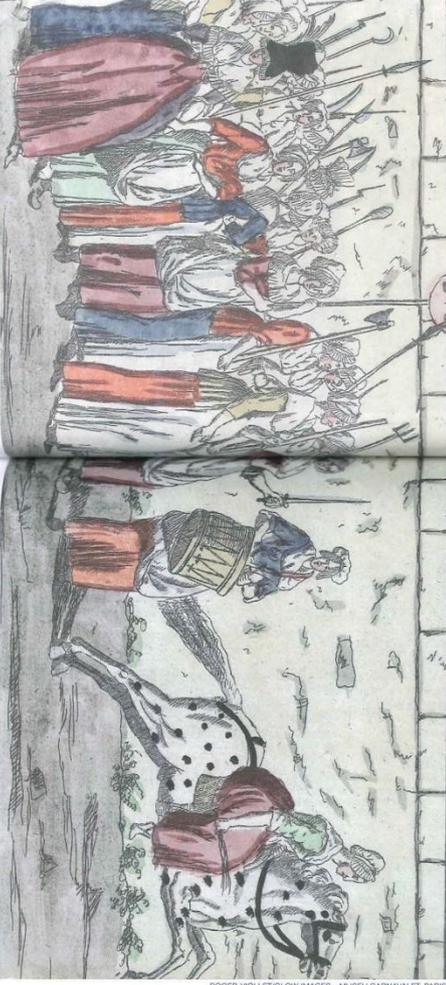
As irmãs Fernig, com 17 e 22 anos, foram exceções: eram nobres, e combateram vestidas de homem [...]. Fora da batalha, passeavam com roupas de mulher e carabina ao ombro. Tornaram-se heroínas nacionais. [...]

O discurso da defesa dos homens livres contra os tiranos da Europa atraiu as cidadãs mais destemidas, que aliamam o sentimento patriótico ao gosto pela aventura. Era uma forma de integração ofensiva à cidadania. Reine Chappuy, de 17 anos, declarou que se alistara pelo desejo ardente de combater os tiranos e compartilhar da glória de fulminá-los. Outras foram à guerra para acompanhar os maridos, amantes e irmãos, e acabaram lutando ao lado deles, unindo o sacrifício pela pátria ao devotamento conjugal e familiar. [...]

As mulheres-soldadas foram até certo ponto aceitas porque tinham moral elevada, dignidade e bons costumes; eram combatentes e não libertinas. Embora a violência não seja normalmente associada à mulher, na guerra elas matavam os escravos dos tiranos, prestando um serviço à nação [...].

Muitas das guerreiras protagonizaram episódios de coragem incomum, como Marie-Angélique Duchemin-Brulon (1772-1859). Sargento do 42º regimento de infantaria na Córsega, salvou o Forte Geco situado pelos inimigos conseguindo um suprimento de pólvora no meio da noite, em maio de 1794. [...] Chamam atenção as descrições sempre exaltadas dos feitos marciais das soldadas. A imprensa é que elas foram mitificadas para figurar no panfletado dos exemplos patrióticos de que a revolução tanto precisava no dramático ano II – no calendário revolucionário, setembro de 1793 a setembro de 1794. Nesse período marcado pela radicalização política do Terror, a nação também enfrentava a guerra externa, guerra civil, inflação, penúria e revoltas urbanas. O exemplo das guerreiras podia inspirar os cidadãos.”

MORIN, Tania Machado. Revolução Francesa e feminista. Revista de História da Biblioteca Nacional, n. 63, 8 dez. 2010. Disponível em www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/revolucao-francesa-e-feminista. Acesso em 22 jan. 2015.



ROGER-VOLLET/GLOW IMAGES - MUSEU CARNAVALET, PARIS

Atividades

EXPLORAR O TEXTO

1. As mulheres-soldadas receberam os mesmos benefícios que os homens após a Revolução Francesa? Explique.
2. Qual era a origem social das mulheres-soldadas? Para elas, o que significava participar da Revolução Francesa?

RELAÇONAR

3. Leia o trecho a seguir, do historiador Jules Michelet, e responda: o autor e Tania Morin apresentam a mesma ideia sobre a participação das mulheres na revolução? Justifique.

“Ninguém sentia tudo isso [homem] mais vivamente que as mulheres. Os sofrimentos, tornando-se extremos, tinham atingido cruelmente a família e o lar [...]. Houve uma na Basília que, mais tarde, partiu para a guerra, foi capitã de artilharia; seu marido era soldado. A 18 de julho, quando o rei foi à Paris, muitas mulheres estavam armadas. As mulheres estiveram na vanguarda de nossa revolução.”

MICHELET, Jules. História da Revolução Francesa, da queda da Basília à festa da liberdade. São Paulo: Imprensa das Letras, 1989. p. 235.

GLOSSÁRIO

Ofício: nesse caso, que não tem caráter oficial.

Libertino: de conduta imoral, indisciplinada.

Ilustração do século XVIII, que representa mulheres francesas em direção ao Palácio de Versalhes, em 1789, Museu Carnavalet, Paris.

ANEXO B – SUMÁRIO – MANUAL DO PROFESSOR PROJETO ARARIBÁ

Sumário

APRESENTAÇÃO GERAL, 244

- **A educação escolar e os desafios da contemporaneidade, 244**
 - O papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes do século XXI, 244
 - Mudanças na era da informação: educação e tecnologia, 247
- **A disciplina história nos currículos escolares, 250**
- **A visão de história nesta coleção, 252**
 - Um tributo ao passado, 252
 - O passado e o presente na coleção, 252
 - A diversidade das fontes históricas, 253
 - O trabalho de análise das fontes, 253
 - As fontes nesta coleção, 255
 - Ensino de história e cidadania, 256
 - Formação para a solidariedade e para a paz, 257
 - Identidade ou identidades?, 257
 - Identidade e memória, 258
 - História e meio ambiente, 259
 - Objetivos gerais do ensino de história desta coleção, 261
- **Ensinar e aprender história: os pressupostos metodológicos da coleção, 261**
 - Organização dos temas: uma história integrada e cronológica, 261
 - A compreensão leitora: um dos eixos da coleção, 262
 - Avaliação internacional, 264
 - Avaliações nacionais, 265
 - Aprender a fazer: saberes procedimentais, 266
 - O ensino de história e as novas tecnologias, 267
- **O processo de avaliação, 269**
- **A organização do livro, 271**
 - Aprenda a fazer, 271
 - Aberturas de Unidade, 271
 - Estudo dos temas, 272
 - Pense e responda, 272
 - Boxes informativos, 272
 - Questões na legenda, 272
 - Sugestão, 273
 - De olho..., 273
 - Dialogando com..., 273
 - Sugestão de trabalho (filme, leitura, site), 273
 - Atividades, 273
 - Em foco – Monografias, 274
 - Compreender um texto, 275
 - Preparando-se para o Enem, 277
- **O cinema nas aulas de história, 277**
 - Preparar-se para o filme, 278
 - Assistir a um filme, 278

Sugestões de trabalho com filmes, 279

Síntese dos procedimentos, 279

- **Projetos interdisciplinares, 279**
 - Acompanhamento dos projetos, 281

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 283

ESTRUTURA DO GUIA – PARTE ESPECÍFICA, 285

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA O LIVRO DO 8º ANO, 286

MAPA DE CONTEÚDOS, 286

► **Unidade 1 – A expansão da América portuguesa, 288**

- Esquema da Unidade, 288
- O tema e sua relevância, 288
- Objetivos da Unidade, 289
- Desenvolvimento didático, 289
- Leitura complementar, 294
- Sugestões de atividades, 299
- Sugestões de leituras, filmes e sites, 300

► **Unidade 2 – A mineração no Brasil colonial, 301**

- Esquema da Unidade, 301
- O tema e sua relevância, 301
- Objetivos da Unidade, 302
- Desenvolvimento didático, 302
- Leitura complementar, 307
- Sugestões de atividades, 311
- Sugestões de leituras, filmes e sites, 312

► **Unidade 3 – A Revolução Industrial na Inglaterra, 313**

- Esquema da Unidade, 313
- O tema e sua relevância, 313
- Objetivos da Unidade, 315
- Desenvolvimento didático, 315
- Leitura complementar, 319
- Sugestões de atividades, 321
- Sugestões de leituras, filmes e sites, 322

► **Unidade 4 – A independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, 323**

- Esquema da Unidade, 323
- O tema e sua relevância, 323
- Objetivos da Unidade, 324
- Desenvolvimento didático, 325
- Leitura complementar, 328
- Sugestões de atividades, 332
- Sugestões de leituras, filmes e sites, 333

► **Unidade 5 – A era de Napoleão e as independências na América, 334**

- Esquema da Unidade, 334

O tema e sua relevância, 334
 Objetivos da Unidade, 335
 Desenvolvimento didático, 335
 Leitura complementar, 340
 Sugestões de atividades, 343
 Sugestões de leituras, filmes e *sites*, 344

► **Unidade 6 – A independência do Brasil e o Primeiro Reinado, 345**

Esquema da Unidade, 345
 O tema e sua relevância, 346
 Objetivos da Unidade, 346
 Desenvolvimento didático, 347
 Leitura complementar, 352
 Sugestões de atividades, 356
 Sugestões de leituras, filmes e *sites*, 357

► **Unidade 7 – Revoluções e novas teorias políticas na Europa, 358**

Esquema da Unidade, 358
 O tema e sua relevância, 358
 Objetivos da Unidade, 359
 Desenvolvimento didático, 359
 Leitura complementar, 364
 Sugestões de atividades, 366
 Sugestões de leituras, filmes e *sites*, 367

► **Unidade 8 – Brasil: da Regência ao Segundo Reinado, 368**

Esquema da Unidade, 368
 O tema e sua relevância, 369
 Objetivos da Unidade, 369
 Desenvolvimento didático, 370
 Leitura complementar, 375
 Sugestões de atividades, 377
 Sugestões de leituras, filmes e *sites*, 378

► **Unidade 9 – A expansão dos Estados Unidos no século XIX, 379**

Esquema da Unidade, 379
 O tema e sua relevância, 379
 Objetivos da Unidade, 380
 Desenvolvimento didático, 380
 Leitura complementar, 385
 Sugestões de atividades, 387
 Sugestões de leituras, filmes e *sites*, 388

RESPOSTAS DAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES, 389

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS DAS ATIVIDADES, 396

ANEXO C – MANUAL DP PROFESSOR – HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA

II. Livros, sites e filmes

► Livros

CANÊDO, Letícia Bicalho. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Atual, 1994. (Discutindo a História).

CAVALCANTE, Berenice. **A Revolução Francesa e a modernidade**. São Paulo: Contexto, 2001.

DECCA, Edgar de; MENEGUELLO, Cristina. **Fábricas e homens: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores**. São Paulo: Atual, 1999. (História Geral em Documentos).

DRIVER, Stephanie Schwartz. **A declaração da Independência dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FRASER, Antônia. **Oliver Cromwell: uma vida**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOYA, Francisco. **O desastre da guerra**. São Paulo: Imaginário, 2003.

HIMMELFARB, Gertrude. **Os caminhos para modernidade: os Iluminismos britânico, francês e americano**. São Paulo: É Realizações, 2011.

HOBBSAWM, Eric J. **A Revolução Francesa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

KARNAL, Leandro. **Estados Unidos: da colônia à independência**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1999. (Repensando a História Geral).

KARNAL, Leandro. **Estados Unidos: a formação da nação**. São Paulo: Contexto, 2001.

MICELI, Paulo. **As revoluções burguesas**. São Paulo: Atual, 1994. (Discutindo a História).

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **A criação da América**. São Paulo: Atual, 2003.

OSTERMANN, Nilse Wink, KUNKE, Iole Caneta. **Às armas cidadãos!: a França revolucionária (1789-1799)**. São Paulo: Atual, 1995. (História geral em documentos).

SHAKESPEARE, William. **Hamlet, o príncipe da Dinamarca**. Adaptação de Leonardo Chianca. São Paulo: Scipione, 2000.

TEIXEIRA, Francisco M. P. **As guerras napoleônicas**. São Paulo: Ática, 1996. (Guerras que mudaram o mundo).

VOVELLE, Michel. **A Revolução Francesa explicada à minha neta**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

► Sites

<<http://eba.im/jmqyya>>. Site com mapas, imagens e textos sobre a Independência dos Estados Unidos, e a Guerra Civil norte-americana.

<<http://eba.im/hs8014>>. Texto do historiador Claudio B. Recco, contemplando de forma didática o século XVIII e a Revolução Industrial.

<<http://eba.im/hs8019>>. O artigo trata de uma das figuras mais importantes da Independência dos Estados Unidos: Thomas Jefferson, redator da Constituição dos Estados Unidos.

<<http://eba.im/eisk3h>>. Artigo que trata de um dos mais interessantes episódios da história militar: a travessia dos Alpes pelas tropas de Napoleão Bonaparte.

<<http://eba.im/4ny6ep>>. Site sobre a campanha de Bonaparte na Itália, incluindo política e cultura.

<<http://eba.im/hs8028>>. Artigo que trata especificamente do interesse de Napoleão pela civilização egípcia e da sua expedição àquele país.

<<http://eba.im/hs8013>>. Site com imagens e textos que auxiliam o aluno a compreender a Revolução Industrial iniciada no século XVIII.

<<http://eba.im/626jep>>. O site é voltado para o público infantojuvenil e fornece, de forma lúdica, dados sobre política, economia e direitos sociais.

<<http://eba.im/hs8024>>. Site sobre a queda da Bastilha, evento que marca a eclosão da Revolução Francesa.

<<http://eba.im/hs8023>>. Site reúne importantes textos sobre a Revolução Francesa e suas repercussões.

<<http://eba.im/4fy6jq>>. Site com imagens, textos e um glossário sobre a Revolução Industrial e seus principais personagens.

► Filmes

Casanova e a Revolução. Direção de Ettore Scola. França/Itália, 1981. (122 min).

Grupo de escritores e pensadores, entre eles Giacomo Casanova, presenciam a queda da Monarquia absolutista na França e se reúnem para debater os novos rumos propostos pelo Iluminismo.

Coronel Chabert. Direção de Yves Angelo. França, 1994. (110 min).

Com imagens belíssimas e trilha sonora composta por clássicos, o filme é ambientado durante a campanha napoleônica e tem na figura do coronel Chabert o seu personagem principal.

Cromwell, o chanceler de ferro. Direção de Ken Hughes, Reino Unido: Sony Pictures Home Entertainment, 1970. (145 min).

Obra que retrata os conflitos políticos e religiosos ocorridos na Inglaterra, em meados do século XVII.

Daens, um grito de justiça. Direção de Stijn Coninx. Bélgica/Holanda, 1992. (136 min).

Filme que aborda a exploração dos trabalhadores da indústria de tecelagem na Bélgica do século XIX e o envolvimento de um padre revolucionário que chega ao país com ideias próximas do socialismo.

Danton, o processo da Revolução. Direção de Andrzej Wajda. França, 1983.

Filme que aborda a fase do Terror durante a Revolução Francesa, em especial o relacionamento de Danton com Robespierre e a ideia da guilhotina como instrumento da Justiça.

Elizabeth – A era de ouro. Direção de Shakar Kapur. Inglaterra/França: Universal Pictures/UIP. 2007. (114 min). Apresenta aspectos do reinado da rainha Elizabeth I na Inglaterra do século XVI.

Germinal. Direção de Claude Berri. França, 1993. (180 min).

O filme narra as lutas dos trabalhadores das minas de carvão por melhores condições de trabalho e de vida, durante a Revolução Industrial.

Jefferson em Paris. Direção de James Ivory. EUA, 1995. Filme que relata a influência de Thomas Jefferson nas ideias revolucionárias que nortearam a independência americana. Representa também a participação de Jefferson durante os anos revolucionários na França do final do século XVIII.

Maria Antonieta. Direção de Sofia Coppola. EUA, 2006. A trama se desenrola em torno da rainha Maria Antonieta e sua atuação às vésperas da Revolução Francesa. Excelente crítica aos comportamentos ostensivos da corte de Luís XVI e seus banquetes e festas.

A Marselhesa – Uma crônica da Revolução Francesa. Direção de Jean Renoir. França, 1938. (Versão remasterizada da Versátil Filmes). (135 min).

Filme em preto e branco que trata dos principais acontecimentos da Revolução Francesa: a queda da Bastilha em 1789, a queda do rei Luís XVI em 1793, além da criação e divulgação do hino nacional francês, **A Marselhesa**.

Monsieur N. Direção de Antoine de Caunes. França, 2003. O filme focaliza o exílio de Napoleão na ilha de Elba e a influência que ele exercia sobre o governo francês mesmo a distância.

Napoleão. Direção de Yves Simoneau. França: 20th Century Fox, 2002. (180 min).

Filme sobre a trajetória de Napoleão Bonaparte, desde sua ascensão até a batalha de Waterloo.

Oliver Twist. Direção de Roman Polanski. EUA, 2005. (85 min).

O jovem Oliver Twist vive nas ruas de Londres com outras crianças pobres. O filme é uma adaptação do clássico literário homônimo, de autoria de Charles Dickens, popular romancista inglês da Era Vitoriana.

O Patriota. Direção de Gary Levinsohn. EUA, 2000. (164 min).

O filme apresenta as lutas das Treze Colônias contra a Inglaterra. A obra é uma versão ufanista do movimento norte-americano pela independência.

Revolução. Direção de Hugh Hudson. EUA, 1985. (120 min).

O filme narra a história de pai e filho que se separam em decorrência da guerra de independência das 13 colônias. Interpretado por Al Pacino, o filme aborda a violência do processo de emancipação das colônias americanas.

Sombras de Goya. Direção de Milos Forman. EUA, 2006. (113 min).

Filme sobre a expansão militar napoleônica e a resistência popular a ela; tudo isso do ponto de vista do artista espanhol Francisco Goya.

Tempos modernos. Direção de Charles Chaplin. EUA, 1936. (105 min).

Chaplin utiliza o registro humorístico para denunciar a alienação do trabalhador e a exploração a que ele era submetido nos países em processo de industrialização.

III. Textos para professores

► Texto 1

O texto a seguir é do historiador norte-americano Robert Darnton e foi extraído do seu livro **O Iluminismo como negócio**. Nele, Darnton narra a história da **Enciclopédia** organizada por Diderot e D'Alembert, obra contestadora, considerada perigosa pela Igreja e pelo Estado, mas altamente lucrativa para os seus editores.

É difícil acreditar que os leitores setecentistas não buscavam informação na **Enciclopédia**, mas seria um anacronismo supor que eles a usavam da mesma maneira que os leitores de hoje em dia consultam as enciclopédias atuais. Diderot e D'Alembert tentavam informar e ao mesmo tempo iluminar o espírito. [...] Embora seja impossível penetrar-lhes na mente, podemos entrar em suas bibliotecas

e ocasionalmente vislumbrá-los, debruçados sobre as páginas da *Enciclopédia*. Eis, por exemplo, uma cena extraída da autobiografia de Stendhal:

Meu pai e avô tinham a *Enciclopédia in-folio* de Diderot e de D'Alembert; esta é, ou antes, era uma obra de setecentos a oitocentos francos. É preciso uma terrível influência para incitar um provinciano a colocar tal capital em livros, donde concluo, hoje, que era preciso que antes de meu nascimento meu pai e meu avô houvessem sido inteiramente do partido filosófico.

Meu pai não me via folhear a *Enciclopédia* senão com desgosto. Eu tinha a mais inteira confiança nesse livro em razão do afastamento de meu pai e do ódio decidido que ele inspirava aos p[adres] que frequentavam a casa. O vigário-geral e cônego Rey, grande figura amarfanhada, com cinco p[és] e dez polegadas de altura, fazia uma singular careta ao pronunciar atravessadamente os nomes de Diderot e de D'Alembert. Essa careta dava-me um gozo íntimo e profundo.

Eram essas as sensações de um jovem leitor da *Enciclopédia* pertencente a uma abastada família burguesa de Grenoble durante a década de 1790. Outros leitores, em cenários diferentes, provavelmente viveram experiências diversas, que jamais poderão ser reconstituídas e catalogadas. Mas seja o que for que sentiram, devem ter sabido que tinham nas mãos uma das obras mais contestadoras de sua época, que prometia reordenar o universo cognitivo e com isso fazer rangerem os dentes dos padres locais – se eles também não fossem assinantes.

DARNTON, Robert. *O Iluminismo como negócio: história da publicação da Enciclopédia, 1775-1800*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.253-254.

► Texto 2

O professor Nilo Odalia, livre-docente em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), escreveu o texto a seguir, no qual ressalta a importância da Declaração dos Direitos do Homem no processo de transformação do homem em cidadão.

Revolução Francesa e cidadania

Impossibilitado de usar a força armada, porque esta já começa a ser insubordinada, desobedecendo às ordens de seus superiores quanto à repressão ao povo, Luís XVI se vê constrangido a aceitar as imposições em favor de uma nova Constituição e convoca uma nova assembleia de todas as ordens (Nobres, Clero e Terceiro Estado), que se transforma numa Assembleia Constituinte. Mas, antes da elaboração da nova Constituição francesa, o Terceiro Estado, em 26 de agosto, proclama a Declaração dos Direitos do Homem.

Se essa Declaração, de 17 artigos e um preâmbulo, por seu caráter universal, é um passo significativo no processo de transformar o homem comum em cidadão, cujos direitos civis lhe são garantidos por lei, ela não deixa de ser, como acentua o historiador francês Albert Soboul, uma obra de circunstância.

Esse caráter lhe advém pelo fato de não ser tão abrangente ao definir os direitos civis do cidadão, ou, em alguns casos, em dar com uma mão e retirar com a outra, ou em assegurar o direito de alguns à propriedade, por exemplo, sem que nada seja dito em relação aos miseráveis sem propriedade.

O artigo primeiro da Declaração estabelece que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”, tais direitos são naturais e imprescritíveis e cabe a toda e qualquer associação política sua defesa e conservação. Esses direitos consistem na liberdade, no direito à propriedade, na segurança e na resistência à opressão.

O novo homem que daí nasce é intrinsecamente um cidadão, cuja liberdade deve estar também assegurada, entendendo-se a liberdade como o “direito de fazer tudo

que não prejudique os outros” (artigo 4). Nos artigos 7 e 9, a liberdade é melhor elucidada, ao ser adjetivada – liberdade da pessoa, liberdade individual – ou por erigir barreiras a certos procedimentos que a ofendessem como as acusações e prisões arbitrárias, e como uma consequência lógica desses pressupostos: a pressuposição da inocência. Contudo, a Declaração não se restringe a assegurar os direitos civis do cidadão, ela estabelece também seus limites. Se ao cidadão é assegurado o direito de falar e escrever, imprimir e publicar, não lhe cabe o direito de ofender ou desobedecer o que é normatizado pela lei. E esta é, sem dúvida, uma restrição bastante ponderável, pois coloca a lei acima dos direitos de cidadania, tão recentemente alcançados.

Os demais artigos da Declaração tratarão de temas tão importantes como o direito da propriedade, considerado um direito natural, ninguém podendo ser dele privado – e se, por necessidade do Estado, a propriedade for confiscada, seu proprietário deverá ser devidamente indenizado. Como decorrência do fato de todos serem iguais perante a lei, as dignidades, os cargos e os postos de trabalho públicos serão acessíveis a todo cidadão francês.

Resta, agora, somente mencionar o que a Declaração contém sobre os direitos da Nação, embora estes, em princípio, devam estar sempre subordinados aos direitos do cidadão, visto que o Estado não é um fim em si mesmo; seu objetivo maior é assegurar que os direitos civis sejam usufruídos pelo cidadão. Quando o Estado falhar nessa sua principal missão, ao cidadão resta o direito de sublevação.

A Nação é soberana, devendo-se compreendê-la como o conjunto de cidadãos (artigo 3), e a lei deve ser a expressão da vontade geral. Conforme preceituava Montesquieu, deveria haver uma separação dos poderes políticos, a saber: Executivo, Legislativo e Judiciário, pois só dessa forma poderia haver uma Constituição (artigo 16). Cabia também aos cidadãos, por si ou por seus representantes, o controle das finanças públicas e da administração (artigos 14 e 15).

Foram esses 17 artigos, nascidos de uma revolta popular sangrenta, que incendiaram a imaginação dos europeus, fossem eles pobres ou ricos, ignorantes ou intelectuais, trazendo consigo manifestações de júbilo em prosa ou em verso, nas artes plásticas, no teatro e na música. Um novo período histórico se abria para eles.

Olhos para o futuro

Quando falamos, escrevemos ou pensamos sobre a cidadania, jamais podemos olvidar que ela é uma lenta construção que se vem fazendo a partir da Revolução Inglesa, no século XVII, passando pela Revolução Americana e Francesa e, muito especialmente, pela Revolução Industrial, por ter sido esta que trouxe uma nova classe social, o proletariado, à cena histórica. Herdeiro da burguesia, o proletariado não apenas dela herdou a consciência histórica do papel de força revolucionária como também buscou ampliar, nos séculos XIX e XX, os direitos civis que ajudaram a burguesia a conquistar, por meio da Revolução Francesa.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 166-168.

► Texto 3

O texto a seguir, do intelectual brasileiro Sérgio Paulo Rouanet, é um esforço de compreensão da Revolução Francesa a partir do olhar de Rétif de la Bretonne, escritor popular que a vivenciou e captou com extrema acuidade o perfil multifacetado da revolução de maior impacto na História do Ocidente.

As quatro revoluções e os quatro rétifs

Dizer que a Revolução foi múltipla significa dizer que ela foi a unidade contraditória de várias correntes sociais. Que correntes são essas?

A burguesia, sem dúvida, em primeiro plano. Qualquer colegial sabe hoje, mesmo sem ter lido Marx, que o movimento que se iniciou em 1789 foi sobretudo uma Revolução burguesa – burguesa pelos seus protagonistas principais, quase todos jovens advogados da província ou de Paris (a depuração do terceiro estado, em 1789, não contava com um único camponês, artesão ou operário), burguesa pela filosofia e pelo liberalismo econômico, burguesa em seu projeto político de ascensão ao poder, demarcando-se do povo e excluindo a aristocracia.

Mas a Revolução Francesa não é somente a Assembleia, ela é também o campo. A revolução agrária é indissociável da revolução urbana. Foi o campesinato que desde 1789 começou a invadir castelos e pilhar propriedades rurais, forçando a Assembleia a abolir as prerrogativas feudais, num movimento liderado pelos próprios privilegiados, na sessão histórica de 4 de agosto. Foi ele que tornou irreversíveis as conquistas sociais da Revolução, adquirindo os bens nacionais, o que gerou uma nova camada de pequenos proprietários agrícolas radicalmente hostis à restauração do *Ancien Regime*.

A Revolução Francesa é também a rua. Foi o povo que imprimiu à Revolução suas guinadas mais decisivas. Foi ele que tomou a Bastilha, ele que foi buscar em Versalhes a família real, ele que se fez massacrar no Campo de Marte, destruindo a ilusão de uma aliança de classes, ele que depôs a realeza em 10 de agosto de 1792, ele que provocou a grande matança das prisões, em setembro do mesmo ano, ele que forçou o expurgo da Convenção expulsando os girondinos e contribuindo para frustrar manobras contrarrevolucionárias.

Enfim, a Revolução foi também uma revolução aristocrática, pois no início parecia haver uma comunidade de interesses entre a nobreza e a burguesia, ambas voltadas contra o absolutismo monárquico. [...]

Em suma, podemos dizer que a Revolução Francesa foi uma série de revoluções telescopadas, na qual predomina evidentemente a revolução burguesa, mas que inclui também uma revolução camponesa, popular e aristocrática.

ROUANET, Sérgio Paulo. **O espectador noturno: a Revolução Francesa através de Rétif de La Bretonne.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 42-44.

▶ Texto 4

O texto a seguir é de Eric Hobsbawm, um dos historiadores mais conhecidos do Ocidente.

A Revolução Francesa

Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes, e a política europeia (ou mesmo mundial) entre 1789 e 1917 foi em grande parte a luta a favor e contra os princípios de 1789, ou os ainda mais incendiários de 1793. A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido às

ideias europeias inicialmente através da influência francesa. Esta foi obra da Revolução Francesa.

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 71-72.

IV. Sugestões de atividades

1. O texto a seguir foi escrito pelo pensador inglês Thomas Morus (1478-1535) que viveu na época em que a Inglaterra era governada por Henrique VIII. Leia-o com atenção.

Utopia

Estes animais tão dóceis e tão sóbrios em qualquer outra parte são entre vós de tal sorte vorazes e ferozes que devoram mesmo os homens e despovoam os campos, as casas e as aldeias.

De fato, a todos os pontos do reino, onde se recolhe a lã mais fina e mais preciosa, ocorrem, em disputa do terreno, os nobres, os ricos e até santos abades. Essa [...] gente não se satisfaz com as rendas, [...] de suas terras; não está satisfeita de viver no meio da ociosidade [...], às expensas do público e sem proveito para o Estado. Eles subtraem vastos **tratos** de terras da agricultura e os convertem em pastagens; abatem as casas, as aldeias, deixando apenas o templo para servir de estábulo para os carneiros. [...]

Assim um avaro faminto fecha, num cercado, milhares de **jeiras**; enquanto que honestos cultivadores são expulsos de suas casas, uns pela fraude, outros pela violência, os mais felizes por uma série de **vexações** [...] que os forçam a vender suas propriedades. E estas famílias mais numerosas do que ricas (porque a agricultura tem necessidade de muitos braços), emigram [...]. Os infelizes abandonavam, chorando, o teto que os viu nascer, o solo que os alimentou, e não encontram abrigo onde refugiar-se. [...]

Não tardam em ser atirados na prisão como vagabundos e gente sem eira nem beira. No entanto, qual é o seu crime? É o de não achar ninguém que queira aceitar os seus serviços, ainda que eles os ofereçam com o mais vivo empenho. E, aliás, como empregar esses homens? Eles só sabem trabalhar a terra; não há então nada a fazer com eles, onde não há mais nem sementeiras nem colheitas.

MORUS, Thomas. *A Utopia*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d. p. 44-45.

- a) De que animais o autor está falando na primeira frase do texto? *Está falando dos carneiros.*
 - b) O texto descreve um processo ocorrido nos campos da Inglaterra entre os séculos XVI e XVIII. Que processo foi esse? Explique. *Foi o processo de cercamento. Ao professor: comentar que, com os cercamentos, as terras comunais foram ocupadas por propriedades privadas. Os camponeses perdiam seus direitos de plantio e de pastagens ficando, portanto, sem terra onde plantar ou criar. Ver a esse respeito: HILL, Christopher. *O mundo de ponta-cabeça: ideias radicais durante a revolução inglesa de 1640*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 37.*
 - c) Quais as consequências desse processo para os camponeses ingleses? *Os camponeses eram forçados a vender seus pertences e a deixar a terra de onde retiravam seu sustento; passavam então a perambular pelas estradas; se fossem pegos roubando, o que por vezes ocorria, eram condenados à forca, pois a monarquia inglesa havia baixado na época uma série de leis extremamente severas coibindo o roubo e a vadiagem.*
2. O romancista inglês Charles Dickens (1812-1870), um dos mais populares escritores de sua época, retratou em seus romances as duras condições de vida dos pobres na Inglaterra da Revolução Industrial. Ele próprio teve uma infância bastante pobre: o pai foi preso por dívidas, o que o forçou a começar a trabalhar em uma fábrica com apenas doze anos. Isto ajuda a explicar por que sua obra tem estreita relação com sua história de vida; daí também a sua

Trato

Espaço de um terreno.

Jeira

Área que varia de 19 a 36 hectares, conforme o uso dado às terras.

Vexação

Humilhação.

importância para o estudo da sociedade inglesa no século XIX. Na obra de Dickens, a maioria das personagens – ricos ou pobres – são inspiradas em pessoas reais. O mesquinho Ebenezer Scrooge, personagem de **Um conto de Natal**, de 1843, por exemplo, foi inspirado em um rico **agiota** inglês da época. O texto a seguir é um trecho do romance **Tempos difíceis**, escrito por Dickens em 1854. Leia-o com atenção:

Era uma cidade de tijolos vermelhos – ou melhor, seriam vermelhos se a fumaça e as cinzas o permitissem – [...]. Era cidade de máquinas e altas chaminés, das quais saíam intermináveis serpentes de fumaça que se desatavam sem trégua e sem se dissolverem jamais. Tinha um canal escuro e um rio que corria com águas **purpúreas** devido às tintas fedorentas; vastos edifícios com uma infinidade de janelas que ressoavam e tremiam o dia inteiro, enquanto os **êmbolos** das máquinas a vapor subiam e desciam monotonamente, como uma cabeça de elefante loucamente melancólico.

DE DECCA, Edgar; MENEGUELLO, Cristina. **Fábricas e homens: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores**. São Paulo: Atual, 1999. p. 48-49. (História geral em documentos).

- a) O que se pode concluir sobre a cidade industrial com base no texto? *Que a cidade industrial era um lugar enfumaçado, sujo, com canais e rios de águas poluídas e malcheirosas; uma cidade com edifícios barulhentos que “tremiam” sem parar, ou seja, onde o trabalho era contínuo.*
- b) O autor compara os êmbolos da máquina a vapor ao sobe e desce da cabeça de um elefante. O que o autor quis transmitir com essa comparação? *Quis transmitir a ideia de serviço monótono e repetitivo executado pelos que operavam a máquina a vapor.*
- c) **Em dupla:** com base em pesquisa, elaborem um pequeno texto relacionando a obra de Charles Dickens à vida social na Inglaterra do século XIX. *Pessoal. Ao professor: recomendamos sugerir aos alunos a leitura das seguintes obras de Dickens, todas disponíveis em português e adaptadas para o público juvenil: David Copperfield, Oliver Twist, História de duas cidades, Tempos difíceis, Grandes esperanças e o já mencionado Um conto de Natal. Embora o texto ficcional não tenha o mesmo estatuto que o conceitual, pode ser usado, com os devidos cuidados, como estratégia para o estudo de uma época ou sociedade.*

3. Cruzando fontes

► Fonte 1

A seguir você vai ler um trecho da **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**, escrita por Marie Gouze, mais conhecida como Olympe de Gouges, e destinada à Assembleia Nacional Constituinte.

Mulher, acorda! A força da razão faz-se ouvir em todo o Universo: reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza já não está limitado por preconceitos, superstição e mentiras. A bandeira da verdade dissipou todas as nuvens da **parvoíce** e da **usurpação**. O homem escravo multiplicou suas forças, precisou recorrer às tuas (forças) para romper seus grilhões. Tornando livre, ele fez-se injusto em relação à sua companheira.

Mulheres! Mulheres, quando deixareis de ser cegas? Quais são as vantagens que obtivestes na Revolução? Um menosprezo mais marcado, um desdém mais perceptível.

Olympe de Gouges. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Tradução de Selvino José Assmann. In: **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, v. 4, n. 1. Florianópolis, jan. / jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/911/10852>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

Agiota

Pessoa que empresta dinheiro cobrando juros elevados pelo empréstimo.

Purpúrea

Vermelho-escuro.

Êmbolo

Peça que faz movimentos de vaivém dentro de um tubo; pistão.

Parvoíce

Idiotice; imbecilidade.

Usurpação

Roubo; apossar-se de ou tomar (algo) pela força ou sem direito.

► **Fonte 2**



1789. Litogravura. Museu Carnavalet, Paris. Foto: Gianni Dagli Orti/Corbis/Latinstock

- a) Qual a ideia principal do texto? O texto convoca as mulheres a lutar contra preconceitos e injustiças de que vinham sendo vítimas.
- b) Identifique e transcreva o trecho em que a autora apela ao ideário iluminista para convocar as mulheres à luta. “Mulher, acorda! A força da razão faz-se ouvir em todo o Universo: reconhece teus direitos”.
- c) Considerando o contexto da Revolução Francesa, explique a crítica que a autora do texto dirige aos homens. Ela afirma que os homens pediram a ajuda das mulheres para “romper seus grilhões” (fazer a Revolução); mas, após conseguirem o que desejavam, desprezaram-nas ainda mais do que antes.
- d) **Em grupo.** Reflitam, avaliem e opinem: vocês concordam com a afirmação da autora de que as mulheres ficaram de fora dos ganhos da Revolução Francesa? Justifique. Parcialmente. Por um lado, a Revolução beneficiou a maioria, inclusive as mulheres, na medida em que aboliu a servidão, os dízimos e os privilégios do clero e da nobreza, pondo fim ao que restava do feudalismo na França. Mas, por outro lado, na Constituição de 1791, elaborada durante o processo da Revolução Francesa portanto, as mulheres foram excluídas do direito ao voto.
- e) Que relação se pode estabelecer entre a fonte 1 e a fonte 2? Explique. A fonte 2 registra a participação aguerrida das mulheres na luta contra o Antigo Regime; já a fonte 1 documenta essa participação por meio de um texto que critica a inferiorização da mulher pelos revolucionários de 1789.

4. Leia o texto a seguir com atenção.

Se hoje um cidadão qualquer [...] for tratado grosseiramente por um guarda, responde com firmeza “Sim, pode me multar, mas porte-se com o devido respeito, caso contrário vou apresentar queixa”. Isso acontece porque houve a Revolução Francesa. [...] A Revolução Francesa [...] exportou suas ideias de Liberdade, Igualdade e Fraternidade. [...].

A ideia de que se não houver república, haja ao menos uma monarquia constitucional [...], a própria ideia das independências nacionais nasce e se difunde com a Revolução Francesa. E, portanto, nós somos como somos, votamos, escrevemos cartas aos jornais, organizamos manifestações, pressionamos o nosso deputado, porque houve a Revolução Francesa.

ECO, Umberto. O Sr./Sra. Tomaria a Bastilha? In: ECO, Umberto. **A Revolução Francesa 1789-1989**. São Paulo: Editora Três, 1989. p. 150-155.

- a) O que se pode concluir da leitura do texto? Pode-se concluir que a Revolução Francesa contribuiu decisivamente para a transformação do súdito em cidadão.
- b) Que ideias importantes a Revolução Francesa nos legou? As ideias de liberdade e igualdade perante a lei, fraternidade, independência nacional, entre outras.
- c) **Em dupla:** O autor cita vários direitos que exercemos hoje graças à Revolução Francesa. Quais são eles? Direito de votar; direito à liberdade de expressão (“escrevemos cartas aos jornais”); o direito de se manifestar publicamente. **Ao professor:** retomar e consolidar o conceito de cidadania, destacando sua historicidade. Pode-se abrir espaço para o debate entre os alunos, estimulando-os a escrever e ler para os colegas, ajudando-os, assim, na construção do conceito de cidadania.

ANEXO D – MANUAL DO PROFESSOR – PROJETO ARARIBÁ

UNIDADE

4

A independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa



■ Esquema da Unidade

Abertura

- Reflexão do historiador Michel Vovelle sobre o significado da Revolução Francesa para a posteridade e fotografia de manifestação popular no Rio de Janeiro, em junho de 2013.

Estudo dos temas

- | | |
|--|--|
| 1. O iluminismo. | <ul style="list-style-type: none"> • A sociedade europeia do Antigo Regime. • O pensamento iluminista. • O despotismo esclarecido. |
| 2. A independência dos Estados Unidos. | <ul style="list-style-type: none"> • Os Estados Unidos e o liberalismo econômico. • O mercantilismo inglês. • A Declaração de Independência. |
| 3. Às vésperas da revolução na França. | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdades sociais na França. • Prosperidade e crise econômica na França. |
| 4. A Revolução Francesa. | <ul style="list-style-type: none"> • As jornadas populares e a queda da Bastilha. • A monarquia constitucional. • A proclamação da república. • A radicalização da revolução. • A caminho do fim. |
| 5. Mudanças trazidas pela revolução. | <ul style="list-style-type: none"> • Uma nova França. • As mulheres na França revolucionária. • O novo panorama nas artes. • Símbolos da revolução. • A maior herança. |

Seções

- De olho no texto
- A divisão dos poderes.
- Sugestão de trabalho – filme
- *Maria Antonieta*.
- Atividades
- Organizar o conhecimento.
- Aplicar.
- Arte.
- Compreender um texto
- As mulheres-soldados.

■ O tema e sua relevância

Tempo de revoluções

A independência dos Estados Unidos (1776) e a Revolução Francesa (1789) marcaram o final do século XVIII. Os dois acontecimentos inspiraram-se no ideário liberal-iluminista, promoveram profundas rupturas em relação ao Antigo Regime e influenciaram movimentos posteriores, tanto na América quanto na Europa. A independência dos Estados Unidos provocou uma fratura irreversível no sistema colonial, elemento importante do Antigo Regime. Após o movimento

pela independência nas treze colônias, várias nações independentes surgiram em toda a América. Com isso se extinguiria uma significativa fonte de sustentação de alguns governos absolutistas na Europa.

A grande ruptura com o Antigo Regime, entretanto, seria anunciada pela multidão nas ruas de Paris. Para muitos estudiosos, a Revolução Francesa representa a estreia definitiva do povo como sujeito da história. E isso porque foram as camadas sociais não privilegiadas que colocaram abaixo as principais estruturas do absolutismo, como a opressão política, os privilégios de origem social e a servidão.

A importância do tema

Hoje nenhuma instituição ou pessoa pode ignorar o direito de todos à vida, de forma justa e digna. E devemos essa conquista também aos indivíduos do século XVIII, aos teóricos iluministas e aos rebeldes norte-americanos e franceses. Foram eles que deram início à construção do moderno conceito de cidadania, que fundamenta atualmente as regras da política, as relações pessoais e mesmo o convívio entre os povos.

Atualmente, algumas propostas iluministas estão presentes na organização política e social de muitos países, inclusive o Brasil. Entre elas destacam-se a presença de uma Constituição que rege os atos de todos os cidadãos; a organização do Estado em três poderes autônomos (Executivo, Legislativo e Judiciário); e o princípio da liberdade, que garante, por exemplo, o direito à organização partidária e sindical e a existência de uma imprensa sem censura.

Além disso, vários símbolos e valores que marcaram a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa ainda estão muito presentes nos dias de hoje. Nos Estados Unidos, bons exemplos foram a defesa dos direitos individuais e as tradições liberais. Na França, a luta contra o despotismo e os ideais de liberdade e igualdade foram adotados como princípios por muitos movimentos sociais e políticos no mundo todo.

Objetivos da Unidade

Objetivos
Caracterizar o Antigo Regime sob os pontos de vista político, econômico e social.
Identificar as principais críticas dos pensadores iluministas ao Antigo Regime, bem como as novas ideias que eles defendiam.
Caracterizar a política fiscal inglesa aplicada nas treze colônias depois da Guerra dos Sete Anos e relacionar esse fato ao processo de independência dos Estados Unidos.
Perceber a influência do pensamento liberal-iluminista no movimento de independência dos Estados Unidos.
Reconhecer a permanência dos princípios liberais e iluministas nas sociedades contemporâneas.
Analisar a crise social, política e econômica da França às vésperas da revolução.
Compreender a complexidade da Revolução Francesa, cujo andamento foi marcado pela diversidade de interesses e objetivos, associados às camadas sociais heterogêneas que disputaram o poder.
Identificar a influência da revolução nos hábitos e costumes da população francesa.

Desenvolvimento didático

“Art. 1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.”

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, [26 ago. 1789]. In: *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo*. Comissão de Direitos Humanos. Disponível em www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html. Acesso em 6 maio 2015.

Abertura p. 86-87

O texto da abertura apresenta um diálogo fictício entre o historiador Michel Vovelle e sua neta. A indagação que abre o fragmento escolhido corresponde a uma dúvida comum entre os jovens acerca do sentido do passado para as novas gerações, e a resposta do historiador sobre a Revolução Francesa enfatiza a permanência do sonho e a necessidade de construir uma sociedade melhor, mais igualitária. Para além do sonho, as grandes rupturas históricas abordadas nesta Unidade (simultâneas à Revolução Industrial inglesa) foram marcos fundamentais na construção do mundo em que vivemos. Não por acaso, alguns historiadores denominaram esse conjunto de mudanças como “era das revoluções” ou mesmo “revolução atlântica”.

Ao examinar a fotografia, o professor poderá averiguar o que os alunos sabem (ou recordam) sobre as grandes manifestações que ocorreram em várias cidades brasileiras em junho de 2013 e lembrá-los de outras mobilizações, mais poderosas ainda, em nossa história recente (como a campanha das Diretas Já, em 1984, ou o movimento dos “caras-pintadas”, em 1992). As questões propostas, além de oferecerem suporte para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, propõem um debate sobre as grandes manifestações de massa e outras formas de intervenção política na atualidade.

Estudo dos temas p. 88-106

Seguem alguns destaques e sugestões de encaminhamento para o estudo dos temas desta Unidade.

- **Páginas 88 a 91.** A valorização da razão e a recusa às explicações baseadas na fé religiosa, tanto para os fenômenos da natureza quanto para os acontecimentos das sociedades humanas, foram o denominador comum entre os pensadores iluministas. Daí derivaram ideias como os direitos naturais do homem (Locke), o contrato social (Locke e Rousseau), a separação dos três poderes (Montesquieu), entre tantas outras. Vale lembrar que, pelo mesmo motivo, o século XVIII foi também um tempo de grande desenvolvimento científico e de formulação de projetos de educação para as novas gerações. A defesa da liberdade como direito natural do homem permanece até os dias de hoje como um ideal, seja para a sociedade, seja para os indivíduos.
- **Páginas 93 a 96.** Para introduzir o estudo da independência das treze colônias inglesas da América do Norte é importante lembrar que elas mantiveram uma relativa autonomia em relação à metrópole desde o século XVII, o que explica, em parte, as reações dos colonos às medidas de controle e de fiscalização impostas pela Inglaterra ao longo do século XVIII. Também é importante ressaltar que os Estados Unidos fundaram a primeira república moderna da história, baseada nas ideias iluministas.
- **Páginas 97 a 99.** É importante mostrar para os alunos que a expressão “Antigo Regime” não era utilizada na época da Revolução Francesa. Ainda que os revolucionários franceses vissem a sociedade aristocrática do período como algo que deveria ser superado, o conceito de Antigo Regime só foi adotado pela primeira vez no século XIX. Sugerimos destacar os aspectos sociais, políticos,

Sugestões de leituras para o professor

- *Declaração Unânime dos Treze Estados Unidos da América*, mais conhecida como Declaração de Independência, redigida por Thomas Jefferson e aprovada no Segundo Congresso Continental da Filadélfia, em 1776. O documento pode ser encontrado no seguinte livro: SYRETT, Harold C. (Org.). *Documentos históricos dos Estados Unidos*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- Sugerimos também a leitura na íntegra da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, que foi uma das primeiras medidas revolucionárias da Assembleia Nacional Constituinte francesa, em 1789. Este e outros documentos da mesma época estão reunidos na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo, disponíveis em www.direitoshumanos.usp.br.

econômicos e culturais da sociedade francesa às vésperas da revolução que motivaram o descontentamento de grande parte da população (terceiro estado).

- **Páginas 100 a 103.** As diferentes fases da Revolução Francesa também podem ser vistas como verdadeiras “revoluções dentro da revolução”. Em cada fase, consideramos importante identificar os diversos projetos políticos em disputa, o grupo social hegemônico, bem como as agremiações políticas que representavam os diversos setores sociais. Assim, o professor poderá destacar o sentido das primeiras medidas revolucionárias entre 1789 e 1791; o papel desempenhado pelas massas populares, principalmente em Paris; a república jacobina; as posições defendidas pela burguesia francesa e a chegada de Napoleão ao poder em 1799, por meio de um golpe de Estado.
- **Páginas 104 a 106.** Os temas abordados permitem fazer aproximações e analogias com o tempo presente. Apesar de as mulheres terem participado ativamente dos movimentos revolucionários do século XVIII (inclusive das lutas pela independência das treze colônias inglesas), elas só obtiveram a cidadania política durante o século XX. A ampliação dos direitos da mulher ainda constitui uma pauta importante do debate político em diversos países. O professor poderá também instigar os alunos a identificar os valores, os aspectos culturais e os símbolos criados pela Revolução Francesa que permanecem na atualidade. Direitos considerados hoje praticamente “naturais”, pelo menos nas democracias do Ocidente, como a liberdade individual e a igualdade perante a lei, precisaram, em algum momento, de uma revolução para se tornarem aceitos. Para perceber essas mudanças, sugerimos explorar com os alunos as diferenças e semelhanças que existem entre a sociedade contemporânea e a do século XVIII. As vestimentas como forma de distinção social, a valorização da arte, da literatura e da língua culta, comportamentos considerados triviais para algumas camadas da população atualmente, podem ser analisados com os alunos a fim de que eles percebam os traços de permanência da Revolução Francesa em nosso cotidiano.

De olho no texto p. 92

Para esta seção escolhemos o trecho da obra *O espírito das leis*, em que Montesquieu descreve a sua teoria da divisão dos três poderes como forma de combater a tirania e preservar a liberdade dos indivíduos. Sugerimos que a leitura do texto seja feita com a supervisão do professor, uma vez que se trata de um texto original, escrito em meados do século XVIII.

As questões propostas têm o objetivo de aprofundar o entendimento da crítica do autor à sociedade francesa do Antigo Regime e de sua proposta para a organização do Estado com base no equilíbrio entre os três poderes. Ao final, os alunos deverão pesquisar, no texto da Constituição brasileira de 1988, os aspectos da organização do Estado brasileiro que estão de acordo com as ideias de Montesquieu.

Sugestão de trabalho – filme p. 107

Nesta seção, indicamos dois trechos do filme *Maria Antonieta*, de Sofia Coppola, que podem ser trabalhados em sala de aula para complementar os estudos sobre a Revolução Francesa. De acordo com as orientações apresentadas, os alunos devem ficar atentos aos seguintes aspectos do filme:

- Maria Antonieta se diverte comprando sapatos, roupas e joias, jogando cartas e arrumando o cabelo de modo extravagante. Sua corte consome alimentos sofisticados e champanhe. Espera-se que os alunos percebam que todo esse luxo contrastava com a situação vivenciada pelo povo francês, que sofria com a falta de alimentos devido às péssimas colheitas e aos altos impostos que eram obrigados a pagar à Coroa e à Igreja.

- Ao longo do filme, Maria Antonieta é retratada gastando demasiadamente. No diálogo, o embaixador Mercy pede a ela que seja mais atenta, pois a vida do povo francês está difícil e a falta de pão é grave. Em resposta, Maria Antonieta diz que o rei pode fazer algo para aliviar o sofrimento do povo. Como solução, propõe que o joalheiro real deixe de lhe enviar diamantes. Tal proposta demonstra total desconhecimento da miséria que assolava a população francesa, já que pressupunha que o problema poderia ser facilmente resolvido apenas abrindo mão de algumas joias.
- As seguintes frases aparecem no quadro de Maria Antonieta: “Cuidado com o déficit”, “Rainha das dívidas!” e “Gastos arruínam a França!”. Elas fazem referência às crescentes despesas da França, relacionando o endividamento e a ruína do país aos gastos da rainha. Para o terceiro estado, às vésperas da Revolução Francesa, o estilo de vida da aristocracia tornou-se um dos principais símbolos da desigualdade que havia na França. Maria Antonieta foi vista como a maior representante das extravagâncias da corte e da família real e seus gastos foram considerados uma das causas da crise financeira do Estado francês.
- Ao contar a história de Maria Antonieta, a direção do filme procurou ser fiel aos acontecimentos do período, baseando-se em diversos documentos disponíveis para o estudo da corte de Luís XVI. Mesmo assim, não se pode esquecer que se trata de um filme que representa uma determinada leitura da França pré-revolucionária e da rainha francesa. Por isso, é importante que os alunos tenham clareza dessa diferenciação e procurem identificar nos trechos indicados as marcas do século XXI.

Compreender um texto p. 110-111

As mulheres francesas participaram ativamente da Revolução Francesa. Estiveram presentes nos salões de Paris, onde eram lidos e discutidos os textos dos filósofos iluministas, e participaram das jornadas revolucionárias. Vale lembrar que importantes símbolos da revolução (como a liberdade e a república) foram representados por figuras femininas. Apesar disso, elas não obtiveram o direito de participar da vida pública, principalmente da política.

O texto escolhido para esta seção permite aprofundar o tema da participação feminina na Revolução Francesa ao abordar a atuação das mulheres nas tropas que combateram as coalizações contrarrevolucionárias.

Temas para reflexão

• Ética e cidadania

Os temas estudados ao longo dessa Unidade proporcionam uma excelente oportunidade para trabalhar o conceito de cidadania e o papel dos cidadãos nas sociedades do passado e do presente.

• Ideias iluministas

Até que ponto as ideias iluministas, que embasaram movimentos como a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, continuam presentes na sociedade atual? O princípio da igualdade é contemplado pela sociedade brasileira? O convívio social hoje é pautado pelo princípio da fraternidade? A liberdade individual deve ter limites? Quais? Discuta essas questões com os alunos incentivando-os a justificar seus pontos de vista com exemplos de sua vida cotidiana e com os conteúdos aprendidos em sala de aula.

Atividade interdisciplinar – A Revolução Científica

Os séculos XVII e XVIII também foram períodos marcados por importantes realizações no campo científico, dando continuidade ao movimento de valorização da razão e da natureza que já tinha se iniciado com o Renascimento. Propomos a realização de um trabalho em conjunto com a área de ciências, com o objetivo de investigar a obra de alguns cientistas importantes do período que desenvolveram estudos no campo da astronomia, da física e da matemática. Sugerimos as seguintes personalidades científicas como temas de investigação: Galileu Galilei, Johannes Kepler, René Descartes e Isaac Newton.

Leitura complementar

Texto 1

(Para o professor)

Os efeitos da Revolução Francesa não atingiram apenas a esfera da vida pública, como as instituições políticas e o regime de propriedade. Eles também penetraram o espaço privado, alterando, por exemplo, as relações familiares, a forma de se vestir das pessoas, a linguagem e a decoração das residências. O texto a seguir mostra o impacto que a revolução produziu no interior dos domínios privados da população francesa.

Revolução Francesa e vida privada

O privado e o público na revolução

“Durante a revolução, as fronteiras entre a vida pública e a vida privada mostraram uma grande flutuação. A coisa pública, o espírito público invadiram os domínios habitualmente privados da vida. Não resta dúvida de que o desenvolvimento do espaço público e a politização da vida cotidiana foram definitivamente responsáveis pela redefinição mais clara do espaço privado no início do século XIX. O domínio da vida pública, principalmente entre 1789 e 1794, ampliou-se de maneira constante, preparando o movimento romântico do fechamento do indivíduo sobre si mesmo e da dedicação à família, num espaço doméstico determinado com uma maior precisão. No entanto, antes de chegar a este termo, a vida privada iria sofrer a mais violenta agressão já vista na história ocidental.

Os revolucionários se empenharam em traçar a distinção entre o público e o privado. Nada que fosse particular (e todos os interesses eram particulares por definição) deveria prejudicar a vontade geral da nova nação. De Condorcet a Thibaudeau e Napoleão, a palavra de ordem era a mesma: ‘Não pertenço a nenhum partido’. As facções, a política partidária – a política de grupos privados e de particulares – viraram sinônimo de conspiração, e os ‘interesses’ significavam uma ‘traição à nação.’”

O controle da vida privada

“No período revolucionário, ‘privado’ significa faccioso, e tudo o que se refere à privatização é considerado equivalente a sedicioso e conspiratório. A partir daí, os revolucionários exigem que nada se furte à publicidade.

Apenas uma vigilância contínua e o serviço constante à coisa pública (que na época possui um sentido preciso) podem impedir que afluam interesses particulares e facções. Era preciso abrir as reuniões políticas ‘ao público’: as reuniões da legislatura extraem sua legitimidade de uma plateia numerosa e de interrupções frequentes. Os salões, os grupos e os círculos podem ser denunciados de imediato. Num país dominado pela política, a expressão dos interesses privados só pode ser tida como contrarrevolucionária. ‘Existe apenas um partido, o dos intrigantes!’, exclamou Chabot. ‘Todo o resto é o partido do povo.’ Essa preocupação obsessiva em manter os interesses privados à distância da vida pública logo virá, paradoxalmente, a apagar as fronteiras entre o público e o privado. [...]”

O vestuário da revolução

“Um dos exemplos mais claros da invasão do público no espaço privado é a preocupação constante com o vestuário. Desde a abertura dos Estados Gerais,

em 1789, a roupa possui um significado político. Michelet descreveu a diferença entre a sobriedade dos deputados do terceiro estado, à frente da procissão de abertura – ‘uma massa de homens, vestidos de negro [...] com trajes modestos’ –, e ‘pequeno grupo refulgente dos deputados da nobreza [...] com seus chapéus de plumas, suas rendas, seus paramentos de ouro’. Segundo o inglês John Moore, ‘uma grande simplicidade, e na verdade a avareza no vestuário era [...] considerada como uma prova de patriotismo’. Em 1790, os jornais dedicados à moda apresentam um ‘traje estilo Constituição’ para as mulheres que, em 1792, torna-se o ‘chamado traje estilo igualdade com um toucado muito em moda entre as republicanas’. Segundo o *Journal de la Mode et du Goût* [Jornal da Moda e do Gosto], a ‘grande dama’ de 1790 veste ‘cores listadas estilo nação’, e a ‘mulher patriota’ usa ‘tecido de cor azul-rei com chapéu de feltro negro, fita do chapéu e roseta tricolores’.

Apesar do aparente apoio da Convenção ao direito de se vestir à vontade, o Estado desempenhou um papel crescente nesse campo. A partir de 5 de julho de 1792, todos os homens passaram a ser obrigados por lei a usar a roseta tricolor; a partir de 3 de abril de 1793, todos os franceses, sem distinção de sexo, ficaram submetidos a esse decreto. Em maio de 1794, a Convenção solicitou ao pintor-deputado David que apresentasse projetos e sugestões para melhorar o traje nacional. Ele fez oito desenhos, entre os quais se incluíam dois para os uniformes civis. Não havia uma grande diferença entre os trajes civis e os oficiais. Todos consistiam em túnica curta e aberta, presa à cintura por uma faixa, calções justos, sapatos ou botas sem salto, uma espécie de gorro e uma capa três-quartos. [...] A indumentária civil criada por David nunca foi usada, a não ser por alguns jovens admiradores do mestre. No entanto, a simples ideia de um uniforme civil [...] mostra que havia quem desejasse o fim da fronteira entre o público e o privado.”

A decoração revolucionária

“Os objetos do espaço privado não foram esquecidos. Os mais íntimos objetos trazem a marca do ardor revolucionário. Na residência dos patriotas abastados, encontram-se ‘camas estilo revolução’ ou ‘estilo federação’. As porcelanas e faianças são enfeitadas com divisas ou vinhetas republicanas. As tabaqueiras, os estojos de barba, os espelhos, os cofres e até os jarros de lavatório são decorados com cenas das jornadas revolucionárias ou com alegorias. A liberdade, a igualdade, a prosperidade, a vitória, sob a forma de jovens deusas encantadoras, enfeitam os espaços privados da burguesia republicana. Mesmo os alfaiates ou os sapateiros mais pobres ostentam nas paredes os calendários revolucionários com o novo sistema de datação e as inevitáveis vinhetas republicanas. É inquestionável que os [os novos símbolos] [...] não chegaram a substituir integralmente as gravuras e imagens da Virgem e dos santos [...]. Mas [...] é certo que a invasão dos novos símbolos públicos nos espaços privados foi determinante para a criação de uma tradição revolucionária. [...]”

HUNT, Lynn. Revolução Francesa e vida privada. In: PERROT, Michelle (Org.). *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 4. p. 21-28.

Texto 2

(Para o professor)

O militar, o religioso e o político: as três ordens do Antigo Regime constituem uma sociedade que exclui as mulheres. Segundo Michelle Perrot, historiadora engajada nos estudos sobre os excluídos, na França, em 1789, a legitimidade republicana afirmou-se reforçando a exclusão das mulheres. O trecho que selecionamos foi retirado de *Mulheres públicas, trabalho realizado a partir de entrevistas com o jornalista Jean Lebrun*. Nesse livro, Michelle Perrot reflete sobre a luta das mulheres pela conquista dos direitos de representação e participação na vida política contemporânea, demandas que ganharam força na Revolução Francesa, mas que ainda hoje custam a ser respeitadas pela sociedade.

Resistência às mulheres**O sufrágio universal**

“Não existe uma particularidade do caso francês? Foi no país em que a promessa de direitos cívicos foi feita mais cedo pela revolução que a realidade desses direitos surgiu mais tardiamente.”

País da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, a França é de fato o penúltimo país do continente a ter concedido o direito de voto às mulheres, em 1944, quase a lanterninha da Europa, quando, além dela, só faltava a Grécia para dar esse passo. É de fato um paradoxo. É preciso voltar a Sieyès, o organizador do sufrágio em 1789, que distinguia entre cidadãos passivos e ativos. ‘Todos têm direito à proteção de sua pessoa, de sua propriedade, de sua liberdade etc. Mas nem todos têm direito a tomar parte ativa na formação dos poderes públicos; nem todos são cidadãos ativos. As mulheres, pelo menos no estado atual, as crianças, os estrangeiros, aqueles ainda que em nada contribuírem para a sustentação do estabelecimento público não devem influir ativamente na coisa pública.’ Sieyès estabelece uma ruptura entre sociedade civil e política, e fortalece a ação pública. A exclusão das mulheres é particularmente severa, pois, ligada ao sexo, ela não pode ser modificada, como a idade, a nacionalidade ou o nível de riqueza. Assim como as crianças, as mulheres foram feitas para ser protegidas.

Portalis, redator do Código Civil, dirá que a elas se deve ‘uma proteção perpétua, em troca de um sacrifício irrevogável’. Em razão de sua irresponsabilidade, serão pouco punidas – daí a indulgência dos tribunais –, mas também serão tidas como nada na cidade. ‘Todos os seres humanos nascem livres e iguais em direito e em dignidade’, dizia a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Então, as mulheres não eram ‘seres humanos?’

O peso do passado

“Que razões são aventadas para explicar esse paradoxo?”

Em primeiro lugar, invoca-se o peso do passado, tão rico ‘nesse querido e velho país’, como dizia De Gaulle, um país cimentado por sua história. Três elementos, em especial, são propostos: a lei sálica, herança franca reformulada pelos juristas do século XIV, exclui as mulheres do trono, ao contrário do que acontece na Inglaterra. Elas só podem ser regentes; mesmo assim, isso é considerado uma catástrofe em potencial. Se Branca de Castela, por sua piedade, foi exemplar, Catarina de Médici foi a imagem mesma da rainha pervertida, supersticiosa, cruel e sanguinária. Aos olhos de Michelet, ela representa a desordem produzida pela

inversão dos papéis sexuais no exercício do poder. Ora, a lei sálica é trazida de volta pela Revolução Francesa: o decreto de 1º de outubro de 1789 transforma-a numa lei constitucional da nova monarquia.

Segundo elemento: a herança feudal, que exclui as mulheres da posse do feudo e de toda suserania sobre o território. Ora, o feudo dá forma à representação política moderna, em vigor no sistema das circunscrições e do voto majoritário uninominal. Um deputado tem um 'feudo', ele é territorializado; e, salvo sob circunstâncias familiares, mostra-se difícil para uma mulher conquistar tal posição.

Terceiro elemento: o modelo de corte moldou a 'civilização dos costumes' (Norbert Elias) e instaurou certo tipo de relações entre os sexos. 'Cortesia' e 'galanteria' têm efeitos perversos, ao atribuírem às mulheres um lugar distante das lutas políticas, que, brutais demais para elas, destroem essa 'gentileza' – palavra temível – que se espera da feminilidade [...].”

A sacração do cidadão

“A Revolução Francesa, porém, redistribuiu as tradições francesas.

Sim, e ela teve um papel essencial, primeiro pela maneira como se fez a ruptura política entre o Antigo Regime e a modernidade. O rei, decapitado, vítima expiatória, foi substituído pelo cidadão. Dessa transferência de sacralidade, só o homem é digno, em sua virilidade original. A sacração do cidadão só pode ser feita sobre sua cabeça e para seu proveito. A legitimidade republicana afirma-se reforçando ainda mais a exclusão das mulheres, como se fosse preciso afastar qualquer suspeita de frivolidade, lavar-se de toda sujeira. O mesmo ocorre em 1848, em que o chamado sufrágio 'universal' é apenas masculino [...]. A política, na França, não é uma 'grande manifestação doméstica'. Ela não é apenas administração das coisas. Ela faz parte do sagrado [...].

Por outro lado, a definição de uma cidadania universalista, baseada na adesão de indivíduos, sujeitos de direito e de razão, joga contra as mulheres, às quais são negadas essas qualidades. Finalmente, a questão da Igreja vem complicar ainda mais as coisas. A cidadania laica desconfia das mulheres, consideradas aliadas 'naturais' dos padres [...]. Não iria a França dar uma guinada para a direita com esse voto? [...] A ausência de personalidade civil das mulheres era um obstáculo real ao uso da cédula de votação [...].”

PERROT, Michelle. Resistências às mulheres. In: *Mulheres públicas*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 117-154.



Clube Patriótico das Mulheres, pintura dos Irmãos Lesueur, século XVIII. Museu Carnavalet, Paris.

Sugestões de atividades

1 Redija um texto sobre o Antigo Regime com base no organograma a seguir.



2 Sobre o iluminismo, responda às questões a seguir.

- Quando e onde surgiu o iluminismo?
- Quais eram as ideias e os princípios defendidos pelos iluministas?

3 As frases a seguir foram ditas por dois grandes pensadores iluministas: Voltaire e Rousseau, respectivamente. Leia-as e responda às questões.

1 "Não concordo com nenhuma das palavras que você diz, mas defenderei até a morte o direito de você dizê-las." (Voltaire)

2 "Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade e até aos próprios deveres." (Rousseau)

- Qual é o princípio iluminista defendido pelo filósofo Voltaire?
- Segundo Rousseau, no que consiste a natureza humana?
- O que os dois textos têm em comum?

4 Em seu caderno, defina os termos a seguir.

- Leis Intoleráveis.
- Tratado de Paris.

- Lei do Açúcar.
- Lei do Chá.
- Declaração de Independência.
- Liberalismo econômico.
- Despotismo esclarecido.

5 Construa uma linha do tempo da Revolução Francesa considerando os acontecimentos a seguir.

- Golpe de 9 do Termidor.
- Queda da Bastilha.
- Período do Terror.
- Formação da Convenção Nacional.
- Convocação dos Estados Gerais.
- Governo do Diretório.
- Aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

6 Associe cada número a um item.

1	Girondinos	() Representavam a pequena burguesia e a classe média de Paris e governaram a França durante a fase do Terror.
2	Terror	() Grupos urbanos radicais, compostos de artesãos, operários e lojistas.
3	Jacobinos	() Fase da revolução em que cerca de 17 mil pessoas foram executadas na guilhotina.
4	Termidor	() Republicanos moderados, que representavam a grande burguesia comercial.
5	<i>Sans-culottes</i>	() Mês do calendário republicano em que um golpe derrubou a Convenção Nacional.

Sugestões de leituras, filmes e sites

Leituras – Professor

- ARMITAGE, David. *Declaração de independência: uma história global*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CORWIN, Edward S. *A Constituição norte-americana e seu significado atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- FALCON, Francisco José Calazans. *Iluminismo*. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Princípios)
- FLORENZANO, Modesto. *As revoluções burguesas*. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- GRESPLAN, Jorge Luis da Silva. *Revolução Francesa e iluminismo*. São Paulo: Contexto, 2003.
- HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. *Política, cultura e classe na Revolução Francesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- KARNAL, Leandro. *Estados Unidos: a formação da nação*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEFEBVRE, Georges. *A Revolução Francesa*. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 2009.
- MCCULLOUGH, David. *1776: a história dos homens que lutaram pela independência dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- MOTA, Carlos Guilherme. *1789-1799: a Revolução Francesa*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *Democracia na América*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- VOVELLE, Michel. *Breve história da Revolução Francesa*. 2. ed. Lisboa: Presença, 1994.

Leituras – Aluno

- DINIZ, André; BRANDÃO, Daniel. *A Revolução Francesa*. São Paulo: Escala, 2008. (Coleção História mundial em quadrinhos)

- MOTA, Carlos Guilherme. *Revolução Francesa*. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção Cotidiano da história)
- NASCIMENTO, Maria das Graças S.; NASCIMENTO, Milton Meira do. *Iluminismo: a Revolução das Luzes*. São Paulo: Ática, 2002. (Coleção História em movimento)
- OSTERMANN, Nilse Wink; KUNZE, Iole Carretta. *Às armas, cidadãos! A França revolucionária (1789-1799)*. São Paulo: Atual, 2009. (Coleção História geral em documentos)
- VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

Filmes

- AMADEUS. Dir.: Milos Forman. EUA, 1984.
- A NOITE de Varennes. Dir.: Ettore Scola. ITA/FRA, 1981.
- CATARINA, a Grande. Dir.: Marvin J. Chomsky. EUA, 1994.
- DANTON, o processo da revolução. Dir.: Andrzej Wajda. FRA, 1982.
- FARINELLI. Dir.: Gérard Corbiau. BEL/ITA/FRA, 1994.
- O PATRIOTA. Dir.: Roland Emmerich. EUA, 2000.
- O ÚLTIMO dos moicanos. Dir.: Michael Mann. EUA, 1992.

Sites

Acervo do Museu Carnavalet

www.carnavalet.paris.fr/en/collections

Especial Revolução Francesa

http://educaterra.terra.com.br/voltaire/especial/home_rev_francesa.htm

Os símbolos da República Francesa

www.france.fr/pt/instituicoes-e-valores/os-simbolos-da-republica-francesa.html

Palácio de Versalhes

<http://es.chateauversailles.fr/homepage>