

# EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

**Coord.**

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago

# FICHA TÉCNICA

## TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História  
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

## COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro  
Helena Vieira  
Isabel Barca  
Luís Alberto Marques Alves  
Maria Helena Pinto  
Marília Gago

## EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

## ISBN

978-989-8351-74-6  
Porto, 2017

*Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.*



## **ENTRE TEORIA E PRÁTICA: POR UMA REFLEXÃO SOBRE O QUÊ E COMO OS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO COMPREENDEM OS PROCESSOS REVOLUCIONÁRIOS OCORRIDOS NA INGLATERRA DO SÉCULO XVII**

JÚLIA SILVEIRA MATOS

UIRYS ALVES DE SOUZA

*Universidade Federal do Rio Grande (FURG)*

**RESUMO:** A História é um conceito amplamente discutido e revisto durante os séculos, ou seja, não existe uma forma unilateral de asseverar o que ela é, entretanto, pode-se compreender que ela pode ser o estudo das formas como os humanos se representam no mundo através dos tempos, tais formas podem ser materiais ou imateriais. Esse trabalho é resultado de nossa pesquisa para a elaboração da dissertação de mestrado defendido no ano de 2016, no qual buscamos analisar como os jovens historiadores - quando abordamos o conceito de jovens historiadores, diz respeito ao tempo em que eles estavam na universidade, ou seja, não tem relação nenhuma com seu tempo de vida, mas sim com o tempo de vida acadêmica - em formação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) (re)significaram as mudanças ocorridas na Inglaterra durante o século XVII. Tivemos por finalidade analisar o desenvolvimento das consciências históricas que eles engendraram, essas que dizem respeito à teoria de Rüsen sobre consciência histórica, que são: consciência tradicional, exemplar, crítica e genética. Assim, através de uma metodologia conhecida como análise de conteúdo, posterior a chamada aula-oficina, detectamos as frequências discursivas dos jovens historiadores em formação e qual das quatro consciências foram se apresentando nos discursos deles.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Educação Histórica, Jovens Historiadores em Formação, Consciência Histórica.*

A História é um conceito amplamente discutido e revisto durante os séculos, ou seja, não existe uma forma unilateral de asseverar o que ela é, entretanto, pode-se compreender que ela é o estudo das formas como os seres humanos se representam no mundo através dos tempos, tais formas podem ser materiais ou imateriais.

Esse trabalho é um recorte do nosso Trabalho de Conclusão de Mestrado e, de forma indireta, é uma continuação do que foi estudado à produção do Trabalho de Conclusão de Curso, tendo em vista a obtenção do título de licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no ano de 2011. O Trabalho de Conclusão de Curso foi uma análise sobre o ideal de direito através da perspectiva do John Locke<sup>181</sup> e a concepção que ele apresentava à formação do Estado através do contrato social. O título foi “JOHN LOCKE: O IDEAL DE DIREITO E CONCEPÇÃO DO ESTADO MODERNO”. Para o desenvolvimento do trabalho, fez-se necessário uma análise sobre o universo no qual Locke vivenciou, tendo por intenção compreender para quem ele estava falando, por que ele estava falando e compreender as ideias circulantes naquela época, ou seja, fez-se um estudo, de forma sucinta, sobre os processos que passavam a Inglaterra e a Europa do século XVI e XVII.

Com o passar do tempo, ao entrar no Programa de Pós-Graduação em História Profissional pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), com um projeto um pouco diferente do que o trabalho aqui desenvolvido, foi-se absorvendo outras óticas ao tratar com a História e seus processos. Em primeiro momento, tinha-se por intenção analisar como os livros didáticos apresentavam o processo de alteração política, econômica, social, religiosa, etc., da Inglaterra durante o século XVII, só que, com um processo de maturação intelectual e muitos debates com a minha orientadora, a professora doutora Júlia Silveira Matos, essa que é provida de uma ampla bagagem cultural e intelectual, começamos a pensar em outros objetivos ao trabalho.

A professora doutora Júlia Silveira Matos, em suas aulas do mestrado através da disciplina de Teoria e Metodologia da Pesquisa no Ensino de História, nos colocou em contato com as leituras do pesquisador alemão Jörn Rüsen que consegue estabelecer um diálogo profícuo entre a filosofia da História e o ensino de História. Ele, que influenciou teoricamente a base do nosso Trabalho de Conclusão de Mestrado, apresenta a consciência histórica como substanciamento da forma dos seres humanos se responderem ao mundo através da relação temporal entre o presente e o passado para prospectar o futuro, sendo tais condições extremamente necessárias à práxis vital.

---

<sup>181</sup> Intelectual inglês nascido em 1632 e falecido em 1704, famoso por uma série de obras de cunho político e psicológico.

Através disso, o presente trabalho sofreu algumas alterações, pois passou-se a entender que não era relevante analisar o que apresentavam os livros didáticos por si só, mas sim como as pessoas que os liam se orientavam temporalmente através das informações que eles apresentavam. A partir de então, começou-se a refletir algumas questões para a produção do Trabalho de Conclusão de Mestrado, como, por exemplo: 1) Qual seria o público-alvo da pesquisa?; 2) Qual a justificativa para o público-alvo?; 3) Que metodologia usar para extrair as fontes narrativas?; 4) Que materiais utilizar como base informativa ao público-alvo; 5) Como criar um mecanismo coerente para extrair a percepção temporal e significativa do público-alvo? 6) Quais as significâncias que o público-alvo apresentou sobre o assunto? Deve-se ficar claro que o assunto permaneceu, que é a análise sobre as modificações políticas, intelectuais, religiosas, econômicas, etc., da Inglaterra durante o século XVII, o que mudou foi somente a forma de análise sobre tal assunto.

As respostas das perguntas expostas no parágrafo acima são, respectivamente: 1) Jovens historiadores em formação; 2) São eles que estão se habilitando e terão a autoridade acadêmica para falar sobre o seu conhecimento técnico em História; 3) Uma metodologia conhecida como aula-oficina; 4) Um texto base, um filme que representava um momento da época e uma aula expositiva-dialogada sobre a Inglaterra do século XVII; 5) Através de um questionário com perguntas que visassem a experienciação, interpretação e orientação para a vida prática do público-alvo, tendo como base informativa: o filme, o texto de referência, a aula expositiva-dialogada e alguns livros didáticos que apresentassem sobre a Inglaterra do século XVII; 6) alguns resultados desse item serão apresentados no término desse trabalho.

Abaixo iremos apresentar um pouco sobre a educação histórica e a relevância dela à prática docente

## **EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA PROPOSTA À REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

A Educação Histórica é um campo de investigação que vem ganhando grande repercussão em várias universidades, a nível global, nos últimos 40 anos. Dentro dessas universidades têm pesquisadores que, diligentemente, encabeçam esses estudos, como, por exemplo, Isabel Barca e Marília Gago em Portugal; Peter Lee, Arthur Chapman e Rosalyn Ashby na Inglaterra; Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Estevão Rezende

Martins, Luis Fernando Cerri, Marlene Cainelli, Júlia Silveira Matos, Marcelo Fronza no Brasil; Peter Seixas no Canadá, entre outros.

No que diz respeito a este campo de investigação, entende-se que

*A perspectiva da Educação Histórica parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas, pelo contrário, possui uma natureza multiperspectivada. (BARCA; SCHMIDT, 2009: 12).*

Ou seja, a proposta da Educação Histórica é investigar sobre as possibilidades de percepções subjetivas a respeito da História por parte dos discentes, o que significa que cada indivíduo, sendo ou não historiador, tem uma forma particular de narrar os fatos que ocorreram no passado. Para este trabalho, o cerne da pesquisa está na análise das percepções de jovens historiadores em formação sobre a Inglaterra do século XVII. Entretanto, no que diz respeito a subjetividade da compreensão da História,

*[...] não significa aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas entender que existe uma objetividade na História. Assim, ela precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado, incluindo aquelas que foram construídas pelos que vivem as lutas do presente (BARCA; SCHMIDT, 2009: 12)*

Dessa forma, por mais que a História seja multiperspectivada em suas narrativas e que a substanciação dela através das narrativas seja singular – já que cada indivíduo que narra uma História se utiliza de uma versão para explicar e argumentar o que ocorreu -, existe, sim, um consenso, uma objetividade, tendo em vista que a História é uma ciência. Portanto,

*O pensamento histórico torna-se especificamente científico quando segue os princípios da metodização, quando submete a regras todas as operações da consciência histórica, cujas pretensões de validade se baseiam nos argumentos das narrativas, nas quais tais fundamentos são ampliados sistematicamente. A razão, tal como reivindicada pela história como ciência, fundamenta-se nesse princípio da metodização. É com base nos princípios que tornam o pensamento histórico racional, isto é, que definem seu caráter argumentativo-fundante, que a história se constrói como especialidade. (RÜSEN, 2010b: 12).*

Assim, pode-se entender que a História, como produto da consciência histórica, é formada por propostas científicas, de tal forma que a proposta principal da Educação Histórica é investigar o desenvolvimento dos discentes no que diz respeito à sua percepção sobre a História e à sua manifestação através da consciência histórica, tanto na narrativa oral como na escrita. Esses estudos acerca da consciência histórica vêm ganhando força porque, de acordo com a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Isabel Barca, “Acredita-se que este fenômeno esteja particularmente relacionado com a consolidação da História como disciplina escolar e com o significado que a formação histórica passou a ter na vida dos cidadãos” (BARCA; SCHMIDT, 2008: 11).

Pelo fato de a História estar consolidada nos currículos escolares, muitos pesquisadores sentiram a necessidade de analisar o que está sendo apreendido pelos discentes, ou seja, como esses entendem a História e seus processos. Para tal finalidade, os pesquisadores costumam coletar e analisar as narrativas inferidas pelos discentes para realizarem suas pesquisas. Assim, aqui buscou-se analisar o que e como os jovens historiadores compreendem sobre a História, mais especificamente nesse trabalho, sobre o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, e quais as inferências que eles retiram disto à vida prática.

A disciplina da História, como todas as ciências, se inova, se rearticula e se repensa o tempo todo. Assim, percebeu-se a carência de compreender como os jovens historiadores em formação analisam os processos históricos e que sentidos lhes são desenvolvidos. De tal forma que a Educação Histórica, sendo embasada através dos postulados teóricos sobre a consciência histórica – principalmente a desenvolvida por Jörn Rüsen -, visa investigar essas carências.

Sendo assim, o objetivo motivador do Trabalho de Conclusão de Mestrado, e que aqui estamos sintetizando, é analisar e compreender como jovens historiadores em formação entendem e (res)significam os processos revolucionários ocorridos na Inglaterra durante o século XVII, pois no Trabalho de Conclusão de Mestrado entendemos ser necessário estender a investigação sobre as consciências históricas para além dos ensinamentos fundamental e médio, já que os futuros profissionais da História são e serão formadores de opinião, indiferente se estão ou estarão em sala de aula, escrevendo livros ou no exercício de qualquer outra profissão que vierem a desempenhar no campo da História, ou seja, de forma institucional ou não, atuaram como articuladores das narrativas sobre o passado.

Para atingir o objetivo desse trabalho, utilizamos como metodologia a aula-oficina proposta pela professora doutora Isabel Barca, que é a prática da utilização da aula como um laboratório para o ensino de História. Isso quer dizer que, através de uma pesquisa centrada em atividade praticada na sala de aula, analisa-se as narrativas dos discentes. No caso desse trabalho, os alunos que estão em formação para atuar na área de História.

Para alcançar tal propósito, o professor-pesquisador deve coletar as ideias prévias que os educandos têm sobre determinado assunto porque, com as novas vertentes que vêm sendo apresentadas sobre consciência histórica e Educação Histórica, acredita-se que os discentes não vão para a sala de aula sem o menor conhecimento de História. Ou seja, eles já possuem um conhecimento prévio sobre tal assunto através de outras formas além daquelas oferecidas pela escola, como por exemplo filmes, desenhos, museus, jogos, a própria história familiar, internet,

documentários, séries, entre outros sistemas de mídias e experiências que distribuem informações.

Nas palavras de Isabel Barca, com relação à aula-oficina,

*A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado. (BARCA, 2013: 2).*

Desse modo, a aula-oficina tem por intenção pesquisar previamente, através da produção das narrativas, as percepções dos discentes sobre determinados assuntos históricos, os incentivando a pensar, comparar, analisar historicamente, claro que não no mesmo patamar de um historiador, entretanto se pode chegar a conclusões parecidas.

No caso do Trabalho de Conclusão de Mestrado, usamos dessa metodologia com os jovens historiadores em formação.

Logo, ao tratar sobre a relevância da aprendizagem histórica, Jörn Rüsen diz que

*A aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos. (RÜSEN, 2010, 51).*

Sendo assim, aprender História é mais do que simplesmente “adquirir conhecimento” sobre o passado. Aprender História significa relacionar um acúmulo de experiências do passado com a intenção de perspectivar o futuro. E a aula-oficina colabora para examinar as narrativas para além do conhecimento adquirido e averiguar como os discentes apreendem os saberes históricos e como estes lhes fazem sentido na vida prática.

Mas, na prática, como foi utilizada a aula-oficina no desenvolvimento dessa pesquisa? Primeiramente aplicamos um pequeno questionário à turma na qual foi realizada a pesquisa sobre o que os discentes entendem por História<sup>182</sup>. Para tal propósito, questionou-se: 1) Para você, o que é História, 2) Para que serve a História e 3) Já ouviu falar de consciência histórica? O que lhe vem a cabeça ao ler este termo (consciência histórica)?

---

<sup>182</sup> O resultado desta pesquisa foi publicado em um artigo intitulado “A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS HISTORIADORES EM FORMAÇÃO: COMO ALUNOS UNIVERSITÁRIOS CONCEITUAM HISTÓRIA?”, disponível em: <<http://www.lapeduh.ufpr.br/revista2014/REDUH.pdf>>. Acesso em jan. de 2014.

Após as análises feitas sobre como os universitários percebem a História, buscamos compreender como eles narraram o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII e o que esses processos significam para eles. A escolha sobre analisar as narrativas acerca da Inglaterra do século XVII ocorreu porque aqui acreditamos que o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII inaugurou uma nova forma de compreensão sobre o poder da Monarquia Absolutista e os efeitos que este poder exercia naquela sociedade, a ponto de influenciar na célebre Revolução Francesa (1789), entre outros inúmeros aspectos que a Inglaterra do século XVII inaugurou, como, por exemplo, o embrião da Revolução Industrial.

O acontecimento principal foi o rompimento da sociedade com a autoridade espiritual e temporal do monarca absoluto (neste período, Carlos I), liderado pelos parlamentares puritanos que buscavam fazer valer a Carta Magna de 1215 – essa que, no período do rei João Sem Terra, buscou limitar o poder do rei. A partir de então, o rei passou a ser visto e julgado como um ser humano normal, não mais como um ser divino.

Esse rompimento com o poder tradicional não era novidade na Inglaterra, pois o próprio Henrique VIII já havia cortado o vínculo com o poder clerical de Roma. Porém, a grande novidade estava na possibilidade de uma maior distribuição de poder político a um grupo que economicamente já angariava espaço: os burgueses. Sendo assim, diante das novas lógicas que começaram a surgir na Inglaterra, o mundo, de uma forma geral, passou a ser alvo desses reflexos.

Para a aula-oficina, o professor-pesquisador, como já dito anteriormente, deve optar por algumas fontes à análise do público-alvo, no Trabalho de Conclusão de Mestrado, as fontes escolhidas e utilizadas foram: 1) o filme “Morte ao rei”, 2) a leitura prévia da obra de Christopher Hill “A Revolução de 1640”; 3) intervenções mediadas pelo autor desse trabalho através de *slides* e 4) alguns livros didáticos<sup>183</sup> que abordavam algo atinente ao tema para a análise dos jovens historiadores em formação. Como desfecho da aula-oficina, aplicamos um questionário contendo dez perguntas aos discentes para que se posicionassem acerca de conceitos substantivos, que, entre eles, foi o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, e exibissem as suas ideias de segunda ordem, coadunando-as com alguns excertos

---

<sup>183</sup> Os livros didáticos foram utilizados como fonte à análise dos jovens historiadores em formação. Serviu para que eles os relacionassem com as outras fontes apresentadas e debatidas. Estas relações foram substanciadas através de algumas perguntas do questionário que se apresenta na íntegra na Dissertação no capítulo 3 do Trabalho de Conclusão de Mestrado, disponível em: <http://www.poshistoria.furg.br/images/stories/dissertacoes/dissertao%20uirys%20alves%20de%20souza.pdf>.

de livros didáticos sobre os processos, já que, muitas vezes, é através do livro didático que o saber é distribuído, e, por fim, que evidenciasse se a análise sobre o processo revolucionário contribuiu, de alguma forma, nas insituições da contemporaneidade, ou seja, se ele apresenta algo para a vida prática dos historiadores em formação.

No Trabalho de Conclusão de Mestrado, optamos fazer uma apresentação teórica sobre a percepção de Rüsen acerca da consciência histórica. Todavia, pelo fato de esse trabalho ser uma síntese, optamos em apresentar de forma resumida a teoria de Rüsen. A ver.

## **CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE RÜSEN ÀS REFLEXÕES DA PRÁXIS DOCENTE**

A proposta aqui é trazer, de forma sintética, um debate teórico sobre a produção da narrativa como fonte de sentido e significado no desenvolvimento da consciência histórica, já que a Educação Histórica é uma forma de investigar os processos internalizados da História através das formas significativas para as pessoas.

Como a base teórica do nosso Trabalho de Conclusão de Mestrado foi respaldada nas quatro consciências históricas (tradicional, exemplar, crítica e genética) desenvolvidas pelo pensador alemão Jörn Rüsen, optamos apresentar alguns quadros que evidenciam o que entendemos aqui como sendo os princípios do pensamento de Rüsen, a ver:

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um	Relação de situações particulares com	Delimitação do ponto de vista próprio frente	Aceitação de distintos pontos de vista em uma

	modelo de vida comum e válido para todos	regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	às obrigações preestabelecidas	perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior.	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – role playing	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – role-playing	Mudanças e transformações dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

(RÜSEN, 2010: 63)

#### QUADRO 1 – OS QUATRO TIPOS DE CONSCIÊNCIA DA HISTÓRIA

O quadro acima elaborado pelo próprio Jörn Rüsen torna didaticamente inteligível as formas que ele entende como os humanos agem intencionalmente a partir de cada uma das quatro consciências históricas.

Para entender a questão, um tanto quanto complexa de “perspectivar o futuro”, tem-se que compreender o que Rüsen entende pelas quatro estruturas cognitivas do ser humano no seu tratar com o tempo, ou seja, do tempo natural que interfere no tempo humano, que são: experiência, interpretação, orientação temporal e motivação do agir. Sendo assim, o indivíduo experiencia o tempo, interpreta o tempo e se orienta através das três dimensões

temporais (presente-passado-futuro), no caso desse trabalho, buscamos analisar como os jovens historiadores em formação compreenderam o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII e como eles, através de suas narrativas, se orientaram à vida prática.

As narrativas, para Rüsen, são norteadas por essas quatro estruturas cognitivas que são consideradas por Rüsen como fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica, porque elas estão unidas à ideia de aprendizagem histórica que, para o filósofo, “É a consciência histórica humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo.” (RÜSEN, 2010, p. 79).

Para Rüsen, essas quatro competências (experienciação, interpretação, orientação e motivação do agir) guiam os seres humanos em suas narrativas, pois são manifestações - orais e/ou simbólicas - de suas consciências históricas, que, por sua vez, irão culminar nas intenções do agir humano, uma vez que

*através da memória o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre futuro podem ser formadas. A perspectiva sobre o passado domina, é claro, uma vez que a consciência histórica funciona através da memória. Essa consciência está, porém, completamente determinada pelo fato de que a memória encontra-se intimamente ligada às expectativas futuras. O próprio presente é visto, interpretado e representado como um processo em curso na estreita relação cada memória com a expectativa de futuro. (RÜSEN, 2010: 79).*

Optmos fazer uma ilustração, que segue abaixo, para evidenciar de forma didática como funciona esta relação entre experienciação-interpretação-orientação-motivação juntamente com a consciência histórica tradicional-exemplar-crítica-genética. Que é:

Experiência Interpretação Orientação Motivação	↔	Genética (forma de orientação à vida prática)	↔	Experiência Interpretação Orientação Motivação
⇄		⇄		⇄
Tradicional (forma de orientação à vida prática)	↔	Consciência Histórica	↔	Crítica (forma de orientação à vida prática)
⇄		⇄		⇄
Experiência Interpretação Orientação Motivação	↔	Exemplar (forma de orientação à vida prática)	↔	Experiência Interpretação Orientação Motivação

Fonte: Elaboração própria

Estruturamos o quadro acima tendo por intenção apresentar de forma didática e sistêmica como funciona a dinâmica da apreensão do saber histórico para Jörn Rüsen, de tal forma que “Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos.” (RÜSEN, 2010, p. 82), ou seja, a necessidade de aprender História está exatamente na socialização do acúmulo de experiências passadas durante os tempos, e elas são responsáveis pelo agir dos seres humanos em suas vidas.

Posterior às explicações desenvolvidas nesse trabalho - que é uma síntese do nosso Trabalho de Conclusão de Mestrado - acerca da Educação Histórica, a formação da consciência histórica e como os indivíduos se apropriam das experiências temporais à orientação do agir na vida prática, optamos posteriormente apresentar alguns dos resultados propriamente ditos das narrativas dos jovens historiadores em formação, pois as narrativas foram analisadas através de dez questões nas quais eles responderam, logo, ficaria demasiado e excederia o limite de palavras aqui proposto apresentar todas as dez. Assim, optamos apresentar as questões em que os jovens historiadores em formação se manifestaram de forma mais conceitual e particular. A ver.

## **JOVENS HISTORIADORES EM FORMAÇÃO: SUAS REFLEXÕES SOBRE A INGLATERRA DO SÉCULO XVII**

Nessa pesquisa, participaram do questionário 35 alunos que cursavam o 4.º semestre de História, licenciatura ou bacharel, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG-BR), todavia, nem todos responderam as perguntas. Assim, em cada uma das tabelas apresentadas posteriormente, será evidenciado o número de alunos que optaram responder, ou não.

Conforme já exposto, foram feitas 10 perguntas, optamos apresentá-las através de uma imagem e, de imediato, explicar as questões que escolhemos para apresentar nesse trabalho. A ver:

O Presente questionário visa avaliar, analisar e compreender o que os/as discentes compreenderam posteriormente ao ver o filme "Carlos I", ao entrarem em contato com a leitura do Christopher Hill (A Revolução Inglesa de 1640), os fragmentos de livros didáticos acerca do assunto e as intervenções do mestrando Uirys Alves de Souza sobre o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII e o que eles/elas avaliam na relevância de compreender este mesmo período.

Nome: [REDACTED] N° de mat.: [REDACTED] Data: [REDACTED]

- 1) Para você, o que foi o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII?
- 2) Explica, por tuas palavras, o sentido das fontes apresentadas na aula (o filme de Carlos I, o texto de C. Hill sugerido à leitura e os fragmentos dos livros didáticos sobre o assunto).
- 3) Para você, qual das fontes aqui expostas melhor contribuíram para a sua compreensão sobre a Inglaterra do século XVII? Por quê?
- 4) Ao entrar em contato com as fontes, qual a diferença entre as argumentações expostas no filme e no texto do C. Hill? Por quê?
- 5) Para você, quais das fontes expostas durante as aulas sobre a Inglaterra do século XVII apresentam propostas narrativas semelhantes? E quais apresentam abordagens diferentes? Por quê?
- 6) Alguns autores compreendem o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII como sendo um só, pois a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa estavam intimamente conectadas, já outros, utilizam cada um desses fatores como sendo únicos, expondo que houve a revolução Puritana e a Revolução Gloriosa, pois captam cada uma com um processo particular. Você, concorda com algumas dessas duas hipóteses? Por quê? Caso não, o que você sugeriria para conceituar o processo?
- 7) Você acha que o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII contribuiu para pensamentos e instituições presentes na atualidade? Por que?
- 8) Compare as três fontes (Filme, texto C. Hill e livros didáticos) explicando como o conceito de revolução se modificou conforme a narração do autor? Por quê?
- 9) Sabendo-se que em meados do século XVIII houve a Revolução Industrial, tendo em vista o processo revolucionário da Inglaterra no século XVII, pode-se afirmar que a História é motivada por causa e consequência? Como e Por quê?
- 10) Faça um texto, de quantas páginas achar necessário, articulando as três fontes (o filme, o livro e os fragmentos do livro didático).

Acima, como podemos perceber, constam as perguntas que foram elaboradas afim de buscar as reflexões que os jovens historiadores em formação apresentaram sobre a Inglaterra do século XVII, sendo que, em uma leitura rápida das questões, compreende-se que existe todo um universo de possibilidades argumentativas para explicar/narrar/(res)significar esse momento da História da Inglaterra e, de certa forma, direta ou indiretamente, global. Fato esse que tornou a análise um tanto quanto complexa, pois apareceu uma “infinitude” de possibilidades para elaborar categorias de análise.

Entretanto, conforme já apresentamos, iremos somente expor os resultados de algumas questões, que são: “1) Para você, o que foi o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII?”, “6) Alguns autores compreendem o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII como sendo um só, pois a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa estavam intimamente conectadas, já outros, utilizam cada um desses fatores como sendo únicos, expondo que houve a revolução Puritana e a Revolução Gloriosa, pois captam cada uma com um processo particular. Você, concorda com algumas dessas duas hipóteses? Por quê? Caso não, o que você sugeriria para conceituar o processo?”, e, por fim, “7) Você acha que o processo

revolucionário da Inglaterra do século XVII contribuiu para pensamentos e instituições presentes na atualidade? Por quê?’

As questões acima que escolhemos para apresentar seguiu um critério mais conceitual, ou seja, entendemos que para essa apresentação seria mais relevante abordarmos as narrativas onde os jovens historiadores em formação evidenciam suas análises conceituais<sup>184</sup> sobre a História da Inglaterra do século XVII.

Como metodologia de análise para a criação de tabelas e, por sua vez, inferências das fontes, usamos a análise de conteúdo proposta pela Lawrence Bardin (1977), pois entendemos nesse trabalho que esse mecanismo de análise contribuiu para categorizar e sistematizar as formas de consciência dos jovens historiadores, já que, em essência, a análise de conteúdo é uma proposta analítica que relaciona aspectos quantitativos e qualitativos através de criação de unidades de referência, sendo assim, ela possibilitou uma maior rigorosidade técnica à análise.

A seguir iremos analisar a primeira tabela<sup>185</sup>:

P1. Para você, o que foi o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII? (33 alunos).			
	C1. 1ª pessoa.	C2. Sujeito oculto.	C3. Total.
L1. Motivações econômicas.	9	18	25
L2. Motivações políticas.	12	20	32
L3. Motivações religiosas.	7	15	22
L4. Motivações sociais.	9	11	20
L5. Ruptura à Idade Média.	2	4	6
L6. Referências históricas anteriores ao processo.	2	4	6
L7. Influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII.	3	6	9

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a pergunta foram 33. Como se pode perceber na tabela acima, o C1 e C2 diz respeito a apropriação do sujeito narrador, ou seja, se ao narrar ele se inseriu na análise conforme a P1 propunha: “Para você [...]”. Entretanto, como se percebeu através da tabela, alguns se ocultaram da análise no sentido em que discorreram sobre a questão, mas não evidenciaram uma reflexão particular,

<sup>184</sup> Conforme já exposto na nota de rodapé 3, para se ter acesso total ao Trabalho de Conclusão de Mestrado, onde estão mais claras as ideias aqui abordadas por um todo, acesse: disponível em: <http://www.poshistoria.furg.br/images/stories/dissertacoes/dissertao%20uirys%20alves%20de%20souza.pdf>.

<sup>185</sup> A estrutura da tabela ficou organizado com letras e números, as letras P, L e C, significam respectivamente: pergunta, linha e coluna, fez-se isso pois na hora de quantificar cada uma das perguntas, ficou melhor demarcar assim no questionário. Os números da tabela são altamente sugestivos, seguem apenas uma ordenação de quantidade. Os que argumentaram que responderam em outras perguntas, por exemplo, na “pergunta 2” disse que havia respondido na “pergunta 1”, foi-se na “pergunta 1” para fazer a análise da narrativa à “pergunta 2”, o número de alunos que responderam desta forma, foram evidenciados na análise das tabelas.

como, por exemplo, quando um aluno argumentou que “Foi um processo de transição do feudalismo para a Idade Moderna” – aqui também já apresenta a unidade de referência L5 –, ou seja, não há uma evidenciação de que a análise do locutor partiu do sentido que ele atribuiu ao processo.

Em contraponto ao parágrafo acima, um discurso que compete ao C1 foi: “O processo revolucionário que ocorreu na Inglaterra, para mim, foi a luta do parlamento, do exército e do povo contra os desmandos e os abusos do poder do rei que após muita luta culminou na sentença de morte do monarca [...]” – aqui também já apresenta as unidades de referências L2, L3 e L4., sendo L2 por causa da ideia de parlamento e monarquia, L3 por causa dos desmandos e abusos do poder do rei que era uma das características que legitimava o poder absoluto e divino dos reis e L4 por apresenta a figura do povo como ativo no processo –, ou seja, há o sujeito se manifestando como locutor da narrativa quando ele apresenta “[...] para mim [...]”, mesmo que as suas narrativas sejam similares à historiografia acadêmica, didática e o filme<sup>186</sup>.

Ao analisar a tabela, pode-se perceber que preponderou a noção de compreender o processo revolucionário da Inglaterra no século XVII através de motivações políticas (32), econômicas (25), religiosas (22) e sociais (20), de tal forma que na maioria das narrativas o sujeito apareceu oculto, ou seja, em grande maioria, os jovens historiadores em formação não (re)significaram através de sua ótica o que foi esse processo, mas discursaram através do que as fontes (acadêmicas, didáticas e o filme) apresentavam.

Os alunos que narraram o processo se inserindo, também, em sua grande maioria, percebeu o processo revolucionário da Inglaterra através de motivações políticas (12), econômicas (9), sociais (9) e religiosas (7). Esses dados convergem com as influências da historiografia acadêmica, didática e, também, o filme, pois nas três fontes essas motivações foram as que mais se destacaram, conforme pode-se inferir através das tabelas posteriores.

No que diz respeito ao L5, L6 e L7, que foram as unidades de referência de menor expressividade, numericamente falando, percebeu-se uma ótica um pouco diferenciada do que foi a Inglaterra do século XVII, e, ainda mais no que tangencia o L7, uma sensibilidade de compreender o processo para além das motivações econômicas, políticas, religiosas e sociais ocorridas na Inglaterra, evidenciando as influências que o processo trouxe ao mundo, como, por exemplo, através da narrativa do aluno que apresentou:

---

<sup>186</sup> Nas três fontes, de certa forma, aparecem essas questões de cunho político, religioso e social.

*Nestes processos percebe-se os primeiros mecanismos políticos estudados para que houvesse a emancipação de uma Revolução industrial que iria não só modificar o pensamento e modo de vida econômico inglês, com isso, seria uma política dos demais outros países europeus.*

Ou seja, alguns jovens historiadores em formação fizeram uma outra interpretação um pouco mais distinta do padrão apresentado, trazendo um significado para o processo ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, mas, vale salientar, que tanto a historiografia didática, quanto a historiografia acadêmica, apresentaram os reflexos da Inglaterra do século XVII em suas próprias obras, tanto de forma direta, quanto de forma indireta, ou seja, pode-se notar que mesmo os discursos que não foram tão explanados, também sofreram influência das formas de perceber a história conforme as fontes apresentadas.

Em suma, no que diz respeito à tabela, podemos notar que, na percepção dos jovens historiadores em formação, o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII foi, em ordem de frequência apresentada: por motivações políticas (32), motivações econômicas (25), motivações religiosas (22), motivações sociais (20), influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII (9), ruptura à Idade Média (6) e referências históricas anteriores ao processo (6). Sendo que, desta totalidade, os que se incluíram na narrativa (C1) foram: motivações políticas (12), motivações econômicas (9), motivações sociais (9), motivações religiosas (7), influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII (3), ruptura à Idade Média (2) e referências históricas anteriores ao processo (2). E os que não se incluíram (C2), somente narraram, foram: por motivações políticas (20), motivações econômicas (18), motivações religiosas (15), motivações sociais (11), influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII (6), ruptura à Idade Média (4) e referências históricas anteriores ao processo (4).

Assim, podemos inferir que existe uma tendência forte dos jovens historiadores em formação reproduzirem as análises da historiografia acadêmica e, principalmente, a historiografia didática, pois a historiografia didática, que é influenciada diretamente pela historiografia acadêmica – conforme está apresentado nos capítulos 2 e 3 –, em sua unanimidade, focou o processo ocorrido na Inglaterra durante o século XVII através de uma perspectiva política, isto não quer dizer que os livros didáticos não tenham utilizado outros discursos, como, por exemplo, apresentar motivações econômicas, sociais, religiosas, culturais, etc., mas estas apresentavam como forma de agentes motivadores para as alterações políticas.

A próxima tabela a ser vista é a 6:

P6. Alguns autores compreendem o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII como sendo um só, pois a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa estavam intimamente conectadas, já outros, utilizam cada um desses fatores como sendo únicos, expondo que houve a revolução Puritana e a Revolução Gloriosa, pois captam cada uma com um processo particular. Você, concorda com algumas dessas duas hipóteses? Por quê? Caso não, o que você sugeriria para conceituar o processo?

	C1. Concorda que foi um único processo.	C2. Concorda que foram processos distintos.
L1. Causa-consequência e/ou processo interligado.	16	
L2. Motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais distintas.	2	9
L3. Motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais similares.	13	
L4. Diferentes, mas interligadas.	1	7
L5. Total	32	16

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a P6 foram 31, desses, 1 interligou a questão 6 com a 9 e 2 decidiram não responder.

Conforme a tabela da P6 acima, essa que os jovens historiadores em formação iriam (re)significar o conceito, ou seja, tinham a liberdade de estruturarem seu próprio mecanismo de explicação sobre o processo ocorrido na Inglaterra do século XVII, eles, em sua maioria, analisaram que todos os ocorridos do século XVII foram reflexos de um único processo, logo, a chamada Revolução Gloriosa teve relação com a Guerra Civil. Todos eles optaram responder ou que concordavam que foi um único processo ou que foram processos distintos, todavia, nenhum propôs, como a P1 potencializava, de criar um novo mecanismo de explicação.

A maioria dos que analisaram o processo como sendo um único, apresentaram que, em sua essência, um foi causa e consequência, ou estavam interligados, como, por exemplo, quando um aluno respondeu

*Acredito que uma é consequência da outra: A Revolução Puritana foi uma transformação onde o rei não cumpriu seu dever que tinha prometido ao reino, governando por muito tempo tudo pela limitação de seu poder. O rei é decapitado em praça pública por ter se dado uma ditadura onde só ele governava. A Revolução Gloriosa, foi um processo em que dificultava as relações comerciais. Não se produzia e nem entravam novos produtos. Ao mesmo tempo que uma arcivulava a outra consequentemente se inseria.*

Então, como se pode perceber acima, este aluno apresentou o processo de forma conectada, ou seja, até houve na percepção dele o recorte historiográfico em Revolução Puritana e Revolução Gloriosa, mas elas compõem um processo maior.

Uma análise similar também pode-se perceber na seguinte narrativa: “Na minha opinião essas revoluções aconteceram dentro de um processo, ou seja, uma está ligada a outra.”, logo,

a maioria dos jovens historiadores em formação compreenderam ser somente um processo. Entretanto, alguns compreenderam por outra ótica, como, por exemplo, quando o aluno respondeu: “Acredito serem distintas pois cada uma reivindicava diferentes pontos como a revolução Puritana a cobrança de impostos navais, já a revolução gloriosa deu-se restrições ao catolicismo. Foram revoluções que a base reivindicatória era parlamento.”, sendo assim, pode-se notar que, na percepção desse aluno, são processos distintos exatamente por causa das motivações que fizeram com que houvesse uma modificação estrutural.

Outro exemplo interessante a expor foi o seguinte:

*Concordo que são duas revoluções pois aconteceram em momentos diferentes, porém História é processo, assim o que aconteceu na revolução puritana segue se desenvolvendo até a revolução gloriosa. Portanto são diferentes, porém continuidades.*

Logo, pode-se inferir que, para esse jovem historiador em formação, as revoluções ocorreram por questões temporais distintas, ou seja, são particulares, mas existem pontos que as ligam, pois ele afirma “são diferentes, porém continuidades.”.

Então, em ordem de frequência dos apontamentos que concordaram que foi um processo único (C1), ficou: causa-consequência e/ou processo interligado (16), , motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais similares (13), motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais distintas (2) e diferentes, mas interligadas (1). Uma questão a salientar aqui é que a percepção de causa-consequência e/ou processo interligado apareceu bem forte, usou-se estas duas ideias em uma mesma categoria pois nas narrativas que os jovens historiadores em formação, estas duas ideias apareceram como sinônimos.

Já os apontamentos dos alunos que afirmam concordarem não ter ocorrido um único processo, foram, em ordem de frequência: motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais distintas (9) e diferentes, mas interligadas (7). Sendo assim, houve uma tendência forte à explicação que foram processos distintos com motivações políticas, econômicas, sociais, culturais, etc., distintas, ou seja, as motivações de uma não foram as mesmas que motivaram a outra, como, por exemplo, quando um aluno narrou:

*A Revolução Puritana é quando os puritanos escoceses e irlandeses se revoltaram com o anglicanismo imposto pela coroa.*

*A Revolução Gloriosa – esta refere-se ao não derramamento de sangue quando da derrubada do rei Jaime II.*

Ou seja, conforme acima, foram processos com motivações diferentes, sendo assim, momentos diferentes, logo, um pode até ser reflexo do outro, mas eles são únicos na medida

em que as motivações de alteração foram condicionadas às novas carências daqueles ingleses do século XVII.

A seguir, a análise da tabela da pergunta número 7:

P7. Você acha que o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII contribuiu para pensamentos e instituições presentes na atualidade? Por quê?		
	C1. Sim.	C2. Não.
L1. Referências teóricas e/ou intelectuais.	21	
L2. Referências na aquisição de prerrogativas ao povo.	18	
L3. Revolução Industrial.	5	
L4. Colaborou para a criação de novas referências na formação/reformulação de instituições contemporâneas (religiosa, política, econômica, etc.).	28	
L5. O presente (res)significando através do passado.	22	
L6. Total	94	

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a pergunta foram 33, entretanto 1 não articulou resposta, ou seja, somente asseverou que houve contribuições, mas não argumentou os motivos, então este foi desconsiderado.

Conforme podemos perceber na tabela da P7, há unanimidade em dizer que a Inglaterra contribuiu para pensamentos e instituições presentes na atualidade. Pelo fato de a pergunta ser de cunho pessoal, acabou-se criando a formação das unidades de referência acima em decorrer dos discursos que apareceram. Esta pergunta foi de suma importância na medida em que ela abriu espaço para uma (res)significação do processo ocorrido no século XVII aos dias de hoje.

Cabe salientar que é possível notar que a soma das unidades de referência ultrapassa o número de alunos, isto ocorre, e já foi salientado nas outras tabelas, por causa dos apontamentos feito pelos alunos, ou seja, não se foi mensurado o número de alunos que disseram tais ideias, mas sim a frequência que estas ideias apareceram no discurso, portanto, os 92 apontamentos que concordam que a Inglaterra contribuiu para a formação de instituições e pensamentos no período contemporâneo, ocorreu na medida em que alguns alunos apontaram mais de uma unidade de referência, logo, alguns apresentaram características da L1, L2, L3, L4 e/ou L5.

Entre os apontamentos, pode-se perceber que os jovens historiador em formação, em sua grande maioria (28), entenderam que a Inglaterra do século XVII contribuiu exatamente para a criação de novas referências sobre aspectos sociais, religiosos, políticos, econômicos e/ou cultural. Ou seja, a maioria dos alunos (res)sinificaram a Inglaterra incorporando novas questões ao presente, sendo assim, pode-se inferir que, na percepção deles, a Inglaterra teve a sua relevância na formatação estrutural das sociedades no período contemporâneo. Um exemplo que evidencia tal discurso foi o seguinte:

*Sim, ainda hoje isso é de marco histórico para as atuais instituições, um exemplo que temos é o reinado na Grã-Bretanha (rainha Elisabete), que não tem poder absoluto mas ainda tem uma influência. O fator que edterminou a liberdade de expressão, maneiras de lidar com condições econômicas que até hoje tem influência mundial.*

Na narrativa acima, apresentou-se, pelas undiades de referência aqui desenvolvida, o L1, L2, L4 e L5. Onde L1, seria a ideia de liberdade de expressão, que é, de certa forma, uma tendência intelectual, já que pensar liberdade, ainda mais na época da Inglaterra do século XVII, exige todo um esforço de rearticular as verdades estabelecidas. Já o L2, entra no mesmo campo do L1, mas com uma outra perspectiva, pois o aluno assegurou que criou-se a ideia de liberdade (intelectual) e ela se tornou uma prerrogativa, ou seja, uma aquisição de direito. No que diz respeito ao L4, o aluno deixa bastante evidente os reflexos econômicos que este período deixou de heranças às outras sociedades, ainda mais quando ele assevera que “maneiras de lidar com condições econômicas que até hoje tem influência mundial.”. E, por fim, o L5 cabe exatamente no fragmento “hoje tem influência mundial”. Cabe salientar que o aluno não apresentou como essa influência é na prática, ou seja, não apresentou argumentos que façam essa relação entre passado-presente, todavia, ele assevera que tem influência nos dias de hoje.

Uma questão que chamou à atenção foi o baixo índice de alunos salientando a Revolução Industrial. Chama a atenção exatamente porque é uma questão corriqueira na Historiografia acadêmica e didática apresentar a Revolução Industrial como reflexo direto do ocorrido na Inglaterra durante o século XVII. Pode-se perceber tal narrativa na percepção do aluno a seguir, quando disse:

*Sabemos que todo o processo revolucionário, culmina na revolução industrial, mas a monarquia e o parlamento, depois desse episódio, passaram a ter um outro tipo de comportamento. Os reis passaram a ter mais apoio parlamentar, através de acordos de cavalheiros.*

Logo, o aluno acima narra que a Revolução Industrial é reflexo de todo o processo revolucionário, mas ele tem a sensibilidade de observar que além da Revolução Industrial, também houve uma nova relação entre o Parlamento e o monarca. Nessa narrativa, atribuiu-se a unidade de referência L3 e L4, exatamente por causa da Revolução Industrial e pela relação que o aluno fez das novas tendências no tratamento entre o Parlamento e a monarquia.

Mais um exemplo a salientar sobre a (res)significação da Inglaterra do século XVII ao presente, está quando o aluno narra que

*Sim, na atualidade temos muitas instituições que deram início no processo revolucionário da Inglaterra, como por exemplo a Igreja Anglicana. Já o pensamento na atualidade não é baseado somente no processo revolucionario da Inglaterra e sim em vários outros.*

Assim, pode-se perceber que o aluno compreendeu a Inglaterra do século XVII como uma das formadoras do pensamento contemporâneo, mas teve a sensibilidade de perceber que não foi somente a Inglaterra, ela só foi um dos tantos pilares que contribuiu para as formas de pensar do século XXI.

Mais um discurso que cabe abordar aqui é quando o aluno narrou que

*Acho que sim, foi o primeiro passo para uma igualdade social para uma melhor condição de vida para as pessoas que não fazem parte da nobresa, e começou a cair a ideia que o rei era um ser intocável com o poder absoluto.*

Em relação à narrativa acima, o aluno teve a percepção de evidenciar que a Inglaterra inaugurou uma nova ótica sobre construção de direitos à sociedade. Claro que ele também ignorou alguns fatos após o século XVII ocorridos na Inglaterra, como foi o caso da exploração ocorrida dentro das fábricas e toda uma falta de distribuição de leis trabalhistas que só foram ganhando visibilidade na Inglaterra a partir do século XIX graças às inúmeras revoltas e protestos, ou seja, visualizar que a partir deste momento as pessoas passaram a ser vistas juridicamente iguais, de fato, é um certo equívoco histórico.

Outra questão que o aluno também não elencou foi que a percepção do poder absoluto do rei caiu, mas na Inglaterra, pois a França, entre outros países, ainda iria ter como característica a monarquia absolutista até a decapitação do Luis XVI. Sendo assim, ele narrou os momentos que a Inglaterra passou, mas não levou o discurso para além da Inglaterra e, de certa forma, ainda com algumas deturpações históricas. Todavia, pelos discursos que foram apresentados como fonte (texto, livros didáticos e filme), houve a coesão no discurso, pois tanto a historiografia didática e a acadêmica apresentam, em alguns aspectos, a Inglaterra do século XVII como inauguradora da busca pela igualdade social.

Um outro discurso que também apresenta a Inglaterra como criadora e zeladora de direitos foi o seguinte: “Contribuiu principalmente com os ideais burgueses de liberdade e direito à propriedade. Sem esquecer da noção de que um governo inépto pode ser deposto.”, ou seja, essa narrativa apresenta a influência que as alterações políticas ocorridas na Inglaterra do século XVII pode levar ao mundo, pois, conforme asseverou o aluno, “um governo inépto pode ser deposto.”.

Para finalizar estas séries de citações das narrativas dos jovens historiadores em formação, mais uma que se considerou relevante apresentar, principalmente por questões de influência intelectual, afinal, os homens são na medida de suas experiências intelectuais, e nesse universo de experiências, alguns pensadores tiveram um destaque em seu tempo e, também, para além

de seu tempo. Essa ressalva foi feita pois um dos alunos citou John Locke, este que teve uma grande importância intelectual na História da humanidade, isto não quer dizer que ele tenha trazido novidades ou verdades inabaláveis, mas trouxe novos mecanismos de percepção sobre o humano e as coisas do mundo. A narrativa do aluno a seguir:

*Sim. Porque os pensadores que nortearam estas revoluções, principalmente Locke, e ainda Montesquieu, são as bases do sistema democrático atual com o habeas-corpus e a divisão dos três poderes.*

Claro que o aluno acima citado não faz referência se está falando exclusivamente da Inglaterra do século XVII, até porque as produções intelectuais de Montesquieu era, de certa forma, direcionada à França do século XVIII. E, quando o aluno falou das revoluções, também fica complicado asseverar que ele esteja narrando a Guerra Civil e o Revolução Gloriosa, pois, por motivos temporais, Locke não poderia ter influenciado a Guerra Civil, já que ele era demasiadamente novo. Todavia, a questão não é esta, mas sim a sensibilidade de o jovem historiador em formação teve em perceber que neste universo de alterações políticas, econômicas, sociais, jurídicas, etc., teve a participação de homens que começaram a problematizar, questionar e criticar as verdades da época, e a influência que estes homens levaram para além do seu tempo. Exemplo disto fica evidente quando o aluno narra que os intelectuais acima “são as bases do sistema democrático atual.”

Então, por ordem de frequência de apontamentos, ficou: 28 apontamentos entendendo a contribuição da Inglaterra no que diz respeito com a sua colaboração para a criação de novas referências na formação/reformulação de instituições contemporâneas (religiosa, política, econômica, etc.), 22 para o presente (res)significando através do passado, 21 para referências teóricas e/ou intelectuais, 18 para referências na aquisição de prerrogativas ao povo e, com a menor frequência, (5) Revolução Industrial.

Assim, apresentamos algumas das análises feitas por nós nesse trabalho. Por fim faremos nossas considerações finais acerca das análises feitas sobre os jovens historiadores em formação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No que tangencia aos resultados aqui inferidos após a coleta das narrativas e a aplicação da análise de conteúdo nas mesmas, pôde-se perceber que existe uma tendência ainda muito forte, pelo menos ficou evidente no grupo pesquisado, à reprodução de narrativas portadoras de consciência tradicional e exemplar, conforme foi visto nas questões aqui apresentadas.

Claro que em alguns momentos no decorrer da pesquisa, após a coleta de narrativas e a leitura flutuante sobre as mesmas, problematizamos a própria formação do questionário e a clareza das perguntas, tendo em vista que a grande parte dos jovens historiadores em formação permaneceram fomentando narrativas de cunho tradicional e exemplar, e, em alguns casos, alguns apresentaram uma narrativa genética, mas com argumentos de cunho tradicional e, principalmente, exemplar.

Ou seja, podemos considerar que ainda se tem muito a refletir sobre a formação de profissionais na área da História, pois, por mais que Rüsen assegure que não exista um arquétipo a alcançar sobre a consciência histórica, afinal, os indivíduos têm o direito de entender os processos humanos no tempo como lhes apraz e é isso que faz com que as pessoas oscilem as suas formas de se compreender, de se narrar e de se analisar no tempo e no mundo. Todavia, para alguém amparado com competência técnica para ser bacharel e/ou licenciado em História, deve-se estar familiarizado com as particularidades dos processos que os homens passam no tempo através de suas experiências, interpretações, orientações e motivações no mundo.

Talvez, e podemos refletir sobre, os próprios alunos não tenham entendido bem a proposta de analisar a Inglaterra do século XVII para além dela mesma e isso fica evidente nas narrativas também, pois, em sua grande maioria, eles não coadunaram os processos ocorridos na Inglaterra durante o século XVII para depois dela e do próprio século XVIII. Para exemplificar: Revolução Industrial, Imperialismo, intelectuais, como, por exemplo, Hobbes, Locke, Hume, Bacon, Shekspeare, etc., influenciando outros intelectuais, a relação entre Brasil e Inglaterra, a relação entre as Duas Guerras e a Inglaterra, enfim, uma infinidade de possibilidades de (res)signifância que esse país trouxe à História e ao mundo, situação essa que os jovens historiadores, em sua maioria, não abordaram, a dúvida que fica é: foi por causa do questionário? Ou por causa da sua própria consciência histórica? Aqui acreditamos que foi, principalmente, por causa da consciência histórica, já que, nas questões que tinham um caráter mais conceitual e reflexivo, como foi o caso da P6, P7, P8 e P9, eles apontaram uma narrativa de cunho tradicional e/ou exemplar.

Enfim, chega-se ao término dessa síntese do que foi o Trabalho de Conclusão de Mestrado, no qual se buscou trazer algumas reflexões de como os jovens historiadores em formação (res)significaram a Inglaterra do século XVIII através da consciência histórica proposta pelo filósofo alemão Jörn Rüsen, e, inferimos a tendência a uma narrativa tradicional e, principalmente, exemplar.

Por fim - e é uma reflexão crítica e necessária a se fazer - se esse mesmo trabalho viesse a ser feito daqui a alguns anos, provavelmente as reflexões aqui abordadas, teriam outros sentidos e considerações. Afinal, somos seres em construção e para isto é necessário sempre construir.

## **BIBLIOGRAFIA**

<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/isabel-barca-fala-ensino-historia-743165.shtml?page=1>

BARCA, I; MARTINS, E. C. de R.; SCHMIDT, M. A. M. dos S. (Org.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BARCA, I; SCHMIDT, M. A. M. dos S. (Org.). Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, 1977.

RÜSEN, J. Cultura faz sentido: Orientação entre o ontem e o amanhã. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

\_\_\_\_\_. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

\_\_\_\_\_. Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.