

# 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.*



## **APRENDIZAGEM HISTÓRICA, ENSINO DE HISTÓRIA MODERNA E OS LIVROS DIDÁTICOS: A BUSCA POR NOVOS DIÁLOGOS E OLHARES SOBRE A LITERATURA ILUMINISTA**

Maria Caroline Aguiar da Silveira  
Júlia Silveira Matos  
*Universidade Federal do Rio Grande*

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar se é possível localizar, dentro da produção de conhecimento das Universidades e, conseqüentemente, seu diálogo com a produção de conhecimento dos livros didáticos, outros debates e olhares sobre o Iluminismo e, como irá se referir Robert Darnton, o submundo das letras do Iluminismo. Ao percebermos o distanciamento entre os conteúdos ensinados na minha universidade e ao que aprendi no ensino básico, surgiu o: “A seleção de conteúdos realizada pelo docente titular da disciplina de História moderna, influe nas formas de aprendizagem histórica dos discentes no ensino superior?” Podemos perceber que, quando se trata do movimento Iluminista dentro dos livros didáticos, os autores/filósofos/pensadores que são abordados são os mesmos que compõem uma visão tradicional acerca do movimento, ou seja, do Alto Iluminismo francês, conforme conceitua Darnton. Utilizamos a metodologia da análise de conteúdo nas ementas disponibilizadas pelos professores para a disciplina de História Moderna das Universidades Federais do RS; sendo estas a FURG, UFRGS, UNIPAMPA, UFPel e UFSM, bem como os objetivos e bibliografias e os Quadros de Sequência Lógica das mesmas, buscando o foco principal de nossa pesquisa, a localização de outro olhar/debate a cerca dos pensadores pertencentes ao submundo do Iluminismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Ensino de História, Didática da História, Literatura Iluminista.*

*Para estudar o passado de um povo, de uma instituição, de uma classe, não basta aceitar ao pé da letra tudo quanto nos deixou a simples tradição escrita. É preciso fazer falar a multidão imensa dos figurantes mudos que enchem o panorama da História e são muitas vezes mais interessantes e mais importantes do que os outros, os que apenas escrevem a História.*

*Sérgio Buarque de Holanda*

O presente artigo tem como objetivo analisar se é possível localizar, dentro da produção de conhecimento das Universidades e, conseqüentemente, seu diálogo com a produção de conhecimento dos livros didáticos, outros debates e olhares sobre o Iluminismo e, como irá se referir Robert Darnton, o submundo das letras do Iluminismo. Sob uma análise superficial, podemos perceber que, quando se trata do movimento Iluminista dentro dos livros didáticos, os autores/filósofos/pensadores que são abordados são os mesmos que compõem uma visão tradicional acerca do movimento, são os pensadores do Alto Iluminismo francês, conforme conceitua Darnton. Através da análise de como se configura o ensino de história na disciplina de História Moderna, bem como as abordagens que são trazidas pela mesma sobre o movimento Iluminista, esse artigo pretende averiguar como, e se, ocorre um diálogo ou debate que não o consolidado dentro da academia e se tal diálogo ocorre também dentro dos conteúdos sobre o Iluminismo que configuram os livros didáticos.

Dessa forma, nossa problematização se centra no questionamento sobre as aproximações e os distanciamentos entre as abordagens acerca do Iluminismo dentro da disciplina de História Moderna das Universidades federais do RS e os conteúdos dos livros didáticos, afinal a Universidade tem como objetivo a formação de pessoas críticas e aptas a outros olhares; além do curso de História formar os/as futuros/as professores/as e historiadores/as que produzirão conhecimento dentro das escolas. Como a academia concebe os “desvios” da Idade Moderna? Onde estão os outros pensadores do Iluminismo que não os tradicionais? A academia está preparando esses outros debates? Como esse mesmo conteúdo de configura nos livros didáticos?

A obra “Boemia Literária e revolução: o submundo das letras no Antigo Regime”, do historiador renomado Robert Darnton, traz a nós uma perspectiva nova e diferenciada de olhar para o Iluminismo. Darnton nos mostra a revolução francesa analisada de baixo, sob a perspectiva de um grupo pertencente ao Iluminismo que a historiografia tradicional não apresenta:

*Em que surge o perfil inesperado de um grupo cujo papel instrumental na queda do Antigo Regime, foi, até então, negligenciado pelos historiadores. Tal grupo constitui o submundo literário: philosophes fálidos – ou os “Rousseaus de sarjeta”, termo que, já no século XVIII, havia sido aplicado a Restif de la Bretonne -, editores piratas e livreiros clandestinos. (Cia. Das Letras, 1987: índice remissivo)*

Abordar um novo grupo de intelectuais marginalizados e excluídos da sociedade intelectual de sua época, e conseqüentemente da historiografia consolidada, é confrontar-nos com

questões novas e pertinentes acerca de um momento histórico consolidado. Conforme nos evidencia Robert Darnton, pensar num submundo da literatura é pensar e questionar o tipo de vida que levavam esses escritores, quais influências suas vidas econômicas tinham sobre seus trabalhos, qual era o público, qual o tipo de leitura. É pensar sobre a força dos livros no período, sobre como era visto o *status* de escritor em um mundo onde estes eram pagos e protegidos, é questionarmos o porquê de apenas um seleto grupo de pessoas adentravam esse mundo; por que não nos questionarmos sobre o pensamento ortodoxo no período e porque esses escritores eram considerados proibidos e tidos como os filósofos de sarjeta? Os livros tiveram grande impacto no século XVIII e foram o meio de difusão de uma ideologia que ganhava força na França e ia contra a política instaurada no Estado.

Portanto, questionamentos totalmente válidos e que nos fazem repensar o que de fato sabemos e o que a historiografia nos mostra sobre esse período da História Moderna. Temos em mãos a oportunidade de uma nova avaliação do Iluminismo (Darnton, 1987) e de proporcionarmos novos olhares e novas leituras dentro da academia e da escola, uma concepção diferente sobre um momento histórico, tendo em vista o resultado de aprendizados novos. Ater-nos a esse mundo marginalizado, onde Darnton evidencia um tipo de corrupção e de hipocrisia dentro do movimento Iluminista junto aos seus pensadores de maiores fama e renome, os mais abordados dentro da historiografia e dos conteúdos dos livros didáticos: Voltaire, Diderot, Rousseau, D’Alembert, Montesquieu; aponta para o mundo de proteção e de pensão desses pensadores, onde nem todos se encaixavam; onde títulos, obras, escritores marginalizaram-se por não se adequarem aos moldes necessários para serem os protegidos da burguesia, da Academia, dos reis. Conforme afirma Darnton:

*Talvez o Iluminismo fosse mais banalizado que o rarefeito clima de opinião descrito pelos autorais de manuais faz suspeitar, e devêssemos questionar a visão pretensiosa, sumamente metafísica, da vida intelectual do século XVIII. Um meio de trazer o Iluminismo de volta à terra é encará-lo do ponto de vista dos autores da época. Afinal, eram homens de carne e osso, desejosos de encher a barriga, cuidar da família e vencer na vida. (DARNTON, 1987:14).*

Valendo-nos das informações levantadas pelo autor, o processo de repensar um movimento é trazer a tona sua expressão mais baixa, “pobre” e marginalizada; é trazer a tona um olhar de vida real, desmistificar os saberes que foram petrificados pelas abordagens mais recorrentes e proporcionar aos alunos universitários e escolares a oportunidade do questionamento, da dúvida, da pesquisa e da construção de saberes e de consciências que não àqueles já enraizados dentro do ensino de história, mais especificamente aqui, de História Moderna.

Como um dos objetivos da pesquisa é proporcionar a análise da ocorrência de diálogos entre saberes acadêmicos e escolares, ressaltamos que no contexto da ditadura Civil-Militar, o ensino de História distanciou-se da produção historiográfica acadêmica, envolvida em discussões a respeito de objetos, fontes, métodos, concepções e referenciais teóricos da ciência histórica. A aproximação entre a Educação Básica e a Superior seria retomada apenas a partir da década de 1980, com o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização da sociedade. Ou seja, durante aproximadamente 10 anos, onde a disciplina de História incorpora à de Estudos Sociais na educação básica e o curso superior, onde História e Geografia eram disciplinas autônomas, passam a ser em 1969 licenciaturas curtas e em 1971, licenciaturas curtas e longas em Estudos Sociais, contendo as áreas de História, Geografia e período de duração de três anos. Segundo Selva Fonseca, essas novas leis e reformas universitárias e escolares tinham o objetivo de investir contra o profissional de história, com o intuito de não formar mais cidadãos críticos e hábeis a questionar o controle e as metas do Estado:

*O profissional oriundo da licenciatura curta estava mais propenso a atender aos objetivos do Estado, aos ideais de segurança nacional [...] A licenciatura curta generalizante, não preparando suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino em que não há espaço para a crítica e a criatividade. (FONSECA, 2011:29)*

Podemos relacionar então, conforme a citação acima, que esse distanciamento dos saberes produzidos dentro da academia com a escolarização básica, bem como a deficiência formativa dos professores e professoras de História do período e a desintegração e encurtamento do curso de História nas universidades como fatores que contribuíram, e continuam a contribuir, para a falta de diálogos e de criticidade no que se refere aos saberes institucionalizados, transpostos para os manuais didáticos. A realidade educacional brasileira, podemos ressaltar, não é uma força do acaso, configura-se na maneira como é hoje por ser o resultado de decisões e determinações historicamente construídas, que insistem e persistem, principalmente quando reforçadas por posturas de exclusão presentes nos atos repetitivos da ação cotidiana escolar. Dentro dessa lógica, a formatação dos currículos de História, tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Básico, ainda se configuram de uma forma extremamente tradicional, moldada nas tradições e visões europeias e organizadas de acordo com o sistema quadripartite francês de história universal: História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea. Segundo Luisa Ribeiro Pereira, o objetivo da instituição Universidade é a difusão

e produção social do conhecimento, bem como desatrelar-se dos saberes tradicionais e proporcionar novos saberes sobre os movimentos e sujeitos que compõem a História, ou seja, a universidade

*tem um compromisso social com o mundo e uma responsabilidade ética e moral em relação aos sujeitos que aí circulam, sejam como alunos ou como professores. Assim é necessário que se aprenda a lançar – e esta é a função precípua da Universidade – outras formas de olhar e perceber o ensino e seus sujeitos sobre outra perspectiva, que não as formas tradicionais de se pensar e ensinar e ainda permanecem carregadas de ‘preconceitos’ na maioria das vezes priorizando uma posição de mando e dominação, herdeiras do extremismo da racionalidade moderna, excluindo formas de conhecimento pautadas em outros princípios, calcados em outra racionalidade e, que na sua maioria não têm uma justificativa plausível e de comprovada necessidade social. (PEREIRA, 2014:4)*

A Universidade, que deveria carregar em seu interior, ter como objetivo principal a ruptura com o tradicional, tendo em vista a produção de conhecimento social, que prioriza os outros sujeitos da História ainda possui um currículo moldado nos padrões que surgiram no século XIX/XX. Esse currículo tradicional é o norte dos saberes, da produção e da distribuição das disciplinas acadêmicas; portanto, indagamos a possibilidade de proporcionar um debate novo, desenraizado das tradições historiográficas e acadêmicas quando o currículo universitário ainda é tão tradicional.

A função da escolarização é justamente os questionamentos sobre a formatação e reprodução do conhecimento. O conhecimento acadêmico deveria servir para “despetrificar” o conhecimento que ficou duro, dogmático e trazer questionamentos sobre a produção, manifestação e transporte desse conhecimento. “Significar o conhecimento”. Sobre o papel da universidade enquanto desmistificadora e orientação de como o saber é construído e como se transfere através de teorias e métodos acerca da relação ao “enigma” homem-mundo-homem.

*A Universidade, como instituição e locus formal da elaboração, organização, sistematização do processo de produção do conhecimento surgido do enigma homem – mundo \_ homem, pertence ao curso da história. Desde a sua formalização no final do sec. XVIII, não se questiona mais a validade ou não de sua existência. O que está em pauta é a qualidade do exercício de sua inserção na análise e compreensão do enigma do caminhar do homem na história, como um desafio contínuo. (PEREIRA, 2014:6)*

Segundo nos evidencia Lusia Pereira, dentro da Universidade, e isso é corroborado pela didática tradicional; ou seja, a didática calcada em datas, fatos, cronologia, memorização, o foco não está na produção do conhecimento, em compreender e internalizar como esse conhecimento se produz, quem o legitimou, porque determinados assuntos são historicamente e academicamente aceitos e trabalhados e outros não, a legitimação histórica de determinados processos e saberes históricos. O que ocorre dentro dos muros dessa instituição é que

*a lógica da razão instrumental se manifesta na ação controladora da construção do saber, transformando-o em conhecimentos petrificados, em dogmas que acabam por gerar, na organização do processo de trabalho acadêmico, uma relação dual: de um lado os que sabem e detêm o conhecimento, e, por isso julgam-se portadores de poder; e, de outro, os que não sabem e se colocam passivos e aparentemente submissos ao poder dos que sabem. E é exatamente nessa relação bipolar que é necessário perguntar: quem sabe, sabe o quê e para quê? Quem não sabe, não sabe o quê? E, se é necessário saber, é preciso perguntar: O quê? Para quem? Para quê? Como? Considerando ser esta a função da escolarização em geral e, da Universidade em especial, é viável que se substitua o aprendizado do conhecimento como dogma petrificado, mercadoria apropriada, pelo modo de como o saber é produzido e de como ele é transformado em conhecimento provisório sob a forma de uma teoria a respeito do enigma homem - mundo - homem. Ou seja, significar o conhecimento a partir de sua função de desmistificar o objeto a ser conhecido. (PEREIRA, 2014:7)*

Conforme fica explicitado na citação acima, essa configuração do ensino moldado naquele que detém o conhecimento e o transmite e naquele que irá receber passivamente esse conhecimento também é uma determinação historicamente construída e fundamentada por uma didática tradicional, que não leva em consideração os processos de aprendizagem e da percepção dos processos históricos por parte dos alunos. Seria necessário, então, que os moldes tradicionais do ensino dessem espaço para uma produção crítica acerca da própria produção do conhecimento, da produção dos processos históricos e da desmistificação dos conteúdos historicamente legitimados, visando uma ampliação de tais conteúdos e processos com vistas a abranger outros agentes, outras fontes e outros personagens dentro desses processos, que não aqueles ressaltados e trabalhos pela historiografia tradicional.

A didática da história traz uma nova perspectiva de paradigma da visão do ensino de história. Uma forma de desconstruir esse tipo de enraizamento do conhecimento e do método de ensino-aprendizagem seria tornar o processo de produção do conhecimento o foco da universidade; redimensionar o objeto e o sujeito, alterar as concepções que se tem de tais para uma concepção que se adeque a realidade histórica, múltipla, mutável.

Além de uma nova estruturação acerca da produção dos saberes acadêmicos, o currículo da universidade também precisa alterar-se para se constituir enquanto um currículo que dê conta da razão lógica e da razão histórica: uma configuração social. Tendo em vista que é este o instrumento fundamental para a organização do ensino, o cerne fundamental do trabalho da Universidade, o mesmo precisa ser entendido e construído enquanto um instrumento que precisa ser social, cultural e de contextualização histórica. Deixou de ser apenas teórico para se tornar contextualizado e dirigido para alguém, centrado nesse saber. Ainda citando Lusia Pereira, a mesma afirma que

*As pesquisas e estudos existentes na área discutem que há muito o currículo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada simplesmente para procedimentos didáticos - metodológicos, em função de elencar e distribuir disciplinas ou conteúdos de ensino. Hoje, uma concepção curricular passa necessariamente por uma tessitura sociológica, política, epistemológica e cultural do ato de ensinar e*



*aprender. O que implica conceber o currículo a partir de uma moldura social e cultural, na perspectiva de determinações históricas e contextuais condizentes com uma escolha do que se quer e para que se quer conhecer. (PEREIRA, 2014:11)*

O currículo, conforme afirma a autora, já não se molda mais apenas buscando uma organização técnica e metodológica, mas visa estabelecer-se enquanto um instrumento social e cultural, com vistas a proporcionar uma nova perspectiva educacional no Ensino Superior. Dentro dessa lógica, destacamos que não é a grade curricular que deve determinar a organização de um curso, mas antes disso, é a definição do objetivo de estudo desse curso que deve orientar a construção desse currículo. O currículo não deve ser fixo e permanente, mas contextualizado nas determinações históricas do objeto de estudo a ser priorizado. Assim, não é o currículo que deve decidir o plano de estudo, mas projetos de pesquisa em torno de determinado objeto é que devem direcionar o processo de aprender e produzir conhecimento.

Concluimos sobre a formatação do ensino e do currículo no que tange o Ensino Superior que o processo de construção do conhecimento dentro da universidade deve estar estritamente relacionado a projetos de pesquisa, para desmistificar a noção de que o conhecimento está fora do mundo, fora do sujeito e que as teorias falam por si só. Essa abordagem visa, principalmente, demonstrar as relações que se estabelecem entre sujeito – mundo – conhecimento, sempre problematizando, recortando um objeto e se utilizando das teorias existentes, porém, revendo-as, resignificando-as. Trazer o conhecimento para dentro da subjetividade, para a praticidade, a vida útil e para a sociedade significa, também, “romper com a representação segundo a qual o lugar de produção, circulação do conhecimento é, essencialmente, a comunidade acadêmica”. (PEREIRA, 2014:17) Ou seja, é preciso, através da difusão de uma nova prática e perspectivas acerca do conhecimento, acabar com a concepção tradicional e enraizada de que o meio acadêmico é o único capaz de produzir o conhecimento, e mais relevante, questionarmos e propormos um novo tipo de conhecimento dentro desse espaço, afinal, não podemos tirar do universo acadêmico o espaço dos debates, mas avaliá-los, desdogmatizá-los e ampliá-los.

Dentro da abordagem a respeito da produção dos saberes acadêmicos e da constituição de um currículo que deixe de ser tradicional e passe a ser orientado pelo social, pela vida prática dos sujeitos históricos, a didática que ainda se faz presente dentro dos muros acadêmicos contribui de forma significativa para que tal processo de desconstrução e análise não ocorra. A didática presente no processo do ensino de história e da produção dos saberes acadêmicos é uma didática tradicional. Conforme nos evidenciam Leude Pereira Rodrigues e Lucilene Silva Moura, no que se refere à didática relacionada ao Ensino Superior

*É somente na segunda metade do século XX, que esta preocupação atinge o ensino superior. Até, então, como declararam os participantes do congresso sobre didática, realizado em Gand, na Bélgica, em 1954, “não existiu nenhuma preocupação de formar o professor do ensino superior”. Isso se deve ao fato, segundo eles, do prevalecimento do espírito e da convicção de que “quem sabe, sabe ensinar”. (RODRIGUES;MOURA, 2011:2)*

Portanto, conforme nos evidenciam as autoras, podemos concluir que a didática tradicional manteve-se, e ainda se mantém, extremamente arraigada na concepção de que o professor é o mestre, o detentor de todo o conhecimento e cabe a ele transpô-lo ao aluno; pois quem é mestre sabe ensinar sem precisar de didática, prática ou humildade. O campo de estudos, bem como a própria didática, passaram por diversos momentos, sendo o primordial deles, a primazia no fato da transmissão do conhecimento, sem levar em consideração a apreensão de tal conhecimento por parte do outro. “Este predomínio do ensino sobre a aprendizagem constitui a essência da chamada didática tradicional.” (RODRIGUES;MOURA, 2011:3) Quando tratamos do ensino superior especificadamente, tem-se a seguinte concepção, de que

*A grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas (MASETTO, 2003).*

Podemos concluir, com base na citação, que o foco do ensino superior é no ensino por si só, ou então o papel do professor, sem levar em consideração o papel do aluno, a sua eficácia, ou não, em conseguir reter (aprender) aquilo que lhe ensina o professor. Podemos citar aqui as questões da didática da história e o fato de o ensino de história ter se atido por muito tempo em questões teóricas e metodológicas e ter esquecido o objetivo do saber histórico enquanto ferramenta integrante, presente e atuante da vida prática. O aluno “tem uma atividade muito limitada e pouco participa da elaboração dos conhecimentos que serão adquiridos. Sua tarefa principal é memorizá-los sem nenhuma estratégia de aprendizagem.” Na didática tradicional, toda a formatação dos conteúdos, organização da sala de aula centram-se na autoridade e desejos do professor, tendo que este é o detentor de todo o conhecimento, cabendo ao aluno um papel quase nulo na configuração de seu aprendizado. Podemos caracterizar o ensino de história como ainda voltado, de certa forma, para essa didática tradicional, conforme ocorre nas escolas, onde a história ainda é dita como uma memorização de fatos e datas sem qualquer ligação com presente, cotidiano e vida prática.

Em contrapartida a este fato, muitos estudos têm sido realizados no âmbito da didática e das práticas de ensino-aprendizagem. Mesmo na área do ensino de história, muito se avançou no que abrange o processo do aprendizado histórico e a didática do ensino de história; a nova

concepção de currículo e da organização do conhecimento e conteúdos dentro da academia ganha base e fundamentação com a pesquisa desenvolvida por Jörn Rüsen e suas abordagens sobre a didática da história e a praticidade, a vitalidade da história e dos conhecimentos históricos não mais calcados em meros problemas teóricos ou metodológicos, mas sim na vida prática do homem e nos anseios da sociedade, que foi o objetivo inicial da História. O conceito de didática que vem se configurando, a didática moderna, muda o enfoque tradicional do ensino para a aprendizagem, ou seja, o aluno passa a ser o objeto central do propósito da didática.

Sobre o foco na didática que tange o ensino de História, a opinião recorrente que se tem da didática da história, conforme nos aponta Jörn Rüsen, é que a mesma se configura enquanto a transposição de conhecimento acadêmico para o ensino básico, os historiadores viram professores; “é uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e escolar.” (RÜSEN, 2010:23). Porém, essa opinião é falha, pois não se centra nos reais problemas que concernem o aprendizado histórico e a educação histórica e à relação entre didática da história e pesquisa histórica. Jörn Rüsen traz evidência a relevância que a didática da história tem para o aprendizado histórico, uma vez que antes das discussões dos historiadores focarem-se apenas em questões práticas, teóricas e metodológicas, estes

*[...] discutiram as regras e os princípios da composição da história como problemas de ensino e aprendizagem. Ensino e aprendizagem eram considerados no mais amplo sentido, como o fenômeno e o processo fundamental na cultura humana, não restrito apenas na escola. (RÜSEN, 2010:24)*

Ou seja, conforme nos aponta o autor, podemos dizer que a História e o seu ensino perderam o foco quando os historiadores passaram a focar seus esforços apenas em questões teóricas e metodológicas, abstando-se de pensarem, refletirem e resignificarem a História enquanto seu objetivo vital: os problemas práticos da vida e a sua difusão através do ensino. Os fatores que contribuíram para esse “fechamento” da história para abordagens que não mais priorizassem o ensino deve-se, principalmente, a institucionalização e profissionalização dessa disciplina, ocasionando o seu endurecimento em processos puramente acadêmicos. Rüsen salienta que

*A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. A “cientifização” da história acarretou um estreitamento consciente de perspectiva, um limitador dos propósitos e das finalidades da história. A esse respeito, a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinados com a vida prática. (RUSEN, 2010:25)*

Conforme mostra o autor, a racionalização excessiva da disciplina História acarretou em um processo de distanciamento e negação da mesma com o que deveria ser seu principal objetivo: a ligação com a história dos homens e mulheres, da sociedade, dos anseios e objetivos da vida prática no tempo.

Segundo o autor, a didática da história foi guiada, primeiramente, pela necessidade prática da formação de professores de história, que pensada em dois níveis, um prático e um teórico, proporcionaram formas de se pensar a didática da história e a didática da educação em história. Sobre isso, Rüsen atenta para um fato que, veremos posteriormente, foi abordado por aqueles que pensaram e pesquisaram a educação, o ensino e aprendizagem; os processos de ensino e aprendizagem ocorrem em um dado momento, em um local específico, em uma sociedade específica com seus próprios contextos sociais, políticos, culturais e institucionais e é partir da percepção dessa realidade específica que a metodologia que visa o aprender e o ensinar será capaz de alcançar seus objetivos. Para o autor,

*A didática da educação em história estabelece os objetivos e as formas de educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional. A metodologia de instrução em história estabelece os meios práticos pelos quais estes objetivos são alcançados (RÜSEN, 2010:26)*

Percebemos, portanto, que na perspectiva do autor o segundo nível que diz respeito as lentes e as teorias que permeiam e auxiliam na construção e investigação do processo de ensino e de aprendizagem dever ser pensados a priori da prática, do ensinar propriamente dito. Entretanto não é o que vemos, a necessidade de uma formação prática parece sobressair-se a real instrumentalização dos futuros/as professores/as para a compreensão do conhecimento histórico para então proporcionar uma aprendizagem histórica.

O cientificismo exacerbado que a disciplina História adquiriu contribuiu amplamente para que, além da perda de um sentido realmente prático da História, a didática da história perdesse seu espaço educacional, de resignificação e ampliação do conhecimento histórico para se tornar uma mera reprodutora dos conhecimentos acadêmicos dentro das salas de aulas. “Os historiadores consideravam que sua disciplina estava legitimada pela sua mera existência” (RUSEN, 2010:27) e essa mera existência não requeria qualquer utilidade prática, bem como dispensava diálogos com os saberes escolares. À didática da história, portanto, ficou relegado o papel de transpor passivamente os estudos históricos fabricados no meio acadêmico. Entendemos que a didática da história, bem como as demais considerações realizadas acerca do ensino de história, do currículo e da didática como um todo nos permitem abordar e responder aos questionamentos que foram aqui levantados. A didática da história nos proporciona sairmos

da estagnação metódica e técnica que ainda permeia os cursos e disciplinas da História, para olhar para a mesma com um olhar focado no aprendizado desses conteúdos e na sua resignificação; não mais pelos viés tradicional, mas na busca de saberes sociais e culturais dentro da nova perspectiva que desejamos para o ensino de História.

Juntamente com a História, a didática da História também passou por mudanças que refletiam esse novo paradigma relacionado a ciência História e disciplina escolar História. Segundo Rusen, a didática da história

*experimentou a assim chamada virada para a teoria do currículo. Agora a educação histórica não se torna mais uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos profissionais para a sala de aula. A questão básica que está sendo colocada é se aquele conhecimento e a forma de pensamento que ele representa encontram um conjunto de critérios educacionais preexistentes e extradisciplinares. Os historiadores foram confrontados com o desafio do papel legitimador da história na vida cultural e na educação. (RUSEN, 2010:29)*

Percebemos, a partir dessa reflexão, que tanto a História e os/as historiadores/as quanto a Didática da História estavam sendo intimadas a apresentar a sua real função a sociedade, e mais que isso, que a educação cobrava de ambas um posicionamento em relação ao seu papel educacional e percepção das realidades e contextos nos quais ambas se inseriam. Estava-se questionando a validade da didática da história, não mais como um processo externo ao aspecto científico da disciplina História, mas seu papel enquanto um processo inerente a sua configuração e parte crucial do processo do aprendizado e da consciência histórica.

A didática da história, aquela que buscamos identificar aqui e que Rösen traz a nós, proporciona sairmos da estagnação metódica e técnica que ainda permeia os cursos e disciplinas da História, para olhar para a mesma com um olhar focado no aprendizado desses conteúdos e na sua resignificação; não mais pelo viés tradicional, mas na busca de saberes sociais e culturais dentro da nova perspectiva que desejamos para o ensino de História.

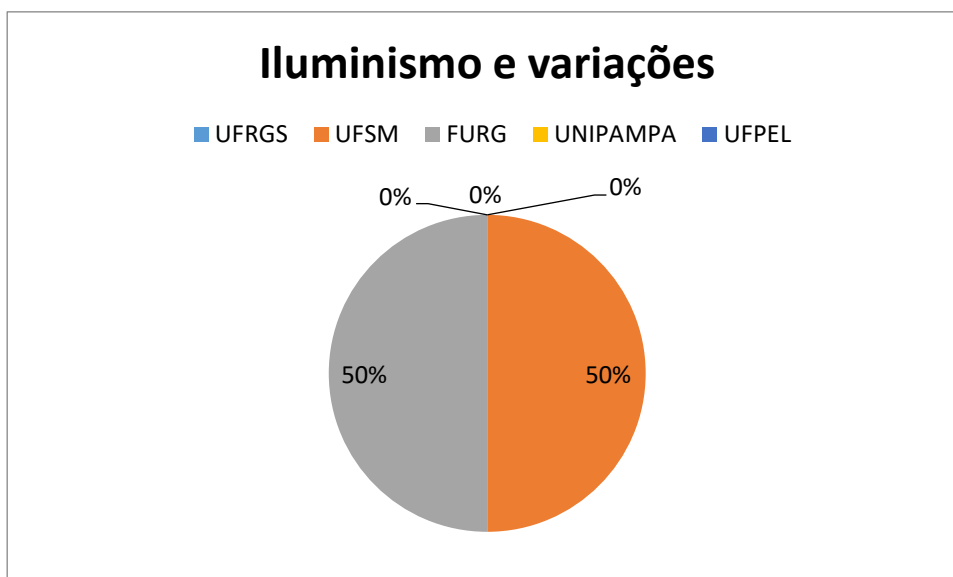
Para realizarmos nossa pesquisa, analisamos as ementas disponibilizadas pelos professores para a disciplina de História Moderna das Universidades Federais do Rio Grande do Sul; sendo estas a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Universidade Federal de Pelotas - UFPel e Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, bem como os objetivos e bibliografias e os Quadros de Sequencia Lógica das mesmas, buscando o foco principal de nossa pesquisa que é a localização de outro olhar, outro debate a cerca dos pensadores pertencentes ao submundo do Iluminismo propomos. Aplicamos, então, a Análise de Conteúdo como o pressuposto metodológico, já que a mesma permite a análise da fonte proposta através da divisão de seu conteúdo para a criação do *metatexto*; o um novo documento com o resultado

das análise. Segundo Roque Moraes, “[...] analisar significa dividir. Qualquer análise divide um todo em partes para, a partir daí, construir uma melhor compreensão do todo.” (MORAES, 2007:89). Comprendemos, então, que a análise de conteúdo, aos nos permitir uma desconstrução das fontes selecionadas proporciona àquele que a analisa uma compreensão e percepção mais amplas e objetivas do objeto da análise; a desconstrução do todo para a construção de um novo tipo de compreensão desse mesmo todo. Ainda segundo o autor:

*Pesquisas qualitativas seguidamente trabalham com informações apresentadas em forma de texto. Daí, a denominação análise textual. Esta pode ser estabelecida como um processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. (MORAES, 2007:87)*

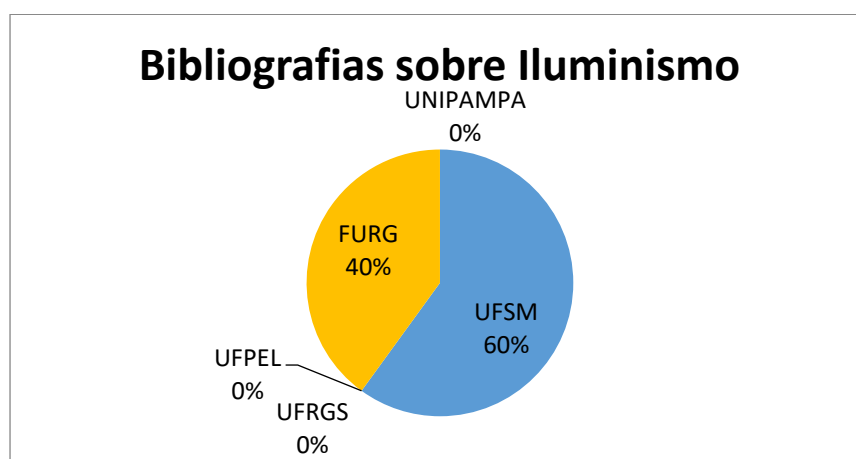
Através da abordagem trazida pelo autor sobre o a configuração da análise de conteúdo, procuramos então selecionar as fontes, que foram acima citadas, e dentro do processo da análise desconstruir as mesmas para localizarmos as informações que nos proporcionarão, senão as respostas totais, pelo menos um avaliação mais ampla e objetiva sobre os questionamentos levantados nesse artigo.

Ao nos armarmos das fontes citadas e aplicarmos a análise em busca dos conteúdos relacionadas ao diálogo que existe, ou não, dentro das universidades sobre os “outros” pensadores do Iluminismo, percebemos que estes diálogos, as ementas e Quadros de Sequência Lógicas das mesmas se configuram com diferentes caracteres dentro das universidades. Primeiramente percebemos, através da análise dos Quadros de Sequência Lógica, que a disciplina de História Moderna é ministrada em História Moderna como cadeira única na FURG, UFSM, UNI-PAMPA; e como cadeira dupla, ou seja, História Moderna I e II na UFRGS e UFPEL; portanto, a duração e distribuição das cadeiras não é padrão dentro das Universidades. Tendo em vista esse fato, buscamos dentro das ementas da disciplina e das bibliografias disponibilizadas pelos professores nos sites das referidas universidades, identificar se o Iluminismo se faz presente, e mais precisamente, que diálogos ocorrem entre esse momento histórico e o “submundo” da literatura iluminista e se esta também se faz presente nas fontes analisadas. Nos gráficos abaixo percebemos que o Iluminismo, bem como conceitos/palavras que podem se referir a esse termo, estão presentes em apenas duas universidades:



Dados retirados a partir da análise das Ementas da disciplina de História Moderna das universidades citadas.

No que se refere ao termo Iluminismo e suas variações, tais como produção intelectual/cultural; imaginário; pensadores/filósofos encontram-se na ementa apenas da Universidade Federal do Rio Grande e da Universidade Federal de Santa Maria. As demais universidades, UFPEL, UFRGS, UNIPAMPA sequer fazem uso desses conceitos em suas ementas ou objetivos. No que diz respeito às bibliografias das disciplinas, buscamos por títulos e autores que trabalhem o conteúdo “Iluminismo”, novamente os dados apontam para UFSM e FURG como as predominantes no assunto, conforme demonstra o gráfico abaixo. Encontramos disponibilizadas as bibliográficas da FURG, UFSM e UFPEL; UFRGS e UNIPAMPA não disponibilizam suas bibliografias nos sites.



Dados retirados a partir da análise das Ementas da disciplina de História Moderna das universidades citadas.

Dentro dessas análises, buscamos localizar o foco principal de nosso trabalho: o submundo da literatura Iluminista. Porém, ao constataremos que apenas duas universidades trazem o momento histórico Iluminismo em suas ementas e objetivos e trazem também bibliografias que abordam o assunto, podemos concluir que o tema não é abordado em grande escala dentro das Universidades Federais do RS, a não ser pela FURG e UFSM. Das bibliografias encontradas que podem ressaltar o tema, localizamos na FURG: Robert Darnton, *Boemia literária e revolução: o submundo das letras no Antigo Regime* e Robert Darnton, *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Na bibliografia da UFSM se fazem presente os seguintes livros: Robert Darnton. *O Iluminismo como negócio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996; Roy Porter (org.) *Submundos do Sexo no Iluminismo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. Dentro da análise do último gráfico já constam as bibliografias que abordam os dois temas: Iluminismo e submundo do Iluminismo.

Podemos concluir, com base nos dados levantados, que não há diálogos dentro da universidade com os desvios da modernidade, com o submundo, os outros pensadores do Iluminismo. A academia não está preparando esses debates e, conseqüentemente, estes se ausentam dos livros didáticos, que trazem em sua construção apenas as informações tradicionais, os pensadores tradicionais do alto iluminismo. Afirmaremos então, com base nos dados e análises recolhidos ao longo deste artigo, que apesar daquilo que consta nos currículos e pareceres acerca do ensino de História, sobre os debates que ocorrem em torno do currículo, dos livros didáticos e da configuração da História no ensino superior; onde é necessário haver diálogo, interação e transito entre a História e outras categorias que sustentem e engrandecem seus conhecimentos, onde o ensino de história não deve ater-se aos conhecimentos que foram “petrificados” pela historiografia recorrente, não há espaço, interesse e preparação para outros debates que não os consolidados, para outros olhares e análises sobre os movimentos histórico-político-culturais que não os legitimados pela historiografia tradicional e recorrente. Na hierarquia que é o currículo acadêmico, delineador do ensino de história, o submundo da literatura iluminista, o outro olhar sobre um movimento intelectual, político e cultural não encontra voz ou espaço.

Para fundamentar e ressaltar a nossa afirmação acerca da falta de espaço e voz desses outros saberes dentro dos livros didáticos, procuramos analisar três livros didáticos de 7ª série ou 8º ano buscando em seus sumários capítulos que trazem o Iluminismo enquanto conteúdo de aula, e, dentro desses capítulos, localizar se existe ou não menção, análise ou referência ao submundo da literatura iluminista. Entendemos, conforme nos aponta Circe Bittencourt que



*[...] O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com seus preceitos da sociedade branca burguesa. (Bittencourt, 2012: 72)*

Portanto, nos embasando na citação acima, compreendemos que os conteúdos presentes internamente nos livros didáticos carregam uma ideologia, que ainda pode ser considerada como dominante; e a escolha de determinados conteúdos e a exclusão de outros também pode nos evidenciar o tipo de pensamento que domina dentro da academia e dentro das escolas e da sociedade: um pensamento tradicional.

Os livros que analisamos foram: Gilberto Cotrim – saber e fazer história: história geral e história do Brasil 7ª série, PNLD 2002; Conceição Oliveira, Carla Miucci, Andrea Paula – História em projeto. O mundo do avesso: o embate entre novas e velhas idéias – do século XVII ao XIX. 7ª série; Nelson Piletti, Claudino Piletti, Thiago Tremonte – História é vida integrada. 8º ano, PNLD 2011, 2012, 2013. Através da análise, chegamos à conclusão de que os conteúdos abordados pelos livros didáticos sobre o Iluminismo se constituem como padrão em todos eles:

Conteúdos recorrentes sobre Iluminismo						
	Despotismo	Antigo Regime	Burguesia	Principais ideias	Principais filósofos	Novas teorias
PILETTI, Nelson. História e Vida Integrada, 8º ano. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2009.	X	X	X	X	X	X
COTRIM, Gilberto; Saber e fazer história, 7º série. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.	X	X	X	X	X	X
OLIVEIRA, Maria da Conceição Carneiro de. História em projetos : manual do professor. 7ª série. São Paulo: Ática, 2006.	X	X	X	X	X	X

Conforme fica evidenciado pela tabela acima, ao buscarmos nos sumários e nos conteúdos trabalhados sobre Iluminismo nos livros didáticos analisados, percebemos que os assuntos

mais recorrentes e abordados em todos os livros referem-se, principalmente, aos temas consolidados pela historiografia; os despostos esclarecidos; a relação entre os anseios da burguesia e as teorias econômicas, sociais e políticas iluministas; o descontentamento e questionamentos acerca das práticas do Antigo Regime. Não há qualquer conteúdo que dialogue com os autores, temas ou conceitos trazidos até nós por Robert Darnton, dos escritores e vidas que compõem o dito submundo da literatura iluminista. Os pensadores/filósofos mais trabalhados nos livros didáticos, os únicos discutidos são aqueles a quem a historiografia e a academia faz maiores referências, ou seja, Voltaire, Locke, Montesquieu, Didot, D' Alembert, Rosseau, Quesnay, Adam Smith; sempre trazendo um resumo de suas principais ideias, bem como trechos de suas principais obras.

Compreendemos então, através das fontes levantadas e análises realizadas, que a aproximação que existe entre os saberes acadêmicos e os saberes difundidos no meio escolar tem, para nós, um sentido muito negativo, tendo em vista que a academia, enquanto um espaço de formação de futuros profissionais na área da História, sejam eles licenciados ou bacharéis, não proporciona uma visão dos processos históricos que não os consolidados. Conforme nos aponta Rüsen em sua perspectiva dos saberes históricos enquanto enraizados em procedimentos teóricos e metodológicos ao invés de saberes voltados para sociedade, a vida prática e as necessidades do homem, entendemos que as Universidades, através do que observamos nas ementas das disciplinas de História Moderna, corrobora para esse tipo de História, ou seja, uma História calcada em saberes que já se institucionalizaram, que são historicamente legitimados; ela deixa de proporcionar aos seus futuros professores, historiadores uma visão diferenciada sobre os processos históricos. Os outros atores/agentes dos movimentos históricos não encontram espaço nos conteúdos acadêmicos, e, conseqüentemente, também não encontrarão espaço nas escolas, afinal são as Universidades que estão formando esses professores de História, que difundirão o conhecimento que receberam dentro das escolas e dos saberes escolares.

A relação dos saberes produzidos academicamente serão aqueles que irão ser reproduzidos na escola e nos livros didáticos, dando significados positivos ou negativos acerca de determinados saberes históricos. As narrativas do passado, realizadas no âmbito historiográfico e que irão refletir-se na educação básica são as criadores desses significados e que, segundo Renata Moraes, são capazes de “atribuir significados positivos ou negativos a períodos, personagens, eventos.” (MORAES, 2007:251). Muitas vezes permeados pelo senso comum, ou seja, “a construção de significados positivos e negativos [...] se dariam na forma pela qual os saberes

históricos são apresentados tanto na historiografia acadêmica, quanto nos livros didáticos”. (MATOS, BORGES, 2013).

Seguindo a lógica desenvolvida por Julia Matos e Michele Borges em “Ensino de História Moderna no livro didático: representações dos gêneros”, para compreender os significados atribuídos a determinados períodos históricos, e podemos ressaltar os períodos, assuntos e personagens presentes e excluídos das narrativas históricas, produções historiográficas, é necessário que tenhamos a concepção e a percepção de olhar como determinadas leituras históricas são consolidadas.

Portanto, podemos afirmar que esses debates de fato não se fazem presentes em nenhum dos âmbitos que analisamos, um fato muito preocupante é o de apenas duas Universidades trazerem em suas ementas o assunto “Iluminismo” e as mesmas duas trazerem leituras que abordem temas não tradicionais desse mesmo assunto. Apesar das amplas discussões sobre a crise na Universidade, sua configuração enquanto um processo social e cultural e a necessidade se revermos como a didática está sendo aplicada dentro de seus muros, principalmente a didática da História, ainda temos um caminho de debates para trilhar sobre a configuração dos saberes que são trazidos e difundidos dentro das Universidades e reproduzidos nas escolas.

## BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, Circe – *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012.

BITTENCOURT, Circe – *Ensino de história: fundamento e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Michele Martins; MATOS, Júlia Silveira – *Ensino de História Moderna no livro didático: representações dos gêneros*. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371331576\\_ARQUIVO\\_EnsinodeHistoriaModernanoLivroDidaticoRepresentacoesdosGeneros.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371331576_ARQUIVO_EnsinodeHistoriaModernanoLivroDidaticoRepresentacoesdosGeneros.pdf). [Consulta realizada em 02/12/2014].

DARNTON, Robert – *Boemia literária e revolução: o submundo das letras no antigo regime*. São Paulo : Companhia das Letras, 1989.

DARNTON, Robert – *O grande massacre de gatos : e outros episódios da história cultural francesa*. 2.ed. Rio de Janeiro : Graal, 1986.

FONSECA, Selva Guimarães – *A História na Educação Brasileira*. In: Caminhos da história ensinada. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

MASETTO, M. T – *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

PILETTI, Nelson – *História e Vida Integrada*, 8º ano. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2009.

COTRIM, Gilberto; *Saber e fazer história – 7º série*. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Carneiro de – *História em projetos: manual do professor*. 7ª série. São Paulo: Ática, 2006.

MORAES, Roque – *Mergulhos discursivos; análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos*. 2ª Ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2007.

PEREIRA, Lusia Ribeiro – *Ensino Superior no novo mundo contemporâneo: desafios e perspectivas*. Disponível em: <http://www.feol.com.br/sites/Revista%20eletronica/artigos/ENSINO%20SUPERIOR%20NO%20MUNDO%20CONTEMPORANEO%20-%20DESAFIOS%20E%20PERSPECTIVAS%20%5bLusia%20Pereira%5d.pdf>. [Consulta realizada em 02/12/2014].

Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002: *Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991) [Consulta realizada em Fev./2014].

RODRIGUES, Leude Pereira; MOURA, Lucilene Silva – *O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior*. Disponível em: <http://www.itpac.br/arquivos/Revista/43/5.pdf>. [Consulta realizada em 02/12/2014].

RÜSEN, Jörn – *Didática da história*. In: Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

## FONTES PRIMÁRIAS

Quadros de Sequência Lógica Universidade Federal do Rio Grande –FURG. Disponível no site da Universidade.

Quadros de Sequência Lógica Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível no site da Universidade.

Quadros de Sequência Lógica Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Disponível no site da Universidade.

Quadros de Sequência Lógica Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Disponível no site da Universidade.

Quadros de Sequência Lógica Universidade Federal de Pelotas – UFpel. Disponível no site da Universidade.

Ementa Disciplinar da disciplina de História Moderna Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Disponível no site da Universidade.

Ementa Disciplinar da disciplina de História Moderna Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Disponível no site da Universidade.

Ementa Disciplinar da disciplina de História Moderna Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Disponível no site da Universidade.

Ementa Disciplinar da disciplina de História Moderna Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Disponível no site da Universidade.

Ementa Disciplinar da disciplina de História Moderna Universidade Federal de Pelotas – UFpel. Disponível no site da Universidade.

Bibliografia da disciplina de História Moderna Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Universidade Federal de Pelotas – UFSM; Universidade Federal de Pelotas – UFpel. Disponível no site das Universidades;