

# EDUCAÇÃO HISTÓRICA: EPISTEMOLOGIA, ESTÉTICA E ÉTICA

ESTEVIÃO DE REZENDE MARTINS\*

**Resumo:** *Educação histórica tornou-se um tópos decisivo na articulação entre História como ciência e a relação entre ensino e aprendizagem de História. Tal articulação se dá em mais de uma circunstância: individual, social, privada, pública e notadamente na escolar, cujo sistema é um componente fundamental e incontornável do Estado moderno. Versa-se aqui sobre a prática do pensamento histórico, sua função na constituição da consciência histórica e o envolvimento de ambos no espaço da cultura histórica enquanto requerem que se conheçam as dimensões epistemológica (conhecimento metodicamente confiável), estética (conhecimento didaticamente expressável, transmissível e apreensível) e ética (conhecimento moralmente responsável).*

**Palavras-chave:** *Educação histórica; Epistemologia; Estética; Ética.*

**Abstract:** *Historical education has become a decisive factor in the articulation between History as science and the relationship between teaching and learning History. Such articulation occurs in more than one circumstance: individual, social, private, public and especially in the school, whose system is a fundamental and unavoidable component of the modern State. This article deals with the practice of historical thinking, its function in the constitution of historical consciousness and their involvement in the space of historical culture while requiring to know the epistemological (methodically reliable knowledge), aesthetic (didactically expressible, transmissible and understandable) and ethical (morally responsible knowledge) issues.*

**Keywords:** *History education; Epistemology; Aesthetics; Ethics.*

O século 21 abriu-se originalmente como um horizonte de progresso e de ampla distribuição de bem-estar, em escala mundial, no movimento de liberalização política e econômica e de reestruturação democrática, em muitos países, após a queda do Muro de Berlim. Conhecer a História e reconhecer-se nela tornaram-se objetivos ainda mais marcantes, como em épocas de grandes transformações.

O otimismo que envolveu o nascimento do milênio em 2001 sofreu um baque doloroso com os ataques aos Estados Unidos no dia 11 de setembro. O idílio do novo século, com suas esperanças de paz e prosperidade irrestritas, encerrou-se em um banho de sangue, menos de nove meses após a alacridade de janeiro. A consciência de que o mundo perdia sua estabilidade organizacional, calcada na cosmovisão ocidental politicamente democrática e economicamente capitalista, tomou de assalto o planeta e persiste teimosamente na terceira década do milênio. No período transcorrido desde a revolução pacífica dos anos 1990, o século 21 ficou marcado por uma acentuada voragem

---

\* Professor titular emérito de Teoria da História e de História Contemporânea da Universidade de Brasília (Brasil); Humboldt fellow (Alemanha). E-mail: echarema@gmail.com.

de dúvidas e incertezas, em cujo atascadeiro aparentemente pouco ou nada consegue firmar pé.

Nos choques que surgem ou que se agravam na cena internacional e nos desencontros das crises econômicas — os desdobramentos da de 1999, que parecia superada; a recaída de 2008, cujos efeitos continuam a pesar fortemente na economia mundial — a perda de referência crítica e de distância reflexiva para lidar com o aparente caos do mundo angustia e preocupa as sociedades como desestabiliza o espaço público. O anonimato das assim chamadas «redes sociais», a ausência de regulação pública de seu uso e a sensação difusa de que «tudo e qualquer coisa vale», acompanhada da pretensão de impunidade, geram a impressão, amplamente difundida, de que o mundo estaria novamente de ponta-cabeça<sup>1</sup> e que a modernidade haveria fracassado em consequência de seu sucesso tecnológico<sup>2</sup>. Tudo isso acabou por promover, afinal, mais sensibilidade para com a História e com o conhecimento controlado do passado, sobre cujos fundamentos se explica e constrói o presente tanto quanto se projeta e realiza o futuro.

Assim, perdem fôlego as persistentes tentativas de confinar a História a uma espécie de exercício literário sem compromisso com a realidade, que marcaram a segunda metade do século 20, na medida em que alegorias poéticas ou prosaicas não substituem a crescente percepção de que se faz necessário firmar uma base sólida para o conhecimento histórico da experiência do tempo no mundo. Nesse conhecimento confiável se esteia a cultura e a consciência históricas, no âmbito das quais as sociedades e as pessoas se habilitam a pensar, a decidir e a agir «com conhecimento de causa».

## 1. A VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA

Com efeito, foi no próprio século 20 que se realizou a tripla afirmação do campo da História: como (1) capaz de produzir conhecimento confiável porque (2) dotou-se de sustentação teórica sólida e obteve (3) amplo reconhecimento público. O itinerário da legitimação do conhecimento histórico em seu formato científico, pode-se dizer, foi o desafio e a aventura da historiografia no século 20, por ela respectivamente bem relevado e bem vivida. A epistemologia ganhou seu foro de legitimidade para afiançar a qualidade científica do conhecimento, inclusive da História<sup>3</sup>.

A consciência histórica no século 20 soube, por conseguinte, articular os dois extremos entre os quais oscilou longamente. De um lado, manteve-se a firme ancoragem da pesquisa na base empírica, sem cuja solidez não há matéria investigável sobre a ação humana no tempo. De outro lado, incorporou-se uma prudência analítica razoável contra as certezas fáceis e contra o fiar-se precipitadamente nas aparências. A teoria do ato cognitivo na produção historiográfica consagrou, pois, a segurança do empirismo clássico,

<sup>1</sup> HILL, 1972.

<sup>2</sup> TOURAINE, 1993; PEREZ, 2010.

<sup>3</sup> MARTINS, 2011: 945-985.

mitigada com a provisoriedade ínsita ao conhecimento que depende da variedade das fontes e da mutabilidade das circunstâncias pessoais e sociais dos historiadores e de seus coetâneos. Ou seja: nem a informação é canônica por simplesmente estar presente em alguma fonte, nem a certeza é uma mera questão de subjetividade particular<sup>4</sup>.

Duas estratégias de percepção e de experiência da realidade são seguidas, por conseguinte, no pensamento histórico e na historiografia. A primeira, que se pode chamar de originária, é a pesquisa direta da empiria — o investigar, definir, identificar, delimitar, localizar, enfim, constatar ou afirmar isso ou aquilo aconteceu, chamando-o «fato» (feito, ocorrido, dado, efetivado, operado, realizado — os participios se equivalem). Inobstante o grau de complexidade do que se considere como fato, a experiência originária do passado, para o historiador, é irrevogavelmente mediada pelas fontes e nas fontes. Essas fontes alimentam a vasta rede de fatores em cujo entrecruzamento, definido (constatado, situado, evidenciado, descrito) pelo historiador mesmo, se deu o fato. Um e outro acontecimento não se esgotam em si, pela simples constatação mediada, mas põem a necessidade de contextualização, de que depende a compreensão, a explicação e a apresentação do fato.

A segunda estratégia decorre da inevitabilidade da mediação representada pelas fontes originárias. Para a teoria da História, a fonte mesma é, por definição, mediata. A matéria-prima da teoria da História é a práxis dos historiadores, cristalizada no tempo sob a forma de historiografia. Tem-se, pois, duas mediações interdependentes, que representam um duplo filtro com relação à experiência do passado. O caráter mediado da experiência histórica como prática metódica da história como ciência é, pois, inerente à sua natureza própria. Como o tempo presente e suas indagações são igualmente formas de mediação da pergunta que o historiador põe ao passado, como ponto de partida de sua investigação atual, assim pode-se sem dúvida imaginar que o respectivo tempo presente do registro das fontes é uma mediação com a cor da época e dos interesses do registrador. A produção metodizada de conhecimento histórico se dá no âmbito da História como ciência, e se expressa na historiografia. Mesmo que esse conhecimento seja gnosiologicamente garantido e epistemologicamente sustentado, nele não se esgota, contudo, o conhecer historicamente. O ensinar-aprender de si e sobre si, no contexto de dada sociedade e dada cultura, pertence substantivamente ao modo humano de ser: «A centralidade da relação a si próprio, formadora da identidade, deve incluir sua qualidade humana, partilhada com todos os outros<sup>5</sup>.» A vida prática, à qual pertence a experiência de ver e aprender, é um processo educacional pessoal e social permanente. Educar e educar-se historicamente também<sup>6</sup>. São incontáveis as formas de exprimir o que se aprendeu ao viver no tempo, o que se entendeu ao transformar em história a

<sup>4</sup> MARTINS, 2017: 37-59.

<sup>5</sup> RÜSEN, 2015: 270.

<sup>6</sup> MARTINS, 2017: 277-298.

vivência temporal empírica, pela reflexão. A forma mais frequente está na narrativa, oral ou escrita, seja em que formato for. A formatação do *modus exponendi* do conhecimento histórico caracteriza a dimensão estética do entendimento expresso. Conhecimento confiável e controlável, conhecimento entendido e compartilhado, conhecimento aprendido e ensinado constituem o cerne da relação pessoal e social da educação histórica.

## 2. EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Educação histórica tornou-se, por conseguinte, um tópos de atualidade crescente<sup>7</sup>. Sua prática, entretanto, se dá também em um contexto social no qual prevalece a educação formal em escolas. Desde a instauração da obrigatoriedade da instrução pública, no sistema educacional instituído, mantido ou patrocinado pelo Estado, os componentes da formação intelectual do aluno constituem objeto de projetos, públicos e privados, de todos os tipos<sup>8</sup>. A obrigatoriedade de ir à escola, sob patrocínio e coerção do Estado, começa com o estatuto prussiano de 1763 e gradualmente se espalha por praticamente todo o hemisfério ocidental até sua virtual universalização no século 20. Entende-se, assim, a preeminência alcançada pela reflexão sobre ensino e aprendizado de História, bem como sobre a relação social com o sistema escolar e com sua intrincada rede de regulamentos quanto à formação de docentes, conteúdos a aprender e a ensinar, táticas de transmissão e interação em classe, uso de fontes e de manuais.

A expressão «educação histórica», forjada e amplamente utilizada no universo de língua inglesa, possui uma abrangência maior do que as expressões, entretantes também usuais, de: ensino da História, didática da História, didática de Ciências Sociais, e semelhantes, correntes em alemão, português, espanhol ou italiano.

O Instituto de Educação do University College London foi o centro de irradiação da concepção de «educação histórica», no âmbito e para além de seu departamento de Currículo, Pedagogia e Avaliação. Essa expressão consagrou-se como uma espécie de categoria genérica, em cuja área de cobertura se situam as diversas formas de fazer, aprender e ensinar história.

Investigadores e centros de pesquisa de grande alcance em muitos países ecoam e potencializam as diversas dimensões da educação histórica, em torno de alguns conceitos-chave. São categorias-mestras da educação histórica: pensamento histórico, consciência histórica, cultura histórica. Há por certo um bom grau de interdisciplinaridade, na prática do aprendizado e do ensino de História, com a filosofia, com a pedagogia, com a História como ciência.

Assim, na reflexão sobre o sentido e a fundamentação da «educação histórica» cabe ter presentes duas dimensões empíricas e duas metadimensões analíticas. As duas

---

<sup>7</sup> URBAN *et al.*, org., 2018.

<sup>8</sup> AUBRY *et al.*, coord., 2015.

dimensões empíricas são: (a) o ensino/aprendizagem de História no âmbito instrucional dos sistemas escolares e (b) o ensino/aprendizagem de História no espaço sociocultural de qualquer pessoa (escolarizada ou não) em que o domínio reflexivo da experiência subjetiva no fluxo do tempo é uma prática comum. As duas metadimensões analíticas são: (a) a relação do ensino/aprendizagem com sua fonte material e formal: a História pesquisada, interpretada e explicada na historiografia e (b) a relação ensino/aprendizagem como circunstância cultural que envolve todo agente racional humano no seu espaço vital.

Para quê e porquê se promove «educação histórica»? Contar e recontar a história é sem dúvida uma tarefa multidimensional, moldada por um sem-número de perspectivas e objetivos, complexa em si mesma e complexa por surgir e praticar-se em um meio social e cultural inelutavelmente pleno de história. Esse contar varia, obviamente, de acordo com a idade e o gênero do narrador, com seu contexto socioeconômico e cultural. A variação narrativa posta, repostada e contraposta na educação histórica é uma realidade empírica da história mesma, vivida e praticada pelas pessoas.

A História, em que toda e qualquer sociedade está imersa, se exprime na cultura na qual seus integrantes se forjam e em cujo contexto atuam. Tal assertiva é genérica. As sociedades do século 21 vivem de forma praticamente universal em organizações estatais, nas quais entrar para o sistema escolar obrigatório e seguir nele por um período entre 10 e 15 anos é uma meta declarada, uma política pública e quase sempre uma imposição legal. É, pois, no meio do sistema escolar que o tema da educação histórica surgiu e se desenvolveu. Substantial parte das publicações que versam sobre esse assunto concentra-se nos procedimentos de ensino e aprendizagem em ambiente escolar e mais raramente em outros contextos (como, por exemplo, museus e exposições)<sup>9</sup>.

Educação histórica não se restringe, contudo, ao sistema escolar nem se esgota nele. A reflexão sobre a experiência existencial no tempo, em que consiste o núcleo originário do pensamento histórico, faz da História uma instância incontornável para a forma mesma de ser humano. Experiência, entendimento e interpretação constituem uma espécie de tripé da vivência histórica de todo ser pensante e agente. Esse tripé funciona tanto no âmbito do cotidiano da pessoa «comum» como no do profissional «incomum». Comum é o âmbito do senso comum, do mundo da opinião, nos quais toda pessoa vive, pensa e age. É assim um «espaço» universal no sentido de que envolve todo e qualquer ser humano, independentemente de qualquer critério de diferenciação, que se suponha «por natureza» ou historicamente forjado. «O que me interessa no homem comum é a condição humana», escreve o pensador e romancista francês André Malraux

---

<sup>9</sup> Pode-se ter uma ideia da composição entre vínculo com o sistema instrucional (por exemplo, currículo) e abordagens mais complexas e abrangentes ao se percorrer os sumários da revista internacional «History Education Research Journal», publicada pela History Education International Research Network (HEIRNET) desde 2000 (ISSN 1472-9474 Online).

em suas *Antimemórias*, publicadas em 1967<sup>10</sup>. O tema é objeto de preocupação marcante da primeira metade do século 20 e já aparecera em seu famoso romance *La Condition Humaine*, de 1933.

Fenomenologia e existencialismo acolhem filosoficamente, entre Edmund Husserl (1859-1938) e Malraux (1901-1976), pensadores alemães, franceses, italianos e espanhóis, angustiados com a perda do sentido da vida e a desorientação histórica provocadas pelos conflitos dos anos 1870 a 1950.

Jörn Rüsen é, dentre os autores contemporâneos, o que mais cuidadosamente elaborou uma reflexão teórica sobre a natureza do conhecimento histórico e sobre sua relação com a condição humana de ser: «O homem só pode viver se interpreta a si e a seu mundo. Existe uma experiência primeva da realização humana da vida, cujo domínio cultural é efetivado por tal interpretação: a experiência temporal da contingência<sup>11</sup>.» De certa maneira, essa fórmula ecoa um grande pensador espanhol do século 20, José Ortega y Gasset, que escreveu em suas *Meditaciones del Quijote*: «Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo<sup>12</sup>.»

A questão «existencial», da circunstância, do meio ambiente cultural, da marca do tempo na constituição de todo e qualquer sujeito, é decisiva para a consciência histórica. Lida-se com um «ambiente» a ser reflexivamente dominado pelo agente, de modo a ser este o responsável primeiro pelo pensar e fazer história — e não inversamente, como se fosse ele mero produto determinado do «ambiente»<sup>13</sup>.

É nesse ambiente que se institui e consolida a consciência histórica. Ela é a âncora reflexiva sobre a circunstância individual no tempo, com cuja reflexão se constitui a identidade do indivíduo. Não parece tratar-se de um processo linear ou por etapa única<sup>14</sup>. A relação — que se pode entender dialética<sup>15</sup> — entre reflexão-aprendizagem-ensino aparenta possuir uma dinâmica permanente, atuar em um moto perpétuo, cujo início ou cujo fim não podem ser determinados com absoluta precisão.

Peter Seixas também reconhece a interligação entre meio cultural, identidade pessoal e narrativa histórica, ao propor um elenco de circunstâncias determinantes do entendimento da história: significação histórica, continuidade e mudança, causa e consequência, progresso e declínio, prova, empatia histórica, perspectivas históricas e dimensão ética<sup>16</sup>. Seixas promove essas «circunstâncias» ao estatuto de «categorias

<sup>10</sup> MALRAUX, 1972: 22.

<sup>11</sup> RÜSEN, 2015: 38.

<sup>12</sup> ORTEGA Y GASSET, 2004: 757.

<sup>13</sup> MARTINS, 2017: 15-36.

<sup>14</sup> MARTINS, 2019: 126-129.

<sup>15</sup> A abordagem mais adequada da dialética como método pode ser encontrada em RÖD, 1984, especialmente na introdução.

<sup>16</sup> SEIXAS & MORTON, 2013.

organizacionais» de todo e qualquer pensamento histórico. Elas seriam igualmente reconhecíveis no teor das narrativas<sup>17</sup>.

A expressão narrativa da consciência histórica consolidada se dá tanto no âmbito do dia a dia de qualquer pessoa como na lide profissional dos especialistas em pesquisa histórica. Um e outro — em graus distintos de «sofisticação reflexiva» — articulam experiência, pensamento analítico, consciência pessoal e situacional, reconhecimento social e cultural, para, em perspectiva temporal, elaborar e enunciar um argumento narrativo que apreende, entende, explica, interpreta a si e a seu mundo. Certamente a pessoa do dia a dia, o assim chamado indivíduo do senso comum, passa por sucessivas etapas evolutivas e educativas, ao longo das quais o conteúdo e o estilo da narrativa igualmente evoluem e se tornam complexos.

A narrativa histórica, como produto da reflexão histórica pelos diferentes modos de pensamento (usualmente analítico e sintético) sobre o conteúdo vivido na experiência (empiricamente preenchida pela história em que se nasce), em seu primeiro formato é introspectiva (narro de mim para mim) e oral (narro, vale dizer: falo para mim e para outrem). O instrumento formal de expressão é a linguagem ordinária (natural), de uso corrente do narrador e de compreensão espontânea do ouvinte.

A interação entre a espontaneidade da vida pessoal em sociedade com o sistema escolar regulado, vigente nessa mesma sociedade — ao menos naquelas que, modernamente, se consideram emancipadas e críticas, como as inseridas no modelo ocidental prevalente desde o final do século 18 — impõe a aquisição de competência literária (ler e escrever) e a obrigatoriedade de exprimir-se segundo cânones. A gramática e as regras de estilo são exemplos de cânone. A historiografia científica ocidental é mais um cânone, dentre outros possíveis<sup>18</sup>. O aprendizado dos modos de pensar historicamente, na interface história-ciência e história-vivida, no meio escolar (para além do meio social e, por vezes, em conflito com este), cobra assim o estabelecimento de padrões metódicos de desempenho que vão além da espontaneidade reflexiva do «senhor qualquer um» — sem qualquer conotação pejorativa: como o *Monsieur Tout-le-monde* em francês, *Mister Everyone* em inglês, *Ein Jeder* em alemão, e assim por diante.

A educação histórica pressupõe (e, ao mesmo tempo, tem por meta) uma iniciação (mínima) à capacidade (competência) de refletir historicamente. Na língua inglesa tal aptidão passou a ser chamada de «historical literacy», algo como «alfabetização histórica»<sup>19</sup>: «The goal of historical literacy includes helping students become literate about the discipline as well as the subject matter of history.» [...] «A historically literate person must be able to think historically.» Ser historicamente «alfabetizado» significa conhecer

<sup>17</sup> PECK & SEIXAS, 2008.

<sup>18</sup> MARTINS, *coord.*, 2010.

<sup>19</sup> DOWNEY & LONG, 2016: 7, 17.

informações, mas igualmente saber lidar com elas de modo a elaborar uma narrativa argumentada pertinente e sustentável.

### 3. NARRATIVA HISTÓRICA, NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA

Aqui cabe uma distinção entre narrativa historiográfica e narrativa histórica. A sustentabilidade argumentativa, a pertinência empírica, a consistência interpretativa de uma narrativa aplicam-se em primeiro lugar à narrativa historiográfica, cuja aceitação depende da adoção e da aplicação de procedimentos metódicos precisos e controláveis. A narrativa histórica, elaborada pelo «senhor qualquer um», obedece a seu nível de experiência e compreensão da vida prática, acerca de cujo desenrolar e realização no tempo reflete ele e produz a respectiva narrativa. A narrativa não deixa de ser histórica (é um fato empírico da ação humana no tempo), embora não esteja dotada da acuidade metódica requerida da narrativa historiográfica.

Inúmeras pesquisas sobre o processo de aprendizagem da História produzem uma espécie de medição do alcance da compreensão dos fenômenos históricos por alunos do sistema escolar mediante a elaboração de narrativas. Os relatos sobre tais práticas didáticas incluem uma dimensão estética fundamental: orientar alunos a aprender História tanto quanto aprender a expressar sua compreensão do aprendido. Há três polos convergentes nessa ação estética para adquirir a competência narrativa fundada em conhecimento sustentável: (a) o fundamento primeiro são a historiografia disponível e a prática metódica da pesquisa científica em História; (b) o polo operador, no âmbito do sistema escolar, é o docente (sua formação, sua competência em ensino/aprendizagem, sua interação com a historiografia); (c) o discente em formação (em seus múltiplos aspectos: faixa etária, inserção socioeconômica, pertencimento cultural) Um interessante exemplo de um *mix* entre estética, gnosiologia e epistemologia na organização do ensino-aprendizado de História está na estratégia da «aula-oficina», inspirada na experiência inglesa, como forma de compensar, suprir, superar o estilo clássico da «aula expositiva» («aula conferência») tradicionalmente praticada<sup>20</sup>.

A elaboração e o enunciado de uma narrativa, seja histórica em sua generalidade, seja historiográfica, como um caso específico da historicidade em geral, requer compromisso com a verossimilhança. O valor gnosiológico (a qualidade do conhecimento adquirido) e o valor epistemológico (a demonstrabilidade da explicação em bases controláveis) dependem de uma espécie de contrato social entre o falante e o ouvinte, entre o autor e o leitor. O que se aprende, o que se narra, o que se ensina requer estar revestido de uma qualidade fundamental: confiabilidade e controlabilidade.

O polo fundamental é o historiográfico, fonte primária da formação em História. A formação do historiador e a do professor de História possuem um tronco comum,

---

<sup>20</sup> BARCA, 2004.

que se deve entender indispensável: a habilitação a realizar pesquisa e a alcançar conhecimento empiricamente pertinente e argumentativamente demonstrável. A função estruturante da educação histórica alcança nesse particular um nível especializado, com o objetivo de formar um profissional capaz de entender, produzir e ensinar o conhecimento histórico. Esse é o contrato aplicado à prática da educação histórica em seu meio mais imediato: o dos profissionais atuantes dentro e para além do sistema escolar.

Como o contrato inclui uma cláusula de veracidade, esteio da confiabilidade cognitiva e epistêmica, importa ter consciência das exigências mínimas a ser atendidas por uma narrativa histórica/historiográfica. Os profissionais de ciência não deixam de ser indivíduos pessoal, social e culturalmente identificáveis. A ciência, em tese, não se transforma em torre de marfim em que se refugiam seus profissionais, ao isolar-se do resto do mundo, como se pesquisa e resultados de pesquisa não houvessem sido suscitados no mundo e a ele não se destinassem. A relação entre saber cientificamente fundamentado e saber fundado em opinião constitui um desafio valorativo constantemente posto a cada sociedade. O conflito entre razão e mito, entre ciência e palpite, entre certeza insegura e segurança incerta é permanente. A certeza é insegura, pois seu valor de verdade depende das fontes disponíveis, das condições de pesquisa e dos meios de investigação existentes ao tempo do trabalho realizado. A segurança é incerta, porque o sentimento subjetivo ou coletivo de saberes seguros frequentemente depende de crenças e convicções, mais do que de argumentos e demonstrações. As circunstâncias do tempo, do local, da sociedade, da cultura — enfim: do contexto amplo em que se busca conhecer a verdade possível — variam e evoluem. Nem toda afirmação sobre o mundo e seu sentido vale tão trivialmente quanto a sentença que afirma que o céu é, parece, aparenta ser azul.

A responsabilidade subjetiva de cada indivíduo com relação à narrativa que elabora e enuncia, seja ele um cidadão qualquer, um pesquisador, um docente ou mais lá quem for, é — como o compromisso com a veracidade — outra cláusula do contrato social da educação (histórica ou não).

Qualquer investigador deve perguntar-se sobre as consequências individuais e sociais de seu fazer particular e institucional. É igualmente necessário que o planejamento de um projeto de pesquisa inclua um valor-guia fundante: o cuidado ao lidar com outrem. Em particular quando esse outrem é um jovem ser humano *in fieri*, mergulhado no sistema escolar de uma dada sociedade.

Historiadores e docentes jogam, pois, jogos perigosos — como diz Margaret MacMillan<sup>21</sup>. Nos conflitos das interpretações, no cenário dos princípios éticos e na arena dos comportamentos morais a História é usada e dela também se abusa. Se é certo que os historiadores se ocupam primariamente de acontecimentos passados, eles não são os «donos» do passado. Tampouco o passado é um dado autoevidente e de acesso

---

<sup>21</sup> MACMILLAN, 2010.

imediatamente. Lidar com ele requer, contudo, um grau de especialização comprometido com os princípios e as regras aceitas e praticadas no meio profissional. Pesquisa histórica formal, por conseguinte, não é para amadores — por mais esclarecidos que possam ser. Pensar historicamente certamente não é monopólio dos historiadores. Afinal, todos buscam descobrir ou instituir sentido no tempo.

MacMillan exprime com clareza o que ultrapassa o quadro ético de referência da pesquisa histórica: «Nós abusamos [da História] quando inventamos mentiras ou escrevemos histórias que mostram apenas uma perspectiva<sup>22</sup>.» A responsabilidade do pesquisador em História, assim, é grande — contribuir para que o entendimento do mundo faça sentido alcança a especialidade internamente, mas atinge também todo o mundo externo a ela. Para a autora, história malfeita (mal pesquisada, mal narrada) conta só uma parte de histórias complexas; exige demasiado dos protagonistas, ao esperar que tenham pensado ou tomado decisões incompatíveis com seu tempo; ignora os matizes das ações no passado em benefício de versões convenientes ao jogo do presente e acarreta a falência da complexidade, dentre outras situações comparáveis. Os exemplos apontam com clareza como tal modo de «fazer história» infringe o princípio ético maior do compromisso com a verdade possível. A busca da verdade possível desafia os dogmatismos e as generalizações confortáveis. O rigor metódico ajuda a pensar com mais independência e clareza, mesmo no fluxo contínuo dos desafios renovados que cada tempo, cada sociedade, cada cultura tem de enfrentar.

#### 4. PERSPECTIVAS

Educar, educar-se historicamente significa igualmente pensar em si e aos demais conjuntamente. A educação histórica combina rigor científico em sua origem com práticas moralmente reguladas no espaço público. Impõe-se assim ao docente um imperativo ético com responsabilidade social. Operacionalizar tal combinação é um desafio permanente. Recorrer ao imperativo categórico kantiano pode ser uma boa perspectiva de gestão de tal operacionalização. Para Kant, a máxima do agir deve ser tal que nada se deve fazer sem levar em conta o outro<sup>23</sup>. Assim o outro jamais deve ser meio para mim, e a máxima que eu adote deve poder ser adotada por outro sem que eu reclame. O otimismo pressuposto por essa abordagem é patente. Na interação social, a prevalência da dignidade pessoal do ser humano, de sua liberdade originária e de sua autonomia normativa deveria ser óbvia. Infelizmente não o é, o que confere ao processo educacional e à relação ensino-aprendizagem missão, certamente árdua, mas em nada impossível. O generoso altruísmo na concepção kantiana passou às declarações universais dos direitos humanos e dificilmente se pode deixar de notar o quanto tal forma

---

<sup>22</sup> MACMILLAN, 2010: XI.

<sup>23</sup> KANT, 1785.

de conceber o ser humano e seu agir marcou a cultura ética e política contemporânea. Em particular a missão educacional. Como já foi dito, tal missão é permanente, duradoura como um moto perpétuo, que se reinicia a cada geração. A cada tempo, velhos e novos desafios se sucedem — a roda da fortuna não cessa de girar.

## BIBLIOGRAFIA

- AUBRY, Carla; GEISS, Michael; MAGYAR-HASS, Veronika; OELKERS, Jürgen, *coord.* (2015) — *Education and the State: International perspectives on a changing relationship*. Londres; Nova Iorque: Routledge.
- BARCA, Isabel (2004) — *Aula Oficina: do Projecto à Avaliação*. In BARCA, Isabel, *org.* — *Para uma Educação Histórica com Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED/Universidade do Minho; Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, p. 131-144.
- DOWNEY, Matthew T.; LONG, Kelly A. (2016) — *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge in the History Classroom*. Nova Iorque: Routledge.
- HILL, Christopher (1972) — *The world turned upside down. Radical ideas during the English Revolution*. Nova Iorque: Viking Press.
- KANT, Immanuel (1785) — *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* [Fundamentação da Metafísica dos Costumes]. Berlim: Academia Prussiana das Ciências; Walter de Gruyter. (Obras Completas; IV).
- MACMILLAN, Margaret (2010) — *Dangerous Games. The Uses and Abuses of History*. Nova Iorque: Modern Library.
- MALRAUX, André (1972) — *Antimémoires*, Paris: Gallimard. (Col. «Folio»).
- MARTINS, Estevão de Rezende, *coord.* (2010) — *A História pensada. Teoria e metodologia na história europeia no século 19*. São Paulo: Contexto.
- MARTINS, Estevão de Rezende (2011) — *História: consciência, pensamento, cultura, ensino*. «Educar em Revista», n.º 42, p. 43-58. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500004>>.
- (2017) — *Teoria e filosofia da História. Contribuições para o ensino de História*. Curitiba: W. A. Editores.
- (2019) — *Consciência histórica*. In FERREIRA, Marieta de M. Ferreira; OLIVEIRA, Margarida M. D. de, *coord.* — *Dicionário do ensino de História*. Rio de Janeiro: Editora da FGV.
- ORTEGA Y GASSET, José (2004) — *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Ed. Taurus; Fundación José Ortega y Gasset. (Obras Completas; I).
- PECK, Carla; SEIXAS, Peter (2008) — *Benchmarks of Historical Thinking. First Steps*. «Canadian Journal of Education», vol. 31, n.º 4, p. 1015-1038.
- PEREZ, Carlota (2010) — *The financial crisis and the future of innovation: A view of technical change with the aid of history*. «Working Papers in Technology Governance and Economic Dynamics», n.º 28. Norway: The Other Canon Foundation; Estonia: Tallinn University of Technology, TUT Ragnar Nurkse Department of Innovation and Governance.
- RÖD, Wolfgang (1984) — *Filosofia dialética moderna*. Brasília: Editora da UnB (orig. Munique: Beck Verlag, 1974).
- RÜSEN, Jörn (2015) — *Teoria da História. Uma teoria da História com ciência*. Curitiba: Editora da UFPR.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom (2013) — *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- TOURAINÉ, Alain (1993) — *The crisis of progress*. «European Review», vol. 1, n.º 2, p. 117-123.
- URBAN, Ana Claudia; MARTINS, Estevão C. de Rezende; CAINELLI, Marlene, *org.* (2018) — *Educação Histórica. Ousadia e Inovação em Educação e em História. Escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*. Curitiba: W. A. Editores.

