



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

XIX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR DE
EDUCAÇÃO / I EREBIO – REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE
ENSINO DE BIOLOGIA – REGIONAL SUL.

Educação Histórica, cidadania e cultura política: um estudo de caso.

Ivan Furmann – mestrando em Educação UFPR, bolsista Cnpq/CAPES.
ifurmann@uol.com.br

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt – prof^a. Dr^a. Do Programa de Pós-
Graduação em Educação / UFPR - Linha de Pesquisa Cultura, escola e ensino.
schmidt@qualityware.com.br

1. ‘O ensino de História se justifica por si mesmo, por ser um conhecimento erudito’. Essa forma de pensar, que ainda está presente entre os professores e profissionais de História, pode ser explicada, segundo Rüsen (1987, 276), pela desastrada separação entre a pesquisa histórica e a educação histórica, herança das primeiras formulações da História como ciência. Tal separação ocorreu no momento em que “A didática da história já não se situava no centro da reflexão do historiador sobre sua própria profissão. Foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. A ‘cientifização’ da História requereu um estreitamento consciente de perspectiva, uma limitação do propósito e do objetivo da História” (RÜSEN, 1987, 276).¹ Durante o processo de ‘cientifização’ da História o ensino passou a ser visto como atividade menor, secundária, de mera reprodução do saber acadêmico e, principalmente, sem o *status* de ciência. O conhecimento era produzido exclusivamente pelos profissionais da História. “A tarefa da didática da História era transmitir este conhecimento sem participar da criação do discurso” (RÜSEN, 1987, 278).² Essa separação acabou deixando um vazio para o conhecimento histórico acadêmico, o vazio de sua função. “Durante o século dezenove, quando os historiadores constituíram sua disciplina, eles começaram perder de vista um princípio importante, qual seja, que aquela História precisa estar conectada a necessidade social de orientação da vida dentro da estrutura

¹ No original - The didactics of history no longer was at the center of the historian's reflection about his own profession. It was replaced by the methodology of historical research. The "scientification" of history entailed a conscious narrowing of perspective, a limiting of history's purpose and goal.

² No original - The task of the didactics of history was to transmit this knowledge without partaking in the generation of this discourse.

temporal” (RÜSEN, 1987, 276).³ Justificava-se a existência do conhecimento histórico erudito para o ensino, mas não se justificava o ensino da História em si. Essa desconexão da disciplina História de um sentido prático, se por um lado ofereceu-lhe o *status* de disciplina erudita, por outro lado gerou o vazio da função do ensino de História na Escola. Tal ponto de vista chegou ao ápice em meados do século XX.

Perguntas relativas à inter-relação entre pesquisa histórica e o mundo vivido (da experiência) (*Lebenswelt*) deste investigador, como também todas as perguntas que interessam educação histórica, foram banidas como uma disciplina separada, extra-histórica: conseqüentemente, a História formal não se direcionou diretamente a essência do conhecimento histórico escolar. Os historiadores consideraram que sua disciplina podia ser legitimada pela mera existência. Alfred Heuss, nos anos cinquenta, deixou isso claro quando reivindicou: ‘A História como uma disciplina acadêmica é uma criatura que se legitima simplesmente por existir’. Ele comparou os estudos históricos e sua produção de conhecimento a uma árvore que produz suas folhas. ‘A árvore vive contanto que tenha folhas e é seu destino viver e ter folhas’. Heuss recusou-se a dar para História qualquer uso prático ou real função nas áreas culturais onde a História pode servir como um meio para fornecer explicitamente uma identidade coletiva e para uma orientação para vida” (RÜSEN, 1987, 278).⁴

Alguns dos sintomas dessa visão no Brasil puderam ser sentidos, por exemplo, na substituição da História pelos Estudos Sociais, uma disciplina supostamente mais ligada à vida prática do aluno. Para contornar esse tortuoso caminho, Rüsen aponta para o retorno da reflexão sobre a função da História na orientação da vida prática. Para tanto, seria necessário repensar o ensino de História, suas funções e objetivos, reconstituindo os laços entre a História acadêmica e o ensino de História como segmentos do saber em estreita coexistência. Para visualizar tal laço é interessante observar o nascimento da História como conhecimento a ser ensinado na escola, na sua constituição como disciplina escolar.

³ No original - During the nineteenth century, when historians defined their discipline they began to lose sight of one important principle, namely, that history is rooted in the social need to orient life within the framework of time.

⁴ No original - Questions concerning the interrelationship between historical research and the experiential world (*Lebenswelt*) of this investigator, as well as all questions concerning historical education, were relegated to a separate, extra-historical discipline: hence, formal history did not address the essence of historical scholarship directly. Historians considered their discipline to have been legitimated by its mere existence. Alfred Heuss made this clear in the 1950s when he claimed: "History as an academic discipline is a creature which legitimates itself by simply being there." He compared historical studies and its output of knowledge to a tree producing leaves. 'The tree lives as long as it has leaves and it is its destiny to live and to have leaves.' Heuss explicitly refused to accord history any practical use or real function in those cultural areas where history can serve as a medium for collective identity and for an orientation towards life.

2. Os estudos sobre a história das disciplinas escolares têm demonstrado a necessidade de observar os fenômenos da formação das disciplinas como eventos de longa duração, bem como eventos de interação e não apenas de reprodução cultural (Cf. CHERVEL, 1990; GOODSON, 2003). Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino de História não é apenas um epifenômeno da História acadêmica, o método e as perspectivas orientadoras do ensino de história não podem assimilados como uma cópia mal feita da ciência de referência:

Trata-se de um equívoco comum (...) organizar a disciplina 'história, nas escolas, como uma miniatura da especialidade científica. (...) esse tipo de ensino está para a ciência especializada na mesma relação que uma cópia malfeita para uma tela de mestre (...) entre o ensinar e o aprender História na universidade e na escola há uma diferença qualitativa (...) Por exemplo, as perspectivas orientadoras e os métodos da pesquisa histórica são totalmente distintos das perspectivas orientadoras e dos métodos do ensino de história (RÜSEN, 2001, 50).

Observando a constituição das disciplinas escolares é possível observar a influência de tal fenômeno na caracterização da cientificidade dos conhecimentos. GOODSON, sintetizando algumas conclusões dos estudos sobre o currículo na Grã-Bretanha, aponta:

A primeira conclusão é que as matérias não se constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção da mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma 'disciplina' acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território. Além disso, os estudos históricos das matérias secundárias no currículo escolar britânico revelam uma mudança constante, partindo da marginalidade de status inferior no currículo, passando para um estágio utilitário e, finalmente, alcançando uma definição como 'disciplina', com um conjunto exato e rigoroso de conhecimentos (2003, 120)

A caracterização de um conhecimento como 'disciplina escolar', ao mesmo tempo em que não ocorria sem conflitos, seguia uma orientação utilitária da Escola dentro da sociedade. Ao contrário do que pensavam os historiadores, os conhecimentos não adentravam as Escolas como mera erudição. Valores e objetivos sociais orientam o que será ensinado na escola. Por outro lado, na Escola também se estabelecem valores e objetivos inovadores. Na interação entre escola e sociedade, aquela não absorve, simplesmente, os objetivos desta. A escola também reinterpreta os valores e objetivos,

assim, os recriando. Tal reinterpretação ocorre na produção das disciplinas, pois através delas se orienta a prática educativa escolar.

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, 184).

A Escola, portanto, não pode ser vista apenas como reprodutora de conhecimentos eruditos de forma simplificada, pois a escola também exerce uma função inovadora e criativa.

A função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue, contudo se infiltrar subrepticiamente na cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, 200).

A criação das disciplinas também tem por objetivo implementar determinadas posições culturais, criadas dentro da escola para povoar o modo de vida das pessoas. É necessário, assim, vislumbrar, ainda que nem sempre de forma explícita, uma finalidade social para o ensino de cada disciplina. “Trata-se então (...) de fazer aparecer à estrutura interna da disciplina, a configuração original, a qual as finalidades deram origem, cada disciplina dispondo, sobre esse plano, de uma autonomia completa, mesmo se analogias possam se manifestar de uma para a outra” (CHERVEL, 1990, 187). E as finalidades do ensino de História, em sua origem, podem ajudar a revelar a sua formação e, principalmente, as relações de poder social e seus objetivos que estão ocultos.

3. Para tentar compreender as finalidades do ensino de História na Escola é importante refletir sobre o conceito de ‘cultura’. Alude-se, com frequência, ao lastro cultural existente nas permanências e mudanças das finalidades do ensino de História, entretanto, pouco se discute em relação ao significado de cultura. Nesse sentido,

Raymond WILLIAMS, em estudo lingüístico, aponta a existência de diversos sentidos e significados para a palavra ‘cultura’ no inglês moderno. O autor demonstra que mudanças de significado da palavra cultura estão relacionadas às mudanças sociais.

Anteriormente significara, primordialmente, ‘tendência de crescimento natural’ e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas este último emprego, que implicava, habitualmente, cultura de alguma coisa, alterou-se, no século dezenove, no sentido de cultural como tal, bastante por si mesma. Veio a significar, de começo, ‘um estado geral ou disposição de espírito’, em relação estreita com a idéia de perfeição humana. Depois, passou a corresponder a ‘estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade’. Mais tarde, correspondeu a ‘corpo geral das artes’. Mais tarde ainda, ao final do século, veio a indicar ‘todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual’. (WILLIAMS, 1969, 18).

Observando os significados apresentados, observa-se que esse estudo também serve a língua portuguesa. No século XIX a palavra cultura designa o homem cultivado, de índole perfeita. Nesse período a perfeição humana estava ligada à idéia de obtenção de conhecimentos eruditos. Talvez, por isso, os historiadores sentiam a História, como conhecimento erudito, como suficiente para justificar a si mesma. Entretanto, recentemente, a palavra cultura passou a significar um modo de vida (cultura japonesa, cultura brasileira, etc.). Portanto, o ‘modo de vida’ (way of life) presente na sociedade passou recentemente a ser sinônimo de cultura, “(...) a cultura não é apenas um corpo de trabalho imaginativo e intelectual; é também, e essencialmente, todo um modo de vida” (WILLIAMS, 1969, 333). Trabalhando o conceito de cultura, o referido autor diferencia três níveis:

Nós precisamos distinguir três níveis de cultura, desde sua definição mais geral. Há a cultura vivida em determinado lugar e tempo, somente acessível por completo para aqueles que vivem naquele tempo e lugar. Há a cultura gravada, em cada coisa, da arte aos fatos mais cotidianos: a cultura de um período. Há também, o fator que liga a cultura vivida com a cultura de um período, a cultura da tradição seletiva (WILLIAMS, 1961, 41).⁵

Portanto existem três níveis de cultura: a) cultura vivida; b) cultura de um período; c) cultura da tradição seletiva. O primeiro estaria relacionado à experiência, ao local e vivido. O segundo nível é a categoria geral denominada cultura de um período,

⁵ No original - We need to distinguish, three levels of culture, even in its most general definition. There is the lived culture of a particular time and place, only fully accessible to those living in that time and place. There is the recorded culture, of every kind, from art to the most everyday facts: the culture of a period. There is also, as the factor connecting lived culture and period cultures, the culture of the selective tradition.

trazendo os elementos comuns e permanências de média e longa duração. Observe-se que a existência de níveis de cultura não significa que existam apenas dois planos amplos, uma cultura geral e uma cultura particular. Para a análise da complexidade da atualidade é preciso considerar que existem vários níveis de generalização e particularidade da cultura. Por fim, deve-se ponderar pela tradição seletiva como relação de consentimento, rejeição ou reinterpretação de valores culturais.

4. Os três níveis de cultura afetam a maneira de observar as finalidades do Ensino de História. A cultura vista de uma forma ampla (cultura de um período) pode ser observada através da história da disciplina História na escola. Essa cultura, gravada nos atos cotidianos e nas práticas educativas da disciplina História, pode ser estruturada no conceito de '*Código Disciplinar da História*' de Raimundo CUESTA:

Com o fim de decifrar a enorme complexidade da gênese e evolução do ensino de História desde sua fundação como matéria escolar na Espanha, tenho utilizado um instrumento heurístico que denomino *Código disciplinar*. Pode-se defini-lo como o conjunto de idéias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso e tácito) que orientam a prática profissional dos docentes. Em suma, o elenco de idéias, discursos e modos de fazer determinantes na tarefa do ensino de História dentro do marco escolar (2002, 29).⁶

No mesmo sentido, é possível caracterizar o *Código Disciplinar* como um modo de vida, que pela repetição e por elementos sociais ocultos torna-se rígido a mudanças. O que também inclui os conteúdos e as formas de pensá-los e ensiná-los.

Além disso, o conceito de código disciplinar conta com uma grande potencialidade explicativa para compreender tanto os elementos fundamentais que conformam o conjunto dos conteúdos tradicionais da área, como seu processo de formação e evolução, assim como sua tendência a persistência, que provoca profundas resistências a mudança. Este código não foi escrito em nenhuma parte, porém constitui-se num saber oculto muito ligado aos profissionais e de difícil alteração, que, ademais, se encontra em sintonia com o caráter e a função social que se atribui a escola dentro do sistema capitalista (FERNANDEZ, 2005, 1-2).⁷

⁶ No original - A tal fin y para descifrar la enorme complejidad de la génesis y evolución de la enseñanza de la Historia desde su fundación como materia escolar en España, he dado en utilizar un instrumento heurístico que denomino código disciplinar. Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar.

⁷ No original - Por lo demás, el concepto de código disciplinar cuenta con una gran potencialidad explicativa para comprender tanto los elementos fundamentales que conforman el conjunto de los contenidos tradicionales del área, como su proceso de formación y evolución, así como su tendencia a la pervivencia, que provoca profundas resistencias al cambio. Este código no se halla escrito como tal en

A História não era um conhecimento clássico, nem se constituía como disciplina antes da escolarização moderna. “Se a história não existe no ensino, e, portanto, como disciplina escolar, na época clássica, é simplesmente porque não existe como disciplina” (FURET, 1986, 109). A formação da disciplina ocorre quando a História se separa das humanidades clássicas, como o latim e a gramática, junto as quais era ensinada.

É essencialmente o problema da História que é tratado aqui. Ela desempenha efetivamente um papel iniciador no processo da autonomização das disciplinas. A criação de cadeiras de História nos liceus data de 1818; um concurso de agregação de História desliga-se do tronco das letras em 1831. A partir desse momento, um curso magistral de História é assegurado nos principais estabelecimentos. Evolução disciplinar que marca a abolição do princípio unitário no ensino das humanidades clássicas, mas que só será difundido muito lentamente no conjunto dos estabelecimentos franceses (CHERVEL e COMPÈRE, 1999, 168).

O movimento de autonomia da História não ocorre só na Escola, mas também na ciência. Quando, inicialmente, aludindo-se a referência de Rüsen, referia-se à separação entre a Didática da História e a História acadêmica é porque se observa que a História torna-se disciplina escolar, formando seu código disciplinar, ao mesmo tempo em que também ganha o *status* de ciência. Esse movimento não é de subordinação da História científica sobre a disciplina escolar História. Ambos se desenvolvem em conjunto.

A primeira formulação científica da História é denominada por BURKE como paradigma da visão do senso comum, também conhecida como positivismo histórico (1992, 10). Essa visão se caracteriza por ser: essencialmente política; narrativa de acontecimentos; vista de cima (dos vencedores, líderes, políticos); pautada em documentos oficiais e escritos; psicologizante; pretensamente objetiva (queria descrever os fatos como de fato aconteceram) (Cf. BURKE, 1992, *passim*). A visão do senso comum da História é incorporada e criada no ensino escolar, privilegiando, essencialmente, os detentores do poder político. FURET, trabalhando a questão da origem da disciplina escolar História na França, aponta para duas noções que foram fundamentais na criação da disciplina, a idéia de ‘genealogia’ - ou seja, de busca das origens - e a idéia de ‘mudança’ da civilização contemporânea, mais especificamente, a

ninguna parte, pero constituye un saber oculto muy apegado a los profesionales y de difícil cambio, que, además, se encuentra en sintonía con el carácter y la función social que se atribuye a la escuela en el seno del sistema capitalista

civilização francesa. “Genealogia e mudança são, aliás, duas imagens gêmeas: a investigação das origens da civilização contemporânea só tem sentido através das sucessivas etapas da sua formação” (FURET, 1986, 132). Aponta-se, assim, para uma narrativa linear e justificadora da sociedade, com a marca da evolução. Nesses moldes, a História no ensino surgiu como ente legitimador do sistema político.

A História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas, sendo marcada por ‘duas imagens gêmeas’, no dizer de François Furet: a genealogia da nação e o ‘estado da mudança, daquilo que é subvertido, transformado, campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável’. Genealogia e Mudança foram, assim, os suportes do discurso histórico recém-instituído (...) (NADAI, 1993, 144).

Os regimes políticos do século XIX buscavam na História francesa a legitimação. “Fundamentados no positivismo, os programas enfatizaram a história dos fatos políticos, o Estado foi valorizado como gestor e controlador da nação e seus dirigentes eram os sujeitos que a juventude deveria ter como modelo” (ZAMBONI, 2003, 370). Os ideais do Estado, o qual passa a regulamentar o ensino, avançam sobre a disciplina História, que antes apenas fundamentava à religião. “A história sagrada é daí em diante reservada para os mais jovens, na terceira e quarta classes. Os primeiro, segundo e terceiro anos do secundário são dedicados à história de França até 1815. Por fim, nos quarto, quinto e sexto anos, a tríade já clássica: Antiguidade, Idade Média, Tempos Modernos” (FURET, 1986, 126). Logo: a necessidade do Estado; a concepção de um método científico; a idéia de evolução presente nesse método; e a delimitação do campo de estudo da História; constituíram o primeiro ‘código disciplinar da História escolar’ denominado por CUESTA como modelo ‘tradicional-elitista’ (2002, 30). Para legitimar o Estado, determinados conceitos precisavam ser trabalhados e discutidos a partir do ensino de História: a nação, a pátria e o cidadão.

Seignobos não separa aquilo que ele apelida de «revolução» surgida na concepção do ensino da história desde as famosas «Instruções» de Lavissee, daquilo que se tornou a própria disciplina (...) A sua «matéria» já não se reduz ao comentário da grande literatura greco-romana, como nos colégios jesuítas, ou à análise dos tratados e das guerras, como na tradição da Escola Militar. Já não prepara para uma carreira especial. Forma, em cada um dos Franceses, o cidadão. «O estudo das ciências permite conhecer o mundo material; o estudo das letras desvenda o mundo das formas e das ideias; a história introduz o aluno no mundo social e político. As letras anteriormente ignoravam este mundo que as mantinha afastadas; um francês, destinado a viver numa democracia, precisa de a compreender.» (FURET, 1986, 130-1).

O paradigma do senso comum da História, modelo implantado na França, sem dúvida marca até hoje o ensino de História em diversos países. Hoje, admite-se, sem maiores controvérsias, a influência do Estado Nacional (e da ideologia liberal) no surgimento da disciplina História, bem como seu objetivo de constituir um ideário nacional-patriota:

Recordemos que a História não era uma matéria dos bachelados universitários do século XVIII, surgiu ligado à criação dos Estados nacionais de caráter liberal, aparecendo quando era mais necessário um esforço ideológico de converter os antigos súditos voluntários em cidadãos do nosso Estado, que dizia basear-se na soberania do povo. Os ministros e gerentes da educação não ocultavam essa pretensão nem, portanto, envergonhavam-se dela. A História deveria servir como um ensino que despertasse o sentimento nacional e o amor à pátria (...) Esta ligação entre o projeto político e o ensino de História é vigente até a atualidade. Desde a aparição da assinatura no sistema educativo, os governos tem pretendido utilizar da História na escola, aproveitando seu poder de ordenação e inspeção do sistema, para intentar a configuração da consciência dos cidadãos, oferecendo uma visão do passado que servisse para fortalecer os sentimentos patrióticos, valorar com excessiva ênfase as ‘glórias’ nacionais ou, simplesmente, criar adesões políticas (PRATS, 1999).⁸

Por outro lado, sabe-se que “A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam (...)” (CHERVEL, 1990, 188). Não é possível se explicar à criação da disciplina História apenas para legitimar o Estado. O cidadão que o ensino de História pretende preparar não é, necessariamente, o cidadão nacionalista e patriótico. Isso dependerá da época, mas também dependerá do regime político adotado pelo Estado. Muitas vezes, principalmente nos regimes autoritários, o ensino de História exerceu a função de moralizar e criar o patriota. Mas, principalmente até a década de 60, antes, portanto, do retorno da didática crítica da História segundo Rüsen, o cidadão era apenas a pessoa ajustada à sociedade. O Estado regulamentava o ensino de História para ajustar as pessoas ao regime político de sua época.

⁸ No original - Recordemos que la Historia no era una materia de los bachilleratos universitarios del siglo XVIII, surgió com tal casi al hilo de la creación de los estados nacionales de carácter liberal, apareciendo cuando era más necesario hacer un esfuerzo ideológico de convertir a los antiguos súbditos en voluntarios ciudadanos del nuevo Estado, que decía basarse en la soberanía del pueblo. Los ministros y gentes de la educación no ocultaban esta pretensión ni, por supuesto, se avergonzaban de ella. La historia debería servir como una enseñanza que despertase el sentimiento nacional y el amor a la patria (...) Esta ligazón entre proyecto político y enseñanza de la historia es vigente hasta la actualidad. Desde la misma aparición de la asignatura en el sistema educativo, los gobiernos han pretendido utilizar la Historia en la escuela, aprovechando su poder de ordenación e inspección del sistema, para intentar configurar la conciencia de los ciudadanos, ofreciendo una visión del pasado que sirviese para fortalecer sentimientos patrióticos, valorar con excesivo énfasis las ‘glorias’ nacionales o, simplemente, crear adhesiones políticas.

5. É importante ressaltar que a regulamentação do ensino de História foi assumida pelo Estado. Entretanto, essa regulamentação ganha um aspecto de totalidade somente no momento em que a Educação passa a ser um direito do cidadão e um dever do Estado. O direito à educação é considerado como um direito humano, de todo ser humano, declarado, principalmente, após o período subsequente a Segunda Guerra pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Logo, a construção do Código disciplinar, que é proposta num plano nacional por Cuesta, pode servir para, pautando-se em estudos como os de FERRO e LAVILLE⁹ que observaram as semelhanças do ensino de História em vários países, fundamentar um código disciplinar comum a vários países, aqueles que são tributários da cultura ocidental. Ora, se todo o ser humano tem o direito a ser educado, todo ser humano também será dirigido ao objetivo de adequação social ao Estado e seu sistema político.

O primeiro modelo de código disciplinar defendido por CUESTA – modo tradicional-elitista (Cf. 2002, 30 e Ss.) – comporta essa perspectiva. Tal modelo é caracterizado pela adoção da visão da História como erudição, da perspectiva do senso comum da História (positivismo) e de sua orientação política monista. Ora, o nacionalismo e o patriotismo do ensino de História já foi criticado, principalmente quando vinculado por regimes totalitários, como a apropriação das reflexões de FURET por de Elza NADAI (1993). Mas existe uma outra imposição monista de cultura política, muito mais silenciosa, oculta e com vestes de carneiro.

O conceito de cultura política é recente e foi desenvolvido inicialmente por Almond e Verba¹⁰ em estudos que datam da década de 60. Estes autores, utilizando-se de pesquisas sociológicas de influência funcional-estruturalista parsoniana, tentavam solucionar o problema da adaptação das novas nações ao modelo democrático. “Uma forma democrática de sistema político participativo requer, de igual sorte, uma cultura política consistente com ele. Mas a transferência da cultura política de Estados democráticos Ocidentais para as nações emergentes encontra sérias dificuldades” (ALMOND e VERBA, 1989, 3).¹¹ Os estudos sobre cultura política eram motivados

⁹ Vide: FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. (trad. Wladimir Araújo) São Paulo: IBRASA, 1983. LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138, 1999.

¹⁰ ALMOND, G.A.; VERBA, S. *The civic culture. Political attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park (California-USA), SAGE Publications, 1989.

¹¹ No original - A democratic form of participatory political system requires as well a political culture consistent with it. But the transfer of the political culture of Western democratic states to the emerging nations encounters serious difficulties.

pela tentativa de transferir a cultura democrática ocidental para as nações subdesenvolvidas. Tais autores referiam-se a ‘cultura política’ como: “(...) especificamente as orientações políticas - atitudes para com o sistema político e suas várias partes, e atitudes em relação ao papel individual dentro do sistema” (Ibid., 12).¹² E completam: “Quando nós falarmos de cultura política de uma sociedade, nos referimos ao sistema político interiorizado nas cognições, sentimentos, e avaliações de sua população” (Ibid., 13).¹³ Tais autores desenvolvem uma classificação para as culturas políticas: paroquial, subjetiva e participante. Na primeira não existe papel político ou liderança política especializados. Na segunda a participação ativa do indivíduo e os mecanismos para se chegar a papéis de liderança são restritos. Somente no último modelo seria possível se desenvolver o sistema democrático. O exemplo de sociedades participantes são a Inglaterra, os Estados Unidos e os países escandinavos. Portanto, para essa visão de cultura política, deveriam ser desenvolvidos mecanismos de transferência de uma cultura política evoluída, com o núcleo da cidadania democrática.

Esse conceito cidadania, conteúdo político de sociedades evoluídas, havia sido proposta em bons termos por T. H. MARSHALL. Para ele a cidadania era a igualdade humana básica caracterizada como condição universal, como *status*: “A cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*” (1963, 76). Seu conceito também é orientado pela sociologia parsoniana e a categoria *status* funciona como uma expansão da categoria *papel* social. Marshall consagrou-se academicamente pela divisão evolutiva das esferas do *status* da cidadania:

(...) pretendo dividir o conceito de cidadania em três partes. Mas a análise em neste caso, ditada mais pela história do que pela lógica. Chamarei estas três partes, ou elementos, de civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito a propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. (...) Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo. (...) O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1963, 63-4).

¹² No original – (...) the specifically political orientations - attitudes toward the political system and its various parts, and attitudes toward the role of the self in the system.

¹³ No original - When we speak of the political culture of a society, we refer to the political system as internalized in the cognitions, feelings, and evaluations of its population.

Para Marshall na antiguidade os três elementos da cidadania estavam fundidos e os direitos se confundiam porque as instituições estavam amalgamadas. Como exemplo, na sociedade feudal o *status* ao invés de marcar a igualdade marcava a desigualdade. Ser senhor feudal, servo, pároco, demarcavam um *status* social. Na Atenas antiga o cidadão era contraposto ao escravo, ao estrangeiro, etc. Nas sociedades evoluídas o *status* demarca a igualdade, mesmo que formal, entre todos os seres humanos. Além disso, propõe para a educação, como obrigação do Estado, o papel de conscientizar para a participação social e emancipar o ser humano. A Educação não seria apenas um direito social, mas também a base para o exercício dos direitos políticos e civis. Portanto, a educação é um direito que fundamenta os demais direitos.

6. Para tornar todas as pessoas em cidadãs é preciso massificar o direito a educação. Tornar todos cidadãos conscientes e evoluir a nação ao exemplo das nações civilizadas. Para efetivar essa tarefa surge o segundo modelo de Código Disciplinar da História apontado por CUESTA, chamado de modo tecnocrático de massas (2002, 33). Nele a predominância de técnicos especializados no ensino de grandes multidões e, no mesmo sentido, a projeção da massificação do ensino de História ganha grandes proporções. A massificação do livro didático, dos métodos de reprodução do conhecimento acadêmico e a transmissão de conteúdo ganham o elemento da alienação do professor. O professor deixa de ser um educador para ser um técnico especializado, nem sempre no ensino, mas no próprio conteúdo da História acadêmica. O resultado é um ensino que busca educar para ‘uma’ cidadania: a cidadania ocidental distante da realidade dos países desenvolvidos, onde o problema não se reduz à consciência, mas engloba as condições reais de exploração e opressão, a supressão dos direitos e, sem dúvida, a ausência do Estado como mentalizado pelo republicanismo.

Mas esse caminho não foi o único traçado. Existem novas reflexões. E sobre as novas reflexões que se colocaram, tanto no ensino quanto na História acadêmica, fundamentaram-se novas formas de se pensar o papel do ensino de História.

Nos anos sessenta e setenta o cenário muda completamente. A arrogância escolar que o discurso dos estudos históricos assumiu, de ser legitimado por sua mera existência, perdeu seu poder persuasivo. Uma nova geração de estudantes criticou radicalmente o conceito tradicional de estudos históricos e propagou um conceito teórico novo que eles puderam pôr em prática. Eles conceberam a História como

uma ciência social com ligada intimamente a outras ciências sociais (RÜSEN, 1987, 278-9).¹⁴

Além de Rüsen, recentemente os trabalhos de Peter Lee e Isabel Barca¹⁵ tratam a educação histórica a partir de um novo viés. Tais estudos apontam o desenvolvimento da consciência histórica do aluno através de atividades como: saber ler, confrontar e selecionar fontes históricas; compreender as diferenças entre o ‘nós’ e os ‘outros’ no tempo e no espaço; abrir novas questões, novas hipóteses e investigar (Cf. BARCA, 2005, 16). Essas novas habilidades tentam vislumbrar a orientação do ensino de História para desenvolver capacidades para a vida prática. “Dentro da estrutura desta nova aproximação para o uso da história na vida prática, a didática da História se estabeleceu como uma disciplina especial, com suas próprias perguntas, concepções teóricas e operações metodológicas” (RÜSEN, 1987, 280).¹⁶ A didática da História a partir de um referencial inovador está buscando aproximar-se de outras ciências sociais. Essa aproximação aponta para frutos novos e interessantes na reflexão sobre os objetivos do ensino de História.

Nesse sentido, a reestruturação do significado de educar para o exercício da cidadania. Seguindo as orientações de Williams, como a cultura se constitui como um modo de vida, a cultura política seria um modo de viver a política. Para REMOND, “Só é política a relação com o poder na sociedade global: aquela que constitui a totalidade dos indivíduos que habitam um espaço delimitado por fronteiras que chamamos precisamente de políticas. Na experiência ocidental, ela se confunde com a nação e tem como instrumento e símbolo o Estado” (2003, 444). A cultura política nesse sentido estaria ligada à forma de se relacionar com a sociedade global, o Estado e seu sistema

¹⁴ No original - In the 1960s and 1970s the whole scene changed.⁵ The scholarly arrogance that assumed historical studies to be legitimated by its mere existence lost its persuasive power. A new generation of scholars radically criticized the traditional concept of historical studies and propagated a new theoretical concept which they were able to put into practice. They conceived of history as a social science with close ties to the other social sciences.

¹⁵ Dentre os vários estudos: BARCA, Isabel. Entrevista à PÁGINA - "A História é o estudo da vida". Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2261> [capturado em 25 de maio de 2005]; BARCA, Isabel. Os jovens portugueses: idéias em História. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez. 2004 Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html> [capturado em 25 de maio de 2005]; BARCA, Isabel; CASTRO, Júlia e MAGALHÃES, Olga. Ideas on History and Orientation in Time: A Study with Beginning Teachers. Disponível em: <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal8/Barca.doc> [capturado em 25 de maio de 2005]; LEE, Peter. ‘Walking backwards into tomorrow’ Historical consciousness and understanding history. Disponível em: <http://www.cshc.ubc.ca/papers/Lee-Peter-93.pdf> [capturado em 05 de outubro de 2005].

¹⁶ Within the framework of this new approach to the use of history in practical life, the didactics of history established itself as a special discipline with its own questions, theoretical conceptions, and methodological operations.

político. Ler o passado é importante para definir essa relação com o Estado. As capacidades que a Didática da História tenta desenvolver buscam restaurar a função de percepção social que o conhecimento histórico traz. Novos conceitos de cultura política apontam nesse sentido:

A cultura política é um sistema de representações fundado sobre uma determinada visão de mundo, sobre uma leitura significativa, senão exata, do passado histórico, sobre escolhas de um sistema institucional e de uma sociedade ideal, conforme os modelos retidos, e que se expressa através de um discurso, código de símbolos, de ritos que a evocam sem que uma outra mediação seja necessária” (BERSTEIN, 1992, 71).

Essas novas visões de cultura política, menos fixas a modelos, não buscam classificar qual é a melhor cultura política existente. Antes disso, pautam-se em observar o desenvolvimento de cada modo de vida. A cultura política desenvolve-se não apenas através da cultura de um período, os elementos de uma cultura cívica e democrática ocidental, antes disso também se orientam pela cultura vivida e pela tradição seletiva. Aportes feitos pelos sul-americanos Fabio L. de la Roche e N. Lechner trabalham a recepção do sistema democrático nos países latinos que passaram por períodos de ditaduras militares.¹⁷ Por outro lado, o conceito de cidadania também se expande. O espaço político de disputa não se resume mais à visão dicotomizada entre direita e esquerda. Novos movimentos sociais como o feminismo, lutas raciais e ecológicas têm ganhado espaço no cenário político.

7. O ensino de história inovador precisa estar antenado com as novas referências de outras ciências sociais. Tal preocupação está orientada a vida prática e aos novos desafios políticos existentes em sociedades complexas. Por outro lado, é necessário pesquisar quais são as implicações da cultura vivida na criação de um conceito de cidadania. Se o conceito de cidadania é tributária da cultura política vivida ou, ao menos, da tradição seletiva, o conceito de cidadania vivido dentro da escola pelos alunos poderá condizer com o conceito de cidadania da cultura política ocidental, onde os cidadãos participativos desfrutam de direitos e deveres com o Estado? As respostas nem sempre são óbvias e a complexidade e as contradições da vida podem demonstrar

¹⁷ ROCHE, Fabio López de la. *Aproximaciones al Concepto de la Cultura Política*. Disponível em: <http://148.215.4.208/rev22/pdf/lopez.PDF> [capturado em 01 de outubro de 2005]. LECHNER, Norbert. *Los desafíos políticos del cambio cultural*. In: Nueva Sociedad, 186, pp. 46-66, [S.D.].

que o ensino de História pode orientar a vida dos estudantes a partir do momento em que assumir que as pessoas vivem o que pensam, mas nem sempre pensam o que vivem.

Referências Bibliográficas

- ALMOND, G.A.; VERBA, S. *The civic culture. Political attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park (California–USA), SAGE Publications, 1989.
- BARCA, Isabel. *Educação histórica: uma nova área de investigação?* In: ARIAS NETO, J. M. (org.) *Dez anos de pesquisas em Ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.
- BERSTEIN, Serge. *L'historien et la culture politique*. Vingtième Siècle – Revue d'Histoire, 35, 1992.
- BURKE, Peter. *Abertura: A Nova História, seu passado e seu futuro*. In: _____ *A Escrita da História: Novas Perspectivas* (trad. Magda Lopes). São Paulo: Editora da Unesp, 1992.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: *Teoria & Educação*, nº 2, p177-229, Porto Alegre, 1990.
- CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. *As humanidades no ensino*. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, 149-170, jul./dez. 1999.
- CUESTA, Raimundo. *El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza*. In: *Encounters on Education*, Volume 3, Fall 2002, p 2–41. Disponível em: <http://educ.queensu.ca/~eoe/2002/cuesta.pdf> [capturado em 01 de outubro de 2005].
- FERNÁNDEZ, Nicolás de Alba. *De las disciplinas escolares al conocimiento escolar organizado ne torno a problemas. La desigualdad social como contenido escolar*. In: IV Encontro Ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. Lajeado (RS), 2005. Disponível em <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho305.pdf> [capturado em 01 de outubro de 2005].
- FURET, François. *O nascimento da história*. In: Idem. *A Oficina da História*. p 109-35, 1º v. (Trad. Adriano Duarte Rodrigues) Lisboa, Gradiva, 1986.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. (trad. Atílio Brunetta). 6ª ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2003.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. [Trad. Meton Porto Gadelha]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.
- NADAI, Elza. *O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva*. In: *Revista Brasileira de História*. v.13, nº 25/26, p-. São Paulo, set-92/ago-93.
- PRATS, Joaquín. *La Enseñanza de la Historia y el debate de las humanidades*. In: Tarbiya. *Revista de investigación e innovación educativa*. Monográfico: La Educación científica y humanística. Madrid. ICE Universidad Autónoma de Madrid, Maio de 1999. Disponível em: <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/humanidad.htm> [capturado em 25 de Maio de 2005].
- REMOND, R. *Por uma história política*. (trad. Dora Rocha). 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica*. [trad. Estevão de Rezende Martins] Brasília: Editora da Unb, 2001.
- _____. *The Didactics of History in West Germany. Towards a new self-awareness of historical studies*. In: *History and Theory* XXVI – nº 3 . p 275-286. Middletown (USA): Wesleyan University Press, 1987.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade: 1780:1950*. (trad. L. H. B. Hegenberg, O. S. da Mota e Anísio Teixeira). São Paulo: Nacional, 1969.
- _____. *The long Revolution*. New York: Columbia University Press, 1961.
- ZAMBONI, Ernesta. *Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica*. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, 367-377,

dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicambr> [capturado em 25 de maio de 2005].