

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH  
MESTRADO PROFISSIONAL EM  
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**PPGH**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
HISTÓRIA

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

**UIRYS ALVES DE SOUZA**

**RIO GRANDE  
2016**



**UIRYS ALVES DE SOUZA**

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

Trabalho apresentado como requisito final para aprovação na prova de Defesa do Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora Dra. JÚLIA SILVEIRA MATOS.

**RIO GRANDE  
2016**

### Ficha catalográfica

S729e Souza, Uirys Alves de.

Entre a teoria e a prática: por uma reflexão sobre o que e como os estudantes de graduação compreendem sobre os processos revolucionários ocorridos na Inglaterra do século XVII / Uirys Alves de Souza. – 2016.  
170 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em História, Rio Grande/RS, 2015.  
Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Júlia Silveira Matos.

1. Formação do Historiador 2. Livros didáticos 3. Historiografia  
4. História da Inglaterra I. Matos, Júlia Silveira II. Título.

CDU 94(410.1):37

Catlogação na Fonte: Bibliotecário Me. João Paulo Borges da Silveira CRB 10/2130

“Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou uma mistura de ambos.” (Jörn Rüsen)

## **AGRADECIMENTOS**

O processo de realização deste trabalho de conclusão do mestrado é resultado de pesquisa compromissada com a transformação social e do ensino superior. Nessa direção, se faz necessário agradecer a todos e todas que me auxiliaram e apoiaram na produção desta pesquisa.

Primeiramente agradeço à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, instituição que me ofereceu formação e apoio para que concluísse essa trajetória.

Agradeço a minha orientadora e amiga a professora doutora Júlia Silveira Matos, pois indubitavelmente sem ela esse trabalho jamais haveria sido concluído, principalmente pelas questões de reflexão teórica que ela vem contribuindo desde o tempo da graduação e, agora, no término de mais esta etapa acadêmica, além da amizade que foi se constituindo durante esta importante etapa, havendo não somente uma relação de orientadora e orientando, mas de amizade propriamente dita.

Em especial, à banca que está contribuindo para o desfecho desta etapa acadêmica, salientando o agradecimento à professora doutora Francisca Carla dos Santos Ferrer da Faculdade Projeção-Brasília, por afavelmente aceitar participar deste processo em minha formação. Ao professor doutor Jussemar Weiss Gonçalves da Universidade Federal do Rio Grande, que foi participante no processo de qualificação e contribuiu bastante no processo de minha formação intelectual na graduação e, agora, no mestrado, e, por fim, um estimado agradecimento à professora doutora Adriana Kivanski Senna, pelas suas contribuições em minha formação intelectual desde o tempo da graduação e, também, durante a minha passada no mestrado profissional em História. Aos componentes da banca, fica o meu cordial agradecimento por este processo final, mas, ao mesmo tempo, inicial para trabalhos futuros.

Como não poderia deixar de mencionar, agradeço a minha família por contribuir, de certa forma, à minha personalidade e aos meus princípios morais que foram, em essência, constituídos durante minha infância e adolescência. Todos os membros familiares, de uma forma ou de outra, acabaram contribuindo para esse processo.

Ainda, por fim, mas não menos importante agradeço a todas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida, de uma forma direta, ou não tão direta assim, sempre contribuíram e contribuirão nas formas às quais percebo o mundo, pois ser um ser social é tentar ir para além de si mesmo e isso é possível, indelevelmente, pela nossa construção através da relação entre “nós” e “os outros”.

Dedico este breve estudo a todos/as aqueles/as que se preocupam em fazer deste mundo um lugar melhor, primando sempre pela educação libertária.

## RESUMO

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

**PALAVRAS-CHAVE: Formação do Historiador – Livros didáticos – Historiografia das Revoluções inglesas.**

## **ABSTRACT**

Jörn Rüsen theoretically influenced the basis of this Work Completion Masters, which aims to present the historical consciousness as substantiation of the way human beings if they match with the world through the temporal relationship between the present and the past to prospect the future, and such conditions extremely necessary for vital praxis. By this, the present work has undergone some changes since it moved to understand that it was not relevant to analyze what had textbooks alone, but as people who read them were aimed temporally through the information they had. From then on, it began to reflect some issues for the production of this work, such as: 1) What would be the target audience of the research ?; 2) What is the justification for the target audience ?; 3) What methodology to use to extract the narrative sources ?; 4) What materials used as information base to the target audience; 5) Creating a coherent mechanism to extract the temporal and meaningful perception of the target audience? 6) What significance that the audience had on the subject? One should be clear that the issue remained, which is the analysis of the political changes, intellectual, religious, economic, etc., of England during the seventeenth century, what has changed is the only form of analysis on this subject.

**KEY-WORDS: Formation of the Historian - Textbooks - Historiography of the English Revolutions.**



## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....  | 10  |
| CAPÍTULO 1.....  | 15  |
| NARRATIVAS: UM DEBATE TEÓRICO SOBRE A PRODUÇÃO DA NARRATIVA COMO FONTE DE SENTIDO E SIGNIFICADO À COMPREENSÃO DA HISTÓRIA .....                                    | 15  |
| 1.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA PROPOSTA À REFLEXÃO DA PRÁXIS DOCENTE .....  | 16  |
| 1.2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: AS CONTRIBUIÇÕES DE RÜSEN ÀS REFLEXÕES DA PRÁXIS DOCENTE .....  | 20  |
| CAPÍTULO 2.....  | 37  |
| AS NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS ACADÊMICAS: DISCUTINDO AS REPRESENTAÇÕES DA INGLATERRA DO SÉCULO XVII .....   | 37  |
| 2.1 A INGLATERRA NA HISTORIOGRAFIA ACADÊMICA.....  | 39  |
| 2.1.1 ESTRUTURAS DAS OBRAS ACADÊMICAS.....   | 40  |
| 2.1.2 A INGLATERRA NA HISTORIOGRAFIA ACADÊMICA: UM DEBATE HISTORIOGRÁFICO SOBRE O PROCESSO REVOLUCIONÁRIO OCORRIDO NA INGLATERRA DURANTE O SÉCULO XVII .....       | 42  |
| 2.1.2.1 ASPECTOS ECONÔMICOS.....   | 45  |
| 2.1.2.2 ASPECTOS POLÍTICOS.....  | 52  |
| 2.1.2.3 ASPECTOS RELIGIOSOS .....  | 61  |
| 2.1.2.4 ASPECTOS SOCIAIS.....  | 65  |
| CAPÍTULO 3.....  | 77  |
| A INGLATERRA NA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA .....  | 77  |
| 3.1 ESTRUTURAS DA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA.....   | 81  |
| 3.2 A INGLATERRA NA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA: COMO O PROCESSO DE ALTERAÇÃO ESTRUTURAL DA INGLATERRA DURANTE O SÉCULO XVII É REPRESENTADO NOS LIVROS DIDÁTICOS ..... | 84  |
| 3.2.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS LIVROS DIDÁTICOS .....  | 85  |
| CAPÍTULO 4.....  | 101 |
| JOVENS HISTORIADORES EM FORMAÇÃO: SUAS REFLEXÕES SOBRE A INGLATERRA DO SÉCULO XVII.....  | 101 |
| 4.1 ANÁLISE DO PENSAMENTO DOS JOVENS HISTORIADORES EM FORMAÇÃO SUPERIOR.....   | 101 |
| 4.2 AS QUATRO CONSCIÊNCIAS HISTÓRICAS (TRADICIONAL, EXEMPLAR, CRÍTICA E GENÉTICA) A PARTIR DOS JOVENS HISTORIADORES EM FORMAÇÃO.....                               | 133 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 144 |
| FONTES.....  | 146 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....  | 147 |
| ANEXO 1.....   | 149 |
| ANEXO 2.....   | 151 |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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

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

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

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

Através disso, o presente trabalho sofreu algumas alterações, pois passou-se a entender

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

As respostas das perguntas expostas no parágrafo acima são, respectivamente: 1) Jovens historiadores em formação<sup>1</sup>; 2) São eles que estão se habilitando e terão a autoridade acadêmica para falar sobre o seu conhecimento técnico em História; 3) Uma metodologia conhecida como aula-oficina; 4) Um texto base, um filme que representava um momento da época e uma aula expositiva-dialogada sobre a Inglaterra do século XVII; 5) Através de um questionário com perguntas que visassem a interpretação, experientiação e orientação do público-alvo, tendo como base informativa: o filme, o texto de referência, a aula expositiva-dialogada e alguns livros didáticos que apresentassem sobre a Inglaterra do século XVII; 6) esta parte será esmiuçada no capítulo 4 deste Trabalho de Conclusão de Mestrado.

Em relação à estrutura deste trabalho, ela segue o seguinte formato: capítulo 1 – Narrativas: um debate teórico sobre a produção da narrativa como fonte de sentido e significado à compreensão da história. No qual analisou-se a visão teórica proposta pela Educação Histórica e como essa poderia fundamentar o trabalho aqui apresentado. Assim, no segundo capítulo, percebeu-se necessário apresentar uma análise mais centrada nas narrativas historiográficas acadêmicas, cuja titulação ficou “Narrativas historiográficas acadêmicas: discutindo as representações da Inglaterra do século XVII”. Entretanto, nosso foco foi aqui era perceber os diálogos entre a historiografia acadêmica e didática, por isso no terceiro capítulo discutiremos sobre “A Inglaterra Na Historiografia Didática”, cujo título foi esse. E por fim, mas não menos importante, apresentamos o eixo central de nosso estudo que foi o pensamento

---

<sup>1</sup> Quando se fala aqui em jovens historiadores em formação, diz respeito ao tempo de formação acadêmico, não ao tempo de vida que cada um deles, pois o critério de estudo foi amparado no período em que eles cursavam a graduação, que era em seu 4º semestre. E aqui se entendeu ser um período ainda jovial no que tangencia ao universo intelectual que a academia pode potencializar.

dos graduandos sobre o fenômeno historiográfico analisado, portanto, no quarto capítulo apresentou-se a análise que foi intitulada como: “Jovens historiadores em formação: suas reflexões sobre a Inglaterra do século XVII”.

No capítulo 1, introduziu-se um debate teórico sobre a formação de sentido e significado através das narrativas, pois entendeu-se aqui que antes de fazer uma análise delas, era necessário explicitar sobre as perspectivas teóricas da narrativa nesse trabalho, ou seja, evidenciar como se percebe as abordagens históricas para o desenvolvimento da consciência histórica nas perspectivas de Jörn Rüsen.

No subtítulo 1.1, apresentou-se a ideia de Educação Histórica e seus objetivos. Assunto esse bastante fértil na área de ensino de História, pois ela abrange uma gama de possibilidades de narrativas sobre o passado, buscando (res)significá-lo no presente, afim de prospectar o futuro, não tendo por intenção perceber os processos dos homens no tempo através de uma única perspectiva, mas sim de uma ampla possibilidade de narrar algo que passou e que traz algum sentido ao presente para se projetar no futuro.

Outra questão que se elaborou nesse subtítulo foi a metodologia de produção de fontes narrativas conhecida como aula-oficina. Essa foi criada e desenvolvida pela professora doutora Isabel Barca da Universidade do Minho em Portugal. Essa metodologia tem por proposta investigar, através de uma pesquisa, as ideias que os alunos têm acerca de algum conteúdo histórico. Posterior a investigação, efetuar uma intervenção didática para, enfim, coletar as novas percepções que os alunos apresentaram sobre o conteúdo histórico e analisar a significância que esse passou a ter em sua vida prática.

Já no subtítulo 1.2, buscou-se apresentar alguns dos principais preceitos teóricos de Jörn Rüsen, entre outros, e concatenar com a proposta desse Trabalho de Conclusão de Mestrado. Os três livros de teoria da história de Jörn Rüsen, que são as principais bases teóricas desse trabalho, apresentam uma complexidade teórica e filosófica que se torna difícil, quiçá impossível, resumir em algumas páginas, entretanto, acredita-se que houve êxito, tendo em vista que se buscou evidenciar os três principais pilares da teoria de Rüsen para o desenvolvimento das 4 categorias de consciência histórica, que são: experiência, interpretação e orientação à vida prática, para se manifestar através da consciência tradicional, exemplar, crítica e/ou genética.

No capítulo 2, o foco principal foi apresentar um debate historiográfico acadêmico para depois coadunar com a historiografia didática no capítulo 3. Tal proposta teve-se por intenção expor a influência das escritas acadêmicas na historiografia didática que, por sua vez, também acabam influenciando nos discursos dos jovens historiadores em formação.

Certamente a proposta dos livros didáticos é diferente da historiografia acadêmica, entretanto, percebeu-se que a primeira é fortemente influenciada pela segunda.

Para melhor elucidar e organizar esse capítulo 2, ele foi distribuído em alguns subtítulos. Até porque esta foi uma das partes mais densas deste trabalho, tendo em vista à necessidade de uma análise e reflexão profunda sobre algumas célebres obras que discorreram sobre a Inglaterra deste período, tanto no próprio século XVII, como no século anterior, já que, como dito no parágrafo anterior, são essas célebres historiografias acadêmicas que acabam influenciando às percepções sobre a Inglaterra do século XVII. Sendo assim, a proposta dos subtítulos foi para tentar especificar as particularidades das análises deste capítulo.

No subtítulo 2.1, apresentou-se como a historiografia acadêmica influencia outras formas de escrita, pois a base das outras escritas foram substanciadas em alguns historiadores célebres, e, neste caso, algumas obras da historiografia inglesa que apresentaram sobre a Inglaterra do século XVII. Além do mais, nesse subtítulo também se explicou quais foram as características comparadas pela historiografia acadêmica, como, por exemplo, aspectos econômicos, políticos, religiosos e sociais.

No subtítulo 2.1.1, entendeu-se ser interessante apresentar as estruturas das obras acadêmicas aqui analisadas. Para tal, usou-se o sumário das edições usadas nesse trabalho, pois o sumário tem por intenção apresentar a base estrutural das obras, sendo assim, pode-se ter uma breve compreensão sobre a intenção da escrita dos autores.

Já no subtítulo 2.1.2, abordou-se sobre o que será debatido nos próximos subtítulos, expondo, de forma sintética, cada uma das obras acadêmicas aqui analisadas. Ou seja, apresentou-se a essência do discurso e da intenção de cada um dos autores ao abordar a Inglaterra do século XVII.

Foi através dos subtítulos 2.1.2.1 Aspectos econômicos, 2.1.2.2 Aspectos políticos, 2.1.2.3 Aspectos religiosos e 2.1.2.4 Aspectos sociais, que as análises historiográficas foram feitas. Dentro de cada um deles foi apresentado como os historiadores abordaram essas questões. Pois, pensar na sociedade é pensar nas questões que fazem com que a vida humana esteja interseccionada em um universo de partes, ou seja, entendeu-se aqui que esses aspectos analisados são pontos cruciais para a alteração da forma de ser e pensar daquela sociedade inglesa do século XVII. Tais assertivas estão mais evidentes no decorrer dos subtítulos.

Já no capítulo 3, o objetivo principal foi analisar a historiografia didática e como ela apresentou o processo ocorrido na Inglaterra durante o século XVII. Assim, o capítulo 3 ficou estruturado da seguinte forma: Capítulo 3 – A Inglaterra na historiografia didática; 3.1

Estruturas da historiografia didática; 3.2 A Inglaterra na historiografia didática: como o processo de alteração estrutural da Inglaterra durante o século XVII é representado nos livros didáticos; 3.2.1 Análise das narrativas dos livros didáticos.

Nesse capítulo 3, elaborou-se uma análise de como a Inglaterra foi representada pela historiografia didática e influenciada pela historiografia acadêmica, tendo em vista que é através dos livros didáticos onde se encontram uma das bases à formação cognitiva dos indivíduos em sala de aula<sup>2</sup>. É a literatura didática e as propostas de reflexão dela que colaboram no fomento do pensamento das pessoas que passam pelas instituições de ensino-aprendizado no nível fundamental e médio. Sendo assim, pensou-se a essa dissertação ser relevante analisar as narrativas dos jovens historiadores em formação também através dos livros didáticos e, por sua vez, analisou-se os livros usados pelos novos historiadores.

Já para o capítulo 4, apresentou-se as análises da consciência histórica desenvolvida pelos jovens historiadores em formação. Para tal finalidade, como metodologia de análise, usou-se a análise de conteúdo proposto pela Lawrence Bardin, pois aqui entendeu-se que esse mecanismo de análise colaborou para categorizar e sistematizar as formas de consciência dos jovens historiadores, já que, em essência, a análise de conteúdo é uma proposta analítica que relaciona aspectos quantitativos e qualitativos, sendo assim, possibilitou uma maior rigorosidade técnica à análise.

Por fim, foram apresentadas as considerações finais sobre a análise e as evidências da necessidade em fomentar estudos sobre a consciência histórica de jovens historiadores. Claro está que, neste momento, a intenção do trabalho não é focar no comportamento adquirido através da consciência histórica dos jovens historiadores em formação<sup>3</sup>, entretanto, seria interessante uma pesquisa com esse foco em outro momento.

---

<sup>2</sup> Claro está que a intenção deste trabalho não é analisar o reflexo dos livros didáticos no desenvolvimento cognitivo dos alunos de ensino fundamental e médio. Mas como o objetivo central deste trabalho é pautado nas narrativas dos novos historiadores em formação, optou-se também analisar como eles percebem as narrativas do processo no livro didático, sendo assim, optou-se também analisar os livros didáticos usados na análise dos jovens historiadores em formação.

<sup>3</sup> Até porque, para tais finalidades, deveria-se ter uma perspectiva de análise com mais prazo, já que para estudar os reflexos da consciência de um dado grupo, precisar-se-ia de mais tempo e outras metodologias para efetuar esse objetivo. Ou seja, neste momento se tornou inviável fazer essas reflexões.

## CAPÍTULO 1

### **NARRATIVAS: UM DEBATE TEÓRICO SOBRE A PRODUÇÃO DA NARRATIVA COMO FONTE DE SENTIDO E SIGNIFICADO À COMPREENSÃO DA HISTÓRIA**

Esse primeiro capítulo apresenta um debate teórico sobre a produção da narrativa como fonte de sentido e significado à compreensão da História. Para isso, utilizou-se principalmente como base teórica o conceito de consciência histórica desenvolvido através das reflexões do filósofo alemão Jörn Rüsen, pois, a partir dos postulados dele, pode-se entender a História como uma área do saber racional que precisa ser útil à vida prática das pessoas, na medida em que é através da consciência histórica que os seres humanos agem e se orientam temporalmente.

Optou-se por fazer algumas considerações sobre a Educação Histórica e a relevância dessa à pesquisa no desenvolvimento da consciência histórica de discentes dos cursos de História em bacharelado e licenciatura. Esses que estão cursando o quarto semestre da graduação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no ano de 2014. Tendo por foco, através do método conhecido como aula-oficina, analisar as narrativas dos discentes sobre o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII.

Em seguida, entendeu-se relevante apresentar alguns conceitos sobre História para dialogar sobre a consciência histórica propriamente dita e no que essa implica para a orientação prática na vida das pessoas, já que a História, como todo o conceito, sofre uma série significados diferentes no decorrer do tempo, do espaço e na compreensão intersubjetiva do indivíduo. No caso desse Trabalho de Conclusão de Mestrado, o foco está pautado na análise das narrativas extraídas de jovens historiadores em formação sobre o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII.

Ao final desse capítulo, justificou-se os motivos que levaram à pesquisa das narrativas dos jovens historiadores que cursaram o 4º semestre da graduação no ano de 2014 em História sobre as modificações políticas na Inglaterra. Modificações políticas que interferiram e foram interferidas nos aspectos sociais, econômicos, culturais, etc. Sendo que, tais alterações, culminaram em uma gama de novas reflexões sobre a sociedade e os indivíduos que nela vivenciavam.

## 1.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA PROPOSTA À REFLEXÃO DA PRÁXIS DOCENTE

A Educação Histórica é um campo de investigação que vem ganhando grande repercussão em várias universidades, a nível global, nos últimos 40 anos. Dentro dessas universidades têm pesquisadores que, diligentemente, encabeçam esses estudos, como, por exemplo, Isabel Barca e Marília Gago em Portugal; Peter Lee, Arthur Chapman e Rosalyn Ashby na Inglaterra; Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, Estevão Rezende Martins, Luis Fernando Cerri, Marlene Cainelli, Júlia Silveira Matos, Marcelo Fronza no Brasil; e Peter Seixas no Canadá.

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

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

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

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

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

O pensamento histórico torna-se especificamente científico quando segue os princípios da metodização, quando submete a regras todas as operações da consciência histórica, cujas pretensões de validade se baseiam nos argumentos das narrativas, nas quais tais fundamentos são ampliados sistematicamente. A razão, tal como reivindicada pela história como ciência, fundamenta-se nesse princípio da



metodização. É com base nos princípios que tornam o pensamento histórico racional, isto é, que definem seu caráter argumentativo-fundante, que a história se constrói como especialidade. (RÜSEN, 2010b, p. 12)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No caso desse Trabalho de Conclusão de Mestrado, usou-se dessa metodologia com os jovens historiadores em formação. A forma como ela foi utilizada será brevemente apresentada.

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

A aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento do passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a

experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos. (RÜSEN, 2010, 51).

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

Mas, na prática, como foi utilizada a aula-oficina no desenvolvimento dessa pesquisa. Primeiramente aplicou-se um pequeno questionário à turma na qual foi realizada a pesquisa sobre o que os discentes entendem por História<sup>4</sup>. Para tal propósito, questionou-se: 1) Para você, o que é História, 2) Para que serve a História e 3) Já ouviu falar de consciência histórica? O que lhe vem a cabeça ao ler este termo (consciência histórica)?

Após as análises feitas sobre como os universitários percebem a História, buscou-se analisar como eles narraram o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII<sup>5</sup> e o que esses processos significam para eles. A escolha sobre analisar as narrativas acerca da Inglaterra do século XVII ocorreu porque aqui se acredita que o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII inaugurou uma nova forma de compreensão sobre o poder da Monarquia Absolutista e os efeitos que esse poder exercia naquela sociedade, a ponto de influenciar na célebre Revolução Francesa (1789), entre outros inúmeros aspectos que a Inglaterra do século XVII inaugurou, como, por exemplo, o embrião da Revolução Industrial.

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

Esse rompimento com o poder tradicional não era novidade na Inglaterra, pois o próprio Henrique VIII já havia cortado o vínculo com o poder clerical de Roma. Porém, a grande novidade estava na possibilidade de uma maior distribuição de poder político a um

---

<sup>4</sup> O resultado desta pesquisa foi publicado em um artigo intitulado “A consciência histórica de jovens historiadores em formação: como alunos universitários conceituam História?”, disponível em: <<http://www.lapeduh.ufpr.br/revista2014/REDUH.pdf>>. Acesso em jan. de 2014.

<sup>5</sup> Não extraiu-se as ideias tácitas dos jovens historiadores em formação, tendo em vista que o objetivo era mais pautado em analisar as competências deles como historiadores, norteados através da percepção de como eles tratam os processos históricos. Sendo assim, as ideias tácitas, propriamente dita, foram diagnosticada no artigo evidenciado na nota de rodapé “4” que foi acerca de como eles compreendem a História.

grupo que economicamente já angariava espaço: os burgueses. Sendo assim, diante das novas lógicas que começaram a surgir na Inglaterra, o mundo, de uma forma geral, passou a ser alvo desses reflexos.

Para a aula-oficina, o professor-pesquisador, como já dito anteriormente, deve optar por algumas fontes à análise do público-alvo. Nesse Trabalho de Conclusão de Mestrado, as fontes escolhidas e utilizadas foram: 1) o filme “Morte ao rei”, 2) a leitura prévia da obra de Christopher Hill “A Revolução de 1640”; 3) intervenções mediadas pelo autor deste trabalho através de *slides*<sup>6</sup> e 4) alguns livros didáticos<sup>7</sup> que abordem algo atinente ao tema para a análise dos jovens historiadores em formação. Como desfecho da aula-oficina, foi aplicado um questionário<sup>8</sup> contendo dez perguntas aos discentes para que se posicionassem acerca do conceito substantivo, que, neste caso, foi o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, e exibissem as suas ideias de segunda ordem, coadunando-as com alguns excertos de livros didáticos sobre o processo, já que, muitas vezes, é através do livro didático que o saber é distribuído, e, por fim, que evidenciassem se a análise sobre o processo revolucionário contribuiu, de alguma forma, nas insituições da contemporaneidade, ou seja, se ele apresenta algo para a vida prática dos historiadores em formação.

No próximo subtítulo, discutiu-se teoricamente sobre o conceito de História e da consciência histórica, para, no capítulo 4, analisar as narrativas que foram engendradas pelos jovens historiadores em formação e como a consciência histórica, usando os conceitos fomentados no subtítulo 1.2, se estabeleceu na intenção do agir à vida prática deles.

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

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

Nessa direção, percebe-se que para a Educação Histórica a narrativa (oral ou escrita) é uma das formas de evidenciar aquilo que as pessoas articulam em seus pensamentos através

---

<sup>6</sup> Esses estão disponíveis em anexo.

<sup>7</sup> Os livros didáticos foram utilizados como fonte à análise dos jovens historiadores em formação. Serviu para que eles os relacionassem com as outras fontes apresentadas e debatidas. Estas relações foram substanciadas através de algumas perguntas do questionário que se apresenta no anexo 1 e a análise dos jovens historiadores irão aparecer no capítulo 4 desse Trabalho de Conclusão de Mestrado.

<sup>8</sup> Esse disponível em anexo.

de símbolos, palavras ou imagens que, juntos, acabam gerando sentido. Por isso, é necessário pensar que a escrita, ou melhor, a representação substancial de símbolos com significados é um espaço de expressão e manifestação da aprendizagem histórica.

Como nesse Trabalho de Conclusão de Mestrado o objetivo é analisar as narrativas escritas sobre o que os jovens historiadores em formação em História percebem acerca do processo revolucionário ocorrido na Inglaterra do século XVII, optou-se fazer uma breve ponderação sobre a relevância da escrita como fomentadora de sentido, tendo por intenção respaldar a discussão sequencial sobre a fundamentação teórica da presente pesquisa.

A base teórica do trabalho aqui apresentado está pautada, principalmente, nos postulados do filósofo da História Jörn Rüsen, pois se acredita que as suas propostas são de grande contribuição para a reflexão do pensamento histórico e da função da História para a vida prática das pessoas.

As ideias do filósofo alemão contribuem para a percepção das formas como os discentes da graduação compreendem os processos revolucionários ocorridos na Inglaterra no período especificado. A compreensão destes acontecimentos por parte dos discentes é importante porque esse período histórico inaugurou uma nova forma de se perceber a política, a sociedade, a liberdade e, principalmente, o indivíduo como portador de direitos e deveres. Tanto que esse novo cenário, cujo ápice era o rompimento com o poder, influenciou ideias que deram origem à Revolução Francesa de 1789, em razão do contato que alguns iluministas franceses tinham com os intelectuais ingleses.

As propostas de Rüsen evidenciam como a História vai além de um aglomerado de fatos e datas. Para compreender a base teórica de Rüsen, faz-se necessário refletir sobre algumas questões acerca da História, como, por exemplo: 1) O que é História? 2) Para que serve a História? 3) Para quem serve a História? 4) Pode-se entender a História como ciência? Qual a função do conhecimento Histórico para a vida prática?

A História é um conceito portador de amplas interpretações, ou seja, ela possui vários significados, conforme evidenciou Ciro Flamarion Cardoso ao afirmar que “‘História’ é um termo polissêmico, o que significa que possui significados variados. Devido a isto, convém deixar sempre bem claro em qual sentido está sendo empregado em cada contexto do seu uso.” (CARDOSO, 1981, p. 28).

Estevão Rezende Martins também menciona essa gama de significados presentes no conceito de História quando diz que “História: um conceito que sofre de uma plurivocidade clássica.” (MARTINS, 2011, p. 44). Isso quer dizer que a compreensão da História é intersubjetiva e, ao mesmo tempo, histórica porque a própria percepção sobre os homens no

tempo varia conforme cada época, cada sociedade, cada cultura. O que demonstra que cada período tem uma forma diferente de compreender a História, Como bem frisou Cerri: “Afinal, a geração de sentido histórico, também é histórica!” (CERRI, 2011, p. 61).

Para o historiador Reinhart Koselleck, no livro “Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos” (2012),

[...] O significado peculiar de ‘história’, que lhe permite, ao mesmo tempo, ser e saber-se como tal, pode ser entendido como uma fórmula geral para um dado movimento circular de caráter antropológico, que remete à relação recíproca entre a história e o conhecimento dela.” (KOSELLECK, 2012, p. 119).

Ou seja, existem outras formas de perceber a História e o tempo para além de uma única versão, pois ela é uma narrativa que busca relacionar as três dimensões temporais (presente-passado-futuro).

Jörn Rüsen apresenta a História como fundamento e conteúdo da consciência histórica. Isso porque para ele, como para uma série de outros/as autores/as, História é uma versão narrativa sobre os reflexos da consciência histórica manifestada através da Historiografia ou, também, pela narrativa oral. Entende-se, então, que a História é uma versão subjetiva que se manifesta através da consciência histórica. Nas palavras de Rüsen

Essa resposta subjetivista à pergunta sobre o que é ‘história’ como conteúdo da consciência histórica, propriamente, leva em conta o fato de que, no tratamento cognitivo do passado, no qual se constitui uma representação de algo como ‘história’, intenções no tempo desempenham um papel decisivo, que – por definição – vai além da experiência da evolução temporal do homem e de seu mundo no passado. As experiências do tempo só servem para orientar a vida prática atual quando decifradas mediante essas intenções. Sem estas, ou seja, tomadas puramente em si, as experiências seriam, com efeito, sem sentido. (RÜSEN, 2010, p. 69)

Dessa forma, pensar a História passa pela compreensão de que a mesma é uma narrativa evidenciada através da consciência histórica que essa está intimamente ligada às carências de orientação para a vida prática, fomentadas através das experiências das pessoas em suas dinâmicas sociais.

Para se entender o que Rüsen pretende ao se referir à História como conteúdo da consciência histórica, devem estar bastante claras duas questões: 1) como o indivíduo adquire essa consciência histórica e 2) o que é consciência histórica para Rüsen - tendo em vista que as propostas teóricas dele são o respaldo teórico desta pesquisa.

Em primeiro lugar, é preciso ter em mente que o indivíduo, para o filósofo alemão, adquire consciência histórica quando se manifesta no mundo, ou seja, quando ele age

intencionalmente em suas práticas. E essa consciência histórica “[...] pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.” (RÜSEN, 2010, p. 37). Assim, a história serve à vida prática quando é substanciada através das narrativas sobre o passado, tendo por intenção perspectivar o futuro.

A teoria de Rüsen parte do princípio que a consciência histórica é imanente aos seres humanos na medida em que eles são motivados por ações e intenções. Assim sendo, tais ações e intenções são reflexos da consciência histórica, evidenciadas na vida prática, que se formam através da experiência, essa que é reflexo do ser humano em seu processo de socialização. Socialização, para a Sociologia, é todo o processo de interdependência simbólica que vai se estabelecendo nos processos socializantes desde o nascimento da criança até à sua fase adulta, de tal forma que estes signos sociais apreendidos são fomentados através dos ambientes institucionais formais e não formais, e esses ambientes institucionais são históricos.

Ao afirmar a ideia de que a consciência histórica é imanente ao ser humano, acaba-se por entrar no próprio campo da linguística, já que a consciência histórica surge na dinâmica das narrativas e a linguística, por sua vez,

[...] é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, que se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão. (SAUSSURE, 2002, p. 13).

A linguagem - que é o objeto de estudo da linguística - é a forma como os seres humanos se manifestam, se representam, se entendem no mundo. Assim, é preciso compreender a consciência histórica por uma ótica linguística também, como bem apresentou Rüsen ao discorrer sobre a utilização da mesma para conceitos históricos:

Conceitos históricos são os recursos linguísticos das sentenças históricas. É o material com que são construídas as teorias históricas e constituem o mais importante instrumento lingüístico do historiador. Sua formação e utilização decidem se e como o pensamento histórico científico se realiza. Por meio, de sua utilização no manejo interpretativo das fontes decide-se também, portanto, o valor das teorias históricas. (RÜSEN, 2010, p. 91-92).

Pode-se entender que os conceitos históricos se formam através da manipulação de formas linguísticas na substanciação deles, de tal forma que a consciência histórica acaba sendo o reflexo da formatação dos conceitos históricos. A partir disso, o historiador é motivado, através de recursos linguísticos, a fazer suas interpretações e análises. Como se

pode perceber nas palavras de Rüsen,

[...] Conceitos históricos são o recurso lingüístico que aplicam perspectivas de interpretação histórica a fatos concretos e exprimem sua especificidade temporal. Designam, pois, a relevância que os estados de coisas referidos possuem, no contexto temporal, em conjunto com outros estados de coisas, e que não são designados por nomes próprios. Conceitos históricos mediam categorias e nomes próprios. Eles introduzem a realidade temporal dos estados de coisas designados por nomes próprios no contexto de sentido designado pelas categorias. Em relação às categorias históricas, eles possuem uma função particularizante e, em relação aos nomes próprios, uma função generalizante. Eles fazem com que interpretações históricas gerais “convirjam” com a comprovação de fatos reais. (RÜSEN, 2010, p. 94).

Assim, são os recursos lingüísticos que tornam possível a comunicação entre os historiadores, ou seja, esses criam conceitos particulares para fatos históricos e situações particulares, como é o caso do processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII. Dessa maneira, pode-se inferir que as formas com as quais os historiadores interpretam os conceitos históricos ocorrem através da compreensão das manifestações lingüísticas inteligíveis entre indivíduos que partilham de uma certa coesão na percepção das falas, isso quer dizer que os indivíduos em seu *frame*<sup>9</sup> conseguem se comunicar e se entender.

Hayden White (1995) apresenta que

Os diversos níveis de integração lingüística – desde a simples operação nomeativa, através do esquema classificatório sincrônico de um lado e do esquema diacrônico do outro, pelos quais podem ser estabelecidas as classes de fenômenos históricos e as relações que mantêm entre si, até o “significado” que têm para o entendimento de todo o processo histórico – gerariam, eles mesmos, diferentes concepções da tarefa do historiador, de acordo com a importância que o historiador concedesse a uma ou outra das diferentes operações necessárias à constituição de uma abrangente “linguagem do discurso histórico”. O historiador que se concentrasse no nível lexical representaria um dos extremos e produziria essencialmente crônicas – embora muito mais “completas” do que as produzidas por seus congêneres medievais –, enquanto o historiador que levasse a cabo com demasiada rapidez a descoberta do sentido último (semântica) de todo o campo histórico produziria “filosofia da História”. (WHITE, 1995, p. 284)

Sendo assim, Hayden White também entende a íntima relação entre lingüística e a narrativa histórica. Significa dizer que os historiadores, conscientes ou não do ato em si, praticam a utilização da lingüística em suas inferências históricas através dos signos que desenvolvem para explicar às pessoas os processos que ocorrem na relação entre o homem e o

---

<sup>9</sup> Para a Lingüística, “A Semântica de Frames, abordagem desenvolvida por Charles Fillmore (1975,1977,1982,1985), trata da estrutura semântica dos itens lexicais e construções gramaticais. O termo frame designa um sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência.” (FERRARI, 2011, p. 50)



tempo e é isso que dá sentido aos processos históricos.

Logo, faz-se necessário refletir sobre a consciência histórica também por uma ótica linguística, pois ela é um campo do saber que se propõe explicar as dinâmicas das representações humanas através das linguagens, sendo assim, quando se trata de pensamento e humanos, a linguagem é a conexão dessa relação, de tal forma que “A linguística tem relações estritas com outras ciências, tanto que tomam emprestados como lhe fornecem dados.” (SAUSSURE, 2002, p. 13), ou seja, a linguística proporciona um subsídio teórico para compreender a forma como os humanos se respondem no mundo através das narrativas.

Esta ideia se complementa com a afirmativa de Rüsen de que “A pesquisa é então submetida ao crivo de princípios linguísticos que integrariam doravante o estoque de instrumentos de qualquer ser humano em sua relação linguística com o mundo e em sua auto-interpretação.” (RÜSEN, 2010 III, p. 26). A análise feita através do exposto anteriormente vem ao encontro do que está sendo dito até então sobre a linguística nesse trabalho: ela é um instrumento do historiador na articulação de suas escritas relativas à formação da significação histórica.

Porém, Rüsen elenca que existem outras áreas complementares à percepção nas análises sobre a História e a produção da História (Historiografia):

Os temas que são tratados agora [Rüsen está fazendo menção ao que analisou no terceiro e último volume da trilogia *Teoria da História* (2010)] (historiografia e formação histórica) requerem uma reflexão mais pormenorizada sobre modos de pensar e conteúdos do saber de outras disciplinas (como, por exemplo, a linguística, a pedagogia, a psicologia, a teoria da literatura) [...]. (RÜSEN, 2010 III, p. 7).

Sendo assim, Rüsen apresenta que para uma melhor compreensão da História e para uma produção historiográfica mais proveitosa, é imprescindível o estudo de outras ciências que colaboram para uma melhor inferência, como, por exemplo, a Filosofia, que é uma das ciências mais antigas, ou melhor, ela é a “mãe das ciências”, de tal forma que, em todo seu histórico, o objetivo nevrnal dela era e é compreender e explicar como funcionam as dinâmicas sociais. Tal proposta é similar também à Sociologia que também é uma ciência auxiliar à percepção da História, principalmente após seu surgimento com Augusto Comte, até as novas análises que foram surgindo para compreender a sociedade com o propósito de melhorá-la. A Antropologia também ajuda nas análises históricas, pois os antropólogos analisam como funciona, *in loco*, as relações sociais e os valores que cada sociedade adequa à sua cultura.

Outra ciência que auxilia para a compreensão da História é a Arqueologia, é através dela que se acha os registros humanos através da matéria, ou seja, ela é um complemento à

ótica histórica, pois ela estuda os vestígios humanos que ultrapassam os tempos de vida das sociedades.

A Linguística, ciência essa que já foi citada anteriormente, colabora aos debates históricos principalmente por se tratar de uma ciência especializada na língua, ou seja, ela é um subsídio teórico que contribui à análise e intencionalidade dos discursos. A Pedagogia instrumentaliza na percepção acerca do desenvolvimento cognitivo e como ocorrem os processos de apreensão do sujeito portador do saber. Já a Literatura colabora na discussão sobre a verdade dos fatos e a ficção, pois ela não tem uma proposta de verdade, mas com ela se pode analisar como os homens que a escreveram e escrevem percebem seu mundo, ou seja, a ficção, de certa forma, tem um fundo de verdade, já que as suas manifestações diegéticas são portadoras de um significado e uma intenção de quem a escreveu, sendo a experiência a fomentadora dessas escritas, como, por exemplo, ao ler a Utopia de Thomas Morus, ele criou uma sociedade inexistente (Utopia) para correlacionar a uma sociedade existente (Inglaterra).

Além dessas ciências irmãs explicitadas, existem outras que podem colaborar na interpretação analítica do pesquisador. No caso desse Trabalho de Conclusão de Mestrado, as ciências sociais aplicada e as ciências humanas consultadas como subsídio teórico são, principalmente, a linguística - pois para a análise das narrativas, usou-se a análise de aonteúdo da Lawrence Bardin (1977) -, a filosofia – já que a base teórica desse trabalho é Jörn Rüsen, sendo ele um filósofo da História -, além de Pedagogia e Sociologia.

Logo, pode-se entender que para se ter uma interpretação mais profícua das fontes

[...] existem *ciências auxiliares*. Trata-se das ciências que produzem o conhecimento teórico sobre o conjunto de fatos, em cuja conexão temporal a interpretação tem interesse; trata-se, portanto, de todas as ciências humanas com pretensões teóricas. (RÜSEN, 2010 II, p. 133).

Para sustentar e fomentar as suas análises histórico-filosóficas, Rüsen buscou em outros campos do saber subsídios teóricos para respaldar e consolidar seus postulados. De tal forma que outras ciências “irmãs” colaboraram para os fundamentos da percepção sobre a sistematização da tipologia das consciências históricas, o que levou, assim, à reflexão de que a ciência da História é nutrida com esses fundamentos. Como o próprio Rüsen coloca ao dizer que

Como resultado desse processo abstrativo, que deve conduzir aos fundamentos da ciência da história, obtém-se, como grandeza genérica e elementar do pensamento histórico, a consciência histórica: todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história –, é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o

que a história é, como ciência e por que ela é necessária. (RÜSEN, 2010, p. 56).

Com isso, toda a análise científica sobre a História é motivada pela intencionalidade da consciência histórica do historiador que faz suas análises inspirado em suas experiências, interpretações e orientações à vida prática.

No que se refere à segunda questão - o que é consciência histórica para Rüsen -, a consciência histórica para Rüsen é exatamente a apropriação do ser humano sobre o conhecimento do passado, o que, através do presente, permite ao indivíduo criar perspectivas com relação ao futuro. Com outras palavras, o indivíduo no presente, por intermédio de suas experiências, ações e intenções, interpreta o passado com o objetivo de perspectivar o futuro. Para este trabalho, que tem por objetivo analisar como os jovens historiadores em formação percebem o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, fez-se um questionário de tal forma que algumas questões elaboradas para eles responderem tinham a intenção de extrair o sentido que este processo de alteração política desenvolveu neles.<sup>10</sup>

Há, então, uma constante interação entre essas as três dimensões temporais – presente, passado e futuro. E, nessa relação entre as dimensões, a análise do passado na busca de uma perspectivação ao futuro serve como orientadora das carências do presente e se buscou nesse trabalho perceber como os jovens historiadores coadunam as três dimensões temporais utilizando o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII como base à reflexão, já que a Inglaterra desse período inaugurou uma nova nomenclatura a se perceber a política, a religião, a liberdade, a democracia, as leis positivas, o mercado, as novas formas de produção, etc., que, de forma direta, ou indireta, ainda permanecem resquícios desses discursos no presente.

Isso quer dizer que o indivíduo no presente, através das suas experiências, interpreta o passado para, através das suas ações e intenções, dimensionar o futuro, fazendo uma constante relação entre as três dimensões temporais. Por isso, “[...] a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o presente e antecipar o futuro.” (RÜSEN, 2010, p. 36). Ou seja, a consciência histórica não pode ser entendida somente como uma forma de obter conhecimento pelo conhecimento, mas sim, a forma como se estrutura o saber para a vida prática através do conhecimento histórico porque

[...] A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do “curso do tempo”

---

<sup>10</sup> A análise dessas narrativas estão no capítulo 4.

que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, “nosso curso de ação”. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas. (RÜSEN, 2010, p. 56).

Com isso, pode-se afirmar que a consciência histórica é a forma como os seres humanos (historiadores ou não), através da experiência do tempo, articulam sua vida prática nas três dimensões temporais: presente, passado e futuro. E, nessa relação das três dimensões temporais, a busca no passado serve como orientadora das carências do presente. Portanto, faz-se necessário pesquisar como os jovens historiadores em formação percebem esta tridimensionalidade, já que eles estão sendo habilitados e instrumentalizados à compreensão dos humanos no tempo.

Sendo assim, a pesquisa se faz fundamental, pois o objetivo é analisar as narrativas dos acadêmicos de História e quais os significados desenvolvidos por eles através do passado, tendo em vista que esses jovens historiadores também são e serão, através de suas competências no manusear com a História, formadores de opiniões, além de não haver nenhum trabalho que tenha como foco de pesquisa o sentido desenvolvido de jovens historiadores em formação no que diz respeito ao processo revolucionário da Inglaterra durante o século XVII.

Edward Hallet Carr demonstra que o sentido do passado ocorre no presente, ou seja, a motivação do presente que leva os humanos a pesquisar o passado. Tal proposição está apresentada em sua obra “Que é História” (1996) ao se referir aos historiadores e suas análises do passado,

nós [aqui refere-se aos historiadores e suas análises sobre o passado] podemos visualizar o passado e atingir nossa compreensão do passado somente através dos olhos do presente. O historiador pertence à sua época e a ela se liga pelas condições de existência humana. As próprias palavras que usa – tais como democracia, império, guerra, revolução – têm conotações presentes das quais ele não pode se divorciar. (CARR, 1996, p.60).

A partir dessa ideia, entende-se que não há como perceber o passado com os “olhos do passado”. Portanto, é preciso compreender que o ser humano só “vai ao passado” através da busca pela compreensão do presente.

Marc Bloch, ao discorrer sobre as duas dimensões temporais (presente e passado) afirma que “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.” (BLOCH, 2001, p. 65). Isso é, a compreensão da História – que segundo o próprio Bloch é a

“Ciência dos homens’[...] ‘dos homens, no tempo’.” (BLOCH, 2001, p. 55) -, pela ótica dos historiadores não se restringe somente ao passado, mas se apresenta na relação dialética entre as duas dimensões temporais (presente e passado). Tanto que, para Rüsen, existe também a terceira dimensão – o futuro.

A busca de se compreender o passado através das pesquisas sempre é uma busca racional, sendo que, para explicar “a racionalidade específica do histórico”, Rüsen afirma que se deve

[...] começar pela questão do que seja racionalidade em si. O que é a forma racional do trato interpretativo do homem consigo mesmo e com seu mundo e como esta se distingue das demais? Na linha de Jürgen Habermas, Wolfgang Welsch formulou a seguinte resposta: a racionalidade está presente sempre que ‘assertivas são criticáveis e fundamentáveis com base nas suas próprias pretensões de validade.’. (RÜSEN, 2010, p. 151).

À problematização da História enquanto ciência é necessário que as pesquisas históricas sejam realizadas de maneira racional. Para atingir tal objetivo, Rüsen aponta que o procedimento de pesquisa deve seguir três fases: heurística, crítica das fontes e interpretação.

A fase inicial de uma pesquisa, segundo Rüsen, é caracterizada pelo uso da heurística, pois esta

[...] é a operação metódica da pesquisa, que relaciona questões históricas, intersubjetivas controláveis, a testemunhos empíricos do passado, que reúne, examina e classifica as informações das fontes relevantes para responder às questões, e que avalia o conteúdo informativo das fontes. (RÜSEN, 2010, p. 118).

Dessa forma, o início de uma pesquisa histórica deve ser baseado na possibilidade de realização da mesma e sua proposta tem de estar pautada na presença das carências de orientações no agir dos pesquisadores que, no caso desse Trabalho de Conclusão de Mestrado, buscou-se através da aula-oficina, utilizada como meio de captar os discursos que os discentes evidenciaram sobre os processos revolucionários ocorridos na Inglaterra ao longo do século XVII.

A segunda fase apontada por Rüsen é a crítica das fontes, que se apresenta como

[...] a operação metódica que extrai, intersubjetivamente e controlavelmente, informações das manifestações do passado humano acerca do que foi o caso. O conteúdo dessas informações são fatos ou dados: algo foi o caso em determinado lugar em determinado tempo (ou não). Com a crítica das fontes a pesquisa histórica pisa no chão seguro de facticidade do conhecimento histórico. (RÜSEN, 2010, p. 123).

Isto quer dizer que para o desenvolvimento da pesquisa histórica é necessário fazer uma crítica sobre as fontes guiada pelos questionamentos que os pesquisadores elaboram com a intenção de suprir as carências de orientação do agir no presente, no caso deste Trabalho de Conclusão de Mestrado, a crítica está pautada nas narrativas que foram desenvolvidas pelos jovens historiadores em formação para interpretar as ideias de segunda ordem que eles desenvolveram sobre o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII.

Por fim, Rüsen apresenta a fase da interpretação, que é

[...] a operação metódica que articula, de modo intersubjetivamente controlável, as informações garantidas pela crítica das fontes sobre o passado humano. Ela organiza as informações das fontes em históricas. Ela as insere no contexto narrativo em que os fatos do passado aparecem e podem ser compreendidos como história. (RÜSEN, 2010, p. 127).

Portanto, a interpretação é um dos processos finais ao desenvolvimento da pesquisa para que ela passe a se tornar uma produção científica, sendo assim, estas três fases correspondem ao desenvolvimento da produção historiográfica, que é o momento de substanciar as pesquisas históricas. E, no caso desse Trabalho de Conclusão de Mestrado, é o momento no qual se articulou as manifestações narrativas dos jovens historiadores em formação em relação ao processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII.<sup>11</sup>

Logo, as pesquisas históricas quando transformadas em escrita histórica (Historiografia) se sustentam em quatro tipos de narrativas – tradicional, exemplar, crítica e genética – porque, como o próprio Rüsen coloca, “A narrativa é um processo de poiesis, de fazer ou produzir uma trama da experiência temporal tecida de acordo com a necessidade de orientação de si no curso do tempo.” (RÜSEN, 2010, p. 95). Assim, todo esse processo transforma a narrativa histórica em “um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica.” (RÜSEN, 2010, p. 95).

Para o filósofo alemão, os seres humanos apresentam, até o momento, um conjunto de consciências históricas que se manifestam por meio de narrativas (escritas e orais) e se configuram em constituições de sentido. Esse conjunto se divide em quatro tipos: tradicional, exemplar, crítica e genética.

A consciência histórica tradicional

[...] é a forma da constituição narrativa de sentido e um *tópos* da argumentação

---

<sup>11</sup> Essas análises aparecem no capítulo 4.

histórica que interpreta as mudanças temporais do homem e do mundo com a representação da duração das ordens do mundo e das formas de vidas. Histórias que obedecem a esse formato e a esse *tópos* remetem às origens, que se impõe às condições contemporâneas da vida, e que se querem manter inalteradas, presentes e resistentes ao longo das mudanças no tempo. (RÜSEN, 2010, p. 48).

Significa que, quando apresentam uma narrativa tradicional, as pessoas buscam se orientar de forma atemporal, ou seja, as suas intenções no agir são de repetições culturais, tentando inserir o passado no presente.

Já na consciência histórica exemplar (ou constituição exemplar de sentido) a experiência no tempo é empregada, como o próprio nome sugere, de forma exemplar, ou seja, o indivíduo se orienta através de regras para as práticas cotidianas, sem a tentativa de inserir - como na narrativa tradicional - o passado no presente, mas usar o passado como paradigma ao presente e visualizar o futuro através destes exemplos, ou seja, é a tendência de justificar as suas ações do presente com momentos passados, exemplificando que se outrora ocorreu, pode-se usar como referência.

Assim, a narrativa histórica exemplar é

[...] uma forma da narrativa histórica e um *tópos* da argumentação histórica que se distingue do tipo da constituição tradicional de sentido por uma ampliação do campo da experiência e por um nível mais elevado de abstração na relação normativa do saber histórico à prática. Os limites estreitos, impostos por uma constituição tradicional de sentido à elaboração do tempo, são ultrapassados. Não se trata mais dos processos e acontecimentos do passado nos quais se constitui o sentido necessário para conta de situações concretas do agir hoje. A questão agora é de ter presentes todos os conteúdos da experiência nos quais as determinações de sentido tomam uma forma abstrata: não aparecem mais como realidades concretas na vida prática, mas são pensadas como regras, pontos de vista, princípios. (RÜSEN, 2010, p. 51).

A máxima que representa este tipo de narrativa é a célebre frase “*Historia Magistra Vitae*”, significa dizer que quem percebe a História com essa consciência consegue entender que ela serve para ensinar o que se deve ou não fazer em decorrer dos acontecimentos do passado. Ou seja, a História orienta o presente através de seus exemplos para que o indivíduo aja e se oriente pelo o que aconteceu.

O terceiro tipo de consciência histórica apresentado por Rüsen é a crítica. Quem apresenta este tipo de consciência tende a negar os processos do passado, visualizando algo que rompa com o que já se teve, ou seja, é a

[...] constituição crítica de sentido surge nas formas da narrativa histórica e nos *topoi* da argumentação histórica que trata sobretudo de esvaziar os modelos de interpretação histórica culturalmente influentes, mediante a mobilização da

interpretação alternativa das experiências históricas conflitantes. Modelos consagrados de autocompreensão e da legitimação históricas das relações sociais são desmantelados quando contrastados com as possibilidades alternativas da memória histórica. Do mesmo modo, as interpretações históricas das circunstâncias atuais da vida, e as perspectivas de futuro da vida prática que delas decorrem, são desconstruídas pelo conflito das experiências históricas, abrindo espaço para outros e novos modelos de interpretação. (RÜSEN, 2010, p. 55).

Nessa forma de narrativa, a proposta da crítica está no sentido de problematizar os modelos culturais estabelecidos, isso é, os indivíduos que apresentam esta consciência tendem a buscar novas formas de percepção sobre as ações humanas em determinadas épocas, em oposição com as já estabelecidas e concretizadas. Um período histórico que pode exemplificar a prática desta narrativa crítica foi o Iluminismo, pois faziam parte desse movimento homens como Diderot, D'Alembert, Condorcet, Conde de Voltaire, Conde de Montesquieu, Jean Jacques Rousseau, entre outros, que criticavam os paradigmas sociais concretizados em sua época.

Por último, Rüsen apresenta a consciência histórica genética ou constituição genética de sentido. Esta narrativa seria uma relação dialética entre as duas primeiras citadas (tradicional e exemplar) em antítese com a terceira (crítica) que geraria, como resultado final, a síntese (genética), de tal forma que quem se orienta dessa forma, percebe a História como processo, sendo assim, ela não é vista de forma tradicional, nem de forma exemplar, nem de forma crítica, mas sim como um processo no qual o presente é diferente do passado e o futuro será diferente do presente. Então, a consciência histórica genética

[...] aparece nas formas e *topoi* historiográficos que põem o momento da mudança temporal no centro do trabalho de interpretação histórica. Tempo como mudança adquire uma qualidade positiva, torna-se qualidade portadora de sentido. De ameaça a ser reelaborada historicamente, o tempo passa a ser percebido como qualidade das formas da vida humana, como chance de superar os padrões de qualidade de vida alcançados, como abertura de perspectivas de futuro, que vão qualitativamente além do horizonte do que se obteve até o momento. A inquietude do tempo não é sepultada na eterna profundidade de uma determinada forma de vida a ser mantida, nem escamoteada na validade supratemporal de sistemas de regras e princípios do agir, nem tampouco diluída na negação abstrata dos ordenamentos da vida até hoje acumulados. Ela é disposta como motor do ganho da vida, estilizada historiograficamente como grandeza instituidora de formas de vida capazes de consenso, ordenada topicamente à vida prática como impulso de novas mudanças. (RÜSEN, 2010, p. 58-9).

Portanto, a pessoa que sustenta esse tipo de narrativa percebe o tempo como processo, entende que o presente não é igual ao passado, nem o passado serve como exemplo ao presente, pois são tempos diferentes, práticas diferentes e novas relações a se perceber no tempo, justamente por conta dessa compreensão processual. Tal percepção tem por intenção,



principalmente, a perspectiva do futuro como algo diferente das experiências vivenciadas, já que a vida por um todo é processo e processos não são cíclicos nem repetidos.

A manifestação dessas quatro consciências históricas apresentadas através das narrativas dos jovens historiadores em formação será analisada no capítulo 4, esse que tem por foco compreender, analisar e interpretar como os jovens historiadores em formação apresentaram sentidos acerca do processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII.

Cada uma dessas consciências históricas está intimamente ligada à ideia de antecipar o futuro, pois para Rüsen as três dimensões temporais – presente, passado e futuro – têm, para o ser humano, uma função orientadora através das consciências históricas.

O quadro abaixo, que foi retirado do artigo “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral” do pensador alemão Jörn Rüsen, explicita as quatro narrativas e como funcionam as dinâmicas das mesmas para a vida prática das pessoas:

QUADRO 1 – OS QUATRO TIPOS DE CONSCIÊNCIA DA HISTÓRIA

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

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

(RÜSEN, 2010, p. 63).

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

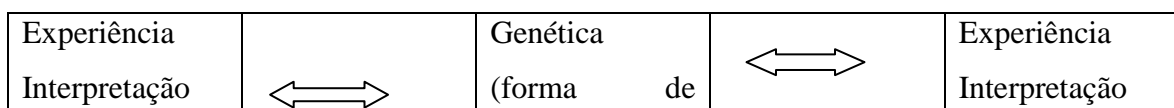
Para entender a questão, um tanto quanto complexa de “perspectivar o futuro”, tem-se que compreender o que Rüsen entende pelas três capacidades do ser humano no seu tratar com o tempo, ou seja, do tempo natural que interfere no tempo humano, que são: experienciação, interpretação e orientação temporal. Sendo assim, o indivíduo experiencia o tempo, interpreta o tempo e se orienta através das três dimensões temporais (presente-passado-futuro), no caso desse trabalho, que é analisar as narrativas de jovens historiadores em formação, buscou-se analisar como eles compreenderam o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII e como eles, através de suas narrativas, se orientaram à vida prática, além de analisar como eles narrariam este processo.

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

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

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

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



|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| Orientação                                       |   | orientação à vida prática)                    |   | Orientação                                   |
| ⌞  |   | ⌞   |   | ⌞  |
| Tradicional (forma de orientação à vida prática) | ↔ | Consciência Histórica                         | ↔ | Crítica (forma de orientação à vida prática) |
| ⌞  |   | ⌞   |   | ⌞  |
| Experiência Interpretação Orientação             | ↔ | Exemplar (forma de orientação à vida prática) | ↔ | Experiência Interpretação Orientação         |

(autoria própria)

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

Posterior as explicações desenvolvidas nesse primeiro capítulo acerca da Educação Histórica, a formação da consciência histórica e como os indivíduos se apropriam das experiências temporais à orientação do agir na vida prática, optou-se ao próximo capítulo discorrer sobre como a historiografia acadêmica apresenta o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII. Ela, por sua vez, acaba influenciando na escrita dos livros didáticos que também serão analisados, no capítulo 3, afim de apresentar essas relações.

Esses livros didáticos que se respaldam na Historiografia acadêmica para estabelecer suas análises, sendo assim, entendeu-se necessário constituir um debate historiográfico sobre essas duas formas de produção da escrita da História que são: 1) historiografia acadêmica e 2) livros didáticos, tendo em vista que a maioria dessas fontes escritas estavam disponíveis ao acesso dos jovens historiadores em formação.

## CAPÍTULO 2

### AS NARRATIVAS HISTORIOGRÁFICAS ACADÊMICAS: DISCUTINDO AS REPRESENTAÇÕES DA INGLATERRA DO SÉCULO XVII

O objetivo desse capítulo é fazer uma análise sobre como a historiografia acadêmica aborda a Inglaterra do século XVII. Com vistas a, no capítulo terceiro desse Trabalho de Conclusão do Mestrado, analisar como os livros didáticos acabam sendo uma síntese das produções acadêmicas, tendo em vista que as propostas da historiografia acadêmica e dos livros didáticos são diferentes.

Aqui se entendeu que essas são as principais fontes escritas aos graduandos de História sobre o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII. Ainda, vale ressaltar que os jovens historiadores em formação têm, em sua maioria, acesso às fontes aqui analisadas, pois as mesmas foram retiradas da biblioteca central da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sendo assim, os graduandos, se assim o quisessem, teriam disponíveis tais fontes, além do mais, todas as obras aqui analisadas estão disponíveis também à compra em língua portuguesa.

Primeiramente abordar sobre como a historiografia acadêmica apresenta o processo revolucionário da Inglaterra durante o século XVII, de tal forma que foi esta escrita que acabou servindo de base para outras.

Determinados historiadores influenciam, de certa forma, nas narrativas de outras obras, tanto acadêmicas, como didáticas. Nesse caso, buscou-se nessa parte fazer uma análise sobre como a historiografia acadêmica apresentou o processo de revolução ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, para depois, no capítulo três, evidenciar como os livros didáticos acabaram sendo influenciados por essas narrativas, até chegar-se ao foco desse trabalho, que é analisar as narrativas de jovens historiadores em formação no que diz respeito ao processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII. A análise aparecerá no capítulo quarto.

Nesse capítulo, analisou-se a primeira de duas categorias de fontes para a análise, tendo em vista que cada uma delas segue certo grau de complexidade e acúmulo de informações em suas narrativas, que foi a historiografia acadêmica, pois os livros didáticos serão analisados no capítulo 3.

Elaborou-se um quadro para evidenciar as fontes bibliográficas utilizadas à análise e, dentro delas, as causas geradoras do processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o

século XVII.

| Categoria                | Obra  | Explicação causal   |
|--------------------------|---|---|
| Historiografia Acadêmica | HILL, C. <b>O Mundo de Pontacabeça</b> . São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1987.                   | Nessa obra, Hill expõe como as questões econômicas, políticas, religiosas, culturais, etc., acabaram influenciando nas atitudes revolucionárias de grupos sociais, como, por exemplo, os <i>levellers</i> , <i>quacres</i> , <i>seekers</i> e <i>ranTERS</i> .  |
|                          | HILL, C. <b>O século das revoluções, 1603-1714</b> . São Paulo: Editora Unesp, 2012.                      | Nesse livro, Hill apresenta três grandes causas no processo revolucionário, que, por sua vez, leva aos eventos que culminarão nas modificações políticas, desde 1649 até 1714. As causas são: 1) econômicas, 2) políticas e 3) religiosas.  |
|                          | STONE, L. <b>Causas da Revolução Inglesa 1529-1642</b> . São Paulo: Editora Edusc, 2000.                  | Stone apresenta toda uma modificação social, política, jurídica, intelectual, econômica, etc., que se desenvolveu desde a dinastia Tudor (1485-1603) até a decapitação de Carlos I (31/01/1649). Expondo que ocorreu uma multicausalidade no processo revolucionário, sendo o embrião, como já dito, desde o governo dos Tudor.                                   |
|                          | TREVELYAN, G.M. <b>A revolução inglesa: 1688-1689</b> . Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982. | Trevelyan, tendo por foco a Revolução Gloriosa, apresenta que a causa principal dela foi o descontentamento dos <i>tories</i> e dos <i>whigs</i> em relação à busca do poder centralizado da dinastia Stuart, principalmente na figura do monarca Jaime II, esse que desrespeitava o Parlamento, querendo, de certa forma, “ressuscitar” o poder divino dos reis. |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>TREVOR-ROPER. H. <b>Las Crisis Del siglo XVII. Religión, Reforma y Cambio social.</b> Buenos Aires: Katzeditores, 2009.</p> | <p>Para Trevor-Roper as modificações políticas ocorridas na Inglaterra ocorreram por causa de todo um contexto europeu de modificações desde o período da Baixa Idade Média, como, por exemplo, os novos afluxos econômicos (Ligas e Feiras) e intelectuais (Humanismo, Protestantismo, etc.) que estavam ocorrendo na Europa.</p> |
|--|--|--|

Sobre as fontes que serão analisadas, iniciar-se-á a análise através da historiografia acadêmica, para depois analisar as escritas dos livros didáticos no capítulo 3, para, por fim, analisar as narrativas dos jovens historiadores em formação sobre a Inglaterra do século XVII e em que tais fatos lhes fazem sentido na vida contemporânea.

## 2.1 A INGLATERRA NA HISTORIOGRAFIA ACADÊMICA

Nesse subtítulo, optou-se primeiramente abordar sobre como a historiografia acadêmica apresenta o processo revolucionário da Inglaterra durante o século XVII, de tal forma que foi essa escrita que acabou servindo de base para outras, como, por exemplo, no livro do Modesto Florenzano “As revoluções burguesas” - que se encontra na bibliografia do livro didático “História & vida integrada” (2001) dos autores Nelson Piletti e Claudino Piletti -, ele indicou como leitura complementar sobre o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII o autor Lawrence Stone<sup>12</sup>, Christopher Hill, entre outros historiadores que abordaram especificamente este processo.

José J. Arruda, no livro “A revolução Inglesa”, também em sua bibliografia recomenda a leitura de Lawrence Stone, Christopher Hill, M. G. Trevelyan, H. R. Trevor-Roper, Perry Anderson, entre outros autores célebres que debateram diligentemente sobre este período.

Paulo Micelli, em seu livro “As revoluções burguesas”, apresenta na bibliografia, na parte que tange à Inglaterra, Christopher Hill, Fernand Braudel, Karl Marx e Max Weber.

Sendo assim, pode-se perceber como determinados historiadores acabaram, de certa forma, influenciando nas narrativas de outros autores e livros, tanto acadêmicos, como

---

<sup>12</sup> Modesto Florenzano traduziu o livro “Causas da Revolução Inglesa” que saiu pela editora EDUSC, 2000. Na Apresentação, Florenzano diz: “o mínimo que se pode dizer da sua interpretação da Revolução Inglesa é que ela é brilhante. Uma obra prima da historiografia inglesa contemporânea.” (STONE, 2000, p. 13), sendo assim, nota-se como algumas análises de alguns historiadores acabam sendo de grande influência para outros historiadores.

didáticos. Nesse caso, conforme já evidenciado, buscou-se nessa parte fazer uma análise sobre como a historiografia acadêmica apresenta o processo de revolução ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, para depois evidenciar como os livros didáticos acabaram sendo influenciados por essas narrativas, até chegar-se ao foco desse trabalho, que é analisar as narrativas de jovens historiadores em formação no que diz respeito ao processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII.

Contudo, para discorrer sobre as abordagens que a historiografia acadêmica apresenta sobre o assunto em questão, fez-se um debate historiográfico acadêmico entre os historiadores que foram apresentados na tabela acima. Para tal finalidade, utilizou-se quatro categorias para o debate historiográfico, que são: 1) aspectos econômicos; 2) aspectos políticos; 3) aspectos religiosos, e, por fim, 4) aspectos sociais. De tal forma que em cada uma dessas categorias, levam a subcategorias, além de elas se manterem em uma relação de interdependência, pois esses aspectos (econômicos, políticos, religiosos e sociais) acabam se retroalimentando no processo, além de, ao que apresentou-se em uma análise flutuante sobre a historiografia acadêmica, as quatro categorias aqui elencadas são abordadas pelos historiadores citados, uns a mais, outros a menos.

Para afim de ilustração, optou-se apresentar em um subtítulo abaixo, como foram estruturadas as obras dos historiadores acadêmicos, tendo em vista que, com a visualização da estrutura, pode-se absorver um pouco sobre a intenção dos autores no que diz respeito à sua escrita.

### **2.1.1 ESTRUTURAS DAS OBRAS ACADÊMICAS<sup>13</sup>**

Nesse item, optou-se apresentar as estruturas das obras acadêmicas, ou seja, como os historiadores acadêmicos desenvolveram e categorizaram a sua historiografia, para afim de, posterior, fomentar o debate historiográfico acerca das obras citadas.

Primeiramente, optou-se começar pela obra do Christopher Hill, “O Mundo de Pontacabeça” (1987). Nessa obra, a estrutura do livro é composta de: Apresentação (Renato Janine Ribeiro – tradutor); Prefácio; Nota à edição Penguin: capítulo 1 Introdução; capítulo 2 O pergaminho e o fogo; capítulo 3 Homens sem senhor; capítulo 4 Agitadores e oficiais; capítulo 5 O norte e o oeste; capítulo 6 Uma nação de profetas; capítulo 7 Levellers e levellers autênticos; capítulo 8 Pecado e inferno; capítulo 9 Seekers e ranters; capítulo 10 Ranters e

---

<sup>13</sup> A estrutura da obra foi articulada através do que apresenta o sumário de cada livro aqui analisado, pois o sumário apresenta categorias maiores (títulos) para depois apresentar ideias menores (subtítulo e o texto corrido).



Quacres; capítulo 11 Samuel Fisher e a Bíblia; capítulo 12 John Warr e o direito; capítulo 13 A ilha da Grã-Loucura; capítulo 14 Pregadores mecânicos e filosofia mecanicista; capítulo 15 Beijos vis e sem vergonha; capítulo 16 a vida contra a morte; capítulo 17 Um mundo restaurado; 18 Conclusão; Apêndices: 1 Hobbes e Winstanley: razão e política; 2 Milton e Bunyan: diálogo com os radicais; Notas; Índice remissivo. De tal forma que, em cada um dos capítulos, Hill apresentou como foi o desenrolar de aspectos culturais, políticos, religiosos, econômicos, etc., durante o processo da revolução.

Novamente a estruturação da obra de Christopher Hill, porém agora será “O século das revoluções, 1603-1714” (2012). Nesse livro, diferente do anterior, ele pautou mais em uma ordem cronológica e dentro dessa ordenação temporal, Hill tracejou os processos da revolução. O livro está estruturado da seguinte forma: Nota da tradutora; Prefácio; 1. Introdução; **PARTE I 1603-40**: 2. Narrativa dos eventos, 3. A economia, 4. A política e a constituição, 5. A religião e as ideias, 6. Conclusão, 1603-40; **PARTE II 1640-60**: 7. Narrativas dos eventos, 8. A política e a constituição, 9. A economia, 10. A religião e as ideias, 11. Conclusão, 1640-60; **PARTE III 1660-88**: 12. Narrativas dos eventos, 13. A economia, 14. A política e a constituição, 15. A religião e as ideias; **PARTE IV 1688-1714**: 16. Narrativa dos eventos, 17. A economia, 18. A política e a constituição, 19. A religião e as ideias, 20. Conclusão, 1660-1714; Epólogo; Apêndices; Glossário; Sugestões de leitura complementar; Referências bibliográficas; Índice. De tal forma que, como já exposto, será dentro dessa organização temporal que Hill argumentou as causas geradoras e os processos em torno do período revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII.

Agora optou-se apresentar como foi estruturada a obra de Lawrence Stone: “Causas da Revolução Inglesa 1529-1642” (2000). Ela está organizada da seguinte forma: Sobre a tradução; Apresentação; Agradecimentos; Prefácio à segunda edição; Prefácio; Parte 1 – Historiografia: Teorias da revolução, As origens sociais da Revolução Inglesa; Parte 2 – Interpretação: As causas da Revolução Inglesa, Refletindo em 1985; Glossário; Índice remissivo. Nessa obra, Stone salientou as causas da modificação política da Inglaterra em meados do século XVII a partir dos novos fluxos econômicos, políticos, religiosos, culturais, etc., que foram sendo estruturados desde o governo de Henrique VII (século XV e XVI) até o culminar da revolução nos anos e 1640, de tal forma que essa obra é um referencial bibliográfico no que diz respeito aos processos revolucionários ocorridos na Inglaterra durante o século XVII, pois ela serviu e serve de influência a muitos historiadores que debatem sobre o tema.

George McCauley Trevelyan, em seu livro “A Revolução Inglesa, 1688-1689” (1982),

teve por foco à Revolução Goriosa (1688), e a obra dele está particionada da seguinte forma: I PREFÁCIO; II O REINADO DE CARLOS II; III O REINADO DE JAIME II; IV A REVOLUÇÃO; O ACORDO DA REVOLUÇÃO; VI A PERMANÊNCIA E O CRESCIMENTO DO ACORDO DA REVOLUÇÃO; VII O ACORDO DA REVOLUÇÃO NA ESCÓCIA E NA IRLANDA; VIII CONCLUSÃO. Sendo que a proposta do Trevelyan está enveredada para os reflexos da Guerra Civil (1642) do que propriamente as causas dela, pois, conforme alguns autores deixaram claro, como é o caso de Stone, a Revolução Gloriosa não teve derramamento de sangue, em decorrer da lembrança ainda forte acerca da Guerra Civil (1642).

Por fim, na última obra acadêmica que optou-se analisar foi a do historiador Hugh Trevor-Roper, que é “*La crisis del siglo XVII. Religión, Reforma y cambio social*” (2009), ele particionou o seu extenso livro da seguinte forma: *Prefacio*; I. *Religión, Reforma y cambio social*; II. *La crisis general del siglo XVII*; III. *La caza de brujas en Europa durante los siglos XVI y XVII*; IV. *Los orígenes religiosos de la Ilustración*; V. *Tres extranjeros: los filósofos de la revolución puritana*; IV. *Los sermones de ayuno del Parlamento Largo*; VII. *Oliverio Cromwell y sus parlamentos*; VIII. *Escocia y la revolución puritana*; IX. *La unión de Gran Bretaña en el siglo XVII*; *Índice de ilustraciones*; *Índice analítico*. Nesse livro, ele apresentou que a modificação política ocorrida na Inglaterra não foi uma exclusividade da ilha, em verdade, houve várias crises na Europa, sendo que as cortes de alguns países, como foi o caso da França, da Espanha e dos Países Baixos, souberam como conter essas revoltas, mas, como apresentou Trevor-Hoper, a dinastia Stuart não conseguiu conter todo um novo universo que estava se consolidando na Inglaterra, como, por exemplo, disputas políticas, econômicas, ideológicas, religiosas, etc., entre a Corte e o País.

O debate historiográfico acadêmico acerca do processo de modificação política ocorrida na Inglaterra durante o século XVII, será apresentado doravante.

### **2.1.2 A INGLATERRA NA HISTORIOGRAFIA ACADÊMICA: UM DEBATE HISTORIOGRÁFICO SOBRE O PROCESSO REVOLUCIONÁRIO OCORRIDO NA INGLATERRA DURANTE O SÉCULO XVII**

Para analisar as abordagens realizadas pela historiografia acadêmica sobre a Inglaterra durante o século XVII, foram selecionados quatro pontos considerados mais importantes para aquele período e que se encontram presentes em todas as obras estudadas nesse trabalho: economia, política, religião e a crise social.

É significativo ressaltar que cada uma dessas categorias leva a subcategorias e todas se mantêm em uma relação de interdependência, pois os pontos destacados interagem e exercem influência entre si.

Para a apreciação desses pontos foram escolhidas cinco obras, sobre o período em análise, que se destacam no meio acadêmico.

Na obra *O Mundo de Ponta-cabeça* (1987), Christopher Hill apresenta como foi o desenrolar dos aspectos culturais, políticos, religiosos, econômicos durante a revolução inglesa do século XVII.

Já em *O século das revoluções - 1603-1714* (2012), o mesmo autor centrou-se mais em uma ordem cronológica e dentro dessa, ele descreveu as causas geradoras e os processos em torno do período revolucionário ocorrido na Inglaterra no período em questão.

O historiador Lawrence Stone, em *Causas da Revolução Inglesa – 1529-1642* (2000) salientou as causas da modificação política na Inglaterra, em meados do século XVII, a partir de novos acontecimentos que influenciaram a sociedade inglesa e que foram estruturados desde o governo de Henrique VII (século XV e XVI) até o culminar da revolução nos anos de 1640.

No livro *A Revolução Inglesa - 1688-1689* (1982) George McCauleyTrevelyan destacou a Revolução Gloriosa (1688), com um enfoque maior para os reflexos da Guerra Civil (1642) do que para as suas causas, uma vez que, diferentemente dessa última, na Revolução Gloriosa não houve derramamento de sangue.

Por fim, a obra do historiador Hugh Trevor-Roper, *La crisis del siglo XVII. Religión, Reforma y cambio social* (2009), na qual o autor demonstra que a transformação política ocorrida no século XVII não foi uma exclusividade da Inglaterra, já que várias crises atingiram a Europa. A diferença é que as cortes de alguns países - como França, Espanha e Países Baixos - souberam como conter as revoltas, mas a dinastia Stuart não conseguiu controlar os conflitos, o que gerou uma série de disputas políticas, econômicas, ideológicas e religiosas entre a Corte e o País.

A primeira questão a ser destacada é a relação multicausal presente no processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII. Nessa relação, os fatores econômicos, políticos, religiosos e sociais estão intimamente ligados, o que alterou fortemente a percepção do cotidiano que os ingleses daquele período tinham.

Essa relação multicausal é importante porque, tratando-se de História, não existe uma relação unilateral de causa e consequência, mas sim uma interligação de fatores e acontecimentos que desenvolvem novas lógicas sociais e organizacionais.

Lawrence Stone fez uma observação a respeito da multicausalidade da História. A ver:

Qualquer análise de uma questão tão complexa como o desafio revolucionário a um regime estabelecido, mesmo quando preparado em grande parte no interior das elites dirigentes, deve remontar necessariamente a um passado bem distante e utilizar um enfoque multicausal; deve conceder tanta importância aos defeitos institucionais e às paixões ideológicas quanto aos movimentos sociais e às mudanças econômicas – caso a análise tenha alguma esperança de agarrar todos os fios que conduzem à crise. (STONE, 2000, p. 114).

Pode-se entender com isso que uma revolução não ocorre somente por uma perspectiva única e em uma relação direta de causa e consequência; mas sim através de uma série de fatores que podem - ou não - culminar em um processo revolucionário. Significa dizer que todos os processos humanos de modificação política, econômica, social e/ou cultural apresentam várias facetas e perspectivas.

Por isso, a História deve ser compreendida para além de uma relação em que estão presentes apenas uma causa e uma consequência, pois as experiências não são apenas unilaterais, mas possuem múltiplas interpretações particulares e coletivas. Isso fica claro quando Trevor-Roper afirma que

*En la historia hay continuidad, pero también hay discontinuidad: cada generación saca provecho de las adquisiciones que le legaron sus predecesores, pero desecha su atmósfera, el mero depósito de la experiencia incomunicable.* (TREVOR-ROPER, 2009, p. 295).

Já Lawrence Stone, para falar da revolução, apresenta a seguinte análise teórica,

A receita para a revolução é, pois, a criação de novas expectativas por meio da melhoria econômica e de alguma reforma social e política, seguida de recessão econômica, reação governamental e reação aristocrática, que ampliam a lacuna entre expectativas e realidade. (STONE, 2000, p. 58).

No caso da Inglaterra, questões de ordem jurídica, econômica, política e social se retroalimentaram até o eclodir da Guerra Civil, nos anos de 1640, e se transformaram em acúmulo de experiências aos homens dos anos de 1680-90, quando esses optaram por uma nova modificação política, sem derramamento de sangue, conhecida como Revolução Gloriosa. Tal modificação estabeleceu a monarquia parlamentar, que é uma das bases estruturais da organização política inglesa contemporânea.

Como destaca Stone, “A contribuição final para a erosão do consenso e deterioração do controle político foi o fato deste conflito, sobre problemas fundamentais de ordem

constitucional, social e religiosa, ter ocorrido num contexto de sérias dificuldades econômicas.” (STONE, 2000, p. 227-228). Nesse mesmo sentido, Hill afirma que as mudanças na Inglaterra ocorreram de forma multicausal porque

A transformação que ocorreu no século XVII é, então, muito mais do que simplesmente uma revolução constitucional ou política, ou uma revolução na economia, na religião ou no gosto estético. Ela abarca a vida em seu todo. Duas concepções de civilização entraram em conflito: uma usavam como modelo o absolutismo francês, a outra, a república holandesa. O objetivo deste livro é tentar compreender as mudanças que colocaram a Inglaterra na rota do governo parlamentarista, do avanço econômico, da política externa imperialista, da tolerância religiosa e do progresso científico. (HILL, 2012, p. 9).

Assim, fica claro que as mudanças ocorridas na Inglaterra não são frutos de uma única causa, mas de uma nova ótica sobre determinados fatores que interagem entre si na dinâmica dos processos revolucionários e formam relações interdependentes.

O respectivo subtítulo terá como início a apresentação dos aspectos econômicos através da ótica historiográfica apresentada pelos historiadores acadêmicos.

### **2.1.2.1 ASPECTOS ECONÔMICOS**

A economia colabora para promover novas perspectivas aos indivíduos com relação às suas formas de agir no mundo, já que está intimamente ligada a novas formas de consumo<sup>14</sup>, aquisição de riqueza, emprego e desenvolvimento social.

Essa ideia fica clara quando se trata da nova relação que se estabeleceu durante a Baixa Idade Média na sociedade europeia, pois esse período, que se estendeu aproximadamente do século X ao século XV, deu os primeiros passos ao fomento de uma sociedade capitalista, ou melhor, incipiu a ótica de produção de excedentes, em superação do modelo feudal, para vendas e acúmulo de riquezas, que, por sua vez, se convertia em bens simbólicos (castelos, estátuas, quadros, livros, etc.), além, também, da busca das famosas e rentosas especiarias do Oriente, onde, além de produtos para vender no Ocidente, os europeus “compravam” novas formas de perceber o mundo, assim, as relações sociais, políticas, econômicas, etc., foram se alterando paulatinamente.

Para apresentar as alterações ocorridas na Inglaterra, Trevor-Roper analisou algumas questões que já ocorriam em toda a Europa durante a Baixa Idade Média; ou seja, o que aconteceu na Inglaterra durante o século XVII, não teve como causa somente as novas ideias

---

<sup>14</sup> Indiferente se esse consumo é material ou imaterial (por exemplo, prestígio, poder, etc.).

que surgiam entre os grupos ingleses, mas também um conjunto de fatores característicos daquele período histórico anterior. Esses fatores atravessaram fronteiras e ganharam força no ideário dos ingleses que queriam mudanças. Segundo Trevor-Roper,

*Muchos historiadores idóneos se dedicaron al estudio de la revolución puritana de Inglaterra, y algunos le adjudicaron una importancia excepcional para la historia moderna, como se hubiera dado inicio a las revoluciones científica e industrial. Me atrevo a pensar que se trata de una visión demasiado insular, que no resiste el estudio de procesos comparables que se desarrollaron en Europa. En consecuencia, al considerar los problemas suscitados por la revolución puritana, los he analizado en un contexto europeo siempre que fuera posible, y es por ello que he reunido aquí ensayos sobre temas tanto europeos como ingleses (o británicos, para ser más exactos). (TREVOR-ROPER, 2009, p. 7-8).*

Pela análise de Trevor-Roper, pode-se constatar que os fatos ocorridos na Inglaterra passaram por uma relação de interdependência com ideias e fatores que já circulavam na Europa, não sendo, por isso, a Inglaterra um país autossuficiente na criação de novas ideias sobre aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, religiosos.

No que diz respeito à economia, o mesmo historiador - com o intuito de romper com a ideia do espírito capitalista que era caracterizado pelo puritanismo inglês - ressaltou que entre os séculos XV e XVI,

*España y el imperio, e Italia y el papado, siguen siendo los centros del poder, la riqueza, la industria y la vida intelectual; España es aún la gran potencia mundial; el sur de Alemania todavía es el corazón industrial de Europa; Italia conserva su riqueza y sigue descollando en el terreno intelectual; el papado recupera una a una las provincias perdidas. (TREVOR-ROPER, 2009, p. 16).*

Com isso, pode-se notar que a riqueza econômica fazia parte de países que, historicamente, não eram caracterizados por serem protestantes, mas sim católicos. Entretanto, houve uma gama de fatores que fez com que os protestantes se tornassem os detentores da riqueza. Como destaca o historiador:

*Ahora miremos lo que ocurre en 1700, y notaremos una enorme diferencia: Europa ha dado un giro de ciento ochenta grados en la política, la economía y la intelectualidad. Su centro dinámico se ha alejado de la esfera católica de España, Italia, Flandes y el sur de Alemania, para establecerse en el ámbito protestante de Inglaterra, Holanda, Suiza y las ciudades del Báltico. No hay posibilidades de escapar al inmenso cambio: es un hecho generalizado. (TREVOR-ROPER, 2009, p. 16).*

Contudo, vale salientar que o fomento do capitalismo já estava concretizado em muitos lugares em que a religião católica era predominante. Ainda nas palavras de Trevor-

Roper:

*Amberes, Lieja, Lisboa, Augsburgo, Milán, Lucca... Basta con recitar estos nombres para advertir lo que ha ocurrido. Se trata de grandes nombres en la historia económica europea. En vísperas de la Reforma, estas ciudades eran las herederas del capitalismo medieval, promisorias iniciadoras del capitalismo moderno. En efecto, antes de la revolución industrial, el capitalismo en gran escala dependía del comercio a larga distancia y de dos grandes industrias: la textil y la minera. En la Edad Media, la industria textil se había fortalecido en Italia y en su depósito del norte, Flandes, gracias al comercio italiano de larga distancia. A partir de la acumulación financiera que se originó de esta forma, los capitalistas de Italia y Flandes se vieron en condiciones de activar la industria extractiva de Europa. Industria que si bien resultaba más costosa, era en última instancia más rentable. Hacia 1500, todas las técnicas del capitalismo industrial se concentraban en unas pocas ciudades apostadas a lo largo de la antigua ruta renana que unía Flandes con Italia. En un extremo estaba Amberes, heredera de Brujas y de Gante, que lideraba la antigua industria textil flamenca y financiaba la industria extractiva de Lieja; en el otro extremo estaban las ciudades italianas: las ciudades comerciales y financieras de Venecia y Génova, y las ciudades industriales de Milán y Florencia. A ellas se habían agregado, en tiempos recientes, dos centros: Augsburgo, cuya industria textil erigió la inmensa superestructura financiera de los Fugger y otras familias, y permitió que éstas compitieran incluso con Amberes y concentraran en sus manos la industria extractiva de Europa Central, y Lisboa, la capital de un nuevo imperio, que había extendido el comercio a escala mundial, con posibilidades de comerciar a larga distancia antes inimaginables. Éstos eran los centros del capitalismo europeo en 1500. Por diversas razones, entre 1550 y 1620, la mayoría de estos centros se sumieron en la agitación, y los capitalistas se llevaron sus técnicas a otras ciudades, para aplicarlas en nuevas tierras. (TREVOR-ROPER, 2009, p. 33).*

A própria lógica do capitalismo, na percepção de Trevor-Roper, já estava estruturada antes mesmo do protestantismo calvinista<sup>15</sup>, de tal forma que as novas lógicas de produção e de acúmulo de capitais para a fortificação de um Estado foram características marcantes do período do Mercantilismo, que, de acordo com Pierre Deyon “Consideraremos provisoriamente o mercantilismo como o conjunto das teorias e das práticas de intervenção econômica que se desenvolveram na Europa moderna desde a metade do século XV.” (DEYON, 2001, p. 12). Dessa maneira, fica claro que Deyon e Trevor-Roper compreendem de formas semelhantes essa relação de interdependência que havia sido estabelecida na Europa antes mesmo do “espírito do capitalismo”<sup>16</sup> protestante. Assim, pode-se considerar que a vontade daqueles homens em acumular capital e ter uma maior liberdade econômica - além do desenvolvimento industrial - não surgiu somente por causa do protestantismo, uma vez que algumas práticas do capitalismo já estavam estabelecidas na Europa.

Como afirma Trevor-Roper:

<sup>15</sup> A questão da relação protestantismo-economia, será apresentada na parte religiosa.

<sup>16</sup> Aqui faz-se menção à análise de Max Weber, onde induz que a lógica do capitalismo vai ser formatada principalmente através da ética protestante calvinista. Crítica que o próprio Trevor-Roper desenvolveu no livro aqui analisado.

*La idea de que el capitalismo industrial en gran escala era ideológicamente imposible antes de la Reforma estalla en pedazos ante el simple hecho de su existencia. Por muy limitado que fuera su alcance antes de que se inventara la máquina de vapor, dentro de ese campo de acción es probable que el sistema haya llegado a su apogeo en la época de los Fugger. Luego se produjeron convulsiones que impulsaron la emigración de los grandes capitalistas, quienes llevaron sus aptitudes y a sus trabajadores a nuevos centros. Sin embargo, no hay razón para suponer que esas convulsiones, cualquiera fuera su naturaleza, hayan creado un nuevo tipo de hombre o hayan permitido el surgimiento de un nuevo tipo de capitalismo antes imposible. De hecho, las técnicas capitalistas que se aplicaron en los países protestantes no eran nuevas. El siglo comprendido entre 1520 y 1620 se destaca por su esterilidad en lo que respecta al desarrollo de nuevos procesos. Las técnicas que los flamencos llevaron a Holanda, Suecia y Dinamarca, y los italianos, a Suiza y Lyon, eran las viejas técnicas del capitalismo medieval tal como se habían perfeccionado en vísperas de la Reforma, con la diferencia de que ahora se aplicaban a nuevas regiones. (TREVOR-ROPER, 2009, p. 34-35).*

Ou seja, a alteração do *status quo* na Inglaterra durante o século XVII, não pode ser compreendida somente pela perspectiva econômica, pois tais alegorias que caracterizam o capitalismo, já era um assunto vigente na Europa, sendo assim, se a economia fosse a causa geradora, todos os países que eram abarcados pelo Mercantilismo, iriam fazer as revoluções em suas extensões geopolíticas, fato esse que não ocorreu. Pois a História deve ser compreendida para além de uma relação bijetora de uma causa e uma consequência, já que, tratando-se de humanos no tempo, as experiências são unilaterais e significativamente particulares, isso fica claro quando Trevor-Roper afirma que “*En la historia hay continuidad, pero también hay discontinuidad: cada generación saca provecho de las adquisiciones que le legaron sus predecesores, pero desecha su atmósfera, el mero depósito de la experiencia incomunicable.*” (TREVOR-ROPER, 2009, p. 295). Já Lawrence Stone, para falar da revolução, apresentou a seguinte análise teórica,

A receita para a revolução é, pois, a criação de novas expectativas por meio da melhoria econômica e de alguma reforma social e política, seguida de recessão econômica, reação governamental e reação aristocrática, que ampliam a lacuna entre expectativas e realidade. (STONE, 2000, p. 58).

Ou seja, pode-se entender que, através da citação acima, Stone compreende como se engendra as causas geradoras para o desenrolar de um processo revolucionário. No que tange à economia, Stone

Dado que um dos mais importantes desenvolvimentos político foi a crescente inabilidade do Estado para se ajustar às novas forças sociais, parece lógico começar com a análise das mudanças econômicas que geraram aquelas forças. Em primeiro lugar, houve um incremento muito significativo, iniciado por volta de 1520, tanto da



população quanto do conjunto dos recursos econômicos. A duplicação da população, nos 120 anos que procederam a guerra civil, representa a variável crítica do período em questão, um acontecimento cujas ramificações se difundiram sobre todos os aspectos da sociedade e cujas causas remontavam às grandes mudanças ocorridas na agricultura, comércio, indústria, urbanização, educação, mobilidade social e estabelecimentos ultramarinos. Dela proveio um estímulo enorme à produção agrícola, a qual, entre 1500 e 1660, aumentou suficientemente rápido para alimentar o número de bocas duplicada, ainda que com um padrão de vida inegavelmente reduzido. A sorte dos pobres havia, talvez, piorado, mas a Inglaterra conseguiu evitar as crises demográficas maciças que, a intervalos regulares de trinta anos, dilaceraram o tecido social do norte da França até o início do século XVIII. Este notável resultado deveu-se em parte à expansão da superfície cultivada, incorporando à agricultura áreas incultas, florestas, colinas e mesmo pântanos. Mas deveu-se também ao melhoramento das técnicas agrícolas: culturas alternadas, fertilização mais eficaz, intensificação da drenagem, criação de prados regados, rotação mais racional das colheitas, criação mais científica de animais e novos tipos de forragens. Há alguma evidência para sugerir que em certas áreas houve um notável incremento na colheita em proporção ao número de sementes por acre, entre o século XV e meados do XVII. Esta expansão da produção agrícola, contudo, somente podia ser realizada ao custo de uma transformação no equilíbrio social existente. No campo houve uma transformação generalizada da relação feudal e paternalista entre senhor e arrendatário [*tenant*] para um novo tipo de relação baseada exclusivamente na maximização dos lucros em uma economia de mercado. No curso do século XVI, a combinação de um rápido aumento do preço dos gêneros alimentícios com a estagnação das rendas, transferiu os lucros agrícolas das mãos do proprietário para as do arrendatário. No início do século XVII, as rendas aumentaram mais rapidamente do que os preços, e os lucros voltaram a fluir para o proprietário em detrimento do arrendatário. Paralelamente a esta transferência houve uma reorganização dos direitos de propriedade, graças à qual, com os cercamentos tanto dos campos incultos quanto dos campos comuns, sempre mais terra foi parar em mãos privadas. Foi em consequência deste processo, e da concentração das lavouras em unidades de produção maiores, que começou a emergir o que viria a ser o padrão tripartido da sociedade rural inglesa: o proprietário, o arrendatário próspero e o trabalhador sem terra [...]. Estas mudanças foram essenciais para alimentar as novas bocas, mas dezenas de milhares de pequenos lavradores [*small-holders*] foram expulsos das terras que ocupavam e reduzidos à condição de trabalhadores assalariados, ao mesmo tempo que outros tiveram sua condição econômica solapada pela usurpação, ou pela exploração excessiva, dos terrenos comuns por parte dos grandes arrendatários ou proprietários [*big farmers e landlords*]. Os cercamentos tornaram-se, do ponto de vista popular, o bode expiatório das desarticulações inevitáveis de uma redistribuição e realocação da terra de tamanha envergadura, mas não há dúvida de que somente foi possível alimentar os milhões de ingleses a mais ao preço de muito sofrimento individual por parte de tantos pequenos camponeses. (STONE, 2000, p. 129-131).

Para Stone, certo crescimento que ocorreu na economia durante o século XVI colaborou para uma modificação profunda na sociedade. Assim, de forma diferente do que apresentou Trevor-Roper em sua visão macrohistórica, Stone avaliou casos particulares da economia na própria Inglaterra e foram esses que, na visão do historiador, reestruturaram toda uma nova sociedade.

Outra questão importante apresentada por Stone com relação à economia é que

Apesar do comércio externo não ter aumentado muito entre 1551 e 1604, cresceu rapidamente a seguir, dando início a uma enorme diversificação dos mercados e das

fontes de importação, o que, por sua vez, iria preparar o caminho para o crescimento ainda mais impressionante do final do século XVII. Houve expansão do comércio no Báltico e no Mediterrâneo, mas, sobretudo, nas Índias e nas Américas. Surgiram poderosas companhias de comércio que logo procuraram influir na política externa. Tão importante se havia tornado o comércio externo para a economia nacional que uma queda brusca em seus níveis repercutia em todos os setores da sociedade, e pela primeira vez chegava a dominar a cena política, tornando-se a principal preocupação do Parlamento e do executivo. (STONE, 2000, p. 131-132).

Para o historiador inglês, existiram ainda problemas econômicos externos que colaboraram para o conflito entre Monarquia e Parlamento:

Esta identidade de interesses econômicos entre as classes fundiárias, os artesãos e a comunidade mercantil foi a principal força que unificou a oposição em torno de questões como impostos, tributação, monopólios e política externa, e tornou muito difícil à Coroa jogar um grupo contra o outro. Daí porque a *gentry* no Parlamento, em 1621, estava muito preocupada com a recessão no comércio têxtil, e porque, por volta de 1652, a Inglaterra estava travando, contra os rivais holandeses, a primeira guerra puramente comercial. (STONE, 2000, p. 132).

Determinadas questões econômicas, como tributação e monopólios, fomentaram o descontentamento contra a monarquia por parte de uma burguesia crescente em poder econômico, mas deficitária em poder político.

Stone, diferentemente de Trevor-Roper, deu certa ênfase às questões econômicas nos andares da revolução, e apresenta qual era o foco desse polo econômico. Em suas palavras

Em meados do século XVII, Londres dominava a cena nacional como nenhuma outra capital européia, nem mesmo Paris. A enorme concentração de recursos econômicos, influências políticas, especialização profissional e população fez com que o controle da cidade implicasse em grande medida no controle de muitas alavancas do poder. Se a Coroa perdesse a cidade, como definitivamente aconteceu em 1641, perderia também uma quantidade determinante de recursos militares, financeiros e políticos. Um rei francês podia sobreviver à perda de Paris, e com efeito assim foi, mas era infinitamente mais difícil para um rei inglês sobreviver à perda de Londres. (STONE, 2000, p. 135-136).

Londres era um centro de referência da vida social em diversos aspectos e lá havia concentração demográfica, principalmente por causa do seu potencial econômico. Entretanto, não se pode desconsiderar que existiam pessoas que viviam fora de Londres e que também tinham desejos de mudança - ou de continuidade, dependendo da conveniência ao momento.

O poder de influência de Londres também é analisado por Christopher Hill, ao afirmar que

O domínio econômico da *City* [Londres] estava associado (em parte como causa, em parte como efeito) ao domínio político. (Os *Levellers* [Niveladores] queixaram-se mais tarde - de forma exagerada - que os *Merchant Adventures of London*

[Mercadores Aventureiros de Londres] controlavam as eleições em todos os portos.) A Corte real estava deixando de se deslocar pelas diferentes regiões e passava a maior parte do ano no *Whitehall* – sede do governo do Reino Unido; os departamentos administrativos, em contante expansão, também se instalaram lá de forma permanente. As máquinas impressoras de Londres serviam a todo o reino. Os mercadores londrinos fundaram escolas primárias e secundárias, concederam bolsas de estudos ou favoreceram pregações nos condados onde haviam nascido e, assim, ajudaram a promover o nível intelectual e cultural das áreas afastadas da *City*. [...]. Cada vez mais os homens viam Londres e Westminster como os locais do capital, do mercado, de importações exóticas do Oriente e das Índias Orientais, de ideias políticas e de estímulo intelectual. (HILL, 2012, p. 27).

Tanto Hill quanto Stone demonstraram concordância ao mencionarem que essa ascensão econômica em torno de Londres gerou uma nova perspectiva para os ingleses no que diz respeito a algumas questões sociais básicas - como liberdade econômica e política, entre muitas outras -, de maneira que, naquele mundo inglês, tudo girava em torno da capital - por mais que houvesse outras cidades como referências econômicas; contudo, nenhuma se comparava a Londres que, além de centro do poder, ditava as regras.

Ainda sobre a dinâmica social da capital inglesa, Hill assevera que

[...] tínhamos Londres, cuja população subiu talvez oito vezes entre 1500 a 1650. Londres era, para o vagabundo do século XVI, o que a floresta tinha sido para o fora-da-lei medieval – um refúgio anônimo. Havia mais trabalho informal em Londres do que em qualquer outro lugar, havia mais caridade e melhores perspectivas de se ganhar a vida desonestamente. No final do século XVI e começo do XVII os homens de súbito tomaram consciência de que existia um submundo criminoso. A sua aparente novidade talvez seja a razão que explica a enorme publicidade que recebeu: pois, sem dúvida, era bem menos importante do que o mundo dos estivadores, aguadeiros, pedreiros e diaristas de toda a espécie que não tinham a menor esperança de se tornarem patrões. (HILL, 1987, p. 57).

O historiador salienta aqui a situação dos desprovidos, dos marginais e daqueles considerados “sem-leis”; porém, é necessário ter em mente que esses marginalizados escolhiam Londres exatamente pela possibilidade que a *city* desempenhava no aspecto econômico e também por causa do anonimato em razão da grande demografia que a cidade possuía na época.

Assim, fica claro que para os dois historiadores - Hill e Stone -, ainda que de maneira direta ou indireta, há relevância nessa ascensão econômica ocorrida na Inglaterra, principalmente em Londres, porque esse acontecimento atingiu de forma intensa os processos de alteração social que ocorreram na capital.

Trevelyan - que focou sua obra principalmente na Revolução Gloriosa – não apresentou grandes menções à economia da época, pois ele pautou suas análises mais em questões jurídicas e religiosas do que propriamente econômicas. Entretanto, ele faz algumas

ponderações, como esta:

Haveria, é claro, horas difíceis antes que o rei vencesse definitivamente uma luta difícil e muita necessidade de economia financeira. Desde que a contenção doméstica continuasse, toda idéia de se opor a Luiz no continente deveria ser postergada. (TREVELYAN, 1982, p. 30).

O historiador inglês trata da economia da Corte no que diz respeito às questões legais, porque quem estipulava os valores referentes à monarquia era o Parlamento. Todavia, há de considerar que o autor salienta uma questão a ser refletida com relação à economia e à estabilidade política na Inglaterra pós 1689:

Realmente, o sistema financeiro estabelecido pela revolução foi a chave do poderio inglês nos séculos XVIII e XIX e foi também a principal ratificação do ordenamento da revolução. Nenhum rei posterior a Jaime desfrutou de uma situação financeira que permitisse violar a lei ou romper seriamente com a Câmara dos Comuns. Mesmo Jorge III, nos seus dias mais impopulares no país, teve a seu lado a Câmara dos Comuns, votando subsídios para ele; e assim que perdeu a sua maioria nessa Câmara, o seu controle pessoal do governo terminou aí. (TREVELYAN, 1982, p. 83).

A partir dessa colocação, Trevelyan apresentou que o acúmulo das experiências ocasionadas em decorrer da Guerra Civil fez com que os ingleses estabelecessem normas aceitáveis para evitar derramamentos de sangue – como acontecera outrora – e, ainda na perspectiva do historiador, tais condições abriram as portas para um crescimento da Inglaterra durante os dois séculos seguintes.

Após essa breve análise econômica<sup>17</sup> através da ótica dos historiadores acadêmicos, optou-se discorrer sobre as questões políticas que envolveram aqueles homens ingleses do século XVII.

### 2.1.2.2 ASPECTOS POLÍTICOS

O termo “política” diz respeito a toda uma organização social pautada em regras de convívio aceitas, ou não, pelos cidadãos<sup>18</sup>. Inúmeros teóricos de Estado apresentaram como se

<sup>17</sup> Optou-se, apresentar somente algumas questões no que tange à economia, como será nos outros aspectos (político, religiosos e social), pois a intenção desse trabalho não é reescrever a História da Inglaterra do século XVII, assunto que os historiadores aqui salientados já o fizeram com bastante diligência, mas sim apresentar algumas das causas motivadoras principais que levaram a esses homens do século XVII reverem sobre seu mundo e como essas análises acadêmicas, no caso desse capítulo, colaborou para as ideias nos livros didáticos.

<sup>18</sup> Aqui, entendeu-se o termo “cidadão” sendo respectivo aquele indivíduo da sociedade que deveria ter seus direitos civis, políticos e sociais garantidos por lei.

sustenta a relação de poder governamental nas sociedades, como, por exemplo, Thomas Hobbes diz que

A diferença entre os governos consiste na diferença do soberano ou pessoa que representa os indivíduos de uma multidão. Uma vez que a soberania ou reside num homem ou numa assembleia de mais de um, da qual todos têm o direito de participar, ou pelo menos certos homens que se distinguem dos demais, torna-se evidente a existência de apenas três espécies de governo. Porque o representante é necessariamente um homem ou mais de um; se mais de um, então temos assembleia de todos, ou apenas de uma parte. Assim, existe a monarquia quando o governo tem como representante um só homem; e a democracia, ou o governo popular, se a representação é feita por uma assembleia de todos os que se uniram; e a aristocracia, nos casos em que a assembleia é constituída por apenas uma parte dos homens. Não pode haver outras espécies de governo, porque o poder soberano total (que já mostrei indivisível) precisa pertencer a um ou mais homens ou a todos. (HOBBS, 2012, p. 150).

A partir do que foi dito acima, entende-se que, na ideia de Hobbes, existem três formas de distribuição do poder político na sociedade e esse poder é legítimo em dadas circunstâncias. Entende-se como aspectos políticos questões jurídicas principalmente, pois uma das causas geradoras das modificações políticas na Inglaterra era por causa da legalidade, ou seja, os monarcas da dinastia Stuart estavam tentando retornar com a ideia do poder divino dos reis, como apresentou Hill ao dizer que

Jaime I apregoava que os reis governavam por direito divino, e muitos autores políticos insistiram na ideia de que as propriedades dos súditos estavam à disposição do rei. Parlamentares contra-argumentavam com base em textos bíblicos ou em precedentes medievais. (HILL, 2012, p. 7-8)

Ou seja, a dinastia já subiu ao trono com propostas contrárias às do Parlamento que, de certa forma, já havia conseguido estabilidade e liberdade no período de Elisabeth (1558-1603), além de a ascensão da mesma dinastia ter sido mal vista pelos ingleses. Como coloca Stone,

Se, portanto, a tarefa já era difícil por si mesma<sup>19</sup>, ficou ainda mais por causa dos defeitos pessoais dos Stuart. Jaime não tinha nenhum tipo de carisma e Carlos muito pouco; nenhum dos dois era muito amado ou temido, nem pelos que deles estavam próximos, nem pelo povo em geral. Odiado por ser escocês, Jaime foi visto, desde o início com suspeita pelos ingleses, e sua presença desajeitada, seu falar murmurante e modos obscenos não inspiravam respeito. Relatos sobre suas conhecidas ligações homossexuais e sobre seus excessos alcoólicos eram

---

<sup>19</sup> Esta citação faz sentido quando se lê o que estava escrito no parágrafo anterior a ela, que é: “Quanto mais se aprofundava a identificação da pessoa Elisabeth com o nacionalismo religioso inglês, mais difícil se fazia a transferência ao seu sucessor. Foram os Stuart que tiveram que pagar a conta política pela exaltação de Elisabeth.” (STONE, 2000, p. 163).

diligentemente espalhados pelo interior do país horrorizado. (STONE, 2000, p. 163-164).

A dinastia Stuart era vista com tantas suspeitas pela sociedade inglesa que Trevor-Roper faz a seguinte consideração

*Si Jacobo I o Carlos I hubieran tenido la inteligencia de la reina Isabel o la docilidad de Luis XIII, el ancien régime inglés podría haberse adaptado a las nuevas circunstancias del siglo XVII de manera tan pacífica como lo haría en el siglo XIX.* (TREVOR-ROPER, 2009, p. 97).

Ambos os historiadores constataam que houve insatisfação política direcionada aos primeiros monarcas da dinastia Stuart. Vale salientar que quando se fala em satisfação e insatisfação de grupos, é preciso pensar na conveniência entre mesmos ao longo do tempo.

A rainha Elizabeth morreu em 24 de março de 1603, e Jaime VI da Escócia sucedeu sem enfrentar oposição [...] Jaime foi educado dentro do credo presbiteriano, e sua ascensão ao poder foi saudada com muita esperança por puritanos ingleses. HILL, 2012, p. 13)

Fica claro que, dependendo das condições e das situações, determinados assuntos políticos são tratados de maneira positiva ou negativa, e isso diz respeito principalmente à intenção de alguns grupos em determinados momentos.

Entretanto, não se pode negar que as modificações políticas na Inglaterra durante o século XVII foram por questões de extrema conveniência política, já que a dinastia Stuart tinha como intenção retomar a ideia do poder divino dos reis para garantir seu poder político; entretanto, tal intenção, além de infringir as leis inglesas, ia de encontro aos anseios dos ingleses que possuíam poder econômico.

Nas palavras de Christopher Hill:

[...] Estar livre de algo significa desfrutar de direitos e privilégios exclusivos em relação a isso. A liberdade de uma cidade é um privilégio a ser herdado ou comprado. A mesma coisa ocorre com uma propriedade por direito. Proprietários por direito e homens livres são minoria em suas comunidades. A franquia parlamentar ao voto é um privilégio ligado a tipos especiais de propriedade. As “liberdades da Câmara dos Comuns” era privilégios peculiares desfrutados por seus membros, como, por exemplo, imunidade à prisão, direito de discussão sem censura etc. “Nossos privilégios e liberdades”, disse a Câmara ao rei Jaime em 1604, “são nossos direitos genuínos e devida herança não menos do que nossas terras e nossos bens.” Da mesma forma, quando Jaime escreveu *The Trew Law od Free Monarchies*, ele desejou enfatizar que os reis, como os súditos proprietários de terras, tinham seus direitos e privilégios. O problema da política do início do século XVII era decidir onde terminavam os direitos e privilégios do rei e onde começavam os de seus súditos livres: a maior parte da população não entrava nessas considerações. (HILL,

2012, p. 51).

Assim, é possível perceber que havia um conflito jurídico e ideológico entre o Parlamento e a Corte. Pois, ainda segundo Hill:

Fazendo um retrospecto, descrevemos os conflitos do início do século XVII como uma luta pela soberania. Quem deveria ser o patrão: o rei e seus prediletos ou os representantes dos proprietários das terras eleitos? Os contemporâneos não viam as coisas sob esse prisma. Somente os pensadores monarquistas possuíam uma teoria clara acerca da soberania. Os parlamentaristas concordavam com Pym quanto à negação de “poder soberano” ao “nosso soberano, o Senhor Rei”, mas eles não reificavam isso para o Parlamento. (HILL, 2012, 69).

Portanto, o conflito entre Monarquia e Parlamento estava estabelecido, a ponto de, como apresentou Stone

Por volta de 1640, bem pouca coisa restava “da divindade que guarnece o rei”, e os que acreditavam no mito ainda popular dos ingleses como povo eleito de Deus o estavam então usando como uma arma contra o rei Carlos. Em inflamados sermões na Câmara dos Comuns, os pregadores incitavam a uma maior intransigência com relação ao monarca declarando à Câmara que o Parlamento, e não o rei Carlos, era o verdadeiro herdeito da rainha Elisabeth, e era agora o instrumento escolhido por Deus para reconstruir Sião e esmagar os falsos deuses. (STONE, 2000, p. 165).

Conforme supracitado, começou-se a repensar acerca da validade do poder real, e estas discussões eram proliferadas em vários ambientes sociais, desde as escolas, até nos locais de pregação<sup>20</sup>, onde novas perspectivas de mundo estavam surgindo. Sendo que, a própria Reforma Protestante, na percepção de Hill, colaborou para o surgimento de um novo pensar sobre os humanos (essa parte será abordada nos aspectos religiosos).

Gradativamente, o poder divino foi caindo para o desenvolvimento de novas formas racionais à explicação do Estado, conforme apresentou Hill que “Deus fez o universo, mas o homem fez o Estado; então, a política foi retirada dos teólogos e tornou-se uma questão de investigação empírica e de discussão racional.” (HILL, 2012, p. 196), ou seja, com as novas percepções de mundo que estavam sendo estabelecidas na Inglaterra do século XVII, fez com que o poder unívoco do rei, fosse interrogado e se buscou subordiná-lo à própria Constituição, sendo que uma das bases teóricas daqueles homens para destituir o poder total e central do rei, era a própria Bíblia<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Sobre as pregações e os discursos acerca da subserviência do monarca às leis, ver: TREVOR-ROPER, H. Los sermones de ayuno del Parlamento Largo. In: TREVOR-ROPER, H. Las crisis del siglo XVIII. Religión, Reforma y cambio social. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores, 2009. p. 297-344.

<sup>21</sup> Christopher Hill escreveu um livro intitulado “A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII” (2003). Nessa obra, Hill apresenta como os discursos teológicos amparados nas Sagradas Escrituras fizeram com que aqueles

Essa subordinação da Constituição era um dos assuntos em pauta dos parlamentares. Entre os fatores que levaram aos desgastes políticos da coroa, Stone apresenta que

Desafortunadamente, também outros fatores conjugaram-se para reduzir aquela influência e prestígio. O mais importante foi a concessão de títulos honoríficos por dinheiro e não por mérito, em número excessivo e a pessoas claramente indignas, o que contribuiu ao mesmo tempo para diminuir o respeito pela hierarquia das posições e para enfurecer os que ficavam para trás na ascensão social. (STONE, 2000, p. 156).

É, assim, perceptível que o excesso de poder ambicionado pela monarquia deixava muitos descontentes, principalmente por causa das prerrogativas entendidas como “reais”.

Outra questão que Stone salienta é que

À medida que o patronato local ficava cada vez mais concentrado nas mãos da Coroa, que as entradas fiscais do estado aumentavam, que a burocracia se expandia, a Corte tornava-se não só o centro monopolista do poder político, mas também um mercado onde se distribuía um volume sempre maior de dinheiro, pensões, empregos, monopólios e favores de todo tipo. O bom funcionamento do sistema da Corte dependia da manutenção de um equilíbrio político delicado e extremamente complicado, em virtude do qual a nenhuma facção era permitido se apoderar do mecanismo das decisões ou das distribuições dos benefícios, e em que os favores distribuídos eram amplos o bastante para satisfazer uma maioria de influentes suplicantes, mas não tão imoderadamente pródigos para suscitar a indignação dos contribuintes. Os primeiros Stuart falharam em ambas as coisas. Durante onze anos, de 1618 a 1629, permitiram que política e favores ficassem à mercê de um único favorito, George Villiers, duque de Buckingham; durante um quarto do século, de 1603 a 1629, dissiparam recursos reais com presentes extravagantes e com festas na corte absurdamente opulentas, e canalizaram grande parte de sua generosidade para uns poucos favoritos. Isso irritou os muitos nobres e poderosos e cortesãos deixados de fora ao relento, e exasperou a *gentry* na Câmara dos Comuns, proporcinoando-lhe argumentos legítimos para recusar novas concessões fiscais em nome do Parlamento. Por sua vez, esta recusa obrigou o rei a colocar em leilão seus poderes de regulmanetação econômica, de nomeação de cargos e de criação de novos títulos honoríficos, todos os procedimentos que contribuíram para agravar as tensões políticas. (STONE, 2000, p. 157-8).

Pode-se notar que, de fato, aquela crença na qual o monarca é o detentor absoluto do poder perdeu forças em razão de algumas atitudes dos monarcas Stuart, o que fez com que a dinastia caísse em descrédito. De acordo com as palavras de Stone:

No reinado de Carlos I, o conceito de harmonia e cooperação no interior da nação havia desaparecido quase por completo, e as duas palavras Corte e País haviam

---

homens da revolução tivessem um conforto divino para aquilo que eles estavam fazendo. Entretanto, não fez-se a análise sobre esaa obra, pois entendeu-se que o objetivo geral dela era discorrer principalmente sobre os aspectos religiosos e intelectuais – por mais que esses aspectos, e Hill apresenta isso na introdução, acabe interferindo nas questões econômicas, literárias, sociais, etc. -, mas Hill fez, de forma sintética, essa mesma análise na obra aqui analisada, que é “O século das revoluções, 1603-1714” (2012), sendo assim, achou-se importante fazer esaa referência sobre a riqueza discursiva que amparava o imaginário daqueles homens da revolução.



adquirido significados políticos, psicológicos e morais diametralmente opostos. (STONE, 2000, p. 159).

Assim, a ideia política que tornava legítimo o rei como supressumo do poder caiu gradativamente.

No que diz respeito à relação de poder entre a Corte e o Parlamento, Christopher Hill coloca da seguinte forma:

[...] Em 1646, um grupo de democratas em Londres afirmou que a soberania do Parlamento e sua resistência ao rei só poderiam se justificar teoricamente se essa soberania derivasse do povo. Porém, se o povo era soberano, então o Parlamento teria de se fazer representante do povo. “O mais pobre dos indivíduos tem tanto direito de votar quanto o mais rico e o mais importante deles” – dessa maneira se expressou um *Leveller*. Essa teoria democrática fundiu-se às exigências de toda uma série de reformas: redistribuições do direito ao voto, abolição da monarquia e da Câmara dos Lordes, eleição de delegados jurisdicionais e juízes de paz, reforma das leis, garantia do título de ocupação de terras para os enfiteutas, abertura dos cercamentos, abolição do dízimo e, com isso, da Igreja nacional, abolição de recrutamento militar, do imposto de consumo e dos privilégios dos pares, das corporações e das companhias de comércio. Seu projeto, dizia um planfletista provocador era “Iniciar o servo contra o patrão, o arrendatário contra o senhorio, o comprador contra o vendedor, o mutuário contra o mutuante, o pobre contra o rico”. (HILL, 2012, p. 139-140).

Essas ideias de que o portador do poder absoluto não era mais o rei, mas sim o povo representado pelo Parlamento, tornou-se muito forte naquela época e, de certa forma, por todo um acúmulo de ideias, experiências e teorias, o rei, no decorrer da Guerra Civil durante os anos de 1640, acabou morto em um ato único, como destaca Stone ao explicar sobre o término da Guerra Civil:

O mais importante da Revolução Inglesa não foi seu sucesso em mudar de maneira permanente a face da Inglaterra – pois mudou-a pouco – mas o conteúdo intelectual dos vários programas e feitos da oposição depois de 1640. Pela primeira vez na história, um rei ungido foi levado a julgamento por deslealdade para com seus súditos, decapitado em público e seu cargo declarado extinto. (STONE, 2000, p. 251-252).

O período após a morte do rei Carlos I, que é, numa perspectiva política, posterior a esse primeiro momento da Dinastia Stuart, é marcado por uma modificação profunda na sociedade, conforme bem menciona Hill:

Se tentarmos resumir os efeitos das décadas de 1640-1660, dois pontos aparentemente contraditórios precisam ser discutidos. Primeiro, o de que ocorreu uma grande revolução, comparável em muitos aspectos com a Revolução Francesa de 1789; segundo, o de que foi uma revolução incompleta, como se pode notar tão logo se considere o paralelo com 1789.

Uma grande revolução. Uma monarquia absoluta, com base no modelo francês, nunca mais foi possível. Os instrumentos de despotismo, a *Star Chamber* e a *High Commission*, foram banidos para sempre. Strafford tem sido descrito como um Richelieu frustrado; a frustração de tudo o que Strafford representou foi completa e definitiva. Nem mesmo Jaime II, em seus momentos mais selvagens, jamais se esqueceu do que aconteceu em 30 de janeiro de 1649; nem seus ministros, nem seus súditos. O controle do Parlamento sobre a tributação foi estabelecido até onde a legislação podia estabelecer. (HILL, 2012, p. 202).

Os anos que passaram após o período da tentativa de colocar em prática a política do direito divino dos reis, se refletiram em uma maior liberdade - pelo menos até o protetorado do Cromwell - além do acúmulo de experiências. Tendo em vista que, nesse caso, trata-se da Revolução Gloriosa, conforme apresenta Trevelyan:

Uma certa porção de desilusão ajuda os homens a se tornarem sábios, e por volta de 1688 os homens sentiam-se duplamente desiludidos, primeiro pelo “Reinado dos Santos” sob Cromwell, e depois pelo reinado do “Escolhido do Senhor”, sob Jaime. Acima de tudo, ensinados pela experiência, os homens esquivaram-se de uma outra guerra civil. A criança que se queima teme o fogo. O mérito desta revolução não se encontra na gritaria e no tumulto, mas na voz da consciência, da prudência e da sabedoria que prevaleceram durante todo o estrépito. (TREVELYAN, 1982, p. 4).

As práticas políticas que colaboraram para o culminar da Guerra Civil nos anos de 1640, a centralização que Cromwell conseguiu durante o seu protetorado, e as tentativas de polarização do poder durante o segundo período da Dinastia Stuart, fizeram com que os ingleses resolvessem seus problemas políticos de maneira que não fosse necessária o derramamento de sangue pelas ruas.

Tratando-se do segundo momento revolucionário da Inglaterra no século XVII – aqui entende-se a Revolução Gloriosa –, os problemas políticos estavam pautados na proposta de o Jaime II se entender acima da lei, conforme fica evidente na seguinte citação: “Jaime [II] tentou colocar o rei acima do Parlamento e acima da lei.” (TREVELYAN, 1982, p. 6), ou seja, de acordo com Trevelyan, uma das propostas políticas era limitar o poder absoluto em prol do Parlamento. E, conforme já apresetando acima, esta questão também estava presente durante a Guerra Civil nos anos de 1640.

Uma análise que o próprio Trevelyan evidencia no que diz respeito ao maniqueísmo entre Parlamento e Coroa é que

Uma vez que o Parlamento não alteraria as leis, Jaime não poderia alcançar seus fins senão considerando lei alguma como uma resitração à vontade real. A prerrogativa dos reis da Inglaterra, sua antiga reivindicação por um indefinido poder residual tinham, algumas vezes, no curso de nossa história, atingido proporções monstruosas e outras reduzidas a pouco, mas nunca tendo sido absolutamente reduzidas a nada. A prerrogativa seria agora evocada uma vez mais e adaptada àquela substancial

realidade de uma nova constituição inglesa. Esta mudança vital na autoridade real devia ser efetuada por pronunciamentos do Tribunal Judicial Jaime já havia feito de Jeffreys, Lorde Chanceler; e ele poderia demitir qualquer juiz que se recusasse a interpretar a prerrogativa contra ele desejava; bem como apontar juízes que agiriam, não como árbitros entre rei e súdito, mas, na frase de Bacon, como “leões sob o trono”. Com a ajuda deles, ele poderia agora manipular as corporações, magistrados e constituintes, e assim dominar a Câmara dos Comuns tão livremente quanto agora dominava o tribunal de Juízes. Lordes, ele poderia criar aos montes, logo que a Câmara dos Comuns tivesse sido composta. Um Parlamento assim composto poderia então alterar as leis, e ele mesmo poderia reentrar num curso legal, quando as leis e o Parlamento se tornassem meros instrumentos da vontade real. (TREVELYAN, 1982, p. 29).

Trevelyan entende, assim, que entre as causas da Revolução Gloriosa, a questão da prerrogativa política estava fortemente em pauta, pois desde os anos da Guerra Civil nos anos de 1640, estas disputas legais já estavam em discussão. E, aparentemente, Jaime II, em suas formas políticas, estava obstinado a tentar reviver o poder divino dos reis na Inglaterra e retomar a influência católica na Inglaterra – esta que já havia sido expurgada desde Henrique VIII.

Na visão de Christopher Hill

Jaime [II] demonstrou a mais tola obstinação (ou a mais alta devoção ao princípio) de seu pai [Carlos I], e a pequena nobreza achava que a religião à qual ele se devotava era errada. Sua forma de agir em todas as situações só serviu para unir as classes abastadas contra ele e para sanar a cisão entre os *Whigs* e os *Tories*, que parecera prenunciar guerra civil em 1681. (HILL, 2012, p. 252).

A questão do poder absoluto do rei era tão preocupante que dois partidos de cunhos ideológicos diferentes - o partido *whig* (liberal) e o partido *tory* (conservador) - se uniram em prol da mesma causa: fazer com que a monarquia fosse subordinada à Constituição. Já que, segundo Trevelyan, “[...] a revolução foi uma revolta da magistratura local contra o poder central. A revolta era necessária para salvar as liberdades constitucionais da Inglaterra”. (TREVELYAN, 1982, p. 38).

Coadunando dois momentos de alteração política na Inglaterra do século XVII, que foram a decadência de Carlos I em 1649 e a decadência de Jaime II em 1688, fica bem evidente, principalmente na análise dos historiadores mencionados, que as questões relativas às prerrogativas legais eram objeto de fortes discussões.

Em términos de 1689, houve o Acordo da Revolução que, nas palavras de Trevelyan,

[...] foi nada mais nada menos do que o restabelecimento do império das leis. Foi o triunfo das leis comuns e dos juristas sob o rei, que havia tentado colocar sua prerrogativa sobre o direito. Portanto, a lei só poderia ser alterada por decretos aprovados pelas duas Câmaras com o consentimento do rei. E a interpretação da lei

estava, a partir deste dia, confiada a tribunais libertados pela revolução, de todas as interferências governamentais, segundo o novo princípio da irremovibilidade dos juizes. A parte da mudança na dinastia, que coloriu tudo dentro da nova era, havia somente dois novos princípios de alguma importância introduzidos em 1689. Um era que a Coroa não poderia remover juizes; o outro era que dissidentes protestantes gozariam de tolerância em relação a seus cultos religiosos. Quase tudo além disso, pelo menos nominalmente, foi apenas restauração, para consertar os trechos abertos dentro do edifício constitucional feitos pelas ilegalidades de Jaime II. Mas na verdade a luta entre rei e Parlamento havia sido decidida para sempre. (TREVELYAN, 1982, p. 61-62).

O Acordo da Revolução, em que os dois partidos articulados retiraram Jaime II do poder, estabelecia, de fato, a submissão da Coroa ao Parlamento, ou melhor, da Coroa às leis decretadas através do Parlamento que, em teoria, deveria representar a vontade do povo.

Com relação ao término destas alterações políticas que a Inglaterra passou durante o século XVII, Trevelyan assevera que

A revolução produziu uma forma de governo e uma orientação do pensamento que duraram, com poucas mudanças, até a época da reforma democrática no século XIX; e mesmo então esta prática e este pensamento não foram anulados, mas sim ampliados, a fim de adaptar-se à nova época. (TREVELYAN, 1982, p. 81).

Logo, pode-se afirmar que o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra ao longo do século XVII foi para além do próprio período, pois o acúmulo de experiências que os ingleses obtiveram fez com que surgissem novas formas de percepção e interpretação do mundo, principalmente no que diz respeito à política, à liberdade e à economia.

Com o que era tido como verdade preenchido pelas novas formas dos ingleses de se colocarem e interagirem com o mundo, a desconstrução de outras verdades estabelecidas trouxe outros paradigmas reflexivos uma vez que aqueles homens que lutaram contra a monarquia e contra a concentração de poder nas mãos de poucos, criaram novas formas que os respaldassem para dar continuidade às suas motivações.

Essa nova forma de encarar o mundo, nas palavras de Rösen apresenta no livro *“Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã”* (2014), pode ser interpretada como um conjunto de novas “narrativas mestras”<sup>22</sup>.

Em concordância com essa ideia se encontra também a seguinte afirmação de Stone:

Uma verdadeira revolução precisa de idéias que a alimentem sem elas têm-se apenas uma rebelião ou um golpe de Estado – e os suportes intelectuais e ideológicos da

---

<sup>22</sup> Para Rösen, acerca da narrativa mestra como formadora de cultura: “Meu ensaio tem como pressuposto que toda cultura precisa de uma narrativa mestra para expressar, refletir e reiteradamente reformular sua singularidade e sua diferença em face das demais culturas. Não há identidade cultural sem uma narrativa mestra.” (RÜSEN, 2014, p. 19).

oposição ao governo são, portanto, de importância primordial. (STONE, 2000, p. 178).

Significa dizer que os ingleses usaram todo um novo aparato discursivo, ou melhor, rearticularam as ideias consideradas como verdades presentes na Bíblia e efetuaram em cima dessas uma nova hermenêutica para legitimarem as suas novas propostas políticas.

No próximo subtítulo, optou-se abordar pelas questões religiosas e como elas interferiram no campo da política, da economia, da sociedade, enfim, da cultura por um todo.

### 2.1.2.3 ASPECTOS RELIGIOSOS

Ao analisar-se a historiografia referente as Revoluções inglesas, vê-se que religião é, em um dos seus conceitos mais simples, uma forma de conectar os pensamentos humanos em algo que vai para além do mundo terreno; é, portanto, toda forma de tentar explicar a existência para além das coisas do mundo palpável, de tentar religar o plano material com o dito plano espiritual.

Com isso, em cada religião ou reflexão sobre a ideia espiritual, existe toda uma liturgia característica do *ethos*<sup>23</sup> de cada sociedade, em que os valores sociais - naquilo que diz respeito à religião - fazem com que os indivíduos se respondam – pelo menos nos discursos, mas não necessariamente na prática – ao mundo através da experiência ética e moral que se estabelece através das crenças.

No que diz respeito aos aspectos religiosos, esses foram responsáveis pelo fortalecimento intelectual dos ingleses do século XVII, o que os levou ao rompimento com o *status quo* até então predominante.

Como explicou Stone, ao dizer que

A influência mais profunda sobre a mentalidade das pessoas, embora muito difícil de fixar em detalhes precisos, foi a do puritanismo, aqui interpretado como significando não mais do que uma convicção generalizada na necessidade de independência de julgamento – por parte de cada um – com base na consciência e na leitura da Bíblia. O que definia essencialmente o puritano não era a aceitação de um corpo doutrinário dado, mas um entusiasmo visando o melhoramento moral em todos os aspectos da vida [...] Na prática, este zelo encontrou expressão num desejo de simplificar os serviços da Igreja e de melhorar a qualidade de seus ministros, de reduzir a autoridade e a riqueza do clero, e, o mais importante, de aplicar os mais rigorosos princípios de uma moralidade particular à Igreja, à sociedade e o Estado. Estas atitudes eram partilhadas por alguns nobres, por muitos membros influentes da gentry, por alguns grandes mercadores, e por verdadeiramente pequenos

---

<sup>23</sup> Conceito grego que significa o caráter moral desenvolvido em determinados grupos que compartilham de uma cultura em comum.

comerciantes, artesãos, lojistas e yeomen. As raízes sociológicas do puritanismo são ainda obscuras, mas na Inglaterra, como em outros lugares, há uma certa relação entre a indústria têxtil e o radicalismo religioso. A difusão do puritanismo entre a baixa classe média pode, portanto, ser relacionada ao tamanho insolitamente grande da mais importante atividade industrial da Inglaterra. Outros grupos que parecem particularmente suscetíveis às influências do radicalismo religioso são os artesãos com atividade sedentária, para os quais a conversação é um complemento natural do trabalho: alfaiates e sapateiros são os casos mais típicos. Entre estas classes inferiores os instrumentos chave da difusão foram a Bíblia impressa e o sermão falado, que juntos levaram a mensagem a milhares de homens e mulheres recém-alfabetizados, com um apetite insaciável de instrução moral e religiosa. (STONE, 2000, p. 179-180).

O puritanismo, oriundo de toda uma reestrutura religiosa inaugurada durante o Protestantismo, fez com que os homens daquela época criticassem o poder vigente, desde o da Igreja de Roma até o dos monarcas que se entendiam como divinos.

A nova forma na qual esses homens começaram a pensar sobre si e sobre o mundo não mais comportava a submissão a duas ordens: a clerical e a monárquica. Já que a livre interpretação da Bíblia e o próprio incentivo à alfabetização de cunho puritano criaram novas expectativas para os ingleses do século XVII.

A influência da educação puritana no interim da Inglaterra do século XVII, fica clara na narrativa de Christopher Hill, quando ele apresenta que

O calvinismo liberou do senso de pecado, de desamparo, aqueles que acreditam os eleitos; encorajou o esforço, o trabalho, o estudo, um sentido de propósito. Preparou o caminho para a ciência moderna. Os historiadores registraram a origem protestante de muitos dos primeiros cientistas. Pregadores puritanos insistiam que o universo cumpria leis. Em 1627, o reverendo George Hakewill publicou *Na apologie or Declaration of the Power and Providence of God in the Government of the World* [Uma apologia ou declaração do poder da providência de deus no comando do mundo], em que elevou o padrão dos modernos em relação aos antigos e afirmou que a observação científica era mais importante do que a autoridade tradicional. Era dever do homem estudar o universo e descobrir suas leis. Isso ajudaria a devolver à mente humana o vigor primitivo de que o homem desfrutara antes da Queda. (HILL, 2012, p. 101).

Na proposição do historiador, o próprio Calvinismo - que tem sua matriz no Luteranismo - reestruturou a forma de pensar daqueles ingleses, pois não havia mais espaço para a explicação do mundo através daquelas tradições. Havia uma necessidade de explicações a partir de uma ciência empírica e racionalista, característica do pensamento intelectual a partir do século XVI.

Isso quer dizer que os homens daquela época passaram a ser confortados pela crença de que o saber, o lucro e a liberdade não eram pecados.

Inaugurou-se, assim, uma nova criticidade canalizada contra o modelo vigente. Não se

pode esquecer que “A Reforma demoliu uma autoridade, a do papa, mas o fez elevando outros a posição de autoridade – o direito divino dos reis, a autoridade da Sagrada Escritura.” (HILL, 2012, p. 101).

Uma questão a ser salientada nos aspectos religiosos é, certamente, a base intelectual substanciada em escrita ou narrativa que, no caso da Inglaterra do século XVII, era a Bíblia e os sermões de indivíduos que usavam o Livro Sagrado como mote teórico.

Esses dois pormenores eram os que respaldavam as ações morais daqueles homens, pois, como bem frisou Hill:

A Bíblia é um livro extenso, em que os homens podem encontrar um texto para provar o que quiserem. Depois que a censura caiu, juntamente com a hierarquia, na década de 1640, os ingleses das classes inferiores descobriram na Bíblia e em suas consciências coisas que assustaram os eclesiásticos preparados em universidades. (HILL, 2012, p. 188).

A própria Bíblia e a profusão do saber, na medida do possível, a um número maior de pessoas, as interpretações, acompanhadas de sermões de descontentes com a centralização política, fizeram com que os ingleses do século XVII, sem perder a fé, se readaptassem em prol de suas vontades e se insurgissem contra o monopólio político que a monarquia e seus mancomunados detinham.

Nos dizeres de Trevor-Roper, quando este se refere aos aspectos religiosos que, por sua vez, acabam se conectando a outros pontos relevantes - política, educação, cultura, por exemplos -, “*La revolución puritana de Inglaterra – se nos asegura – no fue una mera ‘revolución constitucional’, sino también una revolución burguesa, a su vez, fue una revolución intelectual*” (TREVOR-ROPER, 2009, p.202).

Pode-se, assim, a partir do pensamento do historiador inglês, afirmar que a Revolução Puritana não foi exclusivamente a retirada do monopólio político de Carlos I, mas também uma revolução em diversos aspectos do cotidiano daquelas pessoas.

O próprio Trevor-Roper salienta a relevância do pensamento religioso na mente daqueles homens, quando explica que

*En el presente ensayo me propongo considerar un solo aspecto de la cuestión; se trata de un aspecto que de ningún modo puede separarse con facilidad de los demás y que es abiertamente controvertido, pero cuya importancia es innegable: el aspecto religioso.*

*En efecto, la religión se inserta profundamente en el cambio que intento describir.* (TREVOR-ROPER, 2009, p. 16).

Sendo assim, na análise de Trevor-Roper, não há como dissociar a religião, que estava

intimamente conectada na motivação daqueles homens às suas ações, com os aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais, etc.<sup>24</sup>. Tanto que, nas palavras de Trevor-Roper “*Es cierto que la ética calvinista condujo em certos casos a la formación del capitalismo industrial*” (TREVOR-ROPER, 2012, p. 20), isso vem a afirmar que as próprias modificações econômicas foram subsidiadas intelectualmente por uma nova ótica daqueles indivíduos para se responderem no mundo e para além das suas vivências durante a vida. Em suma, o lucro, a não submissão aos poderes, a liberdade política, religiosa, econômica, etc., não eram mais pecados e isso fazia, na percepção daqueles homens, não se culparem por fazerem, na expressão de Christopher Hill (1987) o mundo de ponta-cabeça, já que, através da nova ética que estava sendo desenvolvida, aqueles homens não mais seriam punidos no dia do Juízo Final por pecados que antes os levariam a padecer pela eternidade.

Conforme evidenciou Hill quando afirmou que

No protestantismo, o senso do pecado foi interiorizado. Descartaram-se os mediadores sacerdotais entre o homem e Deus, porque cada fiel tinha um sacerdote já na sua própria consciência: a penitência e a absolvição externas foram substituídas pela penitência interna. Isso libertou alguns homens dos etrores do pecado. Os eleitos eram os que sentiam dentro de si o poder de Deus. Deus falava diretamente às suas consciências, sem passar pela mediação de sacerdotes ou sacramentos. (HILL, 1987, p. 157).

O Protestantismo – nesse caso, a corrente protestante europeia, não somente a inglesa - rearticulou a forma dos homens se compreenderem no mundo, não sendo mais aceita, aos que acreditavam nessa nova matriz do pensamento, a passividade no mundo. Isso quer dizer que, a partir destas novas formas de pensar que estavam se concretizando na Idade Média e Moderna, o ser humano passou a fazer parte da gerência de seu destino terreno, deixando de lado, assim, a ideia de que todas as conquistas que o indivíduo açambarcasse, aconteciam em razão de uma ordem transcendental que as permitiam.

A religião, na percepção dos historiadores aqui analisados, levou os ingleses do século XVII - pelo menos os que tinham mais poder econômico e vontade de mudança - a se sentirem capazes de alterarem a realidade na qual vivem, motivados por uma nova ótica de mundo, neste caso, o Protestantismo.

Ao partir para a análise dos livros didáticos e a influência que esses sofrem em relação às escritas acadêmicas, optou-se abordar sobre alguns pontos dos aspectos sociais que contribuíram para as alterações políticas, econômicas, religiosas, educacionais, etc., ocorridas na Inglaterra durante o século XVII, pois os fatos que ocorreram obviamente foram

<sup>24</sup> Tal assertiva já foi asseverada na citação de Lawrence Stone na página 44 dessa dissertação.



propiciados por humanos em seu tempo, cujos tinham intenções compartilhadas em seus grupos de interesses, de tal forma que tais grupos de interesses partilhavam de motivações comuns, ou participação política, ou liberdade religiosa, enfim, qualquer possibilidade de mudança que aquela época estava proporcionando.

#### 2.1.2.4 ASPECTOS SOCIAIS

Por mais que as transformações ocorridas tivessem motivações políticas, econômicas e/ou religiosas, foram, em seu geral, processos sociais. Por exemplo, não há como pensar na distribuição da educação na Inglaterra desse período sem pensar nas questões religiosas que motivaram tais formas educacionais.

A complexidade de categorizá-las se torna latente, entretanto, assumindo a possibilidade de equívocos na argumentação, optou-se por não particionar os processos ingleses em mais subcategorias, já que tornaria o trabalho demasiadamente denso e a intenção desse não é esmiuçar as multicausalidades das modificações políticas da Inglaterra, mas sim analisar as narrativas que jovens historiadores em formação entendem sobre o processo, e, nesse subtítulo, o que os historiadores acadêmicos apresentaram sobre os aspectos sociais.

Para pensar nos aspectos sociais, Lawrence Stone fez uma reflexão interessante a ser abordada sobre a formação de categorias sociais:

Para compor os seus dados numa ordem inteligível, o historiador é obrigado a recorrer a conceitos abstratos e substantivos coletivos. Para analisar a sociedade, trabalha com grupos rotulados como camponeses, *yeomen*, *gentry* e aristocracia; ou *tenants* [arrendatários] e senhores de terras; trabalhadores agrícolas assalariados e capitalistas; classe baixa, média e superior; Corte e País; burguês e feudal. Algumas destas categorias, como a aristocracia titulada, são grupos de status; outras, como os capitalistas, são classes econômicas com renda similares, derivadas de fontes similares; outras, ainda, como “Corte”, descrevem grupos cuja renda, interesses e localização geográfica baseiam-se temporariamente numa única instituição. Cada indivíduo pode ser classificado de muitas maneiras diferentes, e o problema de como escolher as categorias mais significativas torna-se particularmente difícil quando se trata de sociedades móveis como a da Inglaterra do século XVII. Em 1640, as divisões entre grupos de status titulados mantêm alguma relação estatisticamente significativa com as divisões entre classes baseadas nas diferenças de renda, prestígio e fontes de riqueza; a categoria dos *gentlemen* expandiu-se a tal ponto que se tornou sem valor para fins analíticos; se assim é, o que colocar em seu lugar, como se deve subdividir a *gentry*? Foi primeiramente a ausência de clareza sobre tais questões que provocou tantos mal-entendidos e recriminações no transcurso do debate. Existe, além disso, o perigo de tratar estas abstrações como entidades personalizadas. Ao avaliar as motivações do indivíduo singular, é difícil determinar com precisão a combinação de cálculo e emoção, os efeitos da hereditariedade e do ambiente, mesmo quando os dados disponíveis são extraordinariamente abundantes. Tudo se torna mais complicado ainda quando se trata de manejar estes substantivos abstratos, de dissecá-los e de perceber a relevância certa das várias linhas que

formam o padrão não do comportamento individual, mas do coletivo. (STONE, 2000, p. 82-83).

Stone, através de uma perspectiva sociológica, apresenta o quão complexo é categorizar grupos sociais, porque esses grupos só passaram a ser enquadrados como tais quando começaram a ter objetivos em comuns e quando suas características se tornam determinantes.

Isto quer dizer que se deve deixar bastante claro quais são os aspectos que levaram o historiador a compreender determinados grupos como tais, mas, para isso, são necessárias as seguintes reflexões: o que faz, por exemplo, a *gentry* ser entendida por esse conceito? São os aspectos econômicos? Os aspectos sociais? Os aspectos políticos? Todos eles?

Claro está que, para se responder a esses questionamentos, tem-se que começar a elencar categorias de resposta, como, por exemplo, o poder aquisitivo do indivíduo dentro do grupo maior, o poder de influência, e assim por diante.

No contexto de revolução, no que diz respeito aos aspectos sociais, Lawrence Stone declara que, tratando-se da modificação na Inglaterra durante os anos de 1640,

[...] parece ser razoável concluir que em 1640, quando o governo entrou em colapso, existia já entre numerosos nobres e gentlemen – normalmente conservadores – um forte desejo de amplas mudanças: mudanças nos mitos políticos, com a não aceitação do direito divino dos reis; mudanças na constituição, com a não aceitação da onipotência do executivo, e, na direção de uma “constituição equilibrada”, em que a autoridade fosse distribuída de maneira mais uniforme entre o rei e os seus dependentes e a assembléia representativa da nação política; mudança nas estruturas legais e administrativas, com a destruição de grande parte dos assim chamados “tribunais privilegiados” [“prerogative courts”]; mudança nos poderes, na riqueza e na organização da Igreja nacional estabelecida; e, finalmente, uma mudança, modesta e rigorosamente limitada, no conceito de hierarquia social, pela qual os gentlemen seriam tratados mais ou menos como iguais, independentemente da posição ocupada em função dos títulos. (STONE, 2000, p. 109).

Stone demonstra que já havia vontades de mudança na Inglaterra por alguns grupos, isso é, esses ingleses estavam inaugurando um conceito similar com o que a própria Revolução Francesa fomentou em torno de 150 anos depois, concretizado através dos três princípios de “Igualdade, Liberdade e Fraternidade”.

Hill fez uma consideração sobre a nova forma de pensar daqueles homens a partir da Reforma e a reestrutura intelectual que proporcionada por esta, quando diz que “O homem comum, conforme mostraram Lutero, Calvino e Knox, podia refazer a história, caso reis e príncipes não cumprissem sua tarefa.” (HILL, 1987, p. 103). Assim, toda a nova ética e moral religiosa possibilitou àqueles homens se livrarem das amarras que os assolaram durante

séculos.

E isto também entra no campo educacional, pois, conforme afirmou o mesmo historiador “A camada dominante da pequena nobreza caminhava para a aceitação de uma sociedade capitalista, e o Parlamento estava ajudando a educá-la” (HILL, 2012, p.47). Quer dizer que, na visão de Hill, um dos fatores que rearticulou a forma das pessoas de pensar está intimamente ligado a uma nova estrutura desenvolvida pelos detentores do poder econômico, que, através de uma perspectiva protestante, queriam converter em prerrogativas políticas, mas, para tal, era necessária uma educação pautada nessa nova ótica.

Um intelectual dessa época foi salientado, por alguns dos historiadores aqui analisados, exatamente pelo seu poder de influência: Francis Bacon. Trevor-Roper disse

*Esta filosofía del campo, de los enemigos de la corte, de los hombres provincianos, religiosos y austeros que devendrían puritanos, rebeldes y republicanos, era, en casi todos sus aspectos, la filosofía del más grande entre los cortesanos, aquel escéptico extravagante y metropolitano, aquel “monárquico categórico” (tal como se autodenominaba), Francis Bacon. (TREVOR-ROPER, 2009, p. 250).*

Segundo Trevor-Roper, as ideias de Francis Bacon foram amplamente difundidas na cabeça dos ingleses do século XVII, e vale salientar que uma das premissas básicas de Bacon à formação cognitiva era a empiria, ou seja, nesse contexto de Protestantismo, experienciar era mais aceito do que se subordinar ou somente aceitar.

Ainda de acordo com Trevor-Roper:

*Bacon, el máximo defensor de la razón laica y la religión laica, habría reformado las universidades, destronado a Aristóteles e introducido las ciencias naturales; habría detenido la proliferación de las escuelas de gramática y fortalecido las enseñanzas primaria: habría descentralizado las instituciones de caridad, ya fueron escuelas y hospitales, pues sostenía que “varios hospitales con una dotación competente serán mucho más beneficiosos que un hospital de grandeza exorbitante”; habría descencetralizado la religión, sembrándola y regándola en los olvidados “rincones del reino”, y habría descentralizado la industria, el comercio y la riqueza, puesto que “el dinero es como el estiércol: sólo es bueno cuando se lo disemina”. (TREVOR-ROPER, 2009, p. 250).*

Sendo assim, o pensamento intelectual de Bacon contribuiu para uma nova reflexão sobre o mundo para aqueles homens, de forma direta ou indireta, já que, de acordo com Hill:

Bacon convidou os homens a estudarem o mundo ao seu redor, as atividades dos artesãos mais do que as especulações dos filósofos. Ele se referia especificamente às novas indústrias [...] como objetos próprios de investigação científica. Ele pleiteou a restauração do “comércio entre as coisas”. “A supremacia do homem sobre as coisas depende inteiramente das artes e da ciência, pois só podemos comandar a natureza obedecendo a ela”. Sua crença de que o conhecimento se desenvolve por acréscimo

e, portanto, que os modernos podem avançar para além dos antigos, contribuiu para tornar possível uma teoria de progresso, uma confiança otimista no homem, para as quais o puritanismo, paradoxalmente, já havia preparado. Ele fez os homens se voltarem para o futuro. [...] ele previu um retorno ao passado antes da Queda, alargando as fronteiras do saber. O desespero, achava ele, era o maior dos obstáculos ao progresso da ciência. Até mesmo o método de Bacon tinha implicações para o futuro. “Minha maneira de descobrir as ciências vai longe para poder equiparar à inteligência humana”: ela dependia da atividade colaborativa de muitos pesquisadores. A finalidade do conhecimento era oferecer “consolo à condição humana”, “dominar e superar as necessidades e tristezas da humanidade”, “dotar as condições e a vida do homem de novos poderes e obras.” Conhecimento e poder significavam a mesma coisa. A aceitação dessa doutrina inovadora constituiu a maior revolução intelectual do século. Jaime I fez pouco disso da filosofia de seu *lord chancellor*. Quase todos os baconianos foram parlamentaristas. (HILL, 2012, p. 103).

Toda essa nova ética e moral que estava sendo formalizada nos ambientes sociais acabou influenciando o pensamento daqueles homens, pois Bacon os induziam a pensarem, ou seja, não serem mais passivos nesse grande universo, mas sim ativos. Com essas novas formas de pensar, o ser humano passava a ser responsável, à medida do possível, pelo seu próprio destino.

E claro que essas ideias baconianas, inspiradas na Reforma Protestante europeia, influenciaram os homens a decapitar e depor reis<sup>25</sup>, pois, estas duas alterações políticas no país (1649 e 1689) tiveram como resultado a formação do binômio parlamento *versus* monarquia, e os parlamentares se atribuíam e adaptavam os novos discursos em prol de suas vontades: o poder político.

Lawrence Stone, no que diz respeito à influência de Bacon no pensamento revolucionário da Inglaterra deste período, expôs que “As novas descobertas – e atitudes – científicas, das quais Bacon foi um promotor tão ardoroso, foram importantes menos por si mesmas e mais por seu efeito destruidor de velhas certezas.” (STONE, 2000, p. 194). Isso é,

Se há alguma conexão direta entre o progresso científico e o radicalismo político no começo do século XVII, o mais provável é que tenha tomado a forma de padrões de reforço, uma livre associação de idéias de reforma educacional com idéias de reforma política. Mas até mesmo isto não é líquido e certo, e a única hipótese plausível que pode ser avançada no estado atual é que a insistência baconiana em testar empiricamente os dogmas aceitos sobre a natureza, e as implicações teóricas de algumas descobertas científicas, contribuíram, entre si, para a disposição a duvidar e interrogar. (STONE, 2000, p. 195).

As ideias baconianas não podem ser vistas como a única causa geradora de rompimento da acomodação na cabeça daqueles homens; entretanto, fizeram com que aqueles

---

<sup>25</sup> Como foi o caso de Carlos I e Jaime II, o primeiro decapitado (janeiro de 1649), e o segundo fugido (dezembro de 1688).

homens pensassem a partir delas, o que é inegável, até porque a proposta de empiria aos humanos daquela época retirou a passividade do ser humano e o dotou com capacidades de alterar o seu destino.

Novamente Hill expõe sobre Bacon ao dizer que:

A ampla difusão das idéias de Bacon junto ao grande público nos anos posteriores a 1640 contribuiu, assim, para libertar a humanidade do fantasma que a assombrara por tantos séculos: o fantasma do pecado original. O que havia de comum entre a alquimia e o calvinismo era que a salvação vinha de fora, fosse da pedra filosofal ou da graça de Deus. Bacon, porém, extraiu da tradição alquimista e mágica uma idéia nova: a de que os homens – isto é, a humanidade como um todo e não alguns indivíduos agraciados – poderiam tornar-se senhores de seu destino. Essa perspectiva, somada aos acontecimentos dramáticos da Revolução Inglesa, permitiu transformar a contemplação passadista de uma idade de ouro, de um Paraíso Perdido, em uma expectativa voltada para uma vida melhor aqui na terra, que o esforço humano poderia alcançar. Comênio, discípulo que foi de Bacon, esperava “restituir ao homem a imagem perdida de Deus, isto é, a perfeição perdida do livre-arbítrio, que consiste em escolher o bem e repudiar o mal”. Comênio queria que os homens “folhassem o livro vivo do mundo, em vez de papéis mortos”. Numa república livre, pensava, não deveria haver mais reis. Em 1641, um grupo de partidários do Parlamento convidou-o a vir à Inglaterra para propor uma reforma drástica no sistema educacional inglês. (HILL, 1987, p. 170).

Essas novas ideias que coadunam a relação entre o humano como sujeito no plano terreno subordinado exclusivamente a Divina Providência e o humano em uma condição terrena, subordinado a questões terrenas e, importante, capaz de mudar sua condição, fez com que aqueles homens ingleses tornassem possíveis algumas modificações estruturais daquela sociedade.

A partir de agora, apresenta-se três questionamentos: 1) Quem eram os grupos sociais sedentos por mudanças?; 2) Como era feita a profusão dessas novas ideias e 3) Esses grupos e ideias foram para além do seu tempo cronológico? Ou seja, essas novas ideias refletiram na intitulada Revolução Gloriosa (1689)?

No livro de Hill, “O mundo de ponta-cabeça: idéias radicais durante a revolução inglesa de 1640” (1987), o autor inglês fez um panorama geral dos vários grupos entendidos como radicais que protestavam contra o *status quo* inglês, conforme as palavras dele:

Este livro estuda o que, de um ponto de vista, não passa de idéias e episódios secundários na Revolução Inglesa: as tentativas de vários grupos, formados em meio à gente simples do povo, para imporem as suas próprias soluções aos problemas de seu tempo, em oposição aos propósitos dos seus melhores, que os haviam chamado a ingressar na ação política. (HILL, 1987, p. 30).

Ou seja, Hill propõe que a guerra civil também teve a influência do povo, esse que, por

sua vez, estava provido de novas ideias, principalmente as de liberdade e expectativas para uma vida melhor. De maneira concomitante,

A revolta no interior da Revolução, que constitui o meu assunto, adotou muitas formas, algumas das quais são mais bem conhecidas do que outras. Grupos como os levellers, diggers e pentamonarquistas ofereceram novas soluções políticas (e, no caso dos diggers, também novas soluções econômicas). As várias seitas – batistas, quacres, muggletonianos – propuseram novas soluções religiosas. Outros grupos formularam questões de teor cético acerca de todas as instituições e crenças de sua sociedade – seekers, ranters, mais uma vez os diggers. Para dizer a verdade, é provável que incorra em equívocos quem pretender encontrar naquela época uma diferenciação muito pronunciada entre a política, a religião e o ceticismo em geral. Sabemos, porque conhecemos a continuação da história, que alguns grupos – batistas e quacres – sobreviverão enquanto seitas religiosas, ao passo que a maior dos outros desaparecerá. Por conseguinte tendemos, inconscientemente, a impor contornos claros demais à história inicial das seitas inglesas, a projetar crenças posteriores sobre os anos 1640 e 50. Um dos objetivos deste livro estará em sugerir que nesse período as coisas era muito enevoadas. Mais ou menos entre 1645 e 1653 procedeu-se na Inglaterra uma enorme contestação, questionamento e reavaliação de tudo. Foram questionadas velhas instituições, velhas crenças, assim como velhos valores. Os homens moviam-se rapidamente de um grupo crítico para outro, e um quacre do começo dos anos de 1650 tinha muito mais em comum com um leveller, um digger ou um ranter do que com um quacre de nossos dias. (HILL, 1987, p. 30-31).

Em alguns pontos acima, Hill concorda com Stone em relação à complexidade da identidade dos grupos da revolução nesse momento, pois existiam questões em comum nas propostas para as modificações, como também existiam questões adversas. Entretanto, a grande intersecção desses grupos era a vontade de mudança. Com relação a isso todos os historiadores aqui analisados concordam.

Lawrence Stone, em seu livro “Causas da Revolução Inglesa 1529-1642”, no capítulo II, “As origens sociais da Revolução Inglesa”, apresentou um breve debate historiográfico sobre as origens sociais da Revolução Inglesa e, em suas considerações, após as reflexões que estabeleceu sobre as críticas que ele próprio e outros historiadores sofreram, declarou que

Não é possível agora considerar a *gentry* comum<sup>26</sup> em declínio como a espinha dorsal da Revolução, ou a Corte como um importante centro de atração para a *gentry*

---

<sup>26</sup> Essa análise que Stone apresentou sobre a *gentry* comum é proveniente de uma crítica que ele apresentou sobre a análise de Trevor-Roper que, nas palavras de Stone, “Ele postulava um maciço declínio da “*gentry* comum” – pequenos ou médios proprietários esmagados pela inflação e carentes de fontes alternativas de renda para manter o modo de vida ao qual estavam acostumados. Quem ascendeu, de acordo com Trevor-Roper, foi, em primeiro lugar, a *yeomanry* cuja prosperidade provinha dos lucros obtidos com a terra que ela mesma cultivava, da rigorosa austeridade com os gastos e da poupança sistemática; e, em segundo lugar, a *gentry* e a nobreza que tinham acesso à cornucópia das dádivas de que a Coroa dispunha, ou que exerciam o comércio ou o direito. A *gentry* ascendente era assim constituída quase que exclusivamente por cortesãos, juristas e comerciantes monopolistas. A “*gentry* comum”, que pagava por toda esta prodigalidade, representava o “partido do País”, e nos anos de 1640 derrubou o sistema da Corte, combateu e derrotou o rei [...]” (STONE, 2000, p. 73-74).

de localidades afastadas de Londres, ou a burocracia e a pirataria como a estrada para a riqueza aberta pelo rei ao gentleman ambicioso. Cada vez mais, considera-se que as tensões internas à sociedade assumiram as formas tradicionais de um conflito político entre uma série de elites de poder local e o governo central, e de um conflito religioso entre puritanos e anglicanos. O que começou a emergir foi a base social destas tensões, isto é, a transferência do poder, da propriedade e do prestígio para grupos da elite fundiária local, sempre mais organizados, tanto no plano nacional quanto local, para resistir às imposições políticas, fiscais e religiosas da Coroa; e, igualmente, para os novos interesses mercantis londrinos organizados para desafiar o monopólio econômico e o controle político da entrincheirada oligarquia mercantil. (STONE, 2000, p. 77-78).

O que existia mesmo eram disputas por elites locais, visando um maior prestígio – econômico, social, político, etc. – naquela sociedade, e isso foi possível porque essas elites eram mais bem articuladas que outros grupos.

Trevor-Roper, ao tratar de grupos sociais almejando modificações estruturais, observou algo para além dos grupos de Londres, ao afirmar que

[...] *Debemos descubrir, si podemos, no las voces de los funcionarios metropolitanos, sino las de los opacos hacendados, hombres que a lo largo de los siglos rara vez hablaron en público, nunca publicaron sus teorías ni prepararon discursos parlamentarios, pero que no obstante eran los hombres airados del Parlamento y detrás del Parlamento, los hombres que, desde atrás, derribaban a sus líderes tibios, políticos, legalistas, aristocráticos y clericales, y pasaban sobre sus cadáveres camino a la destrucción.* (TREVOR-ROPER, 2009, p. 243).

Os homens do campo não estavam acostumados com as questões políticas dos grandes centros, como era o caso de Londres, contudo, eles foram necessários em grandes modificações estruturais em determinados tempos, não como personagens principais, mas como secundários.

Em continuidade às palavras de Trevor-Roper:

*Me propongo aislar, se posible, las metas positivas y constructivas, no de los políticos, los líderes parlamentarios que ocupaban los “primeros escaños”, sino de los personajes apolíticos de los “últimos escaños”, que primero se alinearon detrás de esos líderes, y después, al seguir adelante cuando ellos se habían detenido, hicieron la revolución.* (TREVOR-ROPER, 2009, p. 244).

Com isso, o historiador demonstra que um dos grupos condutores da revolução foi os do campo, não aqueles homens que viviam constantemente na capital inglesa, mas aqueles distantes, onde, aparentemente, os debates políticos não chegavam, já que esses não eram homens enveredados para esse tipo de debate.

Trevor-Roper ainda discorre sobre os homens dos “últimos escaños”, ao evidenciar que

*Huelga decir que no se trata de una tarea fácil. El lenguaje que usaban esos hombres no siempre era el lenguaje de la política, o siquiera de la sensatez. A veces da la sensación de que plantean exigencias absurdamente provincianas: usan el Parlamento de la nación y exigen una revolución nacional con el propósito de reemplazar al párroco de su poblado o al director de una escuela rural. Otras veces hablan con tonos absurdamente metafísicos: se proponen movilizar a sus pandillas de seguidores o integrar una comisión para detener al Anticristo, o descubrir el número de la Bestia. (TREVOR-ROPER, 2009, p. 244).*

Os ingleses que não se encontravam em Londres também tinham intenções e motivações no tratar com a política; todavia, eram assuntos que não correspondiam com aquele novo mundo que a capital apresentava. Mas, e isto não se pode ignorar, “[...] *esta clase siguió guiándose por una visión de la sociedad que esperaba hacer realidad, de algún modo, al final de proceso [...].*” (TREVOR-ROPER, 2009, p. 244). Ou seja, para Trevor-Roper, os homens afastados da vida política também tinham seus anseios e vontade de mudanças.

Entre as formas encontradas por aqueles homens para entrarem na política, era a descentralização de tudo em torno dos polos econômicos. Pois, nas palavras de Trevor-Roper “[...] *veremos en el derecho: muchas de las exigencias de reforma jurídica que sonaron con tanta estridencia durante la revolución puritana apuntaban en esencia a la descentralización.*” (TREVOR-ROPER, 2009, p. 245), ou seja, na visão do historiador inglês, a motivação desses homens era sim uma modificação estrutural.

A partir de agora, retomando a pergunta feita há pouco sobre como as ideias de mudanças eram espalhadas, Trevor-Roper apresentou uma questão a ser salientada:

*Los pequeños terratenientes exigían universidades o colegios en York, Bristol, Exeter, Norwich, Manchester, Shrewsbury, Durham, Cornwall, La Isla de Man y dondequiera vivieran sus integrantes. Y no sólo universidades: las escuelas de gramática abundaban, pero su ubicación era arbitraria, según la residencia o el capricho de sus fundadores. Se elevaban exigencias de que hubiera “un colegio Eton em cada condado.” Además, en un nivel más humilde, se reclamaba el establecimiento de una educación primaria descentralizada y uniforme. Si el “campo” había de salir del abandono y el olvido, ello debía ocurrir – reclamaban los interesados – sobre la base de un artesanado instruido e industrial. (TREVOR-ROPER, 2009, p. 248).*

As novas formas intelectuais que as instituições educacionais iriam propiciar levariam aqueles homens a novas condições de vida. Nessa perspectiva,

*En efecto, el programa del partido del campo no era sólo de descentralización: también era un programa de laicización. A pesar de la Reforma de los pequeños terratenientes les parecía que la religión, la educación y el derecho se habían profesionalizado, Habían caído, o recaído, en manos de corporaciones complacientes que los convertían, cada vez más, en monopolios privados con reglas*



*privadas y misteriosas, sus medios de perpetuación. Pelo “el campo” había comenzado a poner en duda la validez de las reglas y los motivos subyacentes de la religión, la educación y el derecho. (TREVOR-ROPER, 2009, p. 249).*

Conforme Trevor-Roper, o partido do campo almejava sim reformulações estruturais, tanto na política, como na educação, na religião, etc.

Então, como apresentam os historiadores aqui analisados, os homens que não estavam no poder político daquela época almejavam mudanças estruturais radicais, ou seja, exigiam toda uma rearticulação social, pois aquela sociedade, que estava concretizada, já não correspondia mais com as ansiedades daqueles homens.

Uma questão relevante, e já abarcada aqui, à reflexão é: como era a feita a profusão dessas ideias? Pois, para aqueles homens mudarem as suas condições de vida, para um outro patamar, eles tinham que estar amparado intelectualmente em algo, ou seja, as novas ideias deveriam chegar por algum lugar, mas por onde?

Christopher Hill evidencia que “Em uma época na qual não havia jornais, nem rádio ou televisão, dificilmente cometeríamos um exagero ao tratar da influência do pároco na formação da perspectiva política, econômica e moral de seus paroquianos.” (HILL, 2012, p, 84). Uma das formas das propagações informativas estava pautada na figura daqueles que detinham o poder de falar ao público, isto é, na visão de Hill, aqueles com poder de voz, tinham o poder de influência e disseminação de ideias.

Nessa mesma perspectiva, Trevor-Roper apresenta a questão dos sermões, expondo que

*Huelga decir que las actas parlamentarias no reflejan toda la conflictividad que conllevaba el procedimiento: los ayunos se consideraban propaganda partidaria, y en consecuencia solían despertar resentimiento en el campo. Las quejas se registraron desde el comienzo. Incluso se acusaba a algunos parlamentarios de eludir la abstinencia y los sermones para comer y beber en las tabernas, y los panfletistas y los poetas monárquicos se mofaban del atildado y bien remunerado Marshall, siempre vestido de negro que levantaba la nariz como una ballena para soltar paparruchas y golpeaba y aporreaba su púlpito mientras condenada con bramidos a los ausentes. El ausentismo era aun más notorio en el campo: la ininterrumpida corriente de órdenes y ordenanzas que imponían nuevas multas y penalizaban la omisión deja ver la escasa disposición a seguir el ejemplo del Parlamento. Aun así, en el centro de la escena se mantenían las apariencias. Además, en Londres había una buena reserva de predicadores. Desde el comienzo, a medida que se expulsaba a los pastores “escandalosos”, los predicadores rurales, alentados por sus representantes locales en el Parlamento, acudían en tropel para competir por los lugares vacantes, y desde 1643 la Asamblea de Westminster proporcionó un reservorio constante de talentos clericales ansiosos por exhibirse ante el nuevo patrocinados policéfalo de la Iglesia. Fue así que durante los primeros años – mientras el Parlamento se mantuvo unido – el sistema reflejó la política parlamentarista. También reflejó los cambios que fue experimentando esa política. (TREVOR-ROPER, 2009, p. 311-312).*

Tanto para Hill quanto para Trevor-Roper, o poder de influência daqueles homens que tinham o poder da fala, aqueles que tinham a autoridade, a aceitação e a legitimação de se expor ao público, eram os mentores das ideias novas que estavam sendo proferidas e entrando no imaginário daqueles homens.

Stone, na mesma perspectiva, evidencia que

Mais do que por seus atos, a natureza revolucionária da Revolução Inglesa fica demonstrada, de maneira talvez ainda mais convincente, por suas palavras. O simples fato de que foi uma revolução tão extraordinariamente fecunda em palavras – entre 1640 e 1661, publicaram-se mais de 22.000 sermões, discursos, panfletos e jornais – bastaria para sugerir fortemente que se tratou de algo muito diferente do habitual protesto contra um governo impopular. Esta torrente de palavras impressas evidencia um choque de idéias e de ideologias, e a emergência de concepções radicais afetando todos os aspectos do comportamento humano e todas as instituições da sociedade, da família à Igreja e ao Estado. (STONE, 2000, p. 103).

Através da análise dos historiadores, todos os mecanismos de profusão das novas ideias, colaboraram, e bastante, para que aqueles homens ingleses do século XVII, amparados em novas perspectivas de futuro em superação com a conjectura na qual eles estavam subordinados e acostumados, alterassem as estruturas sociais daquela época.

Entretanto, existe um pormenor que Stone salienta ao dizer que

Alguns argumentaram que, dado o fato de que grande parte da retórica, particularmente nas primeiras etapas, se expressava em termos de um retorno a alguma idade de ouro imaginária do passado, e de que em geral a própria palavra “revolução” não significava uma mudança para algo totalmente novo, mas a rotação circular ou elíptica a uma posição já ocupada anteriormente, o movimento foi, portanto, basicamente conservador e, conseqüentemente, não constituiu em absoluto uma revolução. (STONE, 2000, p. 103).

Isso diz respeito exatamente às referências que aqueles homens dos anos iniciais do século XVII tinham, ou seja, eles queriam prospectar um futuro pautado em um passado idealizado e, na percepção deles, glorioso. Nesta perspectiva, pensa-se na própria célebre Revolução Gloriosa, indo ao encontro ao terceiro questionamento feito em páginas anteriores, que é: Estes grupos e ideias dos anos iniciais de 1600 foram para além do seu tempo cronológico? Ou seja, essas novas ideias que levaram aqueles homens à Guerra Civil nos anos de 1640, refletiram na intitulada Revolução Gloriosa (1689)?

Para os historiadores, em alguns pontos, sim, conforme aponta o próprio Trevelyan quando diz que

[...] os homens da Revolução – Jaime e Guilherme, Danby, Halifax, Sancroft,

Dundee – são forças, partidos e idéias manipulantes que haviam sido primeiro evocadas nos dias de Laud, Strafford, Pym, Hampdin, Hyde, Cromwell, Rupert, Milton e Montrose. Esta Revolução não apresenta novas idéias, já que até mesmo a tolerância havia sido ansiosamente discutida ao redor das fogueiras dos acampamentos de Cromwell. (TREVELYAN, 1982, p. 3-4).

Ou seja, conforme acima, alguns debates que surgiram no interím dos anos de 1680-90, já havia sido amplamente discutidos, ainda mais no que diz respeito à liberdade e, claro, não se pode esquecer que as experiências sangrentas da Guerra Civil, fez com que os homens do final do século XVII não fossem tão radicais para mais uma alteração na política da Inglaterra, conforme bem evidenciou Hill ao dizer que “[...] uma segunda razão para o acordo [entre *Whigs* e *Tories*], entretanto, foi a lembrança do que havia acontecido 45 anos antes, quando a união da classe endinheirada havia se corrompido.” (HILL, 2012, p. 296). Isso quer dizer que aqueles momentos dos anos de 1640, nos quais o derramamento de sangue era a ordem do dia, ainda estavam vivos na memória daqueles homens.

Stone, nessa ótica de experiência dos homens dos anos de 1680, em relação aos dos de 1640, apresentou que

[...] O fato de se ter evitado por mais de um século a explosão [de uma guerra civil], embalou as elites inglesas numa falsa segurança, e elas estavam, portanto, mais dispostas a arriscar um confronto armado em 1642. O contraste com a década de 1680, quando mais uma vez a nação política chegou a um impasse que somente podia ser resolvido com a guerra, não poderia ser mais nítido. “Sem dúvida teria havido uma revolução em 1681, se as lembranças de 1642 fossem menos vivas. A lição de 1642, contudo, fôra bem apreendida: Revolução significava insurreição popular, insegurança da vida e da propriedade, e despotismo militar”. (STONE, 2000, p. 147).

Stone evidenciou, através de uma citação direta de um outro historiador inglês<sup>27</sup>, que os anos de 1680 estiveram à beira de uma outra guerra civil, entretanto, existia todo um acúmulo de experiência daquelas pessoas, ou pelo menos dos que estavam à frente de uma nova estrutura política – principalmente os *whigs* e *tories*, esses que eram grupos políticos diametralmente opostos, o primeiro mais liberal e, em antítese, o segundo mais conservador –, que tentaram ao máximo evitar um derramamento de sangue na mesma escala anterior. Sendo assim, percebe-se, através dos historiadores, que os anos de 1680 foram a culminância de um acúmulo de experiências e expectativas concretizadas nos anos de 1640 e embrionadas nos processos históricos que permeavam a Europa desde o século XV e XVI.

Posterior a essa breve análise, sobre alguns aspectos através de algumas obras

---

<sup>27</sup> Na referência sobre a citação de Stone, está: B. Behrens, ‘The whig theory of the constitution in the reign of Charles II’, *Cambridge Historical Journal*, 7, 1941-2, p.44.

célebres, acerca dos processos de alteração política, econômica, social, religiosa, etc., ocorridos na Inglaterra durante o século XVII, pode-se questionar: como essa historiografia acadêmica influenciou a escrita e produção de outro tipo historiográfico que é o didático e se faz presente nos manuais escolares? Com vistas a responder a essa problematização, no próximo capítulo será analisado como tais pressupostos escoam nos livros didáticos, ou seja, como esses processos que alteraram a vida dos ingleses no século XVII são apresentados na historiografia didática.

## CAPÍTULO 3

### A INGLATERRA NA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA

O objetivo central desse capítulo é exatamente apresentar algumas reflexões sobre como a Inglaterra do século XVII é representada em alguns livros didáticos e sofre influência da historiografia acadêmica. Os livros didáticos aqui analisados foram os utilizados pelos alunos durante o processo de produção de narrativas através do questionário que segue no anexo I.

Os livros didáticos são fontes escritas que fazem parte do dia a dia das pessoas, pois são uma das principais bases pedagógicas de professores, alunos, parentes dos alunos, etc., e por isso devem ser considerados como parte do processo de desenvolvimento das narrativas históricas, característica que torna relevante a análise das formas pedagógicas que tais fontes apresentam. Como afirma Rüsen,

Todos os especialistas estão de acordo em que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história. Por isso, este recebe uma ampla atenção inclusive por parte daqueles que se interessam pelo ensino de história na escola e pelo seu significado para a cultura política. (RÜSEN, 2010, p. 109).

A partir dessa ideia, o objetivo central do presente capítulo é apresentar algumas reflexões sobre como a Inglaterra do século XVII é representada em determinados livros didáticos e a influência que a historiografia acadêmica exerce sobre os mesmos. Os livros aqui analisados foram utilizados pelos alunos durante o processo de produção de narrativas através do questionário (anexo I).

O livro didático é um material de distribuição de informações e também de discursos com conteúdo significativo no que tangencia ao desenvolvimento de narrativas históricas. Isso significa dizer que “o livro didático é um recurso lúdico, em função das imagens que apresenta, mas também é fonte de textos, pois apresenta os conteúdos” (MATOS, 2013, p. 9) e tais conteúdos, tais textos, são retirados de fontes, essas que, por sua vez, são oriundas de pesquisas acadêmicas e têm a credibilidade do que está oferecendo.

É importante salientar que, como asseverou a professora Júlia Matos,

[...] o livro didático, enquanto produto de uma sociedade do consumo, deve ser estudado enquanto meio de veiculação ideológica, seja ela oficial ou pedagógica. A partir dessa percepção, compreendemos que se faz necessário aprofundar nossas reflexões sobre os livros didáticos, enquanto produtos da sociedade de consumo,

especificamente os de História, foco de nosso consumo e não como um “inocente” recurso didático simplesmente. Afinal todo e qualquer suporte de escrita carrega em si a idealização de seu produtor e, ao mesmo tempo, de seu consumidor. (MATOS, 2013, p. 11).

Ou seja, a relevância aqui em analisar os livros didáticos se faz pertinente na medida em que os livros aqui analisados foram de escolha dos jovens historiadores em formação, isso quer dizer que houve alguma motivação deles por optarem por um livro em vez de outro<sup>28</sup>, não sendo feita a escolha de forma aleatória, mas sim intencional.

Ainda sobre os livros didáticos, Rüsen faz uma observação bastante profícua à reflexão, na qual assegura que “No campo dos textos dedicados a temas históricos os livros didáticos constituem uma categoria bem delimitada, cujas características são definidas pelo seu uso nas aulas de história na escola” (RÜSEN, 2010, p. 111). Isso é, o livro didático é um material auxiliar nas formas didáticas dos professores, por isso, é uma ferramenta cuja análise se torna de grande relevância, pois também é um instrumento de formação intelectual que contém intenções discursivas.

Na tabela abaixo, os livros escolhidos para essa pesquisa foram separados pelos pontos nos quais cada autor destacou acerca do contexto da Inglaterra do século XVII, de modo a facilitar a identificação de cada obra e a maneira como os autores conduzem a interpretação dos fatos narrados.

| Categoria        | Obra  | Explicação causal   |
|------------------|---|---|
| Livros didáticos | COTRIM, G. <b>História Global</b> – Brasil e Geral. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.  | Nesse livro, a Inglaterra é apresentada no capítulo 28, que é “Antigo Regime e Revolução Inglesa”. Seu foco está em explicar como ocorreram os processos que desaguaram na Revolução Inglesa, apresentando o contexto da época, explicando alguns conceitos básicos, como, por exemplo, Mercantilismo, Absolutismo, etc., além das ideias de intelectuais da época. |
|                  | FIGUEIRA, D. G. <b>História – Série Novo Ensino Médio</b> . 2. ed. São Paulo: Editora | Nesse livro didático, no capítulo 31 Inglaterra: revolução e hegemonia, o   |

<sup>28</sup> As análises das narrativas dos jovens historiadores em formação, conforme já exposto, serão esmiuçadas no capítulo 4. Entre algumas das reflexões e narrativas deles, eles tinham que interligar as fontes e, entre elas, a produção dos livros didáticos aqui analisados.

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | Ática, 2005.  | processo revolucionário da Inglaterra do século XVII é apresentado de forma política e temporal, ou seja, os subtítulos são articulados através dos indivíduos e famílias que estavam à frente na política (Stuart, Cromwell, Stuart). E, importante salientar, o autor apresenta todo um contexto para explicar as causas das alterações políticas na Inglaterra.  |
|  | PILETTI, C.; PILETTI, N. <b>HISTÓRIA &amp; VIDA INTEGRADA</b> . São Paulo: Editora Ática, 2007. | Nesse livro, no “Capítulo 1 O absolutismo e o mercantilismo”, a Inglaterra do século XVII é apresentada juntamente com os conceitos, como bem sugere o título, do mercantilismo e absolutismo, ou seja, a Inglaterra é apresentada no contexto em que estava inserida, sendo assim, o livro apresentou o absolutismo e o mercantilismo em outros países.  |
|  | PILETTI, C.; PILETTI, N. <b>HISTÓRIA &amp; VIDA INTEGRADA</b> . São Paulo: Editora Ática, 2001. | Nesse livro didático, no capítulo 1 cujo título é “A Europa moderna”, no subtítulo 3, “O absolutismo na Inglaterra”, os autores apresentaram, de forma sintética, como os reis e rainhas da Inglaterra acabaram sendo, ou tentando ser, considerados monarcas absolutos. Além de apresentarem, também, alguns aspectos da modificação política no século XVII. Eles atribuíram o processo de alteração política como sendo “As revoluções inglesas do século XVII”. |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>Projeto Araribá: história: ensino fundamental / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora executiva Maria Raquel Apolinário. – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2010.</p> | <p>Nesse livro didático, na unidade 7 – esta que é dividida por temas –, é apresentado o processo de alteração política desde o tempo da dinastia Tudor, ou seja, faz-se relação ao século XVI afim de conectar com as alterações, principalmente, políticas da Inglaterra durante o século XVII. Tendo por foco somente a Inglaterra, não conectando com o contexto fora da mesma. Além de, na continuidade, apresentar já a Revolução Industrial como reflexo das alterações ocorridas na Inglaterra do século XVII.</p> |
|  | <p>Projeto Araribá: história / obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquela Apolinário Melani, – 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2007.</p>          | <p>Esse livro didático, como no anterior, é dividido em unidade. Na “Unidade 3 – Tema 1 Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial” é apresentado todo um contexto anterior ao século XVII para culminar na revolução industrial expondo, principalmente, aspectos políticos e os relacionando com aspectos econômicos, religiosos, intelectuais, etc.</p>   |
|  | <p>SCHMIDT, M. F. <b>NOVA HISTÓRIA CRÍTICA</b>. 2. ed. São Paulo: Nova Geração, 2006.</p>  | <p>No capítulo 1 desse livro, “A Revolução Inglesa”, o autor apresenta o contexto de forma reflexiva, instigando os discentes a compreender conceitos e os interseccionar com os processos da época. Ou seja, o autor aborda a Inglaterra do século XVII em diversas expectativas, todavia, foca principalmente nas questões políticas.</p>  |

Tais livros serão examinados de forma ampla no próximo subtítulo com enfoque nas narrativas e nas reflexões que os autores usaram para explicar os acontecimentos ocorridos na



Inglaterra ao longo do século XVII e a dimensão que esses tiveram para o estudo desse período da história europeia e, de certa forma, global.

### 3.1 ESTRUTURAS DA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA

Nessa etapa da presente pesquisa, optou-se por fazer uma relação entre como a historiografia didática selecionada apresenta o conteúdo relativo à Inglaterra do século XVII e a forma como ela foi dividida dentro dos livros didáticos, para, em seguida, analisar as narrativas propostas pelos textos didáticos e, por fim, no capítulo quatro examinar as representações que os jovens historiadores em formação engendraram sobre a Inglaterra nesse mesmo período histórico.

Por questões organizacionais<sup>29</sup>, optou-se começar apresentando a estrutura do livro didático do Gilberto Cotrim, *História Global – Brasil e Geral* (2005).

Gilberto Cotrim divide seu livro, *História Global – Brasil e Geral* (2005), em 57 capítulos, de tal forma que alguns deles estão inseridos dentro de uma ideia maior, ou seja, dentro de uma unidade que os interseccionam. No que tange à parte que interessa a esse trabalho, a estrutura possui a seguinte forma: *O mundo em transformação (séculos XVII-XVIII)*; *Capítulo 28 – Antigo Regime e Revolução Inglesa*. Dentro desse capítulo, o livro é fragmentado em títulos e subtítulos: *Sociedade Rural – O predomínio do campo sobre a cidade*; *Estamentos – A desigualdade social institucionalizada*, no qual Cotrim optou por elucidar a ideia através de um texto historiográfico em um *box* intitulado *Cotidiano europeu no início da Idade Moderna*, e, depois, levantar alguns questionamentos para a apreensão das ideias, cujo tópico nomeou de *Monitorando*;

*No título Absolutismo – A força do poder monárquico*, o autor usa novamente um *box* para um melhor entendimento da ideia, que tem como título *O Rei define seu poder*, além do subtítulo *A defesa do absolutismo*. Cotrim novamente utiliza o instrumento apreendedor de ideias intitulado como *Monitorando*; Já o título *Inglaterra – Do absolutismo à monarquia Parlamentar*, o autor reparte o tema em uma série de subtítulos: *A monarquia absolutista*; *Relativa harmonia entre as elites*; *Início dos conflitos*; e, *Radicalização das ações*. Novamente, a utilização do *Monitorando* foi feita após o título que acabou de ser apresentado.

Em seguida, o título *Processo Revolucionário - As lutas que destruíram o absolutismo inglês*, foi separado em duas categorias: *O desenrolar da Revolução* – no qual aparecem os

---

<sup>29</sup> A estrutura dos livros serão apresentados conforme a ordenação do quadro disponível nas páginas 78 a 80 deste Trabalho de Conclusão de Mestrado.

seguintes subtítulos *Guerra Civil: a morte do rei; Regime republicano: o protetorado; Restauração monárquica: os Stuart voltam ao poder; e Revolução Gloriosa: a derrota do absolutismo* –; e *Conseqüências da revolução*, finalizadas, mais uma vez, com o *Monitorando*.

Ao final do capítulo, Cotrim criou um *box* que intitulou *Oficina de História*, dentro do qual aparecem questões pertinentes ao debate sobre a matéria, além de um *box* com dicas de vídeo e leituras complementares ao tema.

O livro didático de Divalte Garcia Figueira, *História* (2005), traz no capítulo 31 *Inglaterra: revolução e hegemonia*, no qual o autor sistematizou o processo de alteração estrutural da Inglaterra durante o século XVII em subtítulos de forma cronológica: *1. A Guerra dos Trinta Anos; 2. A queda da monarquia inglesa, dentro deste subtítulo aparecem os seguintes tópicos: A Revolução Puritana, A Ditadura de Cromwell e A Revolução Gloriosa; por fim, 3. A supremacia inglesa*. Além desses subtítulos, o livro também apresenta “*Para sistematizar o estudo*”, do qual fazem partes os seguintes tópicos: *Análise, Relacionando conteúdos e Síntese*. A função desse conteúdo é servir de mecanismo para apreensão através da reflexão dos alunos sobre o conteúdo. Por fim, o livro contém “*Leitura e Debate*”, parte na qual o autor destacou alguns fragmentos do livro do Pierre Deyon, *O mercantilismo*, - e já evidenciou a influência da escrita acadêmica nos livros didáticos, pois essa é uma obra de cunho acadêmico - que fala como foi esse processo econômico na Inglaterra, e sugere, ao final, alguns questionamentos para debater o conceito de mercantilismo e fazer relações com os dias contemporâneos. Aqui, nota-se a influência da historiografia acadêmica.

No livro do Nelson Piletti e Claudino Piletti *História & Vida Integrada* de 2007, o capítulo que discorre sobre a Inglaterra é o Capítulo 1, *O absolutismo e o mercantilismo*, que foi dividido em três títulos repartidos em subtítulos e quadros explicativos, com curiosidades e informações pertinentes sobre a época. Os títulos assim estão: *1 Como os reis se tornaram monarcas absolutos; Na França, o absolutismo de Luis XIV; O palácio de Versalhes; o desejo de mudanças; a Vida nas ruas de Paris; Como trabalhar com as Imagens; O absolutismo na Inglaterra; As revoluções inglesas do século XVII; Hoje; 2 Mudanças econômicas; o mercantilismo; o mercantilismo nos países europeus; 3 Cultura na época dos reis absolutos; O progresso das ciências; Newton, o gênio da física; festas e tradições populares. Para apreensão do conhecimento, os autores propõem os seguintes mecanismos: Discutindo o capítulo; Oficina da História; Fazendo a sínteses; Textos e contextos*.

Já o outro livro didático, também de produção de Nelson Piletti e Claudino Piletti e também intitulado *História & Vida Integrada* (2001), é mais antigo. No capítulo 1, *A Europa*

*moderna*, os autores dividiram o conteúdo em cinco tópicos sobre períodos históricos, que se conectam, e, no final, mais um tópico chamado *Atividades*. Os cinco tópicos são: 1. *Como os reis se tornaram monarcas absolutos*; 2. *Na França, o absolutismo de Luis XIV*; 3. *O absolutismo na Inglaterra*; 4. *O mercantilismo* e 5. *O progresso das ciências*.

No tópico 3 do livro, *O absolutismo na Inglaterra*, os autores sistematizaram o processo em ordem cronológica para apresentar a Inglaterra desde a Guerra das Duas Rosas (1455-1485) até à Revolução Gloriosa. Ficou o tópico como *O absolutismo na Inglaterra* e um subtópico intitulado *As revoluções inglesas do século XVII*, dentro desse, os autores utilizaram um quadro para explicar o Anglicanismo. No tópico 4, *O mercantilismo*, estão as características gerais e as formas de mercantilismo nos países europeus. Neste momento, os autores fazem uma menção bastante singela sobre o mercantilismo inglês. Por fim, no subtópico 5 *O progresso das ciências*, os autores fazem referência a alguns intelectuais, entre eles, Isaac Newton (1642-1727) e ressaltam que este foi “*um dos maiores cientistas dessa época*” (PILETTI, C; PILETTI, N, 2001, p. 15). A parte concernente às *Atividades* é dividida em cinco propostas pedagógicas que estão dentro de um quadro chamado *A História em debate: Discutindo o capítulo; Oficina da História; Nosso mundo hoje; Fazendo a síntese e Textos e contextos*.

O livro didático do Projeto Araribá, *História: ensino fundamental* (2010), foi dividido em unidades e dentro dessas, o conteúdo foi dividido em temas e tópicos. A parte que diz respeito à Inglaterra do século XVII é a unidade 3 - *Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial*, que foi particionado em cinco temas e dentro de alguns, existem propostas reflexivas e atividades à apreensão do conhecimento. Os temas da unidade 3 são: *As Revoluções Inglesas do século XVII; Inglaterra: pioneira no processo de industrialização; A Revolução Industrial; As cidades industriais e a vida operária*; e, por fim, *As lutas operárias e os sindicatos*. Nessa Unidade 3, o livro foi sistematizado em uma relação de causas e consequências, ou seja, foi organizado a partir de algumas questões sobre a alteração das estruturas da Inglaterra durante o século XVII e as consequências que essas trouxeram posteriormente, como, por exemplo, a Revolução Industrial, além de que todos os temas da unidade se articulam entre si.

O outro livro didático do Projeto Araribá, *História* (2007), possui uma estrutura muito similar a edição que já foi apresentada, com algumas pequenas diferenças. O conteúdo foi distribuído em unidades e dentro dessas, em temas, como o livro anterior. A unidade que diz respeito à Inglaterra também é a três. Os temas da unidade desse livro ficaram estruturados da seguinte forma: *As Revoluções Inglesas do século XVII; O desenvolvimento econômico da*

*Inglaterra; A Revolução Industrial; As cidades industriais e a vida operária; As lutas operárias e os sindicatos.* Uma observação importante a destacar é que a edição de 2010 sofreu pequenas alterações quando comparada com a de 2007, a ponto de boa parte dos textos que dizem respeito sobre a Inglaterra serem iguais, sem alterar uma vírgula, o que salienta a similaridade entre as edições.

Por último, o livro do Mario Furley Schmidt, *Nova História Crítica* (2006), tratou no capítulo 1 da Revolução Inglesa com a seguinte estrutura: *A era das revoluções; A velha ordem vai mudar; O indivíduo se protege do Estado; A crise do século XVII; Conflitos do rei com o Parlamento; A guerra civil; A ditadura de Cromwell; A restauração monárquica; A Revolução Gloriosa; As idéias revolucionárias; e A repercussão mundial.* Além dos conteúdos escritos, no término do capítulo há, ainda, Texto complementar, com questões à reflexão; Exercícios de revisão, com questões relativas aos conteúdos; Reflexões Críticas, nas quais o livro trouxe questionamentos que coadunam entre o conteúdo histórico e os dias contemporâneos. Uma diferença a se perceber na estrutura desse livro, e é um pouco diferente da dos demais, é que esse contém muito mais imagens para explicar o conteúdo do que os outros.

No próximo subtítulo, optou-se analisar como a Historiografia didática aborda o processo de alteração estrutural da Inglaterra durante o século XVII.

### **3.2 A INGLATERRA NA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA: COMO O PROCESSO DE ALTERAÇÃO ESTRUTURAL DA INGLATERRA DURANTE O SÉCULO XVII É REPRESENTADO NOS LIVROS DIDÁTICOS**

O objetivo central desse subtítulo é exatamente analisar como a historiografia didática apresenta os processos que motivaram as alterações ocorridas na Inglaterra durante o século XVII, pois conforme foi analisado no capítulo 2 sobre a historiografia acadêmica, a historiografia didática acaba apresentando aspectos semelhantes com ela por sofrer influência da mesma.

As historiografias didática e acadêmica apresentam formas parecidas de explicar os processos revolucionários da Inglaterra durante o século XVII - principalmente no que diz respeito aos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e religiosos - porém, não com a mesma carga informativa e explicativa, em função de possuírem públicos-alvo diferentes.

Além disso, a proposta das narrativas acadêmicas tem perspectivas diferentes das

narrativas dos livros didáticos, pois a segunda tende a ser uma síntese da primeira, de tal forma que busca alguns pontos considerados mais relevantes para o conhecimento dos alunos que os leem.

No próximo subtítulo, foram analisados os livros didáticos e como eles narraram os processos que alteraram a Inglaterra nos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, etc., durante o século XVII.

### **3.2.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS LIVROS DIDÁTICOS**

Por serem – de certa forma - uma síntese da historiografia acadêmica, os livros didáticos abordam alguns aspectos históricos que também aparecem nos livros acadêmicos.

Em razão disso, optou-se por examinar os livros didáticos através dos principais pontos relatados pela historiografia acadêmica no estudo da Inglaterra do século XVII: economia, política, religião e sociedade.

Dessa forma, entendeu-se ser mais plausível, apresentar os quatro fatores juntos, uma vez que os livros didáticos têm objetivos centrais em suas narrativas, o que demonstra, em certos momentos, a preferência dos autores em enfatizar determinadas questões, conforme o acontecimento narrado.

Como evidenciado no subtítulo 3.1 Estruturas da historiografia didática, a partir do enfoque dado a pontos específicos, é possível perceber uma forte tendência de os autores destacarem os acontecimentos relacionados à política nos livros didáticos - e isto foi um padrão encontrado tanto na historiografia didática, como na historiografia acadêmica -, além de os fatores políticos aparecerem, também, nas análises dos historiadores em formação, cuja tarefa era, justamente, interpretar os processos de alteração da Inglaterra no século XVII através de uma ótica política.

Isso não significa que aspectos econômicos, sociais e religiosos não foram discutidos, todavia, através dos discursos, percebeu-se que a ideia de revolução é compreendida como política e que os outros elementos são complementares à explicação em torno do fator político. Isso é, as condições sociais, culturais, econômicas e religiosas, são interpretadas como causas que geraram novos ditames políticos.

Tendo por intenção uma melhor organização visual do TCM, doravante será analisado e apresentado cada um dos livros na mesma ordem da tabela que inicia na 78 e termina na página 80.

No livro de Gilberto Cotrim, *História Global – Brasil e Geral* (2005), pode-se perceber que o autor, para explicar a Inglaterra do século XVII, deu o título ao capítulo de *Antigo Regime e Revolução Inglesa*. Nesse contexto, o autor apresentou primeiramente sobre os aspectos sociais, pois discorreu sobre as características da sociedade rural europeia entre os séculos XVI e XVIII e do sistema feudal (estamentos), para, então, tratar sobre os aspectos políticos.

Sobre esses, Cotrim apontou questões históricas e conceituais ao destacar formas de absolutismo que vigoraram na Europa - como foi o caso da França - e inseriu em seu texto citações diretas, em forma de reflexão, sobre teorias do Estado Moderno, além de evidenciar as ideias mais corriqueiras de autores modernos, como, por exemplo, Hobbes e Bossuet.

Ao abordar sobre a teoria do absolutismo e exemplificar o caso do Luis XIV na França, Cotrim apresentou a Inglaterra a partir da Guerra das Duas Rosas (1455-1485) e frisou que em decorrência deste fato, a família Tudor ascendeu ao poder. Já quando escreveu sobre Elisabeth, o autor fez menção sobre o desenvolvimento da Inglaterra no aspecto econômico.

Antes de começar a explicar sobre a dinastia Stuart, Cotrim explanou alguns aspectos sociais e religiosos, sobretudo em relação a quem era a *gentry*, e expôs o papel dos burgueses e as disputas de interesse que estavam se concretizando a partir do término do século XVI. Ao abordar sobre alguns aspectos sociais, Cotrim salientou acerca da questão da Igreja Anglicana e as disputas entre os puritanos, e fez uma relação entre os aspectos sociais e religiosos que, por sua vez, sempre resultaram em questões de cunho político.

No seguimento do texto, Cotrim descreveu a revolução de forma pontual, temporal e linear. Pontual no sentido de realçar os pontos que ele entendeu como necessários à compreensão do público-alvo, como, por exemplo, dividir a revolução em momentos temporais. Exemplificando, o autor distribuiu a revolução em quatro pontos: “*Guerra Civil (1642-1648); Regime republicano (1649-1659); Restauração monárquica (1660-1688); Revolução Gloriosa (1688-1689).*” (COTRIM, 2005, p. 262). Toda essa organização apresentada tem como referências questões de cunho político. Claro está que entre os discursos políticos encontram-se ideias de cunho social, religioso e econômico, mas o foco principal, indubitavelmente, foram as reflexões políticas. Tanto que, ao final do capítulo, o autor discorreu sobre as “*Consequências da revolução*” (COTRIM, 2005, p. 265) e entre essas, está o “*Fim do absolutismo na Inglaterra*” (COTRIM, 2005, p. 264) que culminou na criação do Estado liberal. Com isso, é possível notar que, na visão de Cotrim, é essa revolução que colaborou para o avanço do capitalismo e “abriu as portas” para a revolução industrial na

Inglaterra.

O livro do Divalte Figueira, *História – Série Novo Ensino Médio* (2005), o autor iniciou abordando sobre alguns aspectos que a Inglaterra teve um certo envolvimento durante e depois do século XVII, como, por exemplo, a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), A Guerra dos Sete Anos (1756 -1763), a própria Guerra de Sucessão da Espanha (1702-1714), ou seja, apresentou aspectos políticos, pois nesses conflitos que a Inglaterra esteve presente, foram ocasionados pela vontade dos políticos da época, até porque quem detinha essa prerrogativa era o rei e seus conselheiros.

No que diz respeito à Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), o autor apresentou um subtítulo só para apresentá-la, relacionando as questões políticas europeias durante o século XVII. Posterior, o autor abordou sobre a queda da monarquia inglesa, apresentando desde a morte de Elisabeth em 1603 e a entrada do Jaime I, da família Stuart, no poder, expondo, novamente, aspectos claramente políticos, mas, ele os relacionou com questões de cunho religioso, tal assertiva fica evidente quando ele explicou que uma das causas do descontentamento do Parlamento em relação à monarquia ocorreu por questões teológicas, já que “[...] Para começar, quis [Jaime I] restaurar o absolutismo, invocando a teoria da origem divina dos reis e perseguindo os puritanos.” (FIGUEIRA, 2005, p. 167), sendo assim, pode-se inferir que o autor imiscuiu questões religiosas com questões políticas.

Até porque, o próximo subtítulo que o autor apresentou foi exatamente *A Revolução Puritana*, ele poderia ter exposto qualquer outro título, mas optou usar a revolução *Puritana*, como bem se sabe, o puritanismo foi uma nova perspectiva dos parlamentares ingleses perceberem o calvinismo, ou seja, eles passaram a rechaçar a ideia de lucro ser entendido como pecado, logo, questões religiosas entram no campo de questões econômicas e, por sua vez, políticas. Claro que o autor do livro didático teve essa sensibilidade ao narrar os processos através desses aspectos multifacetados, pois dentro deste subtítulo, ele apresentou também os grupos – grandes comerciantes – que almejavam ainda os monopólios e os grupos que almejavam a extinção desta prática mercantilista – principalmente os pequenos e médios empresários.

Posterior à explicação da Revolução Puritana, ou aquilo que a historiografia acadêmica e alguns livros didáticos intitulou de Guerra Civil, o autor do livro didático aqui discorrido apresentou o seguinte subtítulo: *A ditadura do Cromwell*. Novamente o autor apresentou os aspectos políticos e, logicamente, a intenção da narrativa dele, pois muitos autores costumaram usar outros títulos para explicar este período entre 1649 a 1658, que é o

Protetorado de Cromwell ou o Commonwealth<sup>30</sup>. Nessa parte, o autor abordou como ainda o sistema político influenciava nas questões econômicas, como, por exemplo, a criação do *Ato de Navegação*, que, nas palavras do próprio Divalte Figueira

Em 1651, o Parlamento aprovou o *Ato de Navegação*, pelo qual somente barcos ingleses ou dos países de origem das mercadorias podiam transportá-las até os portos da Inglaterra. A medida acabou provocando uma guerra com a Holanda (1652-1654). Vitoriosa, a Inglaterra saiu do conflito como a grande potência naval da Europa. (FIGUEIRA, 2005, p. 168).

A citação acima deixa evidente como o autor relacionou as questões econômicas com as questões políticas, apresentando sempre um desencadear de causas e consequências, pelo menos aqui se inferiu dessa forma.

Em termos do discurso, o autor apresentou um conceito muito utilizado também pela historiografia acadêmica, principalmente por Trevelyan, que é a ideia de *A Revolução Gloriosa*, ele criou esse subtítulo exatamente para mostrar o que foram os próximos quarenta anos com a decadência da família Cromwell no poder.

Como causa motivadora da decadência dos Stuart no poder, o autor salientou a tendência política da família Stuart em tentar centralizar novamente o poder voltando a uma certa perseguição aos calvinistas. Em suas palavras:

Carlos II e, principalmente, seu sucessor Jaime II insistiram em adotar políticas semelhantes às de seus antecessores Stuart. Centralizaram o poder, governaram de forma autoritária e favoreceram abertamente católicos e anglicanos em detrimento dos calvinistas. (FIGUEIRA, 2005, p. 168).

Conforme acima, nota-se que o autor conectou novamente ideias de cunho religioso que, por sua vez, influenciou nas questões políticas, até o culminar da deposição dos Stuart por parte do Parlamento, ascendendo a família Orange e a obrigando a assinar o *Bill of Right* (Declaração dos direitos), declaração essa que deveria assegurar a in violação dos direitos do povo por vontades particulares da monarquia. Cabe salientar que o autor evidenciou o porquê do título ser Revolução Gloriosa, exatamente por não ter ocorrido o derramamento de sangue que foi durante os anos da Guerra Civil (1642-1649).

Por fim, Figueira apresentou os reflexos da Inglaterra do século XVII dentro dela mesma e, também, dentro da Europa, para tal, o autor criou o seguinte subtítulo: *A supremacia inglesa*. Nesse, o autor evidenciou como a Inglaterra do século XVII acabou se sobressaindo

---

<sup>30</sup> Em uma possibilidade de tradução seria a ideia de República, que bem se sabe, não teve nada de republicano, como bem apresentou Divalte Figueira.



em relação aos outros estados nacionais, apresentando como, em alguns conflitos no âmbito da Europa – por exemplo, a Guerra dos Trinta Anos – e fora dela – por exemplo, a Guerra dos Sete Anos, que acabou “respingando” na América do Norte –, corroborou, na medida em que

Essas conquistas coincidiram com o começo da *Revolução Industrial*, processo que teve início na Inglaterra na segunda metade do século XVII [...] Com as conquistas, os ingleses passaram a ter fácil acesso a fontes de matérias-primas, como o algodão indiano, do qual a nascente indústria têxtil do país tanto dependia. Além disso, estavam assegurados à Inglaterra os mercados de consumo para os tecidos de algodão (e outros artigos), produzidos a baixo custo pela indústria têxtil e lançados em quantidade cada vez maior no comércio internacional. (FIGUEIRA, 2005, p. 169).

Conforme acima, pode-se inferir que o autor compreendeu que o processo de alteração política na Inglaterra contribuiu para que ocorresse todo um panorama que fez com que os ingleses acabassem tendo grande expressividade no globo posterior ao século XVII, desde o desenvolvimento econômico através da Revolução Industrial, como a proeminência inglesa dentro da Europa e incipiando suas conquistas na Ásia e África.

Os livros didáticos de Claudino Piletti e Nelson Piletti *HISTÓRIA & VIDA INTEGRADA* (2007; 2001), seguiram o mesmo padrão, apesar de algumas pequenas diferenças. Ambos são muito similares e em alguns casos até iguais, em razão de o mesmo texto ter sido utilizado em ambas as edições. Por isso, optou-se por examiná-los em conjunto, e, quando necessário, ressaltar as diferenças entre as edições.

No livro de 2007, o capítulo 1 apresenta sobre a Inglaterra a partir do absolutismo e do mercantilismo. Nesse capítulo - como também no livro de 2001 –, os autores utilizaram uma perspectiva conceitual e abordaram os aspectos da política da época com explicações e exemplos sobre como os reis absolutistas adquiriram tamanho poder. Desse mesmo modo, descrevem, também, as razões sociais e intelectuais que fizeram com que os países entendessem os monarcas como providos de poderes divinos. Para tal, Piletti e Piletti apresentaram um quadro com citação direta de Jacques Bossuet retirada do livro “Política Baseada nas Sagradas Escrituras”, a qual evidencia como as questões de cunho religioso influenciavam de forma direta nos aspectos políticos.

Uma característica que chamou a atenção em ambos os livros é o destaque ao absolutismo francês, com enfoque na figura de Luis XIV, antes da introdução à monarquia inglesa. Nas explicações relacionadas à política, ficou explícita a ligação dos aspectos políticos com os fatores econômicos e religiosos, pois os autores iniciaram as suas explicações a partir da Guerra das Duas Rosas (1455-1485), e seguem pela ascensão da Dinastia Tudor e suas desavenças com a Igreja Católica, além de terminarem na criação do

Anglicanismo. Piletti e Piletti destacam a existência de certa liberdade religiosa e, em menor grau, econômica, no período da Elisabeth, até à sua morte em 1603 e a entrada da família Stuart no poder.

Em ambas as edições, a parte que ficou apresentada as mudanças ocorridas na Inglaterra durante o século XVII foi intitulada de *As revoluções inglesas do século XVII*, o que significa que o conteúdo desse subtítulo contém reflexões políticas, na medida em que, no decorrer do texto, se compreende que tais revoluções são transformações políticas. Exemplo disso, quando apareceram nas duas edições que

[...] os conflitos entre o Parlamento e o rei se intensificaram, dando origem a uma guerra civil: a Revolução Puritana. Liderados pelo calvinista Oliver Cromwell, os revolucionários derrotaram e, em 1649, decapitaram o rei Carlos I. Era a primeira vez que isso ocorria na Europa. Cromwell assumiu o poder e governou de 1649 a 1658. Em 1653, recebeu o título de Lorde Protetor e passou a governar de forma quase absoluta.” (PILLETI; PILETTI, 2001, p. 13) .

Ou seja, na percepção dos autores - por mais que esses tenham frisado a questão do puritanismo e do calvinismo - as alterações ocorridas podem ter sido de motivação religiosa, mas culminaram em alternância política, já que, como ficou explicitado na citação acima, saiu o Rei (figura que representa o maior poder no absolutismo, pelo menos em teoria) para entrar o Lorde Protetor, esse que, na prática, assumiria a representatividade da figura monarca.

Ainda no subtítulo *As revoluções inglesas*, os autores abordaram, respectivamente, a queda da família Cromwell e o retorno da família Stuart com Carlos II e Jaime II. Entretanto não aprofundaram praticamente nada sobre Carlos II, o que não aconteceu com relação a Jaime II, cuja tendência ao catolicismo radical e a tentativa de encurtar novamente relações com a Igreja Católica foram bem explicadas, na medida do possível. Isso ficou evidente quando os autores expuseram que

O Parlamento, tremendo a volta do catolicismo e do absolutismo, uniu-se ao príncipe holandês Guilherme de Orange, casado com maria Stuart, filha mais velha (e protestante) de Jaime II, e incentivou-o a invadir a Inglaterra e depor o rei, “a fim de restabelecer a liberdade e proteger a religião protestante”. (PILLETI; PILETTI, 2001, p. 13).

Com tal afirmação, pode-se constatar que a narrativa dos autores reforça a ideia de que os aspectos religiosos foram motivações para as alterações políticas. Mais uma vez o conceito de revolução apareceu com um caráter político, pois, na explicação em ambas as edições, a deposição de Jaime II se deu através de uma revolução que, na percepção dos autores, aconteceu da seguinte forma:

Em novembro de 1688, Guilherme desembarcou na Inglaterra com um exército de 14 mil homens e marchou sobre Londres que foi ocupada praticamente sem violência, Jaime II fugiu para a França, e Guilherme foi coroado rei com o nome de Guilherme III. Essa revolução denominou-se Revolução Gloriosa. (PILLETI; PILETTI, 2001;2017, p. 14).

Percebe-se, assim, a intenção dos autores de entender as transformações ocorridas na Inglaterra principalmente através dos fatores políticos, ao mostrarem como causas motivadoras os aspectos religiosos e econômicos – ainda que esses apareçam em menor escala. Em seguida, os autores expuseram as consequências das revoluções inglesas ocorridas no século XVII, entre elas, a tendência de disputas burguesas contra a monarquia, presente entre as motivações da célebre Revolução Francesa.

Em continuação, os autores, em ambas as edições, trataram sobre o conceito de mercantilismo e suas características particulares em cada país, como, por exemplo, as diferenças entre o colbertismo (na França) e o bulionismo.

Por fim, Piletti e Piletti apresentaram o subtítulo *O progresso das ciências*, no qual destacaram alguns dos principais intelectuais do século XVII, como por exemplo, Isaac Newton e René Descartes, além das novas ideias que modificaram a forma como os indivíduos se percebiam e interagiam no mundo.

Os livros didáticos do Projeto Araribá (2007; 2010) também foram analisado em conjunto, pois ambos seguem um padrão, como foi o caso dos livros didáticos dos autores Claudino e Nelsom Piletti, havendo, somente, pequenas alterações. Todavia, em essência, os textos, em muitos momentos, são exatamente iguais. Pode-se notar tais características ao retomar a leitura no subtítulo 3.1 Estruturas da Historiografia didática os livros didáticos do Projeto Araribá.

No que diz respeito a esses livros, ambos, dentro da Unidade 3, cujo título é *Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial*, os autores iniciaram apresentando os aspectos da vida moderna, inclusive foi criado um subtítulo chamado *A origem da vida moderna*, com textos diferentes, mas a ideia similar, que era iniciar falando dos aspectos que eclodiram para as revoluções ocorridas na Inglaterra durante o século XVII.

Na Unidade 3, no que chamou-se de Tema 1, *As Revoluções Inglesas do século XVII*, que é o que importa a essa análise, os dois livros fizeram ressalvas apresentando a formação do absolutismo inglês, explicando sobre a Carta Magna (século XIII) e a Guerra das Duas Rosas (1455-1485). A partir daí, ambos livros abordaram sobre a dinastia Tudor, ou seja, pode-se inferir que os aspectos que nortearam esses dois livros didáticos também foram de teor político, isso não quer dizer que fatores econômicos e religiosos tenham sido ignorados,

mas foram colocados, como nos outros livros acima analisados, como causas motivadoras para a alteração política.

Ambos também apresentaram o governo de Elisabeth I, explicando que durante o governo dela houve uma certa prosperidade, ao dizer que “[Elisabeth] Controlou a disputa política e religiosa entre católicos e protestantes, estabeleceu boas relações com o Parlamento e conseguiu fazer da Igreja Anglicana uma igreja nacional, o que reforçou a unidade do país. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 63).<sup>31</sup>. Ou seja, os dois livros didáticos apresentaram a dinastia Tudor como um espécie reguladora e harmonizadora do país, tanto que criaram um subtítulo chamado *A prosperidade da era Tudor*, nesse é apresentado que uma das causas que colaboraram para a estabilidade política foi exatamente a estabilidade econômica e religiosa que a Inglaterra passou quando a dinastia Tudor estava no poder. Nos dois livros didáticos também foram apresentados os tempos áureos da própria dramaturgia, isso ficou evidente no seguinte subtítulo: *William Shakespeare e o período elizabethano*, onde foi apresentada a flexibilidade que se tinha durante esse período, a ponto de a figura de Shakespeare poder apresentar suas obras teatrais e literárias, mesmo as mesmas tendo um certo teor de criticidade.

Posterior sobre o desdobramento dos Tudor no poder, os livros apresentaram exatamente os conflitos existentes durante o período dos Stuart. Em todo o texto, percebeu-se a intenção de abordar os aspectos políticos provenientes destas alterações durante o século XVII, tal assertiva ficou clara em decorrer dos subtítulos e do texto dos autores em cada um desses. Por exemplo, o título que iniciou abordando sobre os Stuart chamou-se *Os conflitos da era Stuart* – esse subtítulo apareceu em ambas edições –, dentro desse subtítulo, foi apresentado no livro questões de cunho religioso e econômico, mas enfiado para questões políticas. Um exemplo do que foi dito anteriormente se encontra na citação a seguir:

Em geral, os novos burgueses eram seguidores do calvinismo (puritanos e presbiterianos) e não tinham os benefícios dos monopólios reais concedidos aos anglicanos. Descontentes com os privilégios dados às companhias de comércio protegidas da Coroa, os novos burgueses passaram a defender um governo menos autoritário e que intervisse menos na economia. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 64).<sup>32</sup>

Conforme supracitado, pode-se perceber que ambos livros do projeto Araribá

---

<sup>31</sup> Na edição de 2007, esta citação encontra-se na página 65.

<sup>32</sup> Na edição de 2007, esta citação encontra-se na página 66.

apresentaram questões de grupos sociais (burgueses) conectados com aspectos de teor religioso (calvinismo). De tal forma que, tanto os aspectos religiosos, quanto os sociais, acabaram tendo papéis importantes nas questões políticas, pois, conforme acima, “os novos burgueses passaram a defender um governo menos autoritário”, ou seja, essas novas relações econômicas e religiosas acabaram motivando as alterações políticas.

Ainda, os livros do Projeto Araribá, continuando na parte de *Os conflitos da era Stuart*, os livros expuseram novamente questões religiosas como motivadoras nas questões políticas, quando apresentam que

o soberano [Carlos I] tentou estabelecer na Inglaterra a teoria francesa do direito divino dos monarcas, colocando-se como um representante de Deus. Numa sessão do Parlamento, declarou que “os reis são com justiça chamados deuses, pois exercem uma espécie de direito divino na terra”. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 64).<sup>33</sup>

Pode-se inferir que as questões religiosas, em certo ponto, na narrativa exposta do livro, colaboraram intelectualmente para novas reflexões na forma de se corresponder ao mundo, ou seja, os livros dão a entender que a nova forma de compreender o poder dos reis fez com que aqueles homens não aceitassem mais tais argumentos.

Outra questão importante, que ambos livros apresentaram, foi a dos cercamentos, isso ficou evidente na seguinte citação: “Ao mesmo tempo, em razão dos cercamentos, havia uma enorme camada de ex-camponeses sem trabalho e faminta, que perambulava nas estradas e cidades promovendo agitações e revoltas.” (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 64).<sup>34</sup> Ou seja, aqui os aspectos sociais também foram relevantes para que ocorresse as alterações política, ou seja, pode-se entender que, na visão dos produtores dos livros do Projeto Araribá, as alterações políticas ocorridas na Inglaterra durante o século XVII foram multifacetadas – perspectiva essa que a historiografia acadêmica expôs de forma mais articulada.

Para findar sobre os aspectos políticos da Inglaterra durante o século XVII, ambos livros apresentaram os seguintes subtítulos: *A Revolução Puritana* e *A Revolução Gloriosa*. Dentro de *A Revolução Puritana*, esse que já evidenciou os aspectos religiosos e políticos, apresentou a decadência de Carlos I. Os livros apresentaram que a causa da Revolução Puritana foi exatamente que “Em 1642, o rei mandou invadir o Parlamento e provocou uma guerra civil na Inglaterra.” (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 65)<sup>35</sup>, ou seja, os livros

<sup>33</sup> Na edição de 2007, esta citação encontra-se na página 66.

<sup>34</sup> Na edição de 2007, esta citação encontra-se na página 66.

<sup>35</sup> Na edição de 2007, esta citação encontra-se na página 67.

manifestaram que a vontade de o rei de cessar com o parlamento colaborou para o desencadear do conflito. O autor deixou bastante claro o motivo que o levou a chamar esse subtítulo de *A Revolução Puritana* ao expor o lado em que os grupos sociais estavam. Nas palavras retirada dos livros:

Do lado do rei estava a maioria dos nobres, os católicos e os anglicanos. Ao lado do Parlamento, punha-se pequenos proprietários de terra, mercadores e donos de manufaturas, a maior parte presbiterianos. Sete anos após o começo do conflito, o exército do Parlamento, comandado pelo puritano Oliver Cromwell, prendeu, julgou e executou o rei Carlos I. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 65).<sup>36</sup>

Ou seja, conforme acima, pode-se entender que os grupos que apresentavam uma perspectiva protestante apoiavam os revolucionários. Isso quer dizer que havia um apanhado de características que formavam os grupos sociais, logo, os aristocratas e o alto escalão eram de perspectiva católica ou anglicana, já os menos abastados, os descontentes, eram protestantes, sendo assim, pode-se assegurar que os livros didáticos interligam os aspectos econômicos, sociais, religiosos como motivadores à alteração política.

Já *A Revolução Gloriosa* – que foi o desfecho deste processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, também chamado pelos autores do Projeto Araribá como *As Revoluções Inglesas do século XVII* –, os livros apresentaram brevemente o governo do Carlos II como sendo “Simpático à Igreja de Roma [e] acabou com as leis que restringiam a atuação dos católicos.” (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 65)<sup>37</sup>, ou seja, expuseram questões religiosas imiscuidas com questões políticas. De tal forma que, acompanhando as questões religiosas, que, por sua vez, envolvem na política, os livros apresentaram que

Jaime II, seu irmão, e sucessor, queria restaurar o poder do catolicismo na Inglaterra. As reações dos anglicanos e dos puritanos foram intensas. Em 1688, o Parlamento, apoiado por comerciantes, financistas e propeitários rurais, depôs Jaime II e colocou no trono seu genro Guilherme de Orange, um holandês protestante. Esse episódio ficou conhecido como **Revolução Gloriosa**. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 65).<sup>38</sup>

Acima os livros não apresentaram o motivo de ela ter se chamado Gloriosa, todavia, manifestaram que ela foi motivada por causa da tentativa forte de Jaime II tentar retomar o catolicismo na Inglaterra, situação essa inaceitável para aqueles ingleses do final do século XVII.

Por último, nos aspectos que dizem respeito à política, os livros didáticos do Projeto

<sup>36</sup> Na edição de 2007, esta citação encontra-se na página 67.

<sup>37</sup> Na edição de 2007, esta citação encontra-se na página 67.

<sup>38</sup> Na edição de 2007, esta citação encontra-se na página 67.

Araribá apresentaram exatamente o desfecho da Revolução Gloriosa, explicando que

A monarquia passou a respeitar a Magna Carta e a Declaração de Direitos, documento de 1689 que assegurava, entre outras coisas, o poder ao Parlamento. Medidas administrativas posteriores favoreceram o desenvolvimento capitalista no país: o estímulo ao livre-comércio, a modernização dos portos e a construção de estradas e navios, com a Revolução Gloriosa, a burguesia assumiu o poder na Inglaterra. (PROJETO ARARIBÁ, 2010, p. 65).<sup>39</sup>

Por término, conforme acima, *As Revoluções Inglesas do século XVII*, culminaram em uma alteração política e econômica na Inglaterra, e tais perspectivas ficaram claras nos livros didáticos por causa dos temas posteriores desta Unidade 3, que são: *Tema 2 Inglaterra: pioneira no processo de industrialização*, *Tema 3 A Revolução Industrial*, *Tema 4 As cidades industriais e a vida operária* e, por fim, *Tema 5 As lutas operárias e os sindicatos*.<sup>40</sup> Sendo que os temas posteriores dizem respeito diretamente ou indiretamente com a Inglaterra do século XVII, afinal, conforme apresentou-se na última citação direta, “Medidas administrativas posteriores favoreceram o desenvolvimento capitalista no país [...]”, sendo assim, o século XVII na Inglaterra, na perspectiva dos dois livros didáticos do Projeto Araribá, abriram a possibilidade de uma nova Inglaterra em superação a alguns resquícios do mundo medieval, situação essa que a França somente conheceu em 1789.

O último livro didático aqui analisado foi o de Mario Schmidt, *Nova história crítica* (2006). Nesse, de uma forma bastante didática e lúdica, o autor, no capítulo 1, *A Revolução Inglesa*, introduziu o tema com o subtítulo chamado *A era das revoluções*, no qual ele apresentou um texto que tem por objetivo levar o leitor à reflexão, ao convidar o mesmo a pensar sobre o assunto de uma forma diferente, como, por exemplo, quando ele instigou: “Você já notou que em certas ocasiões o tempo parece andar mais depressa que o normal e, em outras, parece andar bem devagar?” (SCHMIDT, 2006, p. 19). Com esse questionamento, Schmidt envolveu questões temporais de curta, média e longa duração para, depois, explicar o que aconteceu na Europa e no mundo durante o século XVII.

Com o subtítulo *A velha ordem vai mudar*, o autor apresentou como a Era Moderna dinamizou o mundo, como as ideias foram sendo distribuídas, como as revoluções ganharam força, e assim por diante. No seguinte subtítulo, *O indivíduo se protege do Estado*, Schmidt levantou alguns questionamentos bastante reflexivos ao público-alvo, principalmente porque convidou o leitor a relacionar o presente com o passado, com o objetivo que ele reflita o que

<sup>39</sup> Na edição de 2007, esta citação encontra-se na página 67.

<sup>40</sup> O título dos temas 1, 2, 3, 4 e 5 são iguais nas duas edições, somente alterando algumas coisas mínimas, todavia, boa parte do texto segue iguais nas duas edições.

faria em determinadas condições. Exemplo de tal ideia está na seguinte colocação:

Imagine que um governante qualquer de nosso país (o presidente, um prefeito, um juiz ou um senador) declare para todo mundo ouvir: ‘Nós do governo não temos que dar satisfação para ninguém. As pessoas comuns têm mais é que ficar caladas!’ O que você pensaria disso, amigo leitor? Suponha, também, uma situação em que um delegado de polícia, ou um juiz, vira para você e fala: “Não fui com a sua cara. Como eu sou autoridade, então você está preso”. Chocante, não? Para completar, faça de conta que o governo decretou que, a partir de hoje, todos os católicos (ou então todos os evangélicos) devem ir para a cadeia se não mudarem de Igreja. O que você acharia? (SCHMIDT, 2006, p. 20).

Com os questionamentos acima, o autor aproximou o leitor de questões que eram naturalizadas na época da Inglaterra do século XVII, onde direitos foram adquiridos em um contexto conturbado de modificações políticas, econômicas, sociais, religiosas e culturais porque antes de os indivíduos daquela época conceberem novas ideias sobre si e sobre a sociedade da qual faziam parte, os detentores do poder agiam da maneira que lhes agradavam sem haver nenhuma, ou grande, objeção.

Logo após ter levantado tais pontos, Schmidt inseriu o contexto inglês na reflexão, quando afirmou que

A revolução inglesa de 1640-1688 pode ser vista como um grande triunfo da burguesia e dos valores capitalistas sobre a sociedade. Mas essa revolução representou também um momento brilhante da luta pelo direito do cidadão de criticar o governo e escolher seus governantes, de ser livre para ter as próprias ideias políticas ou religiosas, de exigir que toda e qualquer autoridade seja punida quando desrespeita a lei. (SCHMIDT, 2006, p. 20).

Aqui, o autor alegou que a revolução inglesa de 1640-1688 foi um momento em que os cidadãos começaram a criticar o governo, ou seja, foi um período na história da humanidade em que questões que já eram naturalizadas pelos indivíduos passaram a ser criticadas, entre elas, o poder indiscutível do rei e o status quo. Dessa forma, o autor possibilitou entender que foi na Inglaterra do século XVII que os homens começaram a lutar por direitos políticos, civis e sociais.

No subtítulo *A crise do século XVII*, Schmidt fez uma introdução a partir da preponderância econômica da Inglaterra no século XVI, para chegar ao século XVII, no qual a Europa passou por crises econômicas. O autor explicou que a solução criada para a crise econômica foi que “*os reis ingleses aumentaram os impostos de forma absurda*” (SCHMIDT, 2006, p. 21). Com essa ideia, ficou claro como as questões de ordem econômica e política estavam intimamente ligadas, já que quem tinha a prerrogativa de taxar as tributações era o



sistema político, isso é, o rei.

Schmidt também salientou nesse subtítulo sobre os aspectos sociais que motivaram as pessoas a quererem alterações, ou melhor, revoluções. Em suas palavras,

Havia também outros motivos para o descontentamento da população. Os camponeses, por exemplo, odiavam pagar tributos feudais aos nobres. Os pequenos e médios fazendeiros, por sua vez, queriam liberdade para ampliar suas propriedades. E os burgueses precisavam desenvolver seus negócios, mas eram sufocados pelas restrições mercantilistas. (SCHMIDT, 2006, p. 21).

O autor interpretou que as alterações se deram também por motivações dos grupos sociais descontentes com as tributações aos nobres. Além disso, aqueles grupos que angariavam certo poder econômico almejavam prerrogativas para dar continuidade ao seu desenvolvimento econômico, o que rompia com uma das características do mercantilismo, que era a concessão de monopólios por parte do Estado. A partir dessa ideia, pode-se compreender que o autor do livro didático relacionou questões de cunho social, político e econômico.

No subtítulo subsequente, chamado de *o Conflitos do rei com o Parlamento*, Schmidt apontou fatores de cunho preponderantemente político, tanto que apresentou a seguinte ideia depois de expor as motivações do conflito:

Chamamos de guerra civil um conflito que envolve o povo de um mesmo país. Na guerra civil inglesa (1642 a 1645), enfrentaram-se os exércitos fiéis ao rei e os exércitos fiéis ao Parlamento. Portanto foi uma guerra política. (SCHMIDT, 2006, p. 22).

Assim, o autor deixou totalmente evidente que, na percepção dele, o conflito existente nos anos 40 do século XVII na Inglaterra, teve uma conotação fortemente política. Claro que ele teve a sensibilidade de ressaltar outros aspectos da revolução, como foi o caso das características sociais e religiosas; todavia, pode-se deduzir que os fatores que não eram políticos, nada mais foram do que periféricos para sustentar a alteração política. Isto quer dizer que, em verdade, as questões sociais, religiosas e econômicas foram fatores motivadores para uma nova ordenação política, que desencadeou o próximo subtítulo do autor, que foi *A ditadura de Cromwell*.

Na parte que diz respeito ao momento de Oliver Cromwell no poder, Schmidt afirmou que houve um regime ditatorial (usou exatamente esse termo). Além dos aspectos políticos, o autor também mencionou questões sobre grupos sociais, quando colocou que

Alguns soldados e artesãos organizaram um grupo político chamado de niveladores. Os niveladores exigiam que os pobres também tivessem o direito de eleger representantes para o Parlamento. Outro grupo radical era o dos escavadores, que desejavam que as terras da Igreja Anglicana e da aristocracia feudal fossem repartidas entre os camponeses. Cromwell, implacável, ordenou uma repressão violenta contra ambos os grupos. Muitos rebeldes, tanto niveladores como escavadores, foram presos e executados. (SCHMIDT, 2006, p. 23).

O autor também abordou sobre a vontade de mudança por parte dos comuns, isso é, do povo sem titulações ou propriedades. E evidencia também porque o subtítulo se chama *A ditadura de Cromwell*, que foi por causa da forma que Oliver Cromwell tratou os “rebeldes”. Ou seja, o que foi chamado nos outros livros didáticos de república, o autor afirmou que, talvez, não tenha sido tão república assim, ou pelo menos, não democrática. Também no governo do Cromwell, Schmidt salientou sobre o Ato de Navegação (1651), ao mostrar como os aspectos que influenciavam na economia possuíam origem política.

Nos seguintes subtítulos *A restauração monárquica* e *A Revolução Gloriosa*, o autor tratou sobre a restauração monárquica e apontou alguns fatores de cunho religioso e político, pois, no seu entendimento, a tendência dos dois reis era tentar reviver o absolutismo, com clara inspiração em Luis XIV. A questão religiosa levantou a ideia de que o absolutismo foi um conceito que interseccionava com os aspectos religiosos e políticos. Dessa forma, Schmidt explicou o desfecho do processo com a ascensão da família de Orange no poder.

Já sobre a Revolução Gloriosa, o autor colocou que “Esse nome veio do fato de não ter havido derramamento de sangue” (SCHMIDT, 2006, p. 24), e a relacionou diretamente com a revolução burguesa no ano de 1640. Foi pelo fato de as fases da revolução estarem interligadas que o autor apresentou todo o século XVII inglês, ou melhor, os momentos de tensão que ocorreram nesse período conhecido como Revolução Inglesa.

Após explicar todo o processo de revolução, Schmidt apresentou o seguinte subtítulo: *As ideias revolucionárias*. Esse, no qual destaca as principais ideias de dois célebres intelectuais da época: Thomas Hobbes e John Locke. Aqui, o autor mostrou a percepção de estado na visão de cada um desses autores, além de explicar sobre a ideia de liberalismo político, e ressalta que Locke foi considerado, na sua percepção, como um dos pais desse movimento. E explica:

[...] Como você já percebeu, o nome “liberalismo” tem a ver com liberdade. Para os liberais, o Estado não pode sufocar as liberdades individuais. Ou seja, cada pessoa tem o direito de escolher suas próprias idéias religiosas, políticas ou filosóficas, de falar em público e de escrever livros e artigos de jornais defendendo suas convicções (liberdade de expressão), de viajar para onde quiser, de escolher a profissão que desejar. (SCHMIDT, 2006, p. 25).

O autor considerou que as ideias circulantes, juntamente com todo o processo revolucionário, “abriram as portas” para a aquisição de direitos por parte dos burgueses, ou seja, através das lutas nos anos 40 e a fuga de Jaime II, houve a possibilidade de novas experiências e perspectivas no tratar com a política, que, por sua vez, influenciavam no campo social, econômico, religioso, cultural, etc.

Todavia, o autor fez uma observação importante sobre o liberalismo ao apresentar que “Agora, não se esqueça de que na Inglaterra, do final do século XVII até o século XIX, somente os homens com propriedades de tamanho razoável (médicos e grandes fazendeiro, burgueses) é que tinham o direito de voto.” (SCHMIDT, 2006, p. 26). Isso quer dizer que o autor compreendeu que a liberdade, principalmente a política, foi somente para alguns, ou seja, a revolução, em verdade, somente mudou os detentores do poder.

Para finalizar, o último subtítulo examinado foi *A repercussão mundial*, no qual o autor explicou o que significaram os acontecimentos ingleses do século XVII ao mundo e como essas referências criaram modelos de revoluções e colaboraram para o desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra que, por sua vez, culminou na Revolução Industrial. Nas palavras de Schmidt,

A revolução inglesa de 1640-1689 influenciou outros importantes movimentos. Em 1776, as Treze Colônias da América se basearam nos princípios liberais ingleses para proclamar sua independência. No século XVIII, os filósofos iluministas da França admiraram a monarquia parlamentar inglesa e as idéias filosóficas de Locke, que tomaram como ponto de partida para criticar o Antigo Regime. (SCHMIDT, 2006, p. 26).

Assim, pode-se compreender como a Inglaterra do século XVII serviu como referencial a outras famosas transformações políticas, econômicas e sociais no mundo, como por exemplo, as ideias dos iluministas inspiradas em Locke. Tais reflexões sobre o Estado, entre outras, abriram uma gama de possibilidades para os indivíduos se perceberem no mundo na tentativa de superar a ideia de que hierarquia é sinônimo de submissão, e essa relação se torna evidente com o advento da Revolução Francesa (1789-1799), inspirada nos ideais iluministas que, por sua vez, foram influenciados pelos pensamentos ingleses do século XVII.

No que se refere ao quesito econômico, o autor colocou que:

A revolução inglesa estimulou o desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra. O Parlamento adotou diversas medidas favoráveis aos negócios da burguesia. No final do século XVIII, a Inglaterra foi o primeiro mundo a instalar fábricas que utilizavam máquinas a vapor. Começava então a Revolução Industrial. (SCHMIDT, 2006, p. 26).

Dessa maneira, Schmidt concluiu sua explicação sobre a Revolução Inglesa ao demonstrar como fatores de transformação política acabaram refletindo diretamente nas questões econômicas. Significa dizer que houve todo um contexto anterior que viabilizou o surgimento de um novo mecanismo de produção: a Revolução Industrial. Esta que, por sua vez, revolucionou todo um padrão de produção até então inexistente.

Diante das ideias apresentadas nas narrativas dos livros didáticos, faz-se necessário compreender como os jovens historiadores em formação interpretaram o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra ao longo do século XVII e como os evidenciam através de suas próprias narrativas.

O próximo capítulo tem por intenção analisar e interpretar as narrativas que os jovens historiadores em formação elaboraram ao responder o questionário, que está no anexo I, sobre a Inglaterra do século XVII, ou seja, o próximo capítulo, que é o final, antes das considerações parciais, desfecha toda essa relação feita até o momento.

## CAPÍTULO 4

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

O objetivo central desse último capítulo é exatamente analisar como os jovens historiadores em formação narraram e (res)significaram as alterações políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas, etc., na Inglaterra durante o século XVII, e, por sua vez, responder ao seguinte questionamento: como eles se apropriaram dos discursos da historiografia acadêmica e didática e os (res)significaram?

Para afim de uma melhor organização estrutural deste trabalho, primeiramente analisou-se, através do método aqui proposto a este capítulo – análise de conteúdo da Lawrence Bardin –, as narrativas dos jovens historiadores em formação para posteriormente relacionar as respostas dos alunos com as intenções de reflexão das perguntas do questionário, pois é evidente que todas elas que estão apresentadas nele foram feitas com alguma ideia e propósito, de tal foma que tais intenções de respostas estão apresentadas posteriormente às tabelas analisadas. Uma observação a salientar é que cada uma das perguntas teve como parâmetro a concepção de Rüsén sobre as competências/estruturas cognitivas (experienciação- interpretação-orientação), estas que já foram abordadas no subtítulo 1.2.

No próximo subtítulo apresentado a seguir estão as análises das tabelas criadas a partir das narrativas dos jovens historiadores em formação.

#### 4.1 ANÁLISE DO PENSAMENTO DOS JOVENS HISTORIADORES EM FORMAÇÃO SUPERIOR

Nesse momento será feito a análise das narrativas que os jovens historiadores em formação apresentaram sobre a Inglaterra durante o século XVII. Como já observado anteriormente, para tais finalidades, entendeu-se que a análise de conteúdo seria o método que melhor se encaixaria para fazer estas inferências sobre os discursos dos jovens historiadores em formação, exatamente pela proposta qualitativa e quantitativa que a mesma propõe.

Antes das análises propriamente ditas, abaixo digitalizou-se um dos questionários aplicados afim de apresentar as perguntas que foram propostas às reflexões dos jovens historiadores em formação. O nome e informações que continham no questionário sobre o

jovem historiador em formação foi intencionalmente omitido para afim de evitar possíveis problemas futuros.

A seguir, o questionário:

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

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

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

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

Cada uma das questões acima será explicada posterior a análise das tabelas criadas a partir das narrativas dos jovens historiadores em formação, pois ao se propor essas perguntas, por mais que a liberdade narrativa do aluno fosse a proposta principal, tinham-se algumas possibilidades de reflexão concernentes a cada uma, não que essa possibilidades fossem a resposta correta, mas era algo próximo do esperado de um jovem historiador em formação.<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Gostaria de salientar que os alunos nos quais tiveram suas narrativas analisados, se formaram na data de 16 de janeiro de 2016, ou seja, já estão habilitados academicamente a exercer sua função como bacharel/licenciado em

Para a análise das tabelas elaboradas, desenvolveu-se uma gama de unidades de referência que, explicam-se por si só, todavia, em algumas delas, entendeu-se melhor pegar alguns trechos<sup>42</sup> de algumas das narrativas para evidenciar a unidade de referência.

Outra questão, e que diz respeito à análise das tabelas, é que as inferências foram feitas a partir das unidades de referências, ou seja, entendeu-se ser mais correto analisar os discursos de forma geral, do que os casos específicos. Isto quer dizer que, nesse trabalho, entendeu-se mais necessário analisar o número de vezes que a ideia foi apresentada, do que o número de vezes de quem apresentou tal ideia. Isto porque, de acordo com as reflexões de Rüsen, que é uma das bases teóricas abordadas nesse trabalho, as formas de manifestação das consciências históricas transitam em cada indivíduo, sendo assim, o mesmo indivíduo pode apresentar, dependendo das situações, narrativas de cunho tradicional, exemplar, crítica e/ou genética, situação essa que ficou bastante evidente nas narrativas.

Fez-se importante a consideração apresentada no parágrafo acima, pois, obviamente, se contar o número de cada uma das análises de referência, será percebido que não equalizará com o número de alunos que responderam a questão, ou seja, os jovens historiadores em formação não apresentam de forma unilateral as narrativas, por isso existem mais respostas nas unidades de referência do que alunos que tenham respondido à questão.

Então, na análise das narrativas, a metodologia aqui utilizada foi aplicada da seguinte forma: leu-se cada um dos 35 questionários aplicados<sup>43</sup>, ou seja, fez-se a leitura flutuante de cada uma das narrativas construídas pelos alunos, depois foram pensadas, criadas e contadas cada uma das unidades de referência em cada uma das questões para analisar as tabelas, para no subtítulo 4.2 relacionar como os conceitos de consciência histórica de Jörn Rüsen, que é a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética<sup>44</sup>, foram apresentadas pelos jovens historiadores em formação.

A partir de agora, serão apresentadas as tabelas<sup>45</sup> respectivamente com suas devidas

---

História.

42 Todas as citações dos jovens historiadores em formação foram copiadas *ipsi Literis*, ou seja, erros ortográficos, sintáticos e semânticos não foram retificados, atribuindo, na medida do possível, a literalidade da narrativa em sua explanação.

43 Dos 35 questionários, dois jovens historiadores em formação optaram por não responder, sendo assim, foram analisados, propriamente dito, 33 questionários. Desses, algumas questões não foram respondidas pelos jovens historiadores em formação, ou simplesmente não responderam, ou argumentaram que tais questões já haviam sido abordadas em outras questões, mas isto será apresentado em cada tabela.

44 Nas páginas 33 e 34 têm um quadro do próprio Jörn Rüsen que apresenta as principais características das quatro consciências históricas propostas por ele.

45 A estrutura da tabela ficou organizado com letras e números, as letras P, L e C, significam respectivamente: pergunta, linha e coluna, fez-se isso pois na hora de quantificar cada uma das perguntas, ficou melhor demarcar assim no questionário. Os números da tabela são altamente sugestivos, seguem apenas uma ordenação de quantidade. Os que argumentaram que responderam em outras perguntas, por exemplo, na “pergunta 2” disse

análises.

| P1. Para você, o que foi o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII? (33 alunos). |               |                    |           |
|---|---------------|--------------------|-----------|
|   | C1. 1ª pessoa | C2. Sujeito oculto | C3. Total |
| L1. Motivações econômicas   | 9             | 18                 | 27        |
| L2. Motivações políticas  | 12            | 20                 | 32        |
| L3. Motivações religiosas   | 7             | 15                 | 22        |
| L4. Motivações sociais  | 9             | 11                 | 20        |
| L5. Ruptura à Idade Média   | 2             | 4                  | 6         |
| L6. Referências históricas anteriores ao processo   | 2             | 4                  | 6         |
| L7. Influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII                          | 3             | 6                  | 9         |
| L8. Total   | 44            | 78                 | 122\122   |

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a pergunta foram 33. Como se pode perceber na tabela acima, o C1 e C2 diz respeito a apropriação do sujeito narrador, ou seja, se ao narrar ele se inseriu na análise conforme a P1 propunha: “Para você [...]”. Entretanto, como se percebeu através da tabela, alguns se ocultaram da análise no sentido em que discorreram sobre a questão, mas não evidenciaram uma reflexão particular, como, por exemplo, quando um aluno argumentou que “Foi um processo de transição do feudalismo para a Idade Moderna” – aqui também já apresenta a unidade de referência L5 –, ou seja, não há uma evidenciação de que a análise do locutor partiu do sentido que ele atribuiu ao processo.

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

---

que havia respondido na “pergunta “1”, foi-se na “pergunta 1” para fazer a análise da narrativa à “pergunta 2”, o número de alunos que responderam desta forma, foram evidenciados na análise das tabelas.



e o filme<sup>46</sup>.

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

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

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

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

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

Em suma, no que diz respeito à tabela, pode-se notar que, na percepção dos jovens historiadores em formação, o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII foi, em ordem de frequência apresentada: por motivações políticas (32), motivações

---

<sup>46</sup> Nas três fontes, de certa forma, aparecem essas questões de cunho político, religioso e social.

econômicas (25), motivações religiosas (22), motivações sociais (20), influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII (9), ruptura à Idade Média (6) e referências históricas anteriores ao processo (6). Sendo que, desta totalidade, os que se incluíram na narrativa (C1) foram: motivações políticas (12), motivações econômicas (9), motivações sociais (9), motivações religiosas (7), influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII (3), ruptura à Idade Média (2) e referências históricas anteriores ao processo (2). E os que não se incluíram (C2), somente narraram, foram: por motivações políticas (20), motivações econômicas (18), motivações religiosas (15), motivações sociais (11), influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII (6), ruptura à Idade Média (4) e referências históricas anteriores ao processo (4).

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

A segunda tabela, a seguir:

| P 2. Explica, por tuas palavras, o sentido das fontes apresentadas na aula (o filme de Carlos I, o texto de C. Hill sugerido à leitura e os fragmentos dos livros didáticos sobre o assunto). |           |           |                      |           |
|---|-----------|-----------|----------------------|-----------|
|   | C1. Filme | C2. Texto | C3. Livros didáticos | C4. Total |
| L1. aspectos econômicos   | 4         | 11        | 2                    | 17        |
| L2. aspectos políticos  | 16        | 17        | 8                    | 41        |
| L3. aspectos religiosos   | 8         |           | 3                    | 11        |
| L4. aspectos sociais  | 8         | 6         | 1                    | 15        |
| L5. Literatura/ficção   | 11        |           |                      | 11        |
| L6. Fatos reais/ciência/caráter acadêmico   | 2         | 11        | 1                    | 14        |
| L7. Imagético/ilustrativo/didático  | 10        | 4         | 11                   | 25        |
| L8. Personagens protagonistas   | 11        | 1         | 2                    | 14        |
| L9. Causa e consequência  | 1         | 4         | 3                    | 8         |
| L10. História sendo usada para (res)significar o presente   | 1         | 1         | 2                    | 4         |
| L11. Narrativa complexa/confusa   | -         | 5         | -                    | 5         |
| L12. Informações essenciais, diversos detalhes (fatos, datas, ideias)   | 2         | 12        | 9                    | 23        |
| L13. Narrativa generalizada,  | 3         | 1         | 17                   | 21        |

|   |    |    |    |         |
|---|----|----|----|---------|
| resumida, simplista e/ou limitada de informação |    |    |    |         |
| L14. Crítica a autocracia                       | 2  | -  | 1  | 3       |
| L15. Narrativa cronológica                      | 1  | 1  | 7  | 9       |
| L16. Total                                      | 80 | 74 | 67 | 221\210 |

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a pergunta foram 32, sendo que 1 não respondeu.

Conforme à tabela acima, a P2 também apresenta um caráter de (res)significar, pois a pergunta inicia apresentando “Explica, por tuas palavras ...”, ou seja, os jovens historiadores em formação, através de sua ótica e intenção discursiva, deveriam apresentar como compreenderam e relacionaram as três principais fontes de análises disponibilizadas a eles neste processo de coleta de narrativas.

Pode-se notar, já em primeiro momento, que analisar os processos históricos através de uma perspectiva política é, de certa forma, a “regra”, já que houve um indício forte de pensar por parte dos jovens historiadores em formação que as três fontes enfatizam os aspectos políticos, conforme fica evidente no L2. Um exemplo a ser apresentado está na seguinte narrativa de um jovem historiador em formação, ele analisou que “O filme e o texto demonstra a realidade na qual estava passando o processo político na Inglaterra, contando as brigas entre as dinastias Tudor e Stuart pelo poder com a monarquia e posterior com a burguesia”, ou seja, aquilo que foi apresentado há pouco na tabela anterior, também pode-se chamar a atenção nessa tabela 2, que é a forte tendência de explicar o processo revolucionário por uma perspectiva política.

Cabe notar também que os jovens historiadores em formação compreenderam que as duas primeiras fontes primaram pelos aspectos políticos. Não quer dizer que os jovens historiadores em formação não tenham dado ênfase a outras ideias, como, por exemplo, quando expuseram sobre as formas de apresentação das fontes foram ilustrativas e/ou didáticas (L7) que teve 25 considerações entre as três fontes.

Uma questão que cabe destacar, e diz respeito às unidades de referência, é que os jovens historiadores em formação criaram todo um universo de sentido para o conceito de sentido, isso quer dizer que, quando se apresentou o questionamento sobre o sentido das fontes, ora eles compreenderam sentido como sinônimo de causa (por exemplo, L1, L2 e L3), ora sentido como sinônimo de intenção (por exemplo, L5 e L14), ora como sinônimo de estrutura da obra (por exemplo, L12, L15) etc., por isso que apareceram tantas unidades de referência, pois, em verdade, não se tinha por intenção limitar os discursos dos jovens

historiadores em formação.

Então, os pontos a se destacar na tabela, no que diz respeito ao C1 é que houve um predomínio em relação aos aspectos políticos (16), em seguida, respectivamente, literatura/ficção (11), personagens/protagonistas (11), imagético/ilustrativo/didático (10), aspectos religiosos e sociais (8), aspectos econômicos (4), narrativa generalizada/simplista e/ou limitada de informação (3), fatos reais/ciência/caráter acadêmico (2), informações essenciais e/ou diversos detalhes (fatos, datas, ideias) (2), crítica a autocracia (2) e, por fim, narrativa cronológica (1). Sendo assim, notou-se uma tendência forte de assegurar que o sentido do filme era pautado em questões políticas, era uma literatura/ficção, tinha aspectos didáticos e apresentava a relevância dos personagens e protagonistas. Esses foram os pontos mais elencados no que tangencia ao livro.

No que diz respeito ao C2 (texto), os aspectos políticos foram predominantes novamente, apresentando 17 considerações sobre. Então ficou, respectivamente por frequência de constatações de sentido sobre a fonte C2: aspectos políticos (17), informações essenciais e/ou diversos detalhes (fatos, datas, ideias) (12), aspectos econômicos (11), fatos reais/ciência/caráter acadêmico (11), aspectos sociais (6), narrativa complexa/confusa (5), imagético/ilustrativo/didático (4), Personagens protagonistas (1), narrativa generalizada, resumida, simplista e/ou limitada de informação (1) e, por fim, narrativa cronológica (1). Os jovens historiadores em formação focaram o sentido dessa fonte nos aspectos políticos (17) como já apresentado, além de expor a intenção científica e acadêmica do texto (11), alguns apresentaram, também, que havia informações essenciais e/ou diversos detalhes (fatos, datas, ideias) (12). Nesse, os aspectos econômicos (11) foram bastante salientes se comparado com o filme. Uma questão que chamou a atenção foi a unidade de referência que diz respeito aos aspectos religiosos, pois no texto esse caráter aparece, mas não percebeu-se nos discursos dos jovens historiadores em formação eles apresentando o texto expondo algum aspecto de cunho religioso.

Por fim, teve a fonte dos livros didáticos (C3). Os aspectos políticos também apareceram aqui demarcados pelos jovens historiadores em formação, entretanto, não foi o aspecto que mais marcou. Aqui, o sentido visto pelos jovens historiadores em formação da fonte foi que ela teve uma narrativa generalizada, resumida, simplista e/ou limitada de informação (17). Cabe salientar aqui que, se comparada com as outras fontes, a proposta do livro didático é, de fato, apresentar um discurso mais simples e generalizado, já que a causa dele existir é exatamente apresentar conceitos elementares para se aproximar da compreensão dos processos históricos, todavia, ao que se percebeu, alguns jovens historiadores deram um

enfoque no livro didático de forma pejorativa por apresentar poucas informações, como, por exemplo: “enquanto o livro didático discorre sobre o assunto de forma simplória e, também, para eventuais dúvidas que tenham fornecido”. Já outros tiveram a sensibilidade de entendê-lo com a proposta que ele tem, como, por exemplo: “Já o livro didático por ser voltado para alunos do 7º ano seu conteúdo é relatado ali de forma resumida.”.

Então, o C3 em ordem de frequência ficou assim: narrativa generalizada, resumida, simplista e/ou limitada de informação (17), imagético/ilustrativo/didático (11), informações essenciais e/ou diversos detalhes (fatos, datas, ideias) (9), aspectos políticos (8), narrativa cronológica (7), aspectos religiosos (3), causa e consequência (3), aspectos econômicos (2), personagens protagonistas (2), história sendo usada para (res)significar o presente (2), aspectos sociais (1), fatos reais/ciência/caráter acadêmico (1), crítica a autocracia (1). Os principais pontos que os jovens historiadores em formação perceberam como sendo o sentido das fontes no C3 foram o L13, L7, L12 e L2.

Agora, a análise da terceira tabela:

| P 3. Para você, qual das fontes aqui expostas melhor contribuíram para a sua compreensão sobre a Inglaterra do século XVII? Por quê? |          |           |                      |           |
|--|----------|-----------|----------------------|-----------|
|  | C1.Filme | C2. Texto | C3. Livros Didáticos | C4. Total |
| L1. Informações mais aprofundadas e/ou com caráter acadêmico/científico  | -        | 15        | -                    | 15        |
| L2. As fontes são complementares   | 8        | 9         | 9                    | 26        |
| L3. Mais didático (imagens, diálogos, linguajar, etc.) e/ou mais simples   | 9        | 3         | 5                    | 17        |
| L4. Exposição cronológica  | 1        | -         | 2                    | 3         |
| L5. Melhor, mas com falhas   | -        | 1         | -                    | 1         |
| L6. Imparcialidade do autor da fonte   | -        | 1         | -                    | 1         |
| L7. A fonte instiga a vontade para elaborar uma pesquisa   | -        | -         | 1                    | 1         |
| L8. Total  | 18       | 29        | 17                   | 64\64     |

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a pergunta foram 33, sendo que 2 dos jovens historiadores em formação optaram imiscuir a questão 3, um com a 2 e outro com a 5.

Essa pergunta não apresentou tantas unidades de referência pois as narrativas foram de forma superficial, ou seja, não houve uma explicação aprofundada evidenciando o motivo que levou a optar por uma fonte ou outra.

Ao visualizar a tabela, já se percebe que a tendência pelo texto foi preponderante, ou seja, os jovens historiadores em formação apresentaram que o melhor mecanismo de aprendizado foi, de fato, o texto do Christopher Hill, argumentando que ele tinha informações mais aprofundadas e/ou com caráter acadêmico/científico (15), como, por exemplo, nos dizeres do seguinte jovem historiador: “Para mim a melhor fonte foi o texto de C. Hill, pois, o mesmo conta os lados da História”, ou seja, o aluno apresentou que o texto de Hill tende a apresentar os fatos como aconteceram, sendo assim, uma escrita com caráter acadêmico, pois o texto tenta, na medida das possibilidades, ser imparcial na percepção do jovem historiador aqui citado.

Uma observação relevante a salientar foi que boa parcela dos jovens historiadores em formação compreenderam que as fontes são complementares, ou seja, cada uma delas tem seu grau de importância ao seu desenvolvimento intelectual e a junção delas colaborou na percepção dos alunos para sua melhor interpretação do processo.

Então, os jovens historiadores em formação apontaram que o texto que leram do historiador Christopher Hill colaborou mais para a compreensão dos alunos sobre o processo revolucionário, contabilizando 29 apontamentos. Já o filme e os livros didáticos apresentaram 18 e 17 apontamentos respectivamente.

Então, em ordem temos o texto com 29 apontamentos, sendo: informações mais aprofundadas e/ou com caráter acadêmico/científico (15), as fontes são complementares (9), mais didático (imagens, diálogos, linguajar, etc.) e/ou mais simples (3), melhor, mas com falhas (1) e imparcialidade do autor da fonte (1). Agora o filme com 18 apontamentos, sendo: mais didático (imagens, diálogos, linguajar, etc.) e/ou mais simples (9), as fontes são complementares (8) e exposição cronológica (1). Por fim, os livros didáticos tiveram 17 apontamentos, sendo: as fontes são complementares (9), mais didático (imagens, diálogos, linguajar, etc.) e/ou mais simples (5), exposição cronológica (2) e, por fim, a fonte instiga a vontade para elaborar uma pesquisa (1).

Já a próxima tabela é a quatro. A seguir:

| P4. Ao entrar em contato com as fontes, qual a diferença entre as argumentações expostas no filme e no texto do C. Hill? Por quê? |           |           |           |
|---|-----------|-----------|-----------|
|   | C1. Filme | C2. Texto | C3. Total |
|   |           |           |           |

|   |    |    |         |
|---|----|----|---------|
| L1. Negação à monarquia   | 2  | 2  | 4       |
| L2. Burgueses defensores dos direitos                             | -  | 2  | 2       |
| L3. Drama dos personagens   | 12 | 2  | 14      |
| L4. Informações mais profundas, confusa/complexas e/ou detalhadas | -  | 13 | 13      |
| L5. Exposição cronológica   | 1  | -  | 1       |
| L6. Exposição não cronológica                                     | -  | 1  | 1       |
| L7. Exposição romantizada/fictícia                                | 8  | -  | 8       |
| L8. Argumentos de cunho religioso                                 | 8  | 3  | 11      |
| L9. Argumentos de cunho econômico                                 | 2  | 6  | 8       |
| L10. Argumentos de cunho político                                 | 12 | 14 | 26      |
| L11. Argumentos de cunho social                                   | 1  | 2  | 3       |
| L12. Ideias circulantes na época                                  | 6  | 1  | 7       |
| L13. Exposição do cotidiano das pessoas                           | 2  | -  | 2       |
| L14. Apresenta/Expõe/Defende a luta para conquista de direitos    | 4  | 4  | 8       |
| L15. Fácil compreensão/didático e/ou simplista                    | 4  | 1  | 5       |
| L16. Total  | 62 | 51 | 113\113 |

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a pergunta foram 30, 3 optaram não responder.

Os jovens historiadores em formação buscaram um universo de respostas para argumentar sobre a diferença das narrativas que as fontes traziam. As unidades de referência foram extraídas dos discursos que os alunos apresentaram, então, em essência, em vez de eles evidenciarem as diferenças discursivas e uma crítica de cada uma das fontes, em sua maioria, retomaram a ideia da P2, tanto que ao observar o quadro, no L10, aparece novamente as questões de teor político, todavia não é apresentado de forma clara as diferenças argumentativas das fontes, pois abordaram as ideias de forma superficial, como, por exemplo, na seguinte narrativa:

O filme as suas argumentações está voltada a religiosidade que mantém a maior parte do povo unido, este período ainda traz vestígio da Idade Média pois estavam ligados pela fé, e o texto de Christopher Fill é um texto político, porque ele escreveu sua obra em fatos políticos, que levaram um grupo a dar início a uma revolução que não concordaram com a política absolutista [...].

Ou seja, como pode-se perceber acima, o aluno apresentou mais a essência de cada um dos textos do que propriamente uma discussão da fonte, pois o mesmo não explicou em que aspectos ele considerou a argumentação de cunho religioso com exemplos no filme, tampouco fez isto com o texto do C. Hill. Além de que os jovens historiadores em formação mais resenharam as fontes do que propriamente as analisaram de forma crítica.

Então, em relação ao filme, foram feitos 62 apontamentos acerca das unidades de referência criadas, sendo que, em escala de maior frequência, ficou: drama dos personagens (12) argumentos de cunho político (12), exposição romantizada/fictícia (8), argumentos de cunho religioso (8), ideias circulantes na época (6), apresenta/Expõe/Defende a luta para conquista de direitos (4), fácil compreensão/didático e/ou simplista (4), negação à monarquia (2), exposição do cotidiano das pessoas (2), exposição cronológica (1) e, por fim, argumento de cunho social (1). Já no texto extraído do livro de Christopher Hill apareceram 51 apontamentos, eles ficaram ordenados por frequência de escolha da seguinte maneira: argumentos de cunho político (14), informações mais profundas, confusa/complexas e/ou detalhadas (13), argumentos de cunho econômico (6), apresenta/Expõe/Defende a luta para conquista de direitos (4), argumentos de cunho religioso (3), negação à monarquia (2), burgueses defensores de direitos (2), drama dos personagens (2), argumento de cunho social (2), exposição não cronológica (1), ideias circulantes na época e, por fim, fácil compreensão/didático e/ou simplista (1).

O interessante desta questão, que era apresentar as diferenças de argumentos entre o filme e o texto de Hill, é que os apontamentos, em alguns momentos, apareceram contraditórios, pois a ideia era apresentar onde as duas fontes entravam em conflito de argumento, e, em alguns casos, alguns apontamentos na mesma unidade de referência foram apresentadas tanto no filme quanto no livro, sendo assim, pode-se inferir que na percepção dos jovens historiadores em formação algumas questões que foram abordadas no filme não foram tão abordadas no livro e vice-versa, mas que ambas contém esses argumentos.

A próxima tabela que irá aparecer também diz respeito a percepção dos jovens historiadores sobre fontes, ou seja, eles deveriam evidenciar aspectos semelhantes e aspectos diferentes, além de explicar o porquê. A seguir.

| P5. Para você, quais das fontes expostas durante as aulas sobre a Inglaterra do século XVII apresentam propostas narrativas semelhantes? E quais apresentam abordagens diferentes? Por quê? |                            |                           |           |
|---|----------------------------|---------------------------|-----------|
|   | C1. Narrativas semelhantes | C2. Narrativas diferentes | C3. total |
| L1. Filme e livro   | 4                          | -                         | 4         |



|  |   |   |    |
|--|---|---|----|
| didático, pois defendem e/ou apresentam a revolução e a luta da população em aspectos sociais, religioso, econômicos e/ou políticos    |   |   |    |
| L2. Filme e livro didático, pois apresentam narrativas simples/didática para atingir seu público-alvo                                  | 5 | 1 | 6  |
| L3. Texto distinto das outras duas fontes, pois o público-alvo dele é para quem busca informações mais específicas                     | 2 | 9 | 11 |
| L4. Livro didático se aproxima das duas outras fontes  | 1 | - | 1  |
| L5. Livro didático e o texto, pois o primeiro foca no golpe do rei e uma nova posição da mulher  | 1 | - | 1  |
| L6. Livro didático e o texto, por buscar uma abordagem histórica   | 2 | - | 2  |
| L7. Filme diferente dos outros dois, pois ele busca um contexto dramático  | - | 4 | 4  |
| L8. Filme e texto apresentam de formas distintas a revolução, pois o filme apresenta contexto muito social e alguns motivos religiosos | - | 1 | 1  |
| L9. Filme e texto, pois ambos falam do mesmo assunto, dando um enfoque maior   | 3 | - | 3  |
| L10. Livro didático distinto das outras fontes, pois busca explicar de forma cronológica, através de causa-consequência                | - | 3 | 3  |

|   |    |    |       |
|---|----|----|-------|
| e/ou de forma superficial   |    |    |       |
| L11. Livro didático e texto, pois apresentam de forma resumida  | 1  | -  | 1     |
| L12. Filme e texto apresentam formas diferentes de narrar   | -  | 2  | 2     |
| L13. Livro didático e texto, sem defesa do governo  | 1  | -  | 1     |
| L14. Livro didático e filme, por ser contra a monarquia   | 1  | -  | 1     |
| L15. Filme e livro didático, término do processo com final feliz  | 1  | -  | 1     |
| L16. Filme distinto das outras fontes, pois ele faz um recorte do século XVII, já o livro didático e o texto contextualizam o período | -  | 1  | 1     |
| L17. Texto distinto das outras fontes, pois foca sua abordagem em questões políticas  | -  | 2  | 2     |
| L18. As três fontes abordam o mesmo assunto, mas apresentam propostas diferentes em explicar  | 1  | 1  | 2     |
| L19. Filme e texto, pois abordam os mecanismos para açambarcar poder político   | 1  | -  | 1     |
| L20. Total  | 24 | 24 | 48\48 |

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a pergunta dos 33 questionários foram 28, desses, dois foram desconsiderados, pelo fato de não corresponderem em nada a sua narrativa com o questionamento, 5 optaram não responder e 2 dos 26 (seriam 28 se não houvesse os que foram desconsiderados) interligaram duas questões, sendo que um interligou as questões 4 e 5 e o outro as questões 3 e 5.

Essa questão com certeza foi a que apresentou mais unidades de referência por um

simples detalhe que não foi refletido na hora da produção da pergunta, que foi a possibilidade de argumentação sobre a resposta, ou seja, quando elaborou-se a pergunta e apresentou-se duas possibilidades de reflexão, que era se as fontes eram semelhantes ou diferentes, não haveria uma gama de unidades de referência, todavia, no momento em que se pediu para justificar as semelhanças e diferenças, apresentou-se uma série de unidades de referência, já que cada um argumentou as semelhanças e diferenças das três fontes de formas distintas. Sendo assim, obviamente não teria como surgir poucas respostas, até porque cada um teve e tem sua forma intersubjetiva de compreender os processos históricos.

Mas, mesmo com uma gama de possibilidades de respostas, em alguns momentos houve uma certa concordância dos jovens historiadores em formação. Essa concordância ficou evidente no C2-L3, onde eles apresentaram que o texto era distinto das outras fontes por apresentar um público-alvo diferente, nesse, nove alunos criaram essa hipótese.

Então, houve 24 apontamentos expondo que existem argumentos semelhantes nas fontes (filme, texto e/ou livro didático) e outros 24 apontamentos que os alunos asseveraram terem narrativas distintas.

Em ordem de frequência ficou, nas narrativas semelhantes, filme e livro didático, pois apresentam narrativas simples/didática para atingir seu público-alvo (5), filme e livro didático, pois defendem e/ou apresentam a revolução e a luta da população em aspectos sociais, religioso, econômicos e/ou políticos (4), filme e texto, pois ambos falam do mesmo assunto, dando um enfoque maior (3), texto distinto das outras duas fontes, pois o público-alvo dele é para quem busca informações mais específicas (2), livro didático e o texto, por buscar uma abordagem histórica (2), livro didático se aproxima das duas outras fontes (1), livro didático e o texto, pois o primeiro foca no golpe do rei e uma nova posição da mulher (1), livro didático e texto, pois apresentamn de forma resumida (1), livro didático e texto, sem defesa do governo (1), Livro didático e filme, por ser contra a monarquia (1), Filme e livro didático, término do processo com final feliz (1), as três fontes abordam o mesmo assunto, mas apresentam propostas diferentes em explicar (1), filme e texto, pois abordam os mecanismos para açambarcar poder político (1). Assim, pode-se perceber que, por mais que tenha surgido uma gama de reflexões sobre a semelhança das narrativas na percepção dos alunos, a L2, Filme e livro didático, pois apresentam narrativas simples/didática para atingir seu público-alvo, a L1, filme e livro didático, pois defendem e/ou apresentam a revolução e a luta da população em aspectos sociais, religioso, econômicos e/ou políticos e a L9, filme e texto, pois ambos falam do mesmo assunto, dando um enfoque maior, tiveram mais destaques na percepção dos jovens historiadores em formação, ou seja, concordaram que filme e livro

didático tem uma proposta similar que é a simplicidade da produção para seu público alvo.

Já nas análises das narrativas diferentes pelos jovens historiadores em formação, a ordenação pela frequência ocorreu da seguinte forma: texto distinto das outras duas fontes, pois o público-alvo dele é para quem busca informações mais específicas (9), filme diferente dos outros dois, pois ele busca um contexto dramático (4), livro didático distinto das outras fontes, pois busca explicar de forma cronológica, através de causa-consequência e/ou de forma superficial (3), filme e texto apresentam formas diferentes de narrar (2) texto distinto das outras fontes, pois foca sua abordagem em questões políticas (2), filme e livro didático, pois apresentam narrativas simples/didática para atingir seu público-alvo (1), filme e texto apresentam de formas distintas a revolução, pois o filme apresenta contexto muito social e alguns motivos religiosos (1), filme distinto das outras fontes, pois ele faz um recorte do século XVII, já o livro didático e o texto contextualizam o período (1), as três fontes abordam o mesmo assunto, mas apresentam propostas diferentes em explicar (1). Ou seja, pode-se inferir que os alunos que apresentaram o L9, tiveram a sensibilidade de perceber que, obviamente, as propostas das fontes são diferentes, principalmente o texto do Hill, na medida em que o texto é uma produção direcionada ao universo acadêmico, já os livros didáticos e o filme têm por característica ser mais simples à compreensão já que seus públicos-alvo não são prioritariamente acadêmicos, mas sim pessoas que não necessariamente frequentaram ou frequentarão o ambiente acadêmico.

Também nessa tabela, na parte das narrativas diferentes, e converge ao que foi dito no parágrafo acima sobre o filme, tem-se a L7, que diz respeito ao filme sendo diferente das outras fontes, pois ele tem um contexto dramático, ou seja, aqui houve quatro apontamentos apresentando como a intencionalidade das fontes foram distintas, e, no caso do filme, a proposta é mais uma dramatização, um enredo, enfim, todas as características da indústria cinematográfica.

A seguir vem a análise da pergunta 6, nela fica visível a influência da historiografia acadêmica e dos livros didáticos. A ver:

|  |  |  |           |
|--|--|--|-----------|
| P6. Alguns autores compreendem o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII como sendo um só, pois a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa estavam intimamente conectadas, já outros, utilizam cada um desses fatores como sendo únicos, expondo que houve a revolução Puritana e a Revolução Gloriosa, pois captam cada uma com um processo particular. Você, concorda com algumas dessas duas hipóteses? Por quê? Caso não, o que você sugeriria para conceituar o processo? |  |  |           |
|  | C1. Concorda que foi um único processo | C2. Concorda que foram processos distintos | C3. Total |

|  |    |    |       |
|--|----|----|-------|
| L1. Causa-consequência e/ou processo interligado                                   | 16 | -  | 16    |
| L2. Motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais distintas | 2  | 9  | 11    |
| L3. Motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais similares | 13 | -  | 13    |
| L4. Diferentes, mas interligadas   | 1  | 7  | 8     |
| L5. Total  | 32 | 16 | 48\48 |

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

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

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

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

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

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

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

Outro exemplo interessante a expor foi o seguinte:

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

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

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

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

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

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

Logo, conforme acima, foram processos com motivações diferentes, sendo assim, momentos diferentes. Logo, um pode até ter sido reflexo um do outro, mas eles são únicos na medida em que as motivações de alteração foram condicionadas às novas carências de orientação na vida prática daqueles ingleses do século XVII.

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

| P7. Você acha que o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII contribuiu para pensamentos e instituições presentes na atualidade? Por quê? |         |         |          |
|---|---------|---------|----------|
|   | C1. Sim | C2. Não | C3 total |
| L1. Referências teóricas e/ou intelectuais  | 21      | -       | 21       |
| L2. Referências na aquisição de prerrogativas ao povo   | 18      | -       | 18       |
| L3. Revolução Industrial  | 5       | -       | 5        |
| L4. Colaborou para a criação de novas referências na formação/reformulação de instituições contemporâneas (religiosa, política, econômica, etc.)      | 28      | -       | 28       |
| L5. O presente (res)significando através do passado   | 22      | -       | 22       |
| L6. Total   | 94      | 0       | 94/94    |

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

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

Cabe salientar que é possível notar que a soma das unidades de referência ultrapassa o número de alunos, isto ocorre, e já foi salientado nas outras tabelas, por causa dos apontamentos feito pelos alunos, ou seja, não se foi mensurado o número de alunos que disseram tais ideias, mas sim a frequência que essas ideias foram aparecendo nos discursos, portanto, os 92 apontamentos que concordam que a Inglaterra contribuiu para a formação de instituições e pensamentos no período contemporâneo, ocorreu na medida em que alguns alunos apontaram mais de uma unidade de referência, logo, alguns apresentaram

características da L1, L2, L3, L4 e/ou L5.

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Em relação à narrativa acima, o aluno teve a percepção de evidenciar que a Inglaterra inaugurou uma nova ótica sobre construção de direitos à sociedade. Claro que ele também ignorou alguns fatos após o século XVII ocorridos na Inglaterra, como foi o caso da exploração ocorrida dentro das fábricas e toda uma falta de distribuição de leis trabalhistas que só foram ganhando visibilidade na Inglaterra a partir do século XIX graças às inúmeras revoltas e protestos, ou seja, visualizar que a partir desse momento as pessoas passaram a ser vistas juridicamente iguais, de fato, é um certo equívoco histórico. Outra questão que o aluno também não elencou foi que a percepção do poder absoluto do rei caiu, mas na Inglaterra, pois a França, entre outros países, ainda teve como característica a monarquia absolutista até a decapitação do Luis XVI. Sendo assim, ele narrou os momentos que a Inglaterra passou, mas não levou o discurso para além da Inglaterra e, de certa forma, ainda com algumas deturpações históricas. Todavia, pelos discursos que foram apresentados como fonte (texto, livros didáticos e filme), houve a coesão no discurso, pois tanto a historiografia didática e a acadêmica apresentaram, em alguns aspectos, a Inglaterra do século XVII como inauguradora

da busca pela igualdade social.

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

Para findar estas séries de citações das narrativas dos jovens historiadores em formação, mais uma que se considerou relevante apresentar, principalmente por questões de influência intelectual, afinal, os homens são o que são na medida de suas experiências intelectuais, e nesse universo de experiências, alguns pensadores tiveram um destaque em seu tempo e, também, para além de seu tempo. Essa ressalva foi feita pois um dos alunos citou John Locke, esse que teve uma grande importância intelectual na História da humanidade, isso não quer dizer que ele tenha trazido novidades ou verdades inabaláveis, mas trouxe novos mecanismos de percepção sobre o humano e as coisas do mundo. A narrativa do aluno a seguir: “Sim. Porque os pensadores que nortearam estas revoluções, principalmente Locke, e ainda Montesquieu, são as bases do sistema democrático atual com o habeas-corpus e a divisão dos três poderes.”.

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

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

ao povo e, com a menor frequência, (5) Revolução Industrial.

A próxima tabela que foi analisada é a P8. A seguir:

| P8. Compare as três fontes (Filme, texto C. Hill e livros didáticos) explicando como o conceito de revolução se modificou conforme a narração do autor? Por quê? |           |           |                      |           |
|--|-----------|-----------|----------------------|-----------|
|  | C1. Filme | C2. Texto | C3. Livros Didáticos | C4. Total |
| L1. Conveniência de alteração pela/o burguesia/parlamento  | 5         | 3         | 4                    | 12        |
| L2. Alteração radical das estruturas sociais, econômicas, políticas e/ou religiosa   | 1         | 2         | 2                    | 5         |
| L3. Revolução particionada em períodos históricos  | -         | -         | 3                    | 3         |
| L4. Motivada por causa e consequência  | 1         | 2         | 2                    | 5         |
| L5. Revolução temporária, reforma e/ou movimento/processo  | 7         | 5         | 5                    | 17        |
| L6. Forma romantizada  | 3         | -         | -                    | 3         |
| L7. Não aborda o conceito de forma clara   | 1         | 1         | -                    | 2         |
| L8. Mesmo conceito, mas formas distintas de apreentar  | 2         | 1         | 2                    | 5         |
| L9. Protetorado de Cromwell como ditadura  | -         | 1         | -                    | 1         |
| L10. Foi uma guerra civil  | -         |           | 1                    | 1         |
| L11. Apresentou a revolução em vários aspectos ou como um todo (político, econômico, social)   | -         | 6         | 2                    | 8         |
| L.12. Total  | 20        | 21        | 21                   | 62\62     |

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a pergunta foram 23, desses, 2 asseguraram que já havia respondido, 1 na P2, P3 e P4 e o outro nas P2 e P3, sendo assim, retomou-se nessas questões para analisar em que apontamentos eles responderam a P8. Uma questão a observar é que 10 optaram por não responder e 1 dos 23 acabou sendo desconsiderado por não apresentar uma coerência discursiva ao que a P8 propunha.

Como se pode perceber, a questão acima tinha por intenção uma reflexão conceitual através das fontes, ou seja, os jovens historiadores em formação deveriam fazer as suas análises sobre a ideia de revolução que eles identificaram que as fontes apresentavam, ou seja, à percepção deles sobre o conceito é, de certa forma, como eles (res)significaram aquilo que a

fonte apresentava, já que todo o processo de inferência é de cunho intrasubjetivo, isto quer dizer que, por exemplo, as fontes apresentaram ideias distintas, e os jovens historiadores em formação apresentaram suas interpretações acerca daquilo que eles acreditaram que era a intenção da fonte.

Novamente, como citado outrora, o que se buscou aqui foram os apontamentos intelectuais que os jovens historiadores em formação apresentaram, ou seja, não focou-se em quantos apresentaram tais ideias, mas sim as ideias propriamente ditas. Afinal, no campo das ideias existe todo um arcabouço intelectual que perpassa para além das consciências particulares.

Ao analisar a tabela P8, pode-se observar uma gama de unidades de referência (L11), claro que elas foram surgindo através da leitura flutuante feita em cada uma das questões. Como a maioria das perguntas pedia para que as respostas fossem justificadas, isso abriu uma potencialidade de respostas variadas, sendo assim, um grande número de unidades de referência foram construídas.

Na tabela, então, a unidade de referência que mais se destacou entre os jovens historiadores em formação foi exatamente a L5, ou seja, nas três fontes os apontamentos foram quase os mesmos, expondo que houve, no processo por um todo, uma revolução temporária, ou uma reforma, ou um movimento, ou um processo, sendo assim, a partir dos apontamentos, pode-se inferir que os alunos apresentaram uma compreensão conceitual correspondente ao processo, pois, se analisar o processo por um todo, a chamada revolução ocorreu de forma parcial e isso as três fontes deixaram bastante claras, pois tirou-se o rei, mas Cromwell foi posto no lugar, saiu Cromwell, entrou Carlos II da família Stuart, saiu, entrou Jaime II. Já na Revolução Gloriosa, o monarca perdeu o poder que tinha, mas o parlamento acabou açambarcando esse para si.

Um exemplo que afirma o parágrafo acima é quando um aluno analisou que:

No filme, revolução é algo passageiro, que leva a poucos lugares, já que o poder corrompe. No texto a Revolução Inglesa tem conotação de reforma, já que a burguesia também é uma classe que “explora” os homens. No livro didático as revoluções são vistas como saltos qualitativos que, periodicamente a sociedade dá.

Conforme supracitado, os elementos abordados pelo aluno foram C1-L5, C2-L5 e C3-L4, pois no C1-L5 ele apresentou que foi algo passageiro, ou seja, não foi uma revolução de fato, somente um momento. Já no C2-L5, ele apresentou que foi uma reforma, ou seja, na percepção desse jovem historiador em formação, a intenção do texto de Hill foi apresentar

uma reforma e não uma revolução de fato, situação essa que contradiz o nome do próprio livro, e, em término, entendeu-se que quando o aluno assinalou como “saltos qualitativos que, periodicamente a sociedade dá”, pode-se inferir que por causa de motivações anteriores, acabam ocorrendo situações posteriores, ou seja, uma espécie de causa e consequência, já que esses saltos ocorrem por motivações anteriores.

Outra unidade de referência que apareceu com vários apontamentos foi a L1, nela, os jovens historiadores em formação evidenciaram que em essência as três fontes compreenderam que a revolução nada mais foi do que uma conveniência de alteração por parte da burguesia e/ou do parlamento. A seguir alguns trechos desses apontamentos: “No filme mostra a Revolução vista a partir da guerra do rei contra o Parlamento” ou seja, no filme, na visão do aluno, o parlamento está lutando contra o rei em busca de prerrogativas, sendo assim, o Parlamento apareceu como agente da revolução.

Já no que tange ao texto (C2), pode-se perceber quando outro aluno diz que “O texto de C. Hill, percebe-se que se trata de um autor marxista, onde o processo revolucionário se dá pela constante luta de classes, entre uma classe emergente que era a burguesia, e a dominante nobreza.”, isso quer dizer que, para o aluno, o texto do Hill esboça um caráter de luta de classes e ela ocorre por parte de quem detém o poder econômico, ou seja, os burgueses, esses que tinham influência direta no parlamento. E, para findar os exemplos de apontamentos do L1, pode-se destacar a narrativa que o aluno apresentou, evidenciando que “O livro didático mostra uma revolução parlamentarista”, ou seja, na percepção desse aluno, a revolução é explanada no livro didático através das vontades do parlamento.

Em ordem de frequência, através das unidades de referência, ficou: “revolução temporária, reforma e/ou movimento/processo” com 17 apontamentos, sendo 7 ao C1, 5 ao C2 e 5 ao C3, depois, “conveniência de alteração pela/o burguesia/parlamento” com 12 apontamentos, sendo 5 ao C1, 3 ao C2 e 4 ao C3, após, “apresentou a revolução em vários aspectos ou como um todo (político, econômico, social)” com 8 apontamentos, sendo 6 ao C2 e 2 ao C3, posteriormente, “alteração radical das estruturas sociais, econômicas, políticas e/ou religiosa” com 5 apontamentos, sendo 1 ao C1, 2 ao C2 e também 2 ao C3. Já o L4, “motivada por causa e consequência” teve 5 apontamentos, sendo 1 ao C1, 2 ao C2 e também 2 ao C3. Por seguinte, “mesmo conceito, mas formas distintas de apresentar” com 5, sendo 2 ao C1, 1 ao C2 e 2 ao C3. Logo, “revolução particionada em períodos históricos” com 3 apontamentos, sendo os 3 ao C3. A seguir: “forma romantizada” com 3 apontamentos somente no C1. Ainda, “não aborda o conceito de forma clara” com 2 apontamentos, sendo 1 ao C1 e ao C2.

Já as próximas duas unidades de referência tiveram somente um apontamento, que são: “Protetorado de Cromwell como ditadura” e “foi uma guerra civil”.

Então, após analisar a tabela 8, percebeu-se uma forte tendência dos jovens historiadores em formação compreender que o conceito oriundo das fontes prima, principalmente, por ter sido uma revolução temporária, passageira, processual, ou seja, não foi uma modificação estrutural por completo.

A seguir, a análise da tabela 9:

| P9. Sabendo-se que em meados do século XVIII houve a Revolução Industrial, tendo em vista o processo revolucionário da Inglaterra no século XVII, pode-se afirmar que a História é motivada por causa e consequência? Como e Por quê? |         |         |           |
|---|---------|---------|-----------|
|   | C1. Sim | C2. Não | C3. Total |
| L1. Processos históricos são causas que geram consequências a processos posteriores   | 21      | -       | 21        |
| L2. Ações motivadas por processos históricos de forma multifacetada   | 4       | 10      | 14        |
| L3. Total   | 25      | 10      | 35\35     |

No questionário da tabela acima, o número de alunos total que responderam a P9 foram 32, desses, um foi desconsiderado por não conseguir apresentar um discurso condizente com o enunciado. 1 conectou a P6 e P9, sendo que, para a análise dessas, retomou-se na P6 com o intuito de buscar as unidades de referência e analisar o discurso. Por fim, 1 optou não responder.

Conforme pode-se observar na tabela acima, um número bastante expressivo concorda que a História é motivada por causa e consequência (25), ou seja, estes jovens historiadores em formação apontaram que existe uma relação unilateral entre o que foi e o que passou a ser. Assim, pode-se inferir que, na percepção desses jovens historiadores que estavam analisando sobre o sentido da história, há uma percepção entre o passado e presente de forma direta, isto quer dizer que eles compreendem que causas geram consequência.

Um exemplo bastante evidente sobre essa compreensão minimalista de história está na seguinte narrativa:

Em muitos acontecimentos sim, isso é possível, e a Revolução Inglesa do séc. XVII e, posteriormente a Revolução Industrial do séc. XVIII são um exemplo disso. Acontecimentos durante o processo revolucionário da Inglaterra, de esfera econômica principalmente, vieram a moldar a Revolução Industrial.

Acima, pode-se notar como o aluno narrou a questão da causa e consequência e pode-se inferir do discurso dele que causas dos mesmos aspectos, geram as mesmas consequências. Tal assertiva ficou evidente quando ele discorreu: “de esfera econômica principalmente, vieram a moldar a Revolução Industrial.”. Aqui cabe uma dúvida: ele quis dizer que os aspectos econômicos ocorridos na Inglaterra moldaram a Revolução Industrial? Ou se todos os aspectos econômicos similares com o da Inglaterra iriam, conseqüentemente, levar a uma Revolução Industrial? Pois ao se pensar em História como causa e consequência existe uma gama de possibilidades de compreender tal sentido, já que, fica a dúvida, qualquer causa, em qualquer lugar, vai gerar a mesma consequência? Entende-se aqui que no discurso desse aluno isso não tenha ficado claro.

Outro exemplo a salientar está quando o aluno narrou os seguintes dizeres:

Acredito que sim, quando a o descontentamento de uma classe da sociedade, a busca por novas condições de vida, a busca pelos seus ideais, ou seja, as causas que levam esta população a reivindicar por seus direitos sejam eles sociais, políticos ou econômicos iria determinar uma mudança na história, esta transformação é consequência. O exemplo de demonstrar esta afirmação seria como o das revoluções, os fatores que levam a mesma “causas” e as mudanças adquiridas pela mesma “as consequências.”.

Já no que diz respeito à narrativa acima, o aluno deixou bastante evidente que acredita que a História é motivada por causas e consequências em aspectos, aparentemente, metafísicos, ou seja, em seu discurso, ele diz que as revoluções ocorrem exatamente na busca pelos direitos das pessoas, como se o direito fosse imanente ao ser humano e não uma condição adquirida através de novos padrões de regulamentação social, que, por sua vez, é temporal, social e particular.

Em consonância com o discurso do aluno acima, pode-se notar que a próxima narrativa também entendeu a História como uma função bijetora. A seguir:

No que diz respeito as transformações que ocorrem nos processos revolucionários, sim pois toda a revolução é transformadora dos conceitos, leis ao lugar onde ela está acontecendo ou seja, solucionando os problemas haverá consequências seja ela positiva ou negativa para aquele lugar, pessoas etc.

Como se pode perceber acima, esse aluno também concebe a ideia de causa e consequência como um processo natural das coisas do mundo, ou seja, quando ele afirma que “toda a revolução é transformadora dos conceitos”, pode-se inferir que toda e qualquer manifestação de cunho revolucionário vai abalar as estruturas, assim, surgirão consequências. Todavia, o aluno também não deixou claro se as mesmas causas gerariam as mesmas

consequências, isso quer dizer que, se em vez da Inglaterra, fosse os Países Baixos naquela época, seriam eles que teriam fomentado a Revolução Industrial? Ou seja, uma ideia de História progressista, mas isso também não ficou tão claro nesse discurso.

Agora uma das poucas narrativas que fugiu um pouco dessa ideia de causa e consequência, a seguir:

Não diria causa e consequencia, mas ações motivadas por fatos históricos que são todos aqueles acontecimentos que promoveram uma mudança, um rompimento com alguma estrutura, ou manifestações que marcam a sociedade. Assim a Rev. Industrial é um processo diferente da Rev. Inglesa apesas de ocorrem na mesma localidade.

Conforme se pode inferir da narrativa acima, o aluno analisou que a História não é somente causa e consequência, mas sim um universo multifacetado onde existem adversas situações conectadas, sendo assim, não é possível compreender os processos humanos no tempo em decorrer de uma percepção unilateral, que é a chamada causa e consequência. Ou seja, existe um complexo de situações particulares que propiciam outras situações particulares, todavia, não há como traçar tal situação para todos os momentos, isso quer dizer que, através da inferência do discurso do jovem historiador em formação, situações similares não irão gerar consequências similares.

Outro aluno que discorre e discorda sobre a ideia de causa e consequência apareceu na seguinte narrativa: “Não exatamente causa e consequência, mas uma decorrência de fatos, que através de seus impactos sociais modificaram a sociedade politicamente e a nossa concepção histórica ou não.”. Na narrativa anterior, percebe-se que, na ideia do jovem historiador em formação, existem fatos que proporcionam mudanças, mas elas não ocorrerão sempre em decorrer de fatos anteriores, ou seja, situações similares não serão causas para situações posteriores.

Então, em ordem de frequência de apontamentos, ficou: 25 apontamentos concordaram que a História é motivada por causa e consequência, destes, 21 diz respeito à “processos históricos são causas que geram consequências a processos posteriores”, e 4 “ações motivadas por processos históricos de forma multifacetada”. Já os apontamentos que negaram a História como sendo causa e consequência foram ao total dez apontamentos, sendo que todos articularam seu discurso na unidade de referência L2, “ações motivadas por processos históricos de forma multifacetada”.

Em suma, pode-se inferir que os jovens historiadores em formação, em essência, entenderam que a História é motivada por causas e consequências, alguns discursos



apareceram que as mesmas causas vão gerar as mesmas consequências, outros deixaram isso *in dubio*, e alguns apresentaram o caso específico da Inglaterra, ou seja, a Revolução Industrial, por exemplo, como sendo consequência dos fatos ocorridos na Inglaterra do século XVII.

Por fim, a última tabela a ser analisada, para, no próximo subtítulo abordar sobre a consciência histórica dos jovens historiadores em formação. Abaixo:

| P10. Faça um texto, de quantas páginas achar necessário, articulando as três fontes (o filme, o livro e os fragmentos do livro didático). |                         |                                   |           |
|---|-------------------------|-----------------------------------|-----------|
|   | C1. Explicação da fonte | C2. Explicação através das fontes | C3. total |
| L1. Narrou o processo em uma perspectiva política, econômica, religiosa e/ou social   | 11                      | 6                                 | 17        |
| L2. Articulou a essência das fontes   | 12                      | 4                                 | 16        |
| L3. Fontes similares, com perspectivas diferentes   | 5                       | 1                                 | 6         |
| L4. Consequências da Inglaterra do século XVII  | 6                       | 2                                 | 8         |
| L5. Respondido nas questões anteriores  | 8                       | -                                 | 8         |
| L6. Total   | 42                      | 13                                | 55\55     |

No questionário da tabela acima, o número total de alunos que responderam a pergunta foram 23, sendo que 4 afirmaram já ter respondido em questões anteriores, sendo assim, somente 19 foram analisados, pois os outros já foram articulados nas outras respostas. Já os outros 10, para fechar os 33, optaram por não responder.

A questão acima talvez não tenha sido bem elaborada. Tal reflexão ficou notória ao entrar em contato com as narrativas, pois, em verdade, a ideia era que os jovens historiadores em formação (res)significassem a Inglaterra do século XVII através das fontes e de suas inteterpretações. Todavia, o que se notou é que eles discutiram as ideias essenciais das fontes propriamente ditas. Alguns explicaram a Inglaterra também através das fontes. Em suma, talvez a questão deveria ter a seguinte proposta: “Faça um texto, de quantas páginas achar

necessário, articulando as três fontes, apresentando a relevância aos dias de hoje de tal conteúdo e, por fim, que referências tal processo contribuiu para a sua forma de perceber o mundo?”.

Claro que ao se propor essa pergunta, não se teve a percepção de que ela havia sido mal formulada. Todavia, saíram ótimas narrativas a serem analisadas e serão vistas algumas a seguir.

Como se notou na tabela P10, os apontamentos que mais apareceram foram que os jovens historiadores em formação explicaram a fonte a partir da essência delas, ou seja, o C1-L2, foi o mais evidente nos discursos dos alunos. A seguir um exemplo desses apontamentos:

Conforme já citado anteriormente, cada uma das fontes tem à sua importância e particularidade. O filme por ser de fácil entendimento, e apesar de tratar um tema histórico e relevante, serve para diversão do expectador. O livro é bem completo pois o autor discorre de todo o período, com fatos de antes durante e depois. Já os fragmentos do livro expõe somente o período em questão, mas que também contribuem para o estudo em questão.

O texto acima citado pelo aluno apresentou as seguintes unidades de referência: L5 e L2, ou seja, no discurso desse jovem historiador em formação foi apresentado que ele já havia respondido nas questões anteriores (L5) e a L2, pois o aluno apresentou a intenção da fonte, ou seja, ele não (res)significou a Inglaterra do século XVII a partir das fontes, mas sim explanou a estrutura ou a função das fontes.

Outro exemplo sobre a explicação das fontes está na citação a seguir:

O filme demonstra, como e derrubado o poder monarquico, descentralizando o poder da mão do rei (q/ era o representante de deus na terra), a mulher assumindo um novo papel tendo um papel. Já o texto fala a respeito de uma democracia onde o homem passa a ser um ser pensante o advento da escrita e mais o homem deixando as trevas da ignorancia, perdendo o medo do poder divino. O livro didatico perpassa por todos esses temas de forma mais compacta e simples.

Acima, pode-se notar as seguintes unidades de referência: L1, L2 e L4, pois, no L1 apareceu algumas questões políticas como democracia, rompimento do poder divino que são questões religiosas. Já no L2, Pode-se inferir que a narrativa do jovem historiador em formação foi exatamente narrar, ou buscou narrar, a essência das fontes, ou seja, o que elas apresentaram. E, por fim, o L4 fica exposto quando fala que o homem deixa a idade da ignorância para pensar por um outro paradigma (não exatamente com estas mesmas palavras).

Também na tabela acima, uma unidade de referência que obteve bastante apontamentos foi a L1, onde teve-se um exemplo acima, outro exemplo a salientar sobre a C1

foi quando o aluno discorreu que

Nos dias atuais, podemos contar com o auxílio de fontes para entender e estudar determinados fatos históricos.

No processo Revolucionário da Inglaterra no século XVII, as fontes o filme de Carlos I, o texto de C. Hill e os livros didáticos dão a informação sobre o processo revolucionário.

O texto conta todas as fases do processo revolucionário, na sua fase econômica, desde da doação de terras do Rei e até resistência burguesa contra os impostos impôs o governo a luta por melhores condições de vida.

O filme conta o período do governo de Carlos I e o início do processo revolucionário e a oposição da monarquia. Já os livros didáticos passa por diversas visões do processo revolucionário contando todo o processo.

Portanto, as fontes dão o [...] necessário para a compreensão do período revolucionário.

Acima, configurou-se a narrativa com as seguintes unidades de referência: L1 e L2. Pois, no interím da narrativa, foram apresentados aspectos políticos e econômicos, sendo que o aluno atribuiu tais reflexões a partir do que ele compreendeu de essencial nos textos. Já o apontamento da unidade de referência L2 diz respeito exatamente ao fato de o jovem historiador em formação apresentar, na ótica dele, o que as fontes abordaram, como elas viram o processo, como foi pensado o processo revolucionário e etc.

No que diz respeito ao C2, “explicação através das fontes”, pode-se notar que houve uma tendência a explicar o processo através de uma ótica política, econômica, religiosa e/ou social. Ou seja, os alunos que apontaram para o C2-L1, narraram o que foi a Inglaterra do século XVII, mas amparados nas fontes. Um exemplo a ser apresentado foi o seguinte:

Com a queda do sistema feudal e a ascensão dos burgueses, a coroa e os proprietários de terra estavam com seus rendimentos estagnados e “inadequados às novas necessidades” como cita Hill (página 58). A Coroa passa a cobrar cada vez mais impostos e taxas, o que encarece os produtos e dificulta o crescimento econômico da burguesia. As revoltas contra o rei levaram-no a convocar o parlamento, mas este já estava dominado pela burguesia, que conseguiu impor restrições ao poder do Rei, como mostra o livro didático “História e vida Integrada”. Em 1642, eclodiu a Revolução Puritana.

Liderados por Oliver Cromwell, os revolucionários derrotaram o Rei e decapitaram-no, como mostrou com impacto o filme “Morte ao Rei” Cromwell assumiu o poder e governou de 1649 a 1658.

Fontes utilizadas:

Filme “Morte ao Rei”;

Livro “A revolução de 1640”, de Christopher Hill;

Livro didático “História e vida Integrada” – 7ª série, de Nelson e Claudino Piletti.

Conforme a narrativa acima, pode-se perceber as seguintes unidades de referência ao C2: L1 e L2. O L1 representa que o aluno acima apontou que, através das fontes, houve uma revolução de cunho político e econômico na Inglaterra. Isso fica evidente quando ele narra

que “A coroa passa a cobrar cada vez mais impostos e taxas, o que encarece os produtos e dificulta o crescimento econômico da burguesia.” Ou seja, motivações políticas (Coroa), econômicas (impostos, taxas, crescimento econômico) e motivações sociais (burguesia). Esse foi um exemplo de um aluno que narrou o processo a partir das fontes, ou seja, ele não abordou as fontes, mas sim (res)significou esse momento singular da História da Inglaterra do século XVII.

Outra narrativa que exemplifica o discurso do C2 é a do seguinte aluno:

Ambos são essenciais para a formação não apenas da vida acadêmica, mas nas escolas de ensino. O assunto é um pouco complicado mas dá para perceber a luta de um povo contra um poder monárquico absolutista onde vigorava leis que não eram de importância para o povo mas sim para a elite.

Onde foram constantes revoluções, que carretaram em algumas a diminuição do poder real como no século XVIII o rei mantinha a influência, mas via-se privado de qualquer poder independente.

Nos negócios os monopólios e controle real da indústria e do comércio instigaram o comércio e indústria livres expandiram-se, com livre pensamento a experimentação de novas técnicas industriais e agrárias viriam transformar a face da Inglaterra.

É com todas as lutas que as reformas foram alcançadas onde o autor do filme, texto e livro faz uma narrativa próxima para mostrar a realidade vivida daquela época.

Na narrativa acima, pode-se perceber que o aluno narrou as alterações ocorridas na Inglaterra a partir das fontes, ou seja, pode-se perceber que ele utilizou a fonte como subsídio intelectual para asseverar a sua reflexão, sendo assim, ele apresentou um discurso um pouco diferente dos demais, tendo em vista que a maioria optou por apresentar a fonte propriamente dita, já ele, e alguns outros casos, apontou o que ele compreendeu e (res)significou, a partir das fontes, sobre este período particular da Inglaterra do século XVII.

Em suma, então, os apontamentos ficaram na seguinte ordem de frequência, a começar: C1 que obteve 43, 12 articularam a essência das fontes (L2), ou seja, apresentaram a ideia e/ou a estrutura da mesma, posterior, 11 articularam através de um processo político, econômico, religioso e/ou social (L1), ou seja, explicou a fonte exatamente através da percepção que eles obtiveram da fonte, sendo assim, compreenderam que a fonte explicava que a Inglaterra do século XVII foi alterada por questões políticas, econômicas, religiosas e/ou sociais. Já a L5, “Respondido nas questões anteriores”, foram 8 apontamentos, ou seja, eles argumentaram que já havia articulado as três fontes em outras questões, como esta era a última e as outras nove já foram analisadas, desconsiderou-se retomar as questões que alguns disseram que já havia abordado. No L3 e L4, respectivamente “Fontes similares com perspectivas diferentes” e “Consequências da Inglaterra do século XVII” obtiveram 6 apontamentos cada.

Para finalizar, o C2, “Explicação através das fontes”, apresentou-se, por ordem de frequência de apontamentos, o seguinte: L1, com 6 apontamentos, L2 obtendo 4, L4 com 2 e, por fim o L1 com 1 apontamento. Sendo assim, pode-se inferir que as fontes, de certa forma, foram absolutamente influenciadora dos discursos, ainda mais quando a unidade de referência L6 foi a que apresentou mais apontamentos, ou seja, as categorias que foram abordadas nos livros didáticos e na historiografia acadêmica, mante-se reproduzida nesta e nas outras tabelas.

No próximo e último subtítulo, abordou-se uma reflexão sobre quais eram as intenções das propostas das perguntas dos questionários para relacioná-las com as análises das tabelas e, por fim, apresentar as consciências históricas atingidas pelos jovens historiadores em formação.

#### **4.2 AS QUATRO CONSCIÊNCIAS HISTÓRICAS (TRADICIONAL, EXEMPLAR, CRÍTICA E GENÉTICA) A PARTIR DOS JOVENS HISTORIADORES EM FORMAÇÃO.**

A intenção desse último subtítulo é articular como os jovens historiadores em formação arquitetaram suas narrativas, e articular essas com a teoria de Rüsen sobre as consciências históricas (tradicional, exemplar, crítica e genética) a partir das apresentações de quais foram as motivações que se propunha em cada uma das perguntas do questionário elaborado aos alunos, e apontar as potencialidades de reflexão que elas poderiam trazer. Vale salientar que as perguntas possibilitavam uma variedade de narrativas, pois todas pediam que os alunos justificassem seus argumentos.

A seguir, as questões e suas potencialidades de reflexão:

Na questão 1, que é: “Para você, o que foi o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII?”, tinha-se por intenção que os jovens historiadores em formação (re)significassem o processo ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, ou seja, eles, após estarem amparados por algumas reflexões sobre este contexto, deveriam apresentar que sentido esses fatos históricos tiveram em sua experiência como profissional da área de História. A partir disso, poderia-se inferir como os alunos narrariam esse novo momento na História da Inglaterra e da humanidade, para, assim, apresentar a consciência histórica desenvolvida.

A partir dos apontamentos apresentados na tabela 1 (P1), pode-se perceber de imediato que a narrativa tradicional e exemplar preponderaram, principalmente pelo isolamento do

indivíduo ao se manifestar na narrativa, ou seja, quando eles apresentaram uma maior frequência de aspectos econômicos, políticos, sociais e religiosos, os alunos não (res)significaram o processo através de sua subjetividade (como se suporia uma consciência genética), mas sim concordaram e retroalimentaram um discurso pronto da historiografia didática e acadêmica. Houve alguns apontamentos que se pode enquadrar como narrativa genética, que foi, por exemplo, o caso de poucos apontamentos sobre a influência histórica para além da Inglaterra e/ou do século XVII (L7).

Isto quer dizer que alguns jovens historiadores em formação articularam que a Inglaterra do século XVII foi para além dela mesmo, sendo assim, ela acabou influenciando outras relações no mundo. Pode-se inferir essa ideia como uma consciência genética, pois essa pressupõe que o indivíduo atribua novas perspectivas através dos acontecimentos passados e isso não quer dizer negar o passado (consciência crítica), ou seja, quando eles apontaram para os fatores que foram influenciados pela Inglaterra do século XVII, inferiram que era um novo tempo, com novas expectativas, com novas potencialidades do agir através dos referenciais criados na Inglaterra do século XVII. No próximo parágrafo será abordada a questão 2.

Na questão 2, que é: “Explica, por tuas palavras, o sentido das fontes apresentadas na aula (o filme de Carlos I, o texto de C. Hill sugerido à leitura e os fragmentos dos livros didáticos sobre o assunto).”, tinha-se por intenção que os jovens historiadores em formação apresentassem uma análise de fonte, ou seja, eles deveriam apresentar o sentido e a intenção de cada uma das fontes utilizadas no processo de ensino-aprendizado. Isto deveria fazer, de imediato, que o aluno manifestasse o sentido da fonte, mas ao manifestá-la, ele estaria, em verdade, evidenciando o que compreendeu do sentido das fontes.

Através da tabela 2 (P2), pode-se notar o mesmo que na questão anterior. Os jovens historiadores em formação, em sua essência, seguiram retroalimentando os discursos da historiografia acadêmica, didática e do filme que assistiram em sala de aula. Isso quer dizer que, ao serem provocados a analisarem sobre o sentido das fontes, não percebeu-se uma criticidade sobre as mesmas, logo, através da tabela, pode-se inferir que não houve uma problemática para criticar ou (res)significar a fonte, mas sim tentar explicar a fonte como ela é ou as questões que circularam em torno da produção da fonte, mas em nenhum caso houve a crítica ou a (res)significação do processo a partir da fonte. Sendo assim, conforme já apresentado, tais características das narrativas foram de cunho tradicional, por tentarem explicar o processo como foi, e exemplar, já que usaram as estruturas e os aspectos que as próprias fontes traziam. O próximo parágrafo apresenta a questão 3.

Na questão 3, que é: “Para você, qual das fontes aqui expostas melhor contribuíram

para a sua compreensão sobre a Inglaterra do século XVII? Por quê?”, tinha-se por proposta que os alunos apresentassem de forma qualitativa, na percepção deles, quais das fontes foram mais significativas no processo de apreensão do conhecimento, ou seja, com quais das fontes que eles tiveram contato contribuíram mais ao seu desenvolvimento histórico e reflexivo, e, claro, justificar, afim de apresentar o sentido que eles se apropriam a partir das fontes. Nesse caso, a consciência histórica deveria se apresentar através dos argumentos que eles iriam narrar através da (res)significação das fontes.

Entretanto, permaneceu em essência uma narrativa tradicional e exemplar, pois os jovens historiadores em formação não (res)significaram as fontes a partir das próprias fontes, isso quer dizer que, deram prosseguimento ao discurso acadêmico e didático. Poucos casos fugiram da explicação das fontes por elas mesmas, como, por exemplo, um apontamento feito na L7, “a fonte instiga a vontade para elaborar uma pesquisa”, ou seja, a partir desse apontamento, percebe-se que houve uma intenção de o aluno agremiar mais experiências sobre essa época. Sendo assim, talvez fomentar uma narrativa genética, já que, ao se aprofundar nesse assunto, perceber-se-á que existe influência dos revolucionários ingleses do século XVII nos dias de hoje, todavia, existem outros inúmeros processos que levaram a humanidade à condição atual, discurso esse pouco apresentado. No próximo parágrafo está apresentada a questão 4, que também é uma análise de fontes.

Na questão 4, que é: “Ao entrar em contato com as fontes, qual a diferença entre as argumentações expostas no filme e no texto do C. Hill? Por quê?”, tinha-se por objetivo que os alunos apresentassem as formas narrativas de explicar o processo histórico que cada uma das fontes apresentavam, ou seja, fazer uma análise discursiva de como as fontes argumentaram o processo de alteração política, econômica, social, religiosa, etc., na Inglaterra durante o século XVII.

O questionamento acima era uma análise que os jovens historiadores em formação deveriam abordar sobre as fontes. Os alunos, em maioria, apresentou que os discursos apresentados no filme e no texto são de cunho político e quando eles optam por (res)significar e analisar o processo revolucionário ocorrido na Inglaterra durante o século XVII, percebeu-se a intenção de repetir esse discurso (tradicional), justificando através do ocorrido (exemplar). Houve poucos casos em que se apresentou uma perspectiva diferente no desenvolver do questionário, ou seja, há uma tendência forte às narrativas tradicionais e exemplar. No parágrafo a seguir, a questão 5, segue analisando como os alunos compreenderam as fontes e as (res)significaram.

Na questão 5, “Para você, quais das fontes expostas durante as aulas sobre a Inglaterra

do século XVII apresentam propostas narrativas semelhantes? E quais apresentam abordagens diferentes? Por quê?”, novamente era uma análise de fontes, entretanto, era para os jovens historiadores em formação apresentarem quais os aspectos que as fontes apresentadas concordavam e quais os aspectos em que elas discordam, ou seja, evidenciar a competência dos jovens historiadores em formação no que diz respeito ao debate e à crítica sobre a História. Isso quer dizer que, aqui os alunos teriam a possibilidade de apresentar como eles conseguem fazer essas distinções discursivas, ou seja, evidenciar como as argumentações das fontes ora convergem, ora divergem, e através das análises deles, poderia se perceber quais os sentidos que eles dão às fontes, logo, como eles narram através de sua consciência histórica sobre as fontes.

Em análise dos apontamentos feitos sobre a questão acima, pode-se notar que duas unidades de referência abarcaram o maior número de considerações, uma apresentando discursos semelhantes, que foi “filme e livro didático, pois apresentam narrativas simples/didática para atingir seu público-alvo” (5), já a outra apresentando discursos diferentes, que foi: “texto distinto das outras duas fontes, pois o público-alvo dele é para quem busca informações mais específicas” (9). Nessa ótica, pode-se inferir que os jovens historiadores em formação ainda versam que existe um universo díspare entre o mundo acadêmico e o mundo fora da universidade, pois apontou-se um índice de semelhança argumentativa entre os livros didáticos e o filme por causa do seu público-alvo e, em contraponto, o texto do Hill, que entenderam ser de cunho acadêmico, ou seja, uma leitura para poucos, já que o público-alvo é somente para aqueles que querem conhecer uma complexidade maior sobre o período, logo, ter competência de um historiador (licenciado ou bacharel) através de um acúmulo de conhecimento sobre as experiências dos homens no tempo. Nesse caso, pode-se notar algumas tendências a uma narrativa genética na medida em que, em ambos casos, os jovens historiadores em formação, através de suas inferências, apresentaram à compreensão de que as fontes são distintas, ou seja, elas apresentam um momento particular, uma intenção particular. Sendo assim, a narrativa se torna genética, pois há a compreensão de que há uma certa diferenciação das coisas. Haver diferenciação das coisas, é uma característica da consciência genética, pois nessa, a essência está exatamente em não perceber que o que foi deve continuar sendo (tradicional) e esse continuar sendo não deve ser argumentado através do que outrora foi (exemplar). Em suma, através dos apontamentos que os jovens historiadores salientaram nessa pergunta, pode-se inferir uma tendência discursiva genética exatamente por causa da percepção em distinguir a motivação e intenção de cada uma das fontes. A próxima questão, que é a 6, tem uma proposta de debate



conceitual, ou seja, uma busca pela (res)significação do passado, conceitualmente falando, através da ótica dos jovens historiadores em formação.

Na questão 6, “Alguns autores compreendem o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII como sendo um só, pois a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa estavam intimamente conectadas, já outros, utilizam cada um desses fatores como sendo únicos, expondo que houve a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa, pois captaram cada uma como um processo particular. Você, concorda com algumas dessas duas hipóteses? Por quê? Caso não, o que você sugeriria para conceituar o processo?”, a ideia era que os jovens historiadores em formação se posicionassem conceitualmente, ou seja, que eles apresentassem e argumentassem como eles conceituariam tais alterações ocorridas na Inglaterra do século XVII. Sendo assim, eles deveriam argumentar as relações existentes entre os dois conceitos apresentados, que foram a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa, de tal forma que as duas são, temporalmente falando, distantes em uns 50 anos. E caso não concordasse com nenhuma das duas costumeiras análises (Revolução Puritana e Revolução Gloriosa), eles deveriam criar um novo mecanismo argumentativo e significativo para explicar a Inglaterra do século XVII.

No caso da pergunta acima, não há a menor dúvida sobre a evidência dos discursos serem pautados na consciência tradicional e exemplar. Pois, todos os apontamentos concordaram com a historiografia acadêmica e/ou didática. Fica evidente tal assertiva na medida em que: ou os jovens historiadores em formação concordaram que foi um único processo a Guerra Civil e a Revolução Gloriosa, ou concordaram que foram processos distintos. Todavia, nenhum sugeriu ou criticou as duas nomenclaturas, questão essa prevista na pergunta. Claro que, no momento em que um jovem historiador em formação optou por uma e não por outra, automaticamente criticou o lado em que discordava, entretanto, nesse interím de aceitar um discurso e negar o outro, os dois estavam claramente abordados tanto na historiografia didática como na historiografia acadêmica. Sendo assim, fica evidente que prevaleceu um discurso tradicional, pois eles tenderam a compreender as análises já feitas como sendo legítimas, e exemplar na medida em que suas formas de legitimar as duas historiografias foram pautadas na própria escrita delas. Logo, não houve uma negação das análises já feitas e significadas pelas historiografias (crítica), tampouco apresentar uma nova estrutura reflexiva e significativa desse momento, como, por exemplo, problematizar a ideia de revolução e/ou mudanças, somente, como nas perguntas anteriores, retroalimentaram os discursos comumente batidos, situação essa que ficou clara na unidade de referência L3 da P6, “Motivações econômicas, políticas, religiosas, culturais e/ou sociais”, (13 apontamentos),

onde eles continuaram apresentando as motivações da revolução, não as problematizando e questionando. A próxima pergunta, que é a sete e será analisada no parágrafo a seguir, é de suma relevância no que diz respeito às consciências históricas para a práxis vital, pois eles tinham que relacionar com a atualidade.

Na questão 7, “Você acha que o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII contribuiu para pensamentos e instituições presentes na atualidade? Por quê”, a ideia central desta questão era exatamente que os jovens historiadores em formação apresentassem sobre a relevância deste processo ocorrido no século XVII para além deste período temporal, ou seja, que aspectos tais processos contribuíram para a formação do mundo contemporâneo? E: que sentido tais conhecimentos servem para as reflexões presentes e perspectivas futuras? Sendo assim, eles deveriam fazer uma análise conceitual e temporal.

No caso do questionamento acima, e isso é um sinal positivo na percepção dos jovens historiadores em formação ao notar as rupturas e continuidades através dos tempos, houve unanimidade em apontar que sim, que a Inglaterra do século XVII trouxe influências em diversos aspectos ao mundo contemporâneo. E, nesse caso, houve 94 apontamentos, pois os jovens historiadores em formação apresentaram mais de um argumento para salientar sobre isso, por isso que se entendeu necessário analisar os apontamentos dos discursos dos jovens historiadores em formação e não o número de alunos que optaram analisar de uma forma, pois, conforme já salientado nesta dissertação, para Rüsen as consciências são voláteis, ou seja, o mesmo indivíduo pode apresentar, dependendo da situação, as quatro consciências históricas, e como a proposta aqui é analisar as narrativas do grupo por um todo, optou-se demarcar os apontamentos do grupo.

Nessa pergunta, pode-se notar através das narrativas a manifestação das consciências: tradicional, exemplar e genética. A genética se enquadra na medida em que os jovens historiadores em formação articularam que houve sim influências dos processos ocorridos na Inglaterra durante o século XVII aos dias de hoje, ou seja, eles apresentaram os processos do passado influenciando no presente, sendo assim, influenciar não quer dizer que o que ocorre no presente é igual ao que ocorreu no passado, todavia, o passado potencializa as instituições do presente através de sua (res)significação no presente, logo, o presente não é o passado, assim, pode-se entender como uma consciência genética.

Entretanto, mesmo sendo apresentado aspectos de uma narrativa, aparentemente, genética, eles continuaram argumentando de forma tradicional e exemplar. Isso fica evidente através do próprio arcabouço discursivo que os jovens historiadores apresentaram para (res)significar essa Inglaterra aos dias de hoje, como, por exemplo, ao notar as unidades de

referência criadas, temos: “Referências teóricas e/ou intelectuais” (L1), “Referências na aquisição de prerrogativas ao povo” (L2), “Revolução Industrial” (L3), “Colaborou para a criação de novas referências na formação/reformulação de instituições contemporâneas (religiosa, política, econômica, etc.)” (L4) e “O presente (res)significando através do passado” (L5). Essas unidades de referência compactuam para notar uma tendência ainda às consciências tradicional e exemplar, pois, por mais que a Inglaterra tenha influenciado em alguns modelos políticos, econômicos, sociais, religiosos, culturais, etc., não houve nenhum discurso que tenha abordado outros inúmeros processos que tenham colaborado para tais tendências atuais, ou seja, por exemplo, ao refletir sobre a influência dos intelectuais ingleses aos dias contemporâneos, eles até podem ter sido motivadores de novas percepções de mundo, todavia, depois deles vieram outras inúmeras correntes teóricas e filosóficas que abordaram a condição do homem em sociedade, como, por exemplo, inúmeros sociólogos, filósofos, antropólogos, psicólogos, linguistas, historiadores, políticos, etc., mas os alunos não abordaram essa noção.

Além, também, de outras questões, como, por exemplo, o fomento de instituições do presente. Os ingleses que, na expressão de Hill (1987), viraram o mundo de ponta-cabeça, fizeram, em verdade, uma reforma, nesta em que o povo por um todo, ou fugiu para, principalmente, os Estados Unidos, ou foram “devorados” pelas fábricas da Revolução Industrial em meados do século XVII, ou caíram na marginalidade, ou etc., sendo assim, essa noção aparentemente de democracia, república e liberdade (aspectos políticos e sociais) que fizeram com que os ingleses pegassem em armas, foi somente uma manipulação de alguns grupos para que modificasse os detentores do poder, ou seja, sair a monarquia e entrar o Parlamento como norteadores da política inglesa durante o século XVII. E os direitos conquistados no processo, somente valeu para alguns e não para todos, pois, posterior ao século XVII, a Inglaterra e a Europa, influenciados por toda uma noção de direito, continuaram tendo inúmeros movimentos sociais em busca de aquisição de direitos, logo, os discursos do século XVII até discorriam sobre igualdade e liberdade, mas a prática deixou muito a desejar, situação essa que a França também passou com sua Revolução Francesa (1789).

Mas, essas breves reflexões apresentadas no parágrafo anterior, não foram abordadas pelos jovens historiadores em formação, mesmo que eles tenham apresentado o presente sendo (res)significado pelas influências do passado, eles desconsideraram uma gama de acúmulos de experiência dos homens no tempo, logo, suas explicações à condição contemporânea, foram pautadas por um único passado – processo de alterações ocorridos na

Inglaterra durante o século XVII – no presente (exemplar), compreendendo que as prerrogativas conquistadas no único passado, influenciaram no presente (tradicional). Logo, houve uma reflexão de cunho genético, com um discurso tradicional e exemplar. O próximo parágrafo aborda a P8, nela, percebe-se a busca por uma reflexão conceitual através das fontes. A seguir.

A questão 8, “Compare as três fontes (Filme, texto C. Hill e livros didáticos) explicando como o conceito de revolução se modificou conforme a narração do autor? Por quê?”, era uma questão puramente conceitual, ou seja, os jovens historiadores em formação, através de argumentos calcados nas fontes, deveriam debater conceitualmente a noção de revolução em cada uma das fontes e explicar como tal conceito foi abarcado em cada uma das narrativas diferentes, logo, eles abordariam o sentido de revolução deles mesmos, pois eles iriam analisar, explicar e criticar o conceito, ou pelo menos deveriam.

Na questão 8, pode-se notar uma tendência positiva no que tangencia à reflexão de conceitos dos jovens historiadores em formação analisarem a ideia de revolução através de suas perspectivas sobre as fontes. Pois, por mais que tenham aparecido diversas unidades de referência (11), até porque cada aluno teve perspectivas diferentes e semelhantes, houve 17 apontamentos para a L5 (Revolução temporária, reforma e/ou movimento/processo). Isso quer dizer que, ao analisarem a Inglaterra do século XVII e todo o seu contexto, os alunos compreenderam o conceito de revolução como algo temporário, instável, processual, conveniente – aqui também aparece na opção mais marcada, que foi a L1, “Conveniência de alteração pela/o burguesia/parlamento” –, em caráter de reforma, ou seja, como algo que busca novas expectativas através de uma superação da condição anterior, todavia sem romper totalmente com o passado. Sendo assim, nesse caso, pode-se entender uma proeminência da narrativa genética. Isso não quer dizer que as outras narrativas (tradicional, exemplar e a crítica) não tenham aparecido.

No caso da narrativa crítica, essa que não se abordou até o momento, pode-se notar que, na percepção de alguns jovens historiadores em formação, ao analisar sobre as fontes, ou seja, ao se manifestarem através de sua compreensão conceitual, apontaram a revolução através da seguinte unidade de referência: alteração radical das estruturas sociais, econômicas, políticas e/ou religiosa” (L2). Logo, o sentido que eles atribuíram à intenção das fontes, que, por sua vez, é o sentido que eles atribuíram a sua própria forma de pensar, é um sentido de negação ao anterior, ou seja, a revolução foi/é um rompimento abrupto com a condição passada. Aqui elencou-se como sendo uma narrativa crítica, pois eles entenderam o conceito de revolução dessa forma e narraram que o sentido das fontes se manifestavam assim. Em

suma, é uma narrativa crítica na medida em que entende o conceito como forma de negação da condição anterior visando novas expectativas até então não existentes e eles narraram essa proposta conceitual ao apontarem ao L5, vujo, aliás, foi criado em decorrer destas reflexões.

No mesmo exemplo acima, também há um pouco de característica tradicional e exemplar, pois os ambientes de alteração foram os mesmos que comumente a historiografia didática e acadêmica abordam: motivações políticas, econômicas, sociais, religiosas, etc. O próximo parágrafo apresenta a P9. Essa também abordou uma questão conceitual, entretanto não como reflexão da Inglaterra do século XVII, mas sim à reflexão entre passado e presente, que, por sua vez, refletirá no futuro.

A questão 9, que é: Sabendo-se que em meados do século XVIII houve a Revolução Industrial, tendo em vista o processo revolucionário da Inglaterra no século XVII, pode-se afirmar que a História é motivada por causa e consequência? Como e Por quê?”, era um pouco mais complexa na medida em que explicar a História como sendo somente causa e consequência é algo bastante distinto, tendo em vista que a História é um acúmulo de experiências dos humanos no tempo, sendo assim, ela não ocorre de forma unilateral (causa e consequência), ou seja, existem aspectos para além de uma causa e uma consequência, todavia, essa foi uma questão para que os jovens historiadores em formação tivessem a sensibilidade de apresentar argumentos concordando ou discordando da ideia da História causa-consequência. Comumente os historiadores apresentaram que a Revolução Industrial foi reflexo do processo revolucionário do século XVII onde os puritanos, motivados pelo espírito protestante calvinista, começaram a converter poder econômico em político, e poder político em mais poder econômico, mas, isso quer dizer que toda a revolução econômica-política iria transformar os países basicamente agrícolas e manufaturados em industrializados? Era a proposta da reflexão do questionamento.

Na questão acima, percebeu-se uma tendência a compreender a História como causa e consequência. Conforme apresentada na tabela 9, houve 25 apontamentos assegurando isso. Essa relação temporal entre passado e presente através da causa e consequência é caracterizada por ser uma consciência histórica exemplar, pois, na medida em que se explica a História por essa relação, há uma tendência de narrar que o que no presente é, é na medida em que foi no passado, sendo assim, explicar as relações do presente em função do passado.

Todavia, não foi somente a narrativa exemplar que se manifestou nessa questão, a narrativa genética apareceu, pois alguns jovens historiadores em formação apresentaram 10 apontamentos dizendo que não, a História não é motivada por causa e consequência, eles apresentaram que a História ocorre por “Ações motivadas por processos históricos de forma

multifacetada” (L2), ou seja, esses apontamentos levam a inferir que eles compreenderam que o presente não é reflexo do passado de forma literal, pois existe uma gama de situações e processos que fazem o presente ser distinto do passado, logo, compreenderam, de forma implícita, que o futuro não será igual ao presente, pois o futuro não é consequência direta do presente já que o presente não é consequência direta do passado. No próximo parágrafo, ficou apresentada a última questão (P10), que era para que os jovens historiadores em formação articulassem as fontes e criassem suas próprias percepções sobre o processo. A ver.

Por fim, a questão 10, que é: “Faça um texto, de quantas páginas achar necessário, articulando as três fontes (o filme, o livro e os fragmentos do livro didático.”, tinha como ideal que os jovens historiadores em formação, através de uma análise de fontes, elaborasse um texto historiográfico explicando e argumentando o processo de alterações políticas, econômicas, sociais, religiosas, etc., da Inglaterra durante o século XVII.

Tal proposta foi pensada tendo em vista que os jovens historiadores em formação como futuros profissionais da área de História, bacharéis ou licenciados, deveriam apresentar algumas competências (estruturas cognitivas), como, por exemplo, produzir um texto historiográfico articulando fontes, apresentar objetivos em suas produções historiográficas, utilizar as fontes como forma de legitimar o argumento, saber fazer críticas às fontes e, através disto, buscar as mais fidedignas possíveis, entre outras inúmeras competências que um profissional da História deve estar familiarizado.

Através da análise da tabela P10, pode-se notar que houve uma frequência maior na “explicação da fonte” (C1), com 43 apontamentos, ou seja, a maioria das indicações contribuíram para inferir que eles resenharam sobre as fontes, isto quer dizer que eles expuseram aquilo que as fontes diziam na percepção deles, sendo assim, a frequência de apontamentos da P10 levam a crer que eles não problematizaram, não questionaram, não confrontaram as fontes nas quais analisaram, mas sim as narraram através de suas estruturas ou aquilo que eles acharam que a fonte queria dizer. Logo, pode-se também inferir que a maioria ainda não conseguiu articular bem as competências que um historiador (bacharel e/ou licenciado) deve estar amparado, como, por exemplo, a crítica das fontes, o confronto de informações, o questionamento dos argumentos usado pelas fontes, etc. Poderia-se argumentar que é em decorrer do tempo em que estavam cursando a graduação no tempo da pesquisa, entretanto, eles já tinham feito disciplinas de Teoria da História e Metodologia da pesquisa, ou seja, já deveriam estar amparados intelectualmente para esse tipo de reflexão acadêmica.

Já alguns dos jovens historiadores em formação apontaram seus argumentos através

das fontes (13 apontamentos), sendo assim, eles (res)significaram o processo com as suas palavras amparados nas fontes. Mesmo assim, ocorreu a tendência de narrar a partir das fontes e o que as fontes diziam, ou seja, houve uma particularidade narrativa na medida em que não apresentaram o que dizia cada fonte, mas o discurso, em essência, era o “mesmo”, por exemplo, a narrativa de um aluno da página 132<sup>47</sup> na qual ele explicou o processo de forma similar com a historiografia didática e acadêmica, apresentando fatores políticos, econômicos e, de certa forma, religioso quando fala no poder monárquico absolutista.

Sendo assim, pode-se inferir que, por mais que em alguns momentos, alguns jovens historiadores apresentaram uma narrativa de cunho aparentemente crítico e/ou genético, na concepção de consciência histórica desenvolvida por Rüsen, em grande maioria, permaneceu uma tendência a narrar os processos históricos e os conceitos através de uma narrativa tradicional e/ou exemplar.

Mesmo que algumas das questões pareçam similares, elas, conforme apresentado anteriormente, tinham propostas reflexivas diferentes. Claro que em alguns momentos as questões se interseccionavam, pois elas foram elaboradas com o propósito de se relacionarem para fazer mais sentido, entretanto, elas tinham pontos particulares que, por sua vez, iriam em alguns momentos tangenciar, sendo assim, por mais que alguns jovens historiadores em formação tenham assegurado que algumas das questões já havia sido respondidas. Isso evidencia que não houve uma devida reflexão para compreender o enunciado, ou, também, que o enunciado não estava claro.

Então, no próximo capítulo estão apresentadas considerações finais acerca desse Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM). Considerações finais, pois fecha o ciclo desse trabalho, mas isso não quer dizer que os trabalhos intelectuais devam ser fechados por si só, tendo em vista que as reflexões teóricas e intelectuais vão sendo lapidadas e rearticuladas com o tempo.

---

<sup>47</sup> À narrativa: Ambos são essenciais para a formação não apenas da vida acadêmica, mas nas escolas de ensino. O assunto é um pouco complicado mas da para perceber a luta de um povo contra um poder monárquico absolutista onde vigorava leis que não eram de importância para o povo mas sim para a elite.

Onde foram constantes revoluções, que acarretaram em algumas a diminuição do poder real como no século XVIII o rei mantinha a influência, mas via-se privado de qualquer poder independente.

Nos negócios os monopólios e controle real da indústria e do comércio instigaram o comércio e indústria livres expandiram-se, com livre pensamento a experimentação de novas técnicas industriais e agrárias viriam transformar a face da Inglaterra.

É com todas as lutas que as reformas foram alcançadas onde o autor do filme, texto e livro fazer uma narrativa próxima para mostrar a realidade vivida daquela época.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi apresentado no término do capítulo 4, esse é o último momento da escrita. Nele se fecha um ciclo de produção acadêmica, mas não intelectual, pois aqui compreende-se que os trabalhos acadêmicos não são o final, mas sim uma potência para uma nova reflexão a partir dos que já foram feitos. Ou seja, aqui foram analisadas as questões da consciência histórica dos jovens historiadores em formação (atualmente bachareis e licenciados) da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) que estavam, em sua maioria, no 4º semestre do curso e que colaram grau em 16 de janeiro de 2016. Mas isso não quer dizer que a pesquisa encerra-se por aqui mesmo, ela poderá abrir um leque para futuras pesquisas no que diz respeito à consciência histórica nas universidades. Já que, de fato, existem poucos trabalhos sobre a produção de sentido histórico através da perspectiva rüseneana nos âmbitos unviersitários, sendo assim, ao analisar consciência histórica, é relevante buscar compreender como estão sendo formuladas as consciências históricas dentro dos próprios ambientes acadêmicos.

Claro, não se pode também pensar que as faculdades dos cursos de História irão conseguir produzir indivíduos com uma consciência histórica genética - essa que, acredita-se aqui, seria a ideal ao profissional da História, tendo em vista que ela prima por uma percepção temporal e significativa dos homens em seu próprio tempo e que entende os processos do passado como fatores de (res)significância ao presente para prospectar um futuro a partir das experiências anteriores, não da negação total do passado (crítica), não da explicação e justificativa das ações e motivações humanas no presente e o prospectar do futuro (exemplar), ou não tentar “inserir” o presente no passado e prospectar esta continuidade ao futuro (tradicional), mas sim compreender o mundo a partir de como ele está, não do que ele foi -, pois, para isso, também os professores dos cursos de graduação em História Licenciatura e Bacharel deveriam estar portados de uma consciência genética, mas, será que estão? Ou, estamos? Talvez para uma futura pesquisa.

No que tangencia aos resultados aqui inferidos após a coleta das narrativas e a aplicação da análise de conteúdo nas mesmas, pôde-se perceber que existe uma tendência ainda muito forte, pelo menos ficou evidente no grupo pesquisado, à reprodução de narrativas portadoras de consciência tradicional e exemplar, conforme foi visto no capítulo 4. Claro que em alguns momentos no decorrer da pesquisa, após a coleta de narrativas e a leitura flutuante sobre as mesmas, problematizou-se a própria formação do questionário e a clareza das perguntas, tendo em vista que a grande parte dos jovens historiadores em formação



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

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

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

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

**FONTES**

ANTUNES, M. F.; MARANHÃO, R. **Trabalho e civilização**: do ocidente ao oriente: do século V ao século XVII. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

COTRIM, G. **História Global** – Brasil e Geral. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FIGUEIRA, D. G. **História – Série Novo Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

HILL, C. **O Mundo de Ponta-cabeça**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **O século das revoluções, 1603-1714**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **HISTÓRIA & VIDA INTEGRADA**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

Projeto Araribá: história: ensino fundamental / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora executiva Maria Raquel Apolinário. – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2010.

Projeto Araribá: história / obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquela Apolinário Melani, – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

SCHMIDT, M. F. **NOVA HISTÓRIA CRÍTICA**. 2. ed. São Paulo: Nova Geração, 2006.

STONE, L. **Causas da Revolução Inglesa 1529-1624**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

TREVELYAN, G. MC. **A revolução inglesa: 1688-1689**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1982.

TREVOR-ROPER, H. *Las crisis del siglo XVIII . Religión, Reforma y cambio social*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores, 2009.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

ARRUDA, J. J. de A. **A revolução inglesa**. 2ª reimpr. da 4ª ed. de 1990. São Paulo: Brasiliense, 2006.

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

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

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

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CARDOSO, C. F. S. **Uma introdução à História**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARR, E. H. **Que é História?** 7ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DEYON, P. **O Mercantilismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto. 2011.

FLORENZANO, M. **As revoluções burguesas**. 11ª. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

FUNCK, E. A. **Breve História da Inglaterra**. Porto Alegre: Movimento/EDUNISC, 2012.

HILL, C. **O Mundo de Ponta-cabeça**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. **O século das revoluções, 1603-1714**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 3ª reimpressão, 2012

MARTINS, E. C. de R. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em revista**. Curitiba, No. 9, p. 43-58. 1993

MICELLI, P. **As revoluções burguesas**. São Paulo: Atual, 1987.

PERRY, Marvin. **Antecedentes da Reforma**: a Igreja em medieval em crise. In: História Ocidental: Uma história concisa. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. pp. 231-246 e 282 – 309.

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

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

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

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

SAUSSURE, F. **Curso de linguística**. 24ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

STONE, L. **Causas da Revolução Inglesa 1529-1624**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

TREVELYAN, G. MC. **A revolução inglesa**: 1688-1689. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1982.

TREVOR-ROPER, H. *Las crisis del siglo XVIII . Religión, Reforma y cambio social*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores, 2009.

WHITE, H. **Meta-História**: A Imaginação Histórica do Século XIX. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

**ANEXO 1**

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

Nome:

Nº de mat.:

Data:

- 1) Para você, o que foi o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII?
  
- 2) Explica, por tuas palavras, o sentido das fontes apresentadas na aula (o filme de Carlos I, o texto de C. Hill sugerido à leitura e os fragmentos dos livros didáticos sobre o assunto).
  
- 3) Para você, qual das fontes aqui expostas melhor contribuíram para a sua compreensão sobre a Inglaterra do século XVII? Por quê?
  
- 4) Ao entrar em contato com as fontes, qual a diferença entre as argumentações expostas no filme e no texto do C. Hill? Por quê?
  
- 5) Para você, quais das fontes expostas durante as aulas sobre a Inglaterra do século XVII apresentam propostas narrativas semelhantes? E quais apresentam abordagens diferentes? Por quê?
  
- 6) Alguns autores compreendem o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII como sendo um só, pois a Revolução Puritana e a Revolução Gloriosa estavam intimamente conectadas, já outros, utilizam cada um desses fatores como sendo únicos, expondo que houve a revolução Puritana e a Revolução Gloriosa, pois captam cada uma com um processo particular. Você, concorda com algumas dessas duas hipóteses? Por quê? Caso não, o que você sugeriria para conceituar o processo?
  
- 7) Você acha que o processo revolucionário da Inglaterra do século XVII contribuiu para

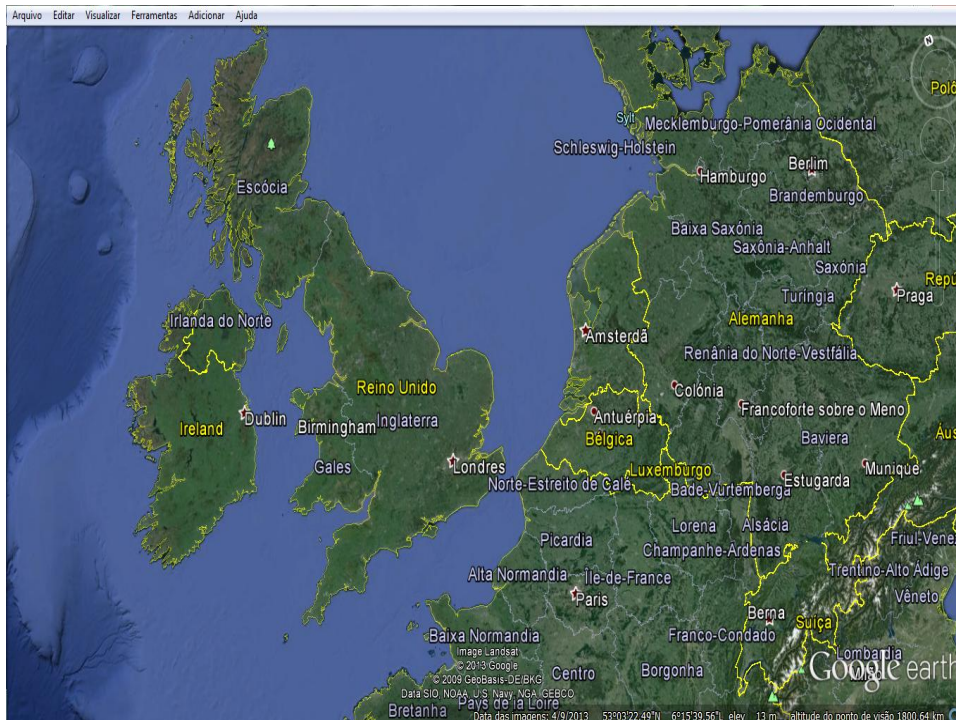
pensamentos e instituições presentes na atualidade? Por quê?

8) Compare as três fontes (Filme, texto C. Hill e livros didáticos) explicando como o conceito de revolução se modificou conforme a narração do autor? Por quê?

9) Sabendo-se que em meados do século XVIII houve a Revolução Industrial, tendo em vista o processo revolucionário da Inglaterra no século XVII, pode-se afirmar que a História é motivada por causa e consequência? Como e Por quê?

10) Faça um texto, de quantas páginas achar necessário, articulando as três fontes (o filme, o livro e os fragmentos do livro didático).

## ANEXO 2



## 2 O CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO DA INGLATERRA DO SÉCULO XVII

- O Renascimento foi um processo que gradativamente modificou as premissas medievais. As novas, ou redescobertas, ideias que foram surgindo, ou reaparecendo, eram disseminadas por toda a Europa, o cientificismo, o Protestantismo, o início do capitalismo, a busca de novas terras e mercados, entre outras.

A Inglaterra também foi influenciada pelas perspectivas acima expostas, e entrou em contato com o pensamento protestante durante o governo de Henrique VIII, influenciado pelo calvinismo de Ana Bolena. Segundo Jean Delumeau foi “o novo alento que a personalidade de Calvino o *consensus tigurino* deram ao Protestantismo permitiu à Reforma se implantar solidamente na Grã-Bretanha [...]” (DELUMEAU, 1989, p. 137). A expansão da influência do pensamento calvista demonstra o quanto a imprensa auxiliou que as ideias e filosofias perpassassem fronteiras.



Portanto, com o intuito de compreendermos a Inglaterra de John Locke analisaremos seu contexto político e econômico de forma sistemática e cronológica. Apresentaremos uma breve História da Inglaterra entre o século XVI até o século XVII, com foco na ascensão das dinastias Tudor e Stuart, com vistas a entendermos as ideias que circulavam no imaginário da época.

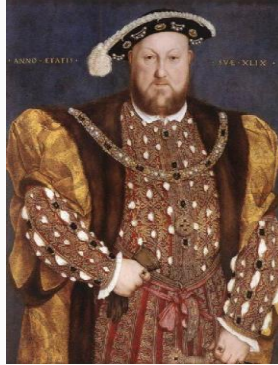
## Dinastia Tudor (1485 – 1603)

- Henrique VII (1485 – 1509);
- Henrique VIII (1507 – 1547);
- Eduardo VI (1547 – 1553);
- Maria I (1553 - 1558);
- Elisabet (1558 - 1603).

Henrique VII



Henrique VIII



Eduardo VI



Maria I



Elisabeth I



A dinastia Tudor ascendeu ao poder no ano de 1485, ela foi instaurada posterior à guerra das duas rosas (1455–1485). Neste processo ocorreram disputas entre duas famílias, a York e a Lancaster, basicamente este conflito ocorreu pela supremacia executiva na Inglaterra.

Entretanto, com o casamento entre Henrique Tudor e Isabel York foi apaziguada a guerra e iniciou a dinastia que iria perdurar de 1485 até 1603 (118 anos), a ideia neste capítulo não é adentrar a complexidade que foi o período desta família no poder, mas, simplesmente, fazer um breve relato de alguns pontos que foram incisivos nas revoltas que ocorreram na Inglaterra no século XVII para depois melhor compreendermos as ideias de direito em Locke.

Com Henrique VII no poder, a economia foi amplificada juntamente com o poder monárquico, de acordo com Perry Anderson “Os domínios reais foram muito ampliados pela retomada de terras, cuja receita forneceu à monarquia um total quadruplicado durante o reinado; as incidências feudais e os tributos alfandegários foram igualmente explorados ao máximo” (ANDERSON, 1995, p. 118).

Nessa citação o autor afirma que a partir da ascensão da dinastia Tudor no poder inglês se estabeleceu uma unidade econômica e política. No campo religioso predominou o catolicismo até o governo de Henrique VIII. As ideias protestantes na Inglaterra somente alcançaram maior amplitude aproximadamente nos anos de 1530 sobre a influência dos huguenotes franceses.

- Henrique VIII, filho de Henrique VII, “[...] herdou um Executivo poderoso e um próspero erário” (ANDERSON, 1995, p. 118), porém em sua política externa se envolveu em três conflitos, que gerou perdas substanciais à Inglaterra, contra a França nos anos de 1512 a 1514, 1522 a 1525 e 1543 a 1546. Para custear as guerras, o Estado decidiu “[...] uma tentativa de taxaço arbitrária promovida por Wolsey [...]” (ANDERSON, 1995, p. 119) que causou “[...] uma oposição das classes operárias contra Henrique VIII suficiente para desestimulá-la [taxação] [...]” (ANDERSON, 1995, p. 119). O segundo monarca Tudor tinha por ideia a monarquia centralizada e a preponderância no poder executivo. De acordo com Lawrence Stone, “[...] existiu nos círculos oficiais ingleses o desejo de adquirir alguns dos instrumentos para um governo monárquico forte; e também que Henrique VIII não foi por sua natureza e inclinação um monarca constitucional [...]” (STONE, 2000, p. 116-17). Percebe-se nesta citação a intenção do poder centralizado nas mãos de Henrique VIII, o que demonstra uma característica forte de sua política.
- “Por três vezes a monarquia Tudor tentou intervir nas guerras Valois-Habsburgo no norte da França” (ANDERSON, 1995, p. 123).

Outro fator relevante, quíça preponderante, de cunho social para se compreender as revoltas na Inglaterra do século XVII, foi o surgimento da Reforma Protestante de inspiração Calvinista na Inglaterra, a qual ocorreu “Quando Henrique VIII rompeu com o catolicismo romano” (ARRUDA, 2006, p. 52), por volta de 1530.

Este fato se originou pela intenção do monarca de se separar de Catarina de Aragão, porque “[...] uma série de abortos havia convencido o rei de que sua mulher jamais conseguiria dar-lhe um herdeiro varão” (SKINNER, 1996, p. 345). Dessa forma, o rei decidiu casar com Ana Bolena, para tanto iniciou um processo de cisão com o papado. Dentre o rompimento com Roma, segundo Stone, nos anos seguintes “... entre 1536 e 1552, a Coroa havia se apoderado das vastas propriedades dos mosteiros e conventos [...]” (STONE, 2000, p. 119). O confisco dos bens católicos pela coroa inglesa auxiliou Henrique VIII a estabilizar a economia do reino, além de fortalecer o seu poder, pois estas terras confiscadas foram vendidas para grupos que adquiriu poderes econômicos, porém ainda lhes eram tolhidos autonomia política.

Em síntese, o governo de Henrique VIII, possibilitou, através da Reforma Anglicana e da venda de terras à *gentry*, a burguesia mercantil, entre outras, aumentar não apenas o poder real, o que serviu de base para a constituição de uma monarquia absolutista na Inglaterra, mas também, para a ascensão de outros grupos ao cenário econômico e político da sociedade. A formação de um absolutismo monárquico explica o cerceamento das atividades parlamentares e sua exclusão de muitas decisões políticas relevantes para o Estado, logo, estes grupos latentes ficaram sedentos por poder.

- Um evento relevante a ser referido no processo econômico-político da época foi o cercamento (*enclosure*), esta prática foi segundo Florenzano, "... iniciada no século XVI, continuou de forma intermitente e espasmódica até meados do século XIX." (FLORENZANO, 1991, p. 74), e teve por base a apropriação das terras comunais. Essa ação do Estado deu início a noção e institucionalização da propriedade privada na Inglaterra, entretanto, levou grande parte da população campesina a situação de miséria. Dessa forma, foram criadas algumas formas de atenuar este procedimento durante o governo dos Tudor e Stuart, de forma a controlar motins e protestos. Com o processo de ascensão da burguesia, a aristocracia perdeu gradativamente seu espaço. Com Elizabeth no poder não foi diferente, os aristocratas também estiveram em crise. A decadência da aristocracia e a ascensão econômica da burguesia instigou os burgueses, durante a dinastia Stuart, a almejarem mais poderes políticos, o aumentava a insatisfação entre esse grupo emergente.
- De acordo com Arruda: "[...] Entre 1515 e 1552 estabeleceu-se uma legislação protecionista: ordenava-se a reparação das cabanas abandonadas; limitava-se o número de carneiros que poderiam ser possuídos por um único proprietário; gravava-se todo campo de pastagem novo com um imposto proporcional à metade da renda gerada. A multiplicidade das leis demonstra a sua própria ineficiência para coibir os abusos.[...]" (ARRUDA, 2006, p. 20).

- Como já exposto anteriormente, Elizabeth deu continuidade ao anglicanismo, antes dela esteve Maria Tudor no poder, esta tentou retornar o catolicismo, mas não vigorou por muito tempo, seu governo durou somente cinco anos (1553-1558), pois a Igreja Anglicana já havia “plantado raízes” na Inglaterra desde meados dos anos 1530 e não é tão simples modificar uma forma de pensar do imaginário social. Em sua política externa, Elizabeth, para impedir que a Espanha dominasse a Irlanda, obtendo assim um bom ponto estratégico contra a Inglaterra, logo, contra o anglicanismo, investiu na marinha bélica e a tornou um grande poderio naval do mundo na época, a ponto de derrotar a Invencível Armada espanhola.
- A Irlanda, no tempo de Henrique VIII, estava sobre a jurisdição da monarquia inglesa, conforme Perry Anderson: “[...]. Em 1540, Henrique VIII – depois de romper com o papado, que havia originalmente investido a monarquia inglesa na suserania da Irlanda, como um feudo de Roma – assumiu o novo título de rei da Irlanda.[...]” (ANDERSON, 1995, p. 131).

- O enfrentamento entre a Espanha e Inglaterra se dava desde o repúdio de Henrique VIII à Catarina, sua primeira esposa, espanhola. A atitude do rei foi entendida pelo reino espanhol como uma ofensa. Além disso, Espanha como um “bom país católico” tinha por dever preservar o catolicismo e legitimar sua proeminência, portanto, era sua responsabilidade lutar contra o “país herege”. Para tanto, tentou dominar a Irlanda, que se localiza a Oeste da Inglaterra, com vistas a demarcar e ocupar o território envolto da ilha. No entanto, Elizabeth conseguiu impedir esse plano com a guerra marítima. No final do século XVI e início do século XVII, a Europa passou por uma crise econômica, apesar de ter sido branda na Inglaterra, acarretou algumas divergências sociais nos anos de 1640 conforme expõem Arruda: “A relação entre a crise econômica e a crise social é evidente nas manifestações populares de 1640” (ARRUDA, 2006, p. 61). Em síntese, Elizabeth governou de forma absoluta, convocou o Parlamento pouquíssimas vezes. No que diz respeito a religião, permaneceu nos moldes anglicanos. Atinente à sociedade, havia uma burguesia carecendo de poderes políticos, alguns grupos radicais estavam em busca por liberdade de todos os tipos. Nesses moldes, ao morrer a chamada “Rainha Virgem” não deixou herdeiros, por isso ascendeu à Coroa inglesa a dinastia Stuart.
- Christopher Hill faz um panorama bem sistemático dos grupos radicais durante o período da Inglaterra entre os séculos XVI e XVII em seu livro *O Mundo de Ponta Cabeça*, esboçando como estava a sociedade na época, as suas pretensões, as suas crenças entre outros fatores.
- Como a chamavam, tentando aludir santidade, castiidade e legitimidade para a rainha, tendo em vista que tal adjetivo enaltecia a sua pureza, que nem Maria, mãe de Jesus Cristo.

## Dinastia Stuart (1603 – 1688)

- Jaime I (1603 -1625);
- Carlos I (1625 – 1.649);
- Oliver Cromwell (1649 - 1658); Tomada do poder
- Richard Cromwell (1658 – 1660);
- Carlos II (1660 – 1685);
- Jaime II (1685 – 1688).

### Jaime I



### Carlos I



O. Cromwell



R. Cromwell



Carlos II



Jaime II





## 2.2 DINASTIA STUART EM SUA PRIMEIRA FASE

- A dinastia Stuart ascendeu ao poder em 1603, com o monarca Jaime I, ou Jaime VI da Escócia, houve desconfiança em sua ascendência por parte do povo inglês, então, como forma de legitimar seu poder, a nova dinastia utilizou o mesmo aparelho de estado dos Tudors. Entretanto, logo a seguir, para manter-se a frente da coroa, dissolveu o Parlamento várias vezes e buscou revitalizar o direito divino dos reis. Auxiliado por um Conselho Privado formado pelos nobres de sua confiança, podia, segundo Arruda, julgar “as questões judiciais laicas, relativas à alta traição e outros problemas não especificados pelo Direito Comum, eram julgados na *Câmara Estrelada*, a secção judiciária do Conselho” (ARRUDA, 2006, p. 66). No concernente à religião, Jaime I, priorizou um tipo de catolicismo anglicano, aproximou-se dos espanhóis, o que gerou mais desconfiança entre os ingleses, principalmente os puritanos que almejavam mais poderes políticos.
- Coloque este título assim, pois entre 1649 até 1660 a Inglaterra passou por uma República e o protetorado de Oliver Cromwell.
- Essa desconfiança ocorreu pelo fato de ele, antes de ser monarca na Inglaterra, ele era rei na Escócia.

Outro fator relevante a ser destacado está no campo das ideias, Modesto Florenzano sistematiza três principais ideias vigentes nas três primeiras décadas do século XVII, estes pensamentos relacionam as ideias políticas e ideológicas concatenadas nas transformações econômicas e sociais. São as seguintes ideias:

- A primeira destas ideias tinha como foco o puritanismo. Embora o processo de difusão entre suas classes sociais não seja ainda bem conhecida, não há dúvida de que sua penetração maior se verificou entre os grupos ligados à manufatura (sobretudo da produção de panos).
- A outra vertente intelectual da revolução foi a do Direito Comum (*Common Law*). Na Inglaterra, ao contrário do que ocorreu no continente (onde durante o processo de formação das monarquias nacionais buscou-se no direito romano a fonte e a justificação para o fortalecimento do poder real), graças em grande parte ao estabelecimento de uma precoce centralização monárquica a partir da invasão normanda do século XI, o direito romano não foi adotado .
- Finalmente, a terceira componente intelectual da revolução foi a ideologia do “país” em oposição a da corte” – *court versus contry* –, segundo a qual o país era virtuoso, a corte depravada, o país defensor dos velhos hábitos e liberdades, a corte de novidades administrativas e práticas tirânicas, o país puritano a corte inclinada ao papismo [...]. (FLORENZANO, 1991, p. 87-88).

A forma exposta acima demonstra como era a situação da Inglaterra no designado período, havia inquietação por parte religiosa, pois o anglicanismo de Jaime I era inspirado no poder divino dos reis, no quesito jurídico pretendiam os grupos radicais leis igualitárias, liberdade, além das ideias sobre nação, unidade e país. Conforme a corte tratava o país como sua propriedade privada, a burguesia latente exigia maior nacionalismo, tentando cessar com a dualidade entre o discurso e a prática, já que, como exposto, a monarquia tratava a política de forma particularista. É necessário compreender estas ideias que estavam surgindo, para melhor analisar os axiomas de Locke, o que se era debatido na época, as críticas feitas por ele no que diz respeito ao governo.

- Outro fator relevante neste período são os grupos radicais, pois a Revolução Puritana foi uma disputa pelo poder unicamente entre o Parlamento e monarquia. O Parlamento estava preocupado em ampliar seus capitais, a monarquia acabava tolhendo esta vontade, pois concedia monopólios a determinados grupos e cobrava impostos altos. Após 1625, com a morte de Jaime I, ascendeu ao governo Carlos I, este, por influência do Duque de Buckingham, casou-se com Henriqueta, filha de Luis XIII e fortaleceu seus laços com a corte francesa. Auxiliou a França, no conflito entre católicos e protestantes calvinistas em La Rochelle. O parlamento ao ver a aproximação de Carlos I com a monarquia católica francesa, assim, “a oposição no Parlamento foi tão forte que chegaram a pedir a cabeça de Buckingham, articulador da diplomacia inglesa” (ARRUDA, 2006, p. 68). O conflito entre Parlamento e Monarca
- Foi um local de conflito entre católicos e protestantes na França, onde levou à morte de milhares de protestantes.

- [...] com a política exterior conciliadora, os ingleses assistiram os avanços espanhóis na Europa em detrimento dos protestantes, perderam-se grandes oportunidades de expansão no Novo Mundo, a Holanda monopolizou o tráfico marítimo, os tecidos ingleses foram desviados dos mercados alemães. (ARRUDA, 2006, p. 68).

Nesse contexto, a Inglaterra entrou em uma crise econômica, perdeu espaço no seu principal comércio, a lã, o que agravou os conflitos sociais, a insatisfação não era somente econômica, como dito anterior, também havia a parte política, religiosa e jurídica, em suma, disputa pelo poder. Em sua forma de política, Carlos I tentou centralizar o governo de forma absoluta, como expõem Perry Anderson, em 1625, Carlos I, de forma consciente embora inepta, tomou a si a tarefa de construir um absolutismo mais avançado com os materiais pouco promissores de que dispunha. (ANDERSON, 1995, p. 139). As possibilidades para ele implementar o absolutismo eram exíguas por causa de todo um processo histórico já citado, entre elas relembremos a ascensão da burguesia, o protestantismo puritano, grupos radicais aspirando liberdade e igualdade, como os *levellers* e *diggers*, entre outros.

Outro fator que deixou instável o poder de Carlos I foi o envolvimento em um conflito, como explicita Perry Anderson, “Os caprichos da política externa contribuíram também para enfraquecê-la no início do reinado: o fracasso de uma intervenção inglesa na Guerra dos Trinta Anos combinou-se a uma guerra desnecessária e malsucedida com a França, [...]” (ANDERSON, 1995, p. 139). Pelo fato do Parlamento ter sido contrário a tal guerra e criticar o ministro responsável (Buckhingham), Carlos I acabou cessando os trabalhos na casa parlamentar por tempo indeterminado. Neste período de instabilidade política, o monarca decidiu reatar relações com a aristocracia, cedendo monopólios à mesma, excluiu a pequena nobreza e os novos mercantis que estavam emergindo, além de uma série de fatores para agremiar o poder em suas mãos, como por exemplo, venda de cargos, multas para as obrigações dos cavaleiros, ampliação dos monopólios, etc.

Entre inúmeros fatores que geraram aversão do Parlamento à monarquia, foi a situação da Escócia. Em 1638 o clero anglicano, chefiado pelo Arcebispo Laud, tentou impor a liturgia anglicana na Escócia, este por ser um país católico, influenciado pela Espanha, se rebelou contra a monarquia, quando tal fato ocorreu, “... os estados escoceses uniram-se na rejeição e a Convenção que assinaram contra ela [liturgia anglicanizada] adquiriu imediata força material, [...]” (ANDERSON, 1995, p. 141). Tal força só foi possível porque a aristocracia na Escócia não havia sido desmilitarizada, fazendo, logicamente, a Inglaterra perder força bélica, além de inúmeros fatores desgastantes que uma guerra causa, e o conflito também, além da Guerra dos Trinta Anos (1618-1648) que já estava gerando perdas substanciais, de um lado a monarquia absolutista perdia força, de outro os burgueses ganhavam força econômica.

Além das crises econômicas por causa das guerras, havia outro problema, o processo de emigração à América do Norte diminuiu o número de habitantes e, basicamente, os que foram para América eram os perseguidos por suas ideias e/ou os que aspiravam melhores condições em uma terra nova, de tal forma que, na Inglaterra, não percebiam possibilidade de ascensão, a diminuição do número de habitantes acarreta em menos contribuintes, neste processo, além das guerras, alguém precisava equalizar a contabilidade. Em uma das medidas para tentar captar recursos, Carlos I, aproveitou os ataques piratas na costa marítima e passou a exigir o pagamento do *Ship Money*, sendo, inclusive, obrigados a pagar as cidades que não tinham nem mesmo ligação marítima, porém, o fez sem o consentimento do Parlamento, importante salientar que este era uma prerrogativa do mesmo, a autorização de cobranças de impostos. Em meio a esse processo de guerras externas, crises econômicas da monarquia, embate de poder com o Parlamento, divergências religiosas. Com vistas a resolver a crise instaurada o monarca decidiu convocar o Parlamento no ano de 1640, que ele fechara, para tentar alguma estabilidade no país, no entanto, os desajustes políticos não foram sanados com essa atitude e a Revolução, posteriormente chamada puritana, estourou, conforme analisaremos brevemente a seguir.

- “[...] expediente financeiro este [*Ship Money*] que tinha sido adotado durante os reinados de Elisabeth e Jaime I [...]”. (ARRUDA, 2006, p. 72)
- Importante ressaltar que a crise econômica ocorreu por parte da monarquia, pois alguns historiadores deixam confuso a parte da crise, generalizando ela como se fosse em toda a Inglaterra, que não era bem a questão, sendo tal assertiva inferida por causa da burguesia latente que estava se destacando economicamente, tanto que compravam cargos no período de Carlos I, Perry Anderson em um trecho de seu livro *Linhagens do Estado Absolutista* na página 140 que diz: “[...]”. Foi particularmente nesses dias [no governo de Carlos I] que a venda de cargos tornou-se, pela primeira vez, uma importante fonte de rendimentos para a monarquia [...]” (ANDERSON, 1995, p. 140)

### 2.3 REVOLUÇÃO PURITANA

- Em novembro de 1640, foi convocado o Longo Parlamento, este conseguiu efetivar algumas medidas para atenuar o poder do monarca. Dentre as medidas tomadas pelo parlamento encontravam-se o fim da autoridade e o poder do Arcebispo Laud e do Conde de Strafford. Além de extirpar os dois principais ministros, o Parlamento cessou com a Câmara Estrelada, com os impostos que o monarca criou sem a devida autorização, incluindo a *Ship Money*. Ainda aprovaram dois atos aprovados pelo Legislativo, um dizia respeito sobre o Parlamento ser convocado automaticamente de três em três anos, o outro explanava que o Parlamento só poderia ser dissolvido com o consentimento do mesmo, aos poucos o Parlamento conseguiu novamente suas antigas prerrogativas, tiradas pelas mãos da monarquia. Nesse interim, diante da fragilidade bélica do governo, Carlos aceitou tais medidas, dando o “gostinho” do Parlamento de ter prerrogativas.
- [...] assim chamado porque durou ininterruptamente até 1653, quando foi dissolvido por Cromwell [...].” (FLORENZANO, 1991, p. 96)

Quando eclodiu uma revolta na Irlanda em 1641, em represália a arbitrariedade de Strafford. Ele tomou medidas extremistas, como Stone afirmou “... estava [Strafford], de maneira deliberada e impiedosa, abatendo toda a oposição [...]” (STONE, 2000, p. 229). Os parlamentares acabaram culpando o monarca por causa da revolta, já que Strafford era ministro dele, havendo assim, uma intensa propaganda contra Carlos I. O rei, para atenuar a propaganda contra ele, decidiu prender cinco parlamentares que estavam sendo contundentes nas críticas contra a monarquia, foi pessoalmente à Câmara dos Comuns para efetivar o cárcere, esses cinco insurretos sabendo o que poderia acontecer, acabaram se refugiando, porém tal atitude gerou revolta por parte dos parlamentares, iniciando-se assim a Guerra Civil. De um lado estavam os realistas, também conhecidos como cavaleiros, do outro estavam os puritanos, conhecidos vulgarmente por cabeças redondas, por terem seus cabelos cortados.

A Guerra Civil não ficou somente na região de Londres, ela se estendeu por toda a Inglaterra, de acordo com Arruda “Imediatamente, em vários condados eclodiram rebeliões populares [...]” (ARRUDA, 2006, p. 77). Conforme afirmou o autor, o descontentamento era geral, é claro que o motivo da Guerra Civil não foi unicamente a tentativa de prender os cinco parlamentares, entre eles Pym e Hampden, mas, sim, um conglomerado de fatores, entre eles, como já exposto anteriormente, a luta pelo direito de igualdade entre os cidadãos, a atitude de Carlos I ao prender os puritanos, foi somente o estopim para o conflito.

No início do conflito as tropas parlamentares estavam em desvantagem, simplesmente porque não eram um exército profissional, as ditas tropas eram um amontoado de pessoas descontentes, com as suas armas improvisadas, certamente não tinham capacidade de igualdade bélica contra os parlamentares. Logo ficaram em desvantagem, até que Oliver Cromwell, que anos atrás (1634) teve negada sua autorização para ir à América Carlos I, organizou o *New Model Army* (Novo Modelo do Exército), esta nova forma de ordenação bélica se dava por merecimento, sendo estimulado o debate entre os soldados acerca da liberdade, ao contrário do que ocorria nos exércitos realistas. Essa nova organização possibilitou a vitória dos parlamentares, possa ser a vontade de ser liberto, por tratar com a esperança de um novo mundo, mas para isto, haveria de suprimir as tropas realistas.

Em 1645, na Batalha de Naseby, os exércitos liderados por Cromwell, findaram com a Guerra Civil saindo vitoriosos, doravante ocorreu a disputa entre as forças políticas que fizeram parte durante a Revolução. O rei, preocupado com o que poderia acontecer a ele, acabou fugindo para a Escócia que, teoricamente, fazia parte de sua prerrogativa real, porém os escoceses o aprisionaram e o venderam ao Parlamento inglês. No decorrer do conflito, o Parlamento ficou dividido, até porque a Guerra Civil estava “caminhando” para uma república democrática, não era bem esta a ideia almejada por todos os parlamentares. Assim, por perceberem que o povo estava praticando rapinagem em terras privadas, inclusive a dos parlamentares, estes tentaram algumas formas para atenuar o conflito, uma das medidas que alguns parlamentares sugeriram foi a extinção do Novo Modelo do Exército, tentaram a aliança com o rei, conforme expôs Florenzano “Os presbiterianos, visando assumir o controle da situação, entraram em negociações com o rei prisioneiro [...]” (FLORENZANO, 1991, p. 107). Para extinguir o exército, uma das medidas foi enviar os beligerantes mais politizados do Novo Exército à Irlanda, essa medida era uma forma de acabar, literalmente, com os soldados que defendiam a igualdade e a república. Neste período surgiu um conflito a três na Inglaterra, o Exército, descontente pela tentativa dos Parlamentares de findar a Guerra Civil, do Parlamento, por ter conseguido o almejado, que era os direitos e uma maior igualdade entre seus pares, e a monarquia, esta ainda tentou retornar ao poder e restaurar a sua hegemonia.

No Exército, os *levellers* começaram a explanar as suas ideias, acreditando “... que para terem força política precisariam assumir o controle do exército.” (HILL, 1987, p,79), mas eles, por suas ideias, foram tolhidos de seus projetos, e cerceadas as ideias democráticas no Exército. O rei, aproveitando-se das divergências ocorridas no Exército, fugiu para reorganizar uma contra-revolução. As tropas, percebendo o perigo latente desta fuga prepararam-se, se unificaram sob o comando de Oliver Cromwell e venceram. Com o desenvolvimento dos acontecimentos, o Parlamento sofreu uma alteração, todos os favoráveis ao rei foram expulsos e o rei preso novamente. O Parlamento ficou conhecido, após a retirada dos presbiterianos, como *Rump Parliament*.

Para evitar que o rei tentasse, novamente, uma tomada do poder, "..., o Exército força o julgamento e a condenação do Rei pelo Parlamento depurado. No dia 30 de janeiro de 1649, Carlos I foi decapitado. A 6 de fevereiro a Câmara dos Lordes foi Abolida..." (ARRUDA, 2006, p. 81). Findado temporariamente a monarquia Stuart, iniciou a República em 19 de maio de 1649. O Protetorado de Cromwell foi um período impar na História inglesa e que nos auxiliará a compreender as bases da revolução gloriosa de 1688 e o contexto no qual John Locke escreveu.

#### 2.4 O PROTETORADO DE CROMWELL E A RESTAURAÇÃO STUART

Com o problema de quem ficaria no poder executivo, Oliver Cromwell concentrou o poder em suas mãos e ficou conhecido como Lorde Protetor. Alguns sugeriram lhe ceder a coroa, porém ele não aceitou. Entre suas medidas, segundo Florenzano, vemos:

- No plano interno, foram suprimidas de vez as estruturas feudais ainda vigentes, eliminando-se todos os obstáculos institucionais para o livre desenvolvimento das forças capitalistas. No plano externo, a Inglaterra consolidou sua vocação natural, de potência marítima e imperialista. (FLORENZANO, 1991, p. 111).



Dessa forma, Oliver Cromwell acabou exercendo um poder despótico com apoio do Exército Novo, além de algumas concessões às camadas burguesas. Ao falecer em 1658, ascendeu seu filho ao poder, Richard Cromwell, por ele não ter a mesma desenvoltura política de seu pai, acabou afastado em 1659. Nesse ano, a Dinastia Stuart foi restaurada no poder.

Em 1660, “[...] o *Parlamento Convenção*, proclamou Carlos II rei da Inglaterra [...]” (ARRUDA, 1989, p. 102), porém “O Parlamento monarquista manteve Carlos com pouco dinheiro, não apenas por pura maldade, mas porque o Parlamento não podia controlar seus gastos e não confiava na sua política [...]” (TREVELYAN, 1982 p.12). Esta foi uma medida tomada pelo Parlamento para voltar à monarquia, porém não absolutista e sim constitucional.

- Carlos II, filho de Carlos I, não recebeu o poder absoluto e acabou se aproximando do Luis XIV, de quem recebia auxílio, tal situação fez com que a Inglaterra se envolvesse em guerra contra a Holanda, pois a França, estava em conflito contra os países-baixos. Por ter certo apreço pelo catolicismo, conforme afirmou Trevelyan “[...], Carlos desejava proteger os católicos romanos, como se ele devesse sua vida à lealdade católica [...]” (TREVELYAN, 1982, p. 13). Nesse contexto, o monarca se viu obrigado a aceitar a Lei do Teste (1673), nela dizia que todos que exercessem um cargo oficial “[...], deveriam professar seu anticlericalismo” (ARRUDA, 1989, p. 103), esta medida era uma forma de não concentrar novamente o poder nas mãos do rei, com vistas a impedir uma possível restauração católica na Inglaterra e o retorno do absolutismo. Neste período, o Parlamento havia conseguido diminuir a força administrativa de Carlos II, de tal forma que ele se submeteu às leis do Parlamento. Neste período surgiram dois partidos, os *tories* e os *whigs*,
- Um dos maiores exemplos, se não o maior, da monarquia absolutista, ficou célebre pela frase que adequaram a ele, ou que ele disse: “*L'État c'est moi*”.
- O que Arruda chama de Lei de Teste, Trevelyan nomeia como Lei de Habilitação e ela “[...] tornou ilegal qualquer um ocupar um cargo, civil ou militar, a menos que tivesse primeiro recebido o sacramento de acordo com os ritos da Igreja da Inglaterra.” (TREVELYAN, 1982, p. 14)

- [...] os *tories* eram “altos clérigos” anglicanos, que procuravam desanimar os dissidentes protestantes [...]. Os *whigs* eram uma combinação de latifundiários do “baixo clero” com dissidentes protestantes para defender as facções de não-conformistas contra a perseguição, [...] (TREVELYAN, 1982, p. 15).

Em síntese, o governo de Carlos II foi caracterizado, como os de seus antecessores, por disputas pelo poder político, econômico, religioso e etc. Tanto que entre 1681 e 1685, data de seu falecimento, o monarca fechou várias vezes o Parlamento decorrente de disputas pelo poder. Em 1685, após a morte de Carlos II, ascendeu ao poder seu irmão, Jaime II, que tinha por intenção instaurar novamente o poder divino dos reis na Inglaterra. Entretanto, o governo de Jaime II durou pouco, pois ao perceber as intenções de restauração da monarquia absolutista, logo o Parlamento exigiu sua renúncia à coroa e chamou para assumir o trono inglês Guilherme de Orange. No mesmo navio no qual viajou o futuro monarca inglês, retornou o John Locke para uma nova Inglaterra sob a égide de um governo parlamentarista. Sendo assim, no próximo subtítulo analisaremos brevemente a vida e a trajetória de Locke.

**OBRIGADO PELA ATENÇÃO!!!**