

Universidade de São Paulo (USP)

Faculdade de Educação (FE)

Ronaldo Cardoso Alves

**APRENDER HISTÓRIA COM SENTIDO PARA
A VIDA:**

consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses

São Paulo

2011

Universidade de São Paulo (USP)

Faculdade de Educação (FE)

**APRENDER HISTÓRIA COM SENTIDO PARA
A VIDA:**

consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP)

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Ronaldo Cardoso Alves

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Maria Abud

São Paulo

2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 375.42
A474a Alves, Ronaldo Cardoso
 Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em
 estudantes brasileiros e portugueses / Ronaldo Cardoso Alves; orientação
 Kátia Maria Abud. São Paulo : s.n., 2011.
 322 p. : il., tabs. graf.
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
 Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade
 de Educação da Universidade de São Paulo)
1. História – Estudo e ensino 2. Didática 3. História – Filosofia - Cultura
 4. Pensamento - História I. Abud, Kátia Maria, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ronaldo Cardoso Alves

Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

*Ao meu filho Lucca, prestes a vir
ao mundo para iluminar nossas
vidas.*

*À minha esposa Joice, gratidão...
pelo amor que nos une, pelo
companheirismo em todos os
momentos.*

*Aos meus pais, Waldir e Zinha,
pelo carinho e educação.*

*Aos meus irmãos Renato e Regiane,
pela amizade de sempre.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de externar minha gratidão a todos que me apoiaram nessa caminhada, tornando possível a efetivação deste trabalho.

Ao Deus Senhor e Doador da Vida.

A minha esposa Joice, aos meus pais Waldir e Zinha e aos meus irmãos Renato e Regiane, pelo apoio e compreensão nos momentos de distância dessa difícil jornada.

À Professora Doutora Kátia Maria Abud, minha orientadora e amiga, pela confiança e estímulo dados desde o início de minha trajetória como pesquisador.

À Professora Doutora Isabel Barca, por me acolher na Universidade do Minho e coorientar a pesquisa realizada em Portugal.

Às Professoras Doutoras Maria Auxiliadora Schmidt e Raquel Glezer, pelas contribuições dadas durante o Exame de Qualificação.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por conceder a bolsa que subsidiou o estágio, junto à Universidade do Minho, para a realização da pesquisa em Portugal.

Ao amigo José Everaldo Nogueira Júnior, pela revisão do texto, às amigas Patrícia Mara Carneiro e Renata Bachert, pelo *abstract*.

Aos professores e alunos das escolas que me acolheram no Brasil e em Portugal para a realização da pesquisa de campo.

E, finalmente, aos amigos... muitos... do grupo da pós-graduação de Metodologia do Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e do Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho; das instituições nas quais leciono atualmente - colégio Marista Arquidiocesano, colégio Chaim Nachman Bialik e Faculdade de Teologia da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil; do programa de estágios da Licenciatura da FEUSP; da minha caminhada cristã - pessoas das igrejas nas quais pastoreei e fui pastoreado - que se lembraram de mim e de minha família ao longo desse tempo.

SUMÁRIO

Resumo.....	9
Abstract.....	10
Lista de Tabelas.....	11
Lista de Figuras.....	12
INTRODUÇÃO: História e Vida - o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica.....	15
CAPÍTULO 1 – EXPERIÊNCIA NO TEMPO: aspectos teóricos.....	33
1.1 – Do pensamento histórico.....	36
1.2 – Da consciência histórica.....	46
1.3 - Das operações mentais do pensamento histórico e seus conceitos meta-históricos.....	49
1.4 – Dos tipos de consciência histórica pré-moderna.....	60
1.4.1 – A consciência histórica tradicional.....	61
1.4.2 – A consciência histórica exemplar.....	62
1.5 – Dos tipos de consciência histórica moderna.....	63
1.5.1 – A consciência histórica crítica.....	68
1.5.2 – A consciência histórica genética.....	70
1.6 - Da relação entre os tipos de consciência histórica.....	75
1.7 – Consciência Histórica pós-moderna?.....	76
1.8 – Por uma racionalização de sentido.....	89

CAPÍTULO 2 – INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NO TEMPO: aspectos metodológicos e analíticos.....	94
2.1 – Da Metodologia.....	94
2.1.1 – Os Instrumentos de Pesquisa.....	96
2.1.2 – Perfil das Escolas.....	99
2.1.3 – Perfil Discente.....	107
2.1.3.1 - Perfil socioeconômico-cultural dos alunos brasileiros.....	110
2.1.3.2 - Perfil socioeconômico-cultural dos alunos portugueses.....	122
2.2 – Da Análise.....	142
2.2.1 - Da Explicação Histórica.....	146
2.2.2 - Da Evidência Histórica.....	174
2.2.3 – Da Compreensão Histórica.....	194
2.2.4 – Da Significância Histórica.....	216
CAPÍTULO 3 – ORIENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NO TEMPO.....	245
3.1 – Perfil I - Constituição Tradicional de Sentido.....	256
3.2 – Perfil II - Constituição Exemplar de Sentido.....	257
3.3 - Perfil III - Constituição Crítica de Sentido.....	258
3.4 – Perfil IV - Constituição Genética de Sentido.....	259
3.5 - Comparação entre os estudantes brasileiros.....	261
3.6 - Comparação entre os estudantes portugueses.....	266
3.7 - Comparação entre os estudantes brasileiros e portugueses.....	276
CONSIDERAÇÕES FINAIS: Aprender História com Sentido para a Vida.....	284
BIBLIOGRAFIA.....	292
ANEXOS.....	298

RESUMO

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. São Paulo, 2011, 322 p.

Tese de Doutorado.

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

É possível aprender História com sentido para a Vida? Esta pesquisa, cujo objetivo é compreender em que medida o pensamento histórico de estudantes brasileiros e portugueses apresenta aspectos de uma consciência histórica pertinente para a reflexão acerca das demandas da cultura histórica contemporânea, pautou-se por essa indagação. Em outras palavras, procurou verificar como o ensino de História, nas escolas públicas de Brasil e Portugal, tem contribuído para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite a satisfação das carências de orientação temporal e constituição de identidade na sociedade atual.

Para a consecução dessa meta coletou informações com o intuito de conhecer os diferentes perfis de caráter socioeconômico e cultural dos grupos pesquisados, além de narrativas discentes geradas pela interpretação de um fato histórico comum a Brasil e Portugal - a transferência da família real portuguesa (1808). Tal material empírico foi analisado com critérios quantitativos e qualitativos, balizados pela interpretação do repertório teórico-epistemológico composto por experiências de autores de diferentes áreas do conhecimento histórico como a Filosofia da História, a Didática da História e a Educação Histórica.

Este percurso possibilitou a construção de uma tipologia de análise narrativa que permite verificar as tendências de constituição do sentido histórico à orientação temporal subsumidas a grupos pesquisados. Em outras palavras, o exercício meta-histórico realizado ao longo da pesquisa permitiu a elaboração de uma tipologia que indica qual ou quais tipos de consciência histórica são predominantes nos discursos de um grupo.

Finalmente, discutir com os estudantes como os conceitos estruturadores do pensamento histórico atuam para construir conhecimento, mediado pela consciência histórica subsumida à argumentação, se constitui como a proposição desta pesquisa. Potencializar as ideias históricas através de princípios metodológicos que invistam no desenvolvimento da argumentação é função intransferível do ensino de História e, por isso, conceitos meta-históricos podem ser trabalhados nas aulas do ensino básico, paulatina e progressivamente, como meios pelos quais se articula o pensamento histórico. Dessa forma, a História mostrará como é área do conhecimento fundamental para a geração de reflexão e autorreflexão acerca das experiências humanas. Aprender História com sentido para a Vida.

Palavras-Chave: Consciência Histórica, Didática da História, Filosofia da História, Educação Histórica, Pensamento Histórico, Cultura Histórica, Conceitos Meta-Históricos, Aprendizagem Histórica.

ABSTRACT

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Learn History with sense to Life: historical consciousness of Brazilian and Portuguese students.** São Paulo, 2011. 322 p.

Doctorate thesis

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

This research aims at understanding how far the historical thinking of Brazilian and Portuguese students present aspects of a historical consciousness relevant to discuss about Contemporary Historical Culture, in order to answer the question: is it possible to learn History with sense to life?. In other words, the aim of this work is to verify how the History teaching in the public schools in Brazil and Portugal has contributed to the development of a historical consciousness that enables the satisfaction to fulfill the lack of time orientation and identity formation in contemporary society.

In order to achieve this goal, data was collected in order to know the different profiles of socioeconomic and cultural of the groups searched, beyond the students narrative about their interpretation of a common historical fact to Brazil and Portugal - the transfer of the Portuguese royal family (1808). This empirical material was analyzed with quantitative and qualitative criteria, guided by the studies on a theoretical epistemology of author experiences from different areas of historical knowledge as the Philosophy of History, the Didactic of History and the History Education.

This way of study has enabled the construction of an analysis narrative typology which allows verifying the trends of historical sense formation to time orientation subsumed to groups searched. In other words, the metahistorical exercise done throughout the research allowed the development of a typology that indicates how or what types of historical consciousness are predominant in a group discourse.

Finally, discuss with students how the concepts of historical thinking work to build knowledge, mediated by the historical consciousness subsumed to the argument, it is the aim of this research. Improve the historical ideas through methodological principles that invest in developing the argument is indelible function of teaching history and therefore, metahistorical concepts can be worked in class, gradually and progressively, as the means by which articulates historical thought. Thus, history will show how the area of fundamental knowledge is to generate reflection and self reflection about the human experience. Learn History with sense to Life.

Keywords: Historical Consciousness, Didactic of History, Philosophy of History, History Education, History Culture, Historical Thinking, Metahistorical concepts, Historical Learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Equivalência de seriação entre os países.....	99
Tabela 2 - Renda Familiar Mensal - Escolas Brasileiras (em %).....	102
Tabela 3 - Renda Familiar Mensal - Escolas Portuguesas (em %).....	104
Tabela 4 – Alunos participantes da pesquisa – Brasil.....	108
Tabela 5 – Alunos participantes da pesquisa – Portugal.....	108
Tabela 6 - Total de Participantes por Gênero e País (Perfil Discente).....	109
Tabela 7 - Turmas Participantes por Escola – Brasil.....	109
Tabela 8 - Turmas Participantes por Escola – Portugal.....	109
Tabela 9 – Naturalidade - Escolas Brasileiras (em %).....	110
Tabela 10 – Etnia – Escolas Brasileiras.....	111
Tabela 11 - Perfil da Habitação dos Alunos – Brasil (em %).....	111
Tabela 12 - Quantidade de Cômodos por Domicílio - Brasil (em %).....	112
Tabela 13 - Total de pessoas que habitam o domicílio - Brasil (em %).....	112
Tabela 14 - A escola que você estuda está? (em %) – Brasil.....	113
Tabela 15 - Ocupação dos estudantes - Brasil (em %).....	113
Tabela 16 - Para se deslocar até a escola usa (em %) – Brasil.....	114
Tabela 17 - Próximo à sua casa, num raio de três quilômetros, existe (em %) – Brasil.....	115
Tabela 18 - Quais espaços de cultura, lazer ou entretenimento você utiliza? (%) – Brasil... 116	
Tabela 19 - Atividades Culturais praticadas pelos estudantes brasileiros (em %).....	117
Tabela 20 – Tempo utilizado para assistir televisão diariamente - Brasil (em %).....	118
Tabela 21 – Tempo utilizado para acesso a Internet diariamente – Brasil (em %).....	118
Tabela 22 - Programas televisivos preferidos – Brasil (em %).....	119
Tabela 23 - Sites preferidos no acesso à Internet – Brasil (em %).....	120
Tabela 24 - Escolaridade dos pais - Brasil (em %).....	121
Tabela 25 – Lugar de Procedência dos estudantes - Portugal (em %).....	123
Tabela 26 - Perfil da Habitação dos Alunos - Portugal (em %).....	124
Tabela 27 - Quantidade de Quartos por Domicílio – Portugal (em %).....	125
Tabela 28 - A escola que você estuda está? (em %) – Portugal.....	126
Tabela 29 - Para se deslocar até a escola usa (em %) – Portugal.....	126
Tabela 30 - Ocupação dos estudantes - Portugal (em %).....	127
Tabela 31 - Próximo à sua casa, num raio de três quilômetros, existe - Portugal (em %)... 129	
Tabela 32 - Quais espaços de cultura, lazer ou entretenimento você utiliza? (%) Portugal. 130	
Tabela 33 - Atividades Culturais praticadas pelos estudantes portugueses (em %).....	132
Tabela 34 – Tempo utilizado para acesso a Internet diariamente - Portugal (em %).....	133
Tabela 35 - Sites preferidos no acesso à Internet – Portugal (em %).....	133
Tabela 36 – Tempo utilizado para assistir televisão diariamente - Portugal (em %).....	134
Tabela 37 - Programas televisivos preferidos – Portugal.....	135
Tabela 38 - Escolaridade do pai – Portugal - (em %).....	136
Tabela 39 - Escolaridade da mãe – Portugal - (em %).....	137
Tabela 40 – Níveis de Explicação Histórica – Brasil.....	169

Tabela 41 – Níveis de Explicação Histórica (no. de alunos – Portugal).....	171
Tabela 42 – Níveis de Explicação Histórica (em % – Portugal).....	171
Tabela 43 – Níveis de Explicação Histórica – Comparação Brasil/Portugal (em %)......	172
Tabela 44 – Uso da Evidência Histórica – Brasil.....	189
Tabela 45 – Uso de fontes como Evidência Histórica – Portugal (em no. de alunos).....	191
Tabela 46 – Uso de fontes como Evidência Histórica – Portugal (em %)......	191
Tabela 47 – Uso de fontes como Evidência Histórica – Comparação Brasil/Portugal (%)..	193
Tabela 48 – Níveis de Compreensão Histórica – Brasil.....	211
Tabela 49 – Níveis de Compreensão Histórica – Portugal (no. de alunos).....	212
Tabela 50 – Níveis de Compreensão Histórica – Portugal (em %)......	212
Tabela 51 – Níveis de Compreensão Histórica – Brasil/Portugal (em %)......	214
Tabela 52 – Significância Histórica – Brasil.....	239
Tabela 53 – Significância Histórica – Portugal (no. de alunos).....	241
Tabela 54 – Significância Histórica – Portugal (%)......	241
Tabela 55 – Significância Histórica – Brasil/Portugal (em %)......	243
Tabela 56 – Constituição Tradicional de Sentido – Brasil (em %)......	261
Tabela 57 - Constituição Exemplar de Sentido - Brasil (em %)......	262
Tabela 58 – Constituição Crítica de Sentido - Brasil (em %)......	264
Tabela 59 – Constituição Genética de Sentido - Brasil (em %)......	265
Tabela 60 - Constituição Tradicional de Sentido – Portugal (em %)......	267
Tabela 61 - Constituição Exemplar de Sentido - Portugal (em %)......	269
Tabela 62 - Constituição Crítica de Sentido - Portugal (Em %)......	271
Tabela 63 - Constituição Genética de Sentido - Portugal (em %)......	272
Tabela 64 - Constituição Tradicional de Sentido – Brasil/Portugal (em %)......	277
Tabela 65 - Constituição Exemplar de Sentido – Brasil/Portugal (em %)......	278
Tabela 66 - Constituição Crítica de Sentido – Brasil/Portugal (em %)......	280
Tabela 67 - Constituição Genética de Sentido – Brasil/Portugal (em %)......	282

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz Disciplinar da História.....	44
Figura 2 – Dimensões do pensamento histórico.....	48
Figura 3 – Tipologia da Constituição de Sentido (Consciência Histórica).....	74
Figura 4 – Variações de explicações do tipo Fragmentos Descritivos.....	151
Figura 5 - Principais características de respostas do tipo Fragmentos Descritivos.....	151
Figura 6 - Principais características de respostas do tipo Explicação Simples.....	156
Figura 7 - Principais características de respostas do tipo Explicação Emergente.....	160
Figura 8 – Organização de Explicações históricas Densas.....	163
Figura 9 - Principais características de respostas do tipo Explicação Densa.....	168
Figura 10 – Relação entre os níveis de Explicação histórica e a tipologia da consciência histórica.....	169
Figura 11 – Níveis de Explicação Histórica – Brasil (em %).....	170
Figura 12 – Níveis de Explicação Histórica (em %) – Portugal.....	172
Figura 13 – Níveis de Explicação Histórica – Brasil/Portugal - (em %).....	173
Figura 14 – Relação entre os níveis de Evidência Histórica e a tipologia da consciência histórica.....	189
Figura 15 – Níveis de Uso da Evidência Histórica – Brasil (em %).....	190
Figura 16 – Níveis de Uso da Evidência Histórica – Portugal (em %).....	192
Figura 17 - Níveis de Uso da Evidência Histórica – Brasil/Portugal (em %).....	194
Figura 18 – Relação entre os níveis de Compreensão Histórica e a tipologia da consciência histórica.....	210
Figura 19 – Níveis de Compreensão Histórica – Brasil (em %).....	211
Figura 20 – Níveis de Compreensão Histórica – Portugal (em %).....	213
Figura 21 – Níveis de Compreensão Histórica – Brasil/Portugal (em %).....	214
Figura 22 – Características das explicações com orientação Objetivista Básica.....	225
Figura 23 - Características das explicações com orientação Objetivista Sofisticada.....	229
Figura 24 - Características das explicações com orientação Subjetivista Básica.....	231
Figura 25 - Características das respostas com orientação Subjetivista Sofisticada.....	235
Figura 26 - Características das respostas de Significância Narrativista.....	238
Figura 27 – Relação entre os tipos de Significância Histórica e a tipologia da consciência histórica.....	239
Figura 28 – Significância Histórica – Brasil (em %).....	240
Figura 29 – Significância Histórica – Portugal (em %).....	242
Figura 30 – Significância Histórica – Brasil/Portugal (em %).....	244
Figura 31 - Tipologia da constituição de sentido histórico de narrativas.....	254
Figura 32 – Perfil I - Constituição Tradicional de Sentido.....	256
Figura 33 - Perfil II - Constituição Exemplar de Sentido.....	257
Figura 34 – Perfil III - Constituição Crítica de Sentido.....	259
Figura 35 – Perfil IV - Constituição Genética de Sentido.....	260
Figura 36 – Constituição Tradicional de Sentido – Brasil (em %).....	262

Figura 37 – Constituição Exemplar de Sentido – Brasil (em %)	263
Figura 38 – Constituição Crítica de Sentido – Brasil (em %)	264
Figura 39 – Constituição Genética de Sentido – Brasil (em %)	265
Figura 40 – Constituição Tradicional de Sentido – Portugal (em %)	268
Figura 41 – Constituição Exemplar de Sentido – Portugal (em %)	270
Figura 42 – Constituição Crítica de Sentido – Portugal (em %)	272
Figura 43 – Constituição Genética de Sentido – Portugal (em %)	274
Figura 44 – Constituição Tradicional de Sentido – Brasil/Portugal (em %)	278
Figura 45 – Constituição Exemplar de Sentido – Brasil/Portugal (em %)	279
Figura 46 – Constituição Crítica de Sentido – Brasil/Portugal (em %)	281
Figura 47 – Constituição Genética de Sentido – Brasil/Portugal (em %)	283

INTRODUÇÃO - HISTÓRIA e VIDA:

o encontro epistemológico entre Didática da História e Educação Histórica

De sua parte, a arte do historiador colabora com a imensa influência exercida sobre a opinião dos seres humanos, uma vez que estes não somente medem a realidade a partir de suas ideias, mas também lhe exigem que se conforme ou reajuste a esta ou aquela maneira – e os homens o exigirão com impaciência cada vez maior o quanto mais facilmente estiverem habituados a pensar a partir da inversão de tais coisas.

Johann Gustav Droysen¹

Em uma viagem ao exterior, visitei um museu situado num dos países membros da antiga “cortina de ferro” que apresentava em sua divulgação o objetivo de mostrar o horror das dominações nazista e comunista vividos pela população durante o século XX. Logo na entrada deparei-me com um pequeno monumento bipartido que apresentava simbologias características das duas dominações de igual maneira, mas ao percorrer os andares da exposição fiquei surpreso: percebi que o horror da dominação soviética era retratado com incrível detalhamento e didatismo enquanto que a dominação nazista, nos poucos espaços reservados em três andares da exposição, nem de longe reproduzia a intensidade e minúcia retratadas do domínio soviético. Depois da visita comecei a levantar hipóteses a respeito do que havia presenciado: será que havia algo ideológico naquela opção?; ou a intensidade do horror teria sido diferente (se é que esse tipo de situação, para quem sofre, possa ser mensurável)?; ou o fato da dominação soviética ter ocorrido posteriormente à nazista de alguma forma eliminou os vestígios históricos da invasão alemã e, por isso, não havia como apresentá-los de igual maneira? Essas e tantas outras hipóteses poderiam ser levantadas. Ao pesquisar posteriormente o assunto, verifiquei que o museu, quando de sua inauguração e invariavelmente, tem sido elogiado por apresentar detalhadamente o horror do domínio soviético, mas acusado de omissão pela superficialidade com a qual mostrou a crueldade do domínio nazista. Para os críticos, tal opção teria um fundo ideológico.

¹ - DROYSEN, Johann Gustav. Arte e Método (1868). In. MARTINS, Estevão de Rezende Martins (org.). **História pensada: teoria e método na historiografia europeia do Século XIX**. Tradução de Pedro S. P. Caldas. São Paulo: Contexto, 2010, p. 40.

Numa outra experiência, há alguns anos, agora em sala de aula, discutia um mesmo assunto – o processo de escravidão no Brasil - em dois contextos distintos da Cidade de São Paulo: numa escola privada, composta por alunos pertencentes à denominada classe socioeconômica média-alta, e numa escola pública, situada num bairro periférico composta por alunos moradores da região, pertencentes a famílias de baixa renda. Em ambos os casos existia, de maneira geral, a compreensão por parte dos alunos de que a escravidão foi um processo terrível para indígenas, africanos e seus descendentes e teve implicações fundamentais no processo histórico brasileiro. No entanto, ao solicitar aos alunos que refletissem a respeito da relação desse conteúdo histórico com o contexto histórico brasileiro contemporâneo, algo interessante ocorreu: nos dois espaços a questão da escravidão foi relacionada à discussão em torno da adoção de cotas raciais por universidades públicas no Brasil. Enquanto boa parte dos alunos da sala de aula da escola privada criticava tal política, utilizando como justificativa uma matéria jornalística oriunda da revista semanal de maior circulação do país (que tecia críticas ferozes à adoção dessa prática), a maior parte dos alunos da sala de aula da escola pública, defendia a medida, dizendo que a desigualdade social vivenciada em seu cotidiano por si só já a justificava. Uma questão polêmica que, obviamente, não era consenso sequer entre os alunos de cada espaço: existiam também aqueles que defendiam posicionamentos distintos dos que foram apresentados com maior ênfase em sala de aula. Mas o fator que chamou a atenção nesse contexto foi a diferença de aplicação da discussão derivada da História para a vida prática. Ambos partiram do mesmo conteúdo histórico, mas ao estabelecerem relações utilizaram diferentes aspectos de seu cotidiano para justificarem sua argumentação. A experiência humana trazida à memória na aula de História foi interpretada a partir dos interesses de cada grupo em gerar respostas às questões de seu contexto vital.

Esses exemplos mostram a importância da reflexão histórica para a vida prática. A relação entre o conteúdo histórico estudado, as fontes utilizadas para justificativa dos posicionamentos, as propostas de orientação e os aspectos identitários constituídos revelam aspectos importantes referentes à construção da consciência histórica na contemporaneidade. Situações como essas se reproduzem diariamente em aulas de História ou outra disciplina, em museus, filmes, novelas, matérias jornalísticas ou mesmo na conversa com os pais, avós ou amigos, e constituem fonte importante de reflexão acerca da necessidade de mobilização do pensamento histórico para a orientação humana.

As pessoas cotidianamente utilizam-se da rememoração de acontecimentos do passado individual ou coletivo com vistas a comprovar ou rejeitar ideias, justificar posicionamentos, criar concepções. A relação entre os feitos da trajetória humana no tempo e as diferentes formas com as quais esse percurso foi contado, transmitido e retransmitido ao longo das gerações constitui a base do pensar historicamente. Dessa digressão surge a pergunta: será que ao estudarmos História em espaços escolares ou extraescolares conseguimos perceber a profunda relação que ela tem com nossa própria vida?

O excerto de Droysen na epígrafe deste texto apresenta a relação dialógica entre o ato de construir o conhecimento histórico científico e as necessidades de orientação dos seres humanos em seu cotidiano. Entre essas duas ações se encontram desafios enfrentados pela História desde a época de sua concepção, enquanto área do saber científico, até os dias atuais, como, por exemplo: que parâmetros metodológicos são eficazes para dotar a História de plausibilidade e fiabilidade para as questões do cotidiano contemporâneo? Como possibilitar às diferentes gerações habilidades e competências cognitivas oriundas da ciência da História que proporcionem sentido às decisões da vida?

Droysen, um dos principais expoentes do historicismo alemão do século XIX, defendia que a linguagem histórica deveria chegar à população de forma palatável, não enfadonha, e concomitantemente, teria de contemplar um grau de cientificismo que outorgasse credibilidade ao narrado. O cientificismo não anularia o didatismo, pois a História deveria ser credível e compreensível. Uma síntese entre o que chamava de “ato artístico” do pensar humano e o método com o qual tal “arte” seria exercida. (DROYSEN, 2010, p.41)

O conceito de arte discutido por Droysen remete a uma espécie de superávit de humanização que subjaz ao ato de pensar e fazer História. Se nas ciências ditas empíricas a objetividade obedece a limites impostos pelo rigor do método e pela demanda antecipadamente colocada pelo objeto de estudo, na ciência histórica a arte reside na relação entre a objetividade (do trabalho metodológico junto às fontes) e a subjetividade (do ato interpretativo do pesquisador). Subjetividade e objetividade, entremeadas, constituiriam o ato artístico e metodológico de fazer (e viver) História. Num momento histórico em que as ciências naturais apuravam seus métodos para dotar os resultados de suas pesquisas da maior objetividade possível, as ciências humanas sofriam dessa carência ao serem avaliadas por parâmetros fundamentados em premissas que não consideravam a dicotomia existente entre a subjetividade e objetividade do pensamento. É nessa perspectiva que emerge a importância da

Teoria da História. Para Droysen é a teoria que clarifica as semelhanças e diferenças entre a metodologia utilizada para construir a História (como ciência) e a própria História vivida:

Todos os métodos [...] que encontram aplicação na área de estudos históricos, movimentam-se dentro da mesma periferia, têm o mesmo ponto de gravitação determinante. Sintetizá-los em pensamentos comuns, desenvolver seu sistema e sua teoria e assim determinar as leis da pesquisa histórica, e não leis da história: essa é de fato a tarefa da teoria da história. (DROYSEN, 2010, p. 46)

História (como ciência) e vida (prática) sempre estiveram relacionadas, seja no âmbito dos interesses de satisfação das carências de orientação da sociedade, seja na necessidade do estabelecimento de parâmetros que possibilitem fiabilidade às narrativas geradas para representarem essa mesma ação temporal dos seres humanos. É nesse contexto que emerge o desafio de compreender as pretensões da racionalidade do pensamento histórico:

[...] ela [a ciência da História] emerge de uma inegável carência profunda de todos os homens que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentaram em seu mundo e de si mesmos. A ciência é desafiada por essa carência, cuja evidência ela não tem muito como negar, por dois motivos: de um lado, a ciência é (ao menos no que ela diz de si mesma) um produto aracional do tratamento da história; de outro lado, a reflexão humana sobre a história (inclusive na ciência da história) tem por finalidade obter um conhecimento histórico com o qual se pode situar qualquer um no processo do tempo. (RÜSEN, 2001, p.12)

Nesse sentido, é fundamental refletir a respeito da relação entre o trabalho historiográfico do especialista e a recepção, compreensão e utilização desse material por parte da sociedade em sua intrínseca relação com as contingências do tempo. Em outras palavras, se se pensa na relação existente entre o trabalho do historiador, o aprendizado histórico e seus usos históricos políticos e sociais, imprescindível é a existência de uma teoria que pretenda pensar o pensamento histórico por meio da racionalidade que nela está subsumida. É esse exercício metateórico que aproxima a ciência da História da vida prática:

[...] o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. A ciência é um modo particular de realizar esse processo genérico e habitual na vida humana. A ciência é um modo particular de realizar esse processo. O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa. Se se puder estabelecer que esse modo particular, científico, do pensamento histórico está enraizado no pensamento humano em geral, ter-se-á um ponto de partida para responder à pergunta: por que o pensamento se dá e se deve dar no modo científico? (RUSEN, 2001, p.54)

O excerto acima revela a preocupação de aproximar a cientificidade da História às necessidades cotidianas dos seres humanos. Para o autor contemporâneo Jörn Rüsen, é exatamente essa relação intrínseca entre História e Vida que deve nortear o labor historiográfico sem o qual não haveria sentido construir racionalmente o conhecimento histórico. Essa asserção do autor alemão não é fortuita. Nela subjaz a ideia de que o raciocínio histórico é fundamental para dotar os seres humanos de instrumentos cognitivos estruturados com o fim de enfrentar, conscientemente, a rotineira tomada de decisões demandadas de uma cultura histórica na qual ocorre a multiplicidade e diversidade da informação.

É interessante observar a preocupação desses autores alemães, separados por um século, em relacionar História e Vida no contexto do aprendizado histórico na Alemanha. Tal relação não é nova e não se limita ao contexto germânico. É anterior ao surgimento da História como disciplina acadêmica no mundo ocidental. Até as últimas décadas do século XVIII, antes do processo de cientificização moderna da História, inaugurada com a criação de sua metodologia de pesquisa, o labor historiográfico se pautava por demandas de aprendizagem na sociedade ocidental. A transmissão da memória às futuras gerações e, conseqüentemente, a construção do conhecimento histórico nos mais diferentes espaços - desde as ruas da acrópole ateniense, passando pelas estradas romanas e feudos medievais, até os casebres dos trabalhadores na urbanização das cidades europeias - seguia a máxima ciceroniana da *Historia Magistra Vitae* (“História Mestra da Vida”) e revelava que o ensino e a aprendizagem, dispersos na sociedade, compunham sua cultura histórica.

Com o processo de cientificização da História, inaugurada pelo Iluminismo, a formação do pensamento histórico e, conseqüentemente, a construção da consciência histórica saiu do espaço público e adentrou paulatinamente ao espaço privado à medida que se vinculou ao trabalho metodológico criado e partilhado por especialistas desse tipo de conhecimento. O ato de ensinar, de transmitir a História às novas gerações - a denominada Didática da História - sofreu uma espécie de assepsia, pois deixou uma função estruturante na aprendizagem histórica (mesmo limitada à reprodução de um conjunto de memórias do cotidiano prático das pessoas) e se tornou conjuntural (até mesmo marginal) à medida que lhe foi destinada a pragmática função de treinar professores que simplesmente deveriam transformar saber histórico acadêmico em saber histórico escolar. Nesse sentido, a Didática da História passou a ser meramente

[...] uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história, sob essa visão, serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. (RÜSEN, 2010, p.23)

A cientifização da História que poderia aprofundar sua aproximação à Vida, por meio da sistematização do pensamento histórico, utilizou esse atributo para dela se distanciar. Na busca de sua legitimação como disciplina do conhecimento científico, a História (criticada até então por estar a serviço da reprodução de tradições e modelos culturais), teve como resultado uma autorreflexão limitada – estritamente vinculada à sua própria empiria e metodologia. A prevalência do caráter metodológico, portanto, não resultou numa autorreflexão individual e coletiva, ou seja, na autonomia de construção e desenvolvimento da consciência histórica. Abriu espaço para a legitimação ideológica que encontrou morada na consciência histórica das sociedades ocidentais à medida que suas demandas de orientação temporal e constituição identitária foram estabelecidas por grupos políticos dirigentes dos Estados e, posteriormente, na segunda metade do século XX, também por interesses privados de conglomerados econômicos. O lema positivista impresso na bandeira brasileira tem muito a dizer sobre isso. O progresso era decorrente da ordem. Se se pensar na construção da consciência histórica, tal ordenação do pensamento era estabelecida por quem dominava sua metodologia.

Uma Didática da História com tais prerrogativas como as demonstradas acima, só poderia cumprir a função de reprodução irrefletida do conhecimento nos bancos escolares. Aos alunos caberia apenas reproduzir a História ideologicamente concebida com vistas à manutenção no poder dos grupos políticos desejosos de ali continuarem arraigados - algo que Rüsen (2007, p.89) chama de “Didática da Cópia”. Os Estados nacionais modernos, os regimes totalitários, as ditaduras de diversas correntes ideológicas se apoiaram nesse tipo de construção do conhecimento histórico a fim de transmitir, expandir e perpetuar a ideologia de seu pensamento formando uma mentalidade pública obediente às suas convicções.

Assim, a aprendizagem histórica que surgira no âmbito público na Antiguidade, ainda que freado em seu caráter reflexivo, teve na proeminência de seu método, o fortalecimento de sua instrumentalidade com o fim de dominação e legitimação ideológica. Narrativas historiográficas ideológicas eram transpostas como saber aos alunos nas escolas e estes, por sua vez, eram aliados de qualquer possibilidade de compreensão desses mesmos instrumentos de reflexão metodológica da História. Se a Didática da História deixou de ter um caráter

público devido ao controle metodológico da História por parte dos especialistas, somente a publicização desses mesmos instrumentos empíricos e metodológicos, mediadas por uma reflexão didática, poderia ressuscitar o caráter público da Didática da História.

Nos últimos quarenta anos, o campo da metodologia do ensino de História tem procurado com maior consistência empírica e epistemológica, concertar caminhos que provejam à disciplina de História elementos que a caracterizam como fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica nos indivíduos, com vistas à sua utilização na vida cotidiana. Em outras palavras, essas vertentes partiram da premissa da necessidade de constituir parâmetros claros que respondam à pragmática pergunta que rotineiramente se apresenta no cotidiano intra e extraescolar: afinal, para que serve a História? Tal pergunta, por si só, já revela a necessidade de transformar a realidade instrumental ideológica da História em um instrumento de autorreflexão pública que permita às pessoas e aos grupos da sociedade construir identidade e se colocar autonomamente diante dos problemas de orientação temporal (im)postos pelo cotidiano.

Foi nesse contexto que emergiu uma nova concepção da área de estudo denominada Didática da História na Alemanha e esta diretamente tem influenciado pesquisas brasileiras do campo do ensino de História. Dentre variadas linhas de estudo destaca-se o trabalho do já citado Jörn Rüsen, o qual parte de referenciais epistemológicos que têm como premissa relacionar a produção historiográfica oriunda da ciência da História com a Vida prática dos indivíduos na sociedade. Essa relação tem na formação histórica seu objetivo, a qual ocorre por meio de uma modificação estrutural nos princípios de aprendizagem histórica. Ao elaborar sua matriz disciplinar relacionando o tripé Filosofia da História, Ciência da História e Vida Prática, sob a mediação da Razão Histórica, Rüsen se coloca como importante referencial epistemológico da Didática da História e, praticamente, tem sido citação obrigatória na maior parte das publicações do campo, devido à amplitude de suas propostas:

[...] as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (RÜSEN, 2010, p. 32-3)

A sucessão dos trabalhos desse autor alemão revela sua preocupação em discutir a ideia de que há uma necessidade de pensar historicamente comum a todos os seres humanos e, conseqüentemente, operações mentais cognitivas constitutivas que lhes são comuns, independentemente da cultura histórica da qual provenha. Obviamente uma leitura simplista e descontextualizada dessa última frase pode levar à compreensão de que se trata de uma teoria de caráter reducionista e hermético. É exatamente o oposto. Rüsen é um pensador eclético que enfrenta a desafiadora tarefa de dialogar com diferentes correntes historiográficas concebidas no Ocidente e, concomitantemente, “costurar” caminhos de diálogo entre a historiografia do Ocidente e do Oriente². Seu objetivo: construir parâmetros que sejam comuns com vistas a dotar de sentido a racionalidade histórica.

Se comprovadamente o trabalho de Rüsen tem um caráter inovador por investir, obstinadamente, na racionalização de sentido da consciência histórica relacionando ciência da História e a Vida cotidiana, é verdade também que existem poucas pesquisas empíricas dessa vertente alemã que buscaram comprovar as asserções do autor. Destaca-se nesse contexto o projeto *Youth and History* (1997), desenvolvido e coordenado pelos pesquisadores M. Angvik e B. Borries³, que abarcou alguns professores e cerca de trinta mil jovens de vários países europeus, com idade média de quinze anos. A pesquisa tem como principal resultado o fato de apresentar um mapeamento geral das ideias históricas dos alunos, sobretudo concernentes à relação entre evidências e temporalidade históricas. No entanto, não teve maior aprofundamento no que se refere à aplicação prática das operações mentais do pensamento histórico na orientação temporal. Coube a outras vertentes dos estudos da cognição histórica na Europa a se ocuparem, mesmo sem uma relação direta inicial, dessa demanda.

Partindo da necessidade de fortalecer o ensino de História na Grã-Bretanha e legitimar esse campo específico do conhecimento, pesquisadores como Dennis Shemilt, Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, concentraram seus esforços em estudos a respeito da

² - Em relação a aproximações entre historiografias de diferentes culturas, consultar RÜSEN, J. *Theoretical Approaches to an Intercultural Comparison of Historiography*. In. **History: narration – interpretation – orientation. Making Sense of History**. Vol.2. Oxford: Berghahn Books, 2005, p.109-128 ou sua tradução em RÜSEN, J. *Historiografia Comparativa Intercultural*. – Tradução de Jurandir Malerba. In. MALERBA, J. (org). **A História Escrita**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 115-137.

³ - ANGVIK, M. & BORRIES, B. **Youth and History: a comparative European survey on historical and political attitudes among Adolescents**. Hamburg: Korber Foundation, 1997.

possibilidade de progressão do pensamento histórico nos alunos. O primeiro movimento dessa vertente ocorreu ainda nos anos 1960, por meio do pesquisador Denis Shemilt que coordenou a última fase do “*Projeto 13-16*”. Nesse projeto, desenvolveu-se a utilização de ferramentas do trabalho historiográfico junto a pequenos grupos de professores e alunos (com idade entre 13 e 16 anos) com o fim de modificar a forma pela qual a História era ensinada nas escolas britânicas. Um terço das escolas britânicas aderiu rapidamente ao projeto e seus resultados tiveram tamanha repercussão no país anglo-saxão, que o currículo de História passou por substancial modificação, como narra Peter Lee:

Uma das razões pelas quais as pessoas mudaram foi constatar que anteriormente, as crianças encaravam a História como maçadora e inútil e os pais também a achavam assim; com o Projecto, as crianças passaram a olhar para a História como uma disciplina interessante, difícil como a matemática, mas sem quererem desistir dela. Com efeito, um dos objetivos do Projecto era fazer da História uma disciplina séria. Era necessário haver algo que as crianças aprendessem progressivamente, que se operassem mudanças de ideias e que elas conseguissem perceber essas mudanças. De facto, as crianças relacionavam melhor as suas ideias em História. (LEE, 2001, p. 14)

A mudança de paradigma proporcionada pelo novo olhar para o ensino de História no Reino Unido permitiu o aprofundamento e ampliação das pesquisas nas décadas posteriores. O *Projeto Chata (1996)*, desenvolvido junto a um grupo de alunos com idade variando entre seis e quatorze anos, sob a coordenação dos pesquisadores Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby⁴ teve como objetivo estudar a ocorrência de progressividade no pensamento histórico dos alunos através da análise de narrativas construídas a partir da investigação de fontes históricas imagéticas e escritas. Baseados em pressupostos epistemológicos oriundos, inicialmente, da Filosofia da História anglo-saxã, esses pesquisadores construíram uma metodologia que privilegiava a análise de dados seguindo um modelo conceitual envolvendo diferentes níveis de compreensão, explicação, interpretação de fontes e percepção crítica de diversas narrativas históricas. Tal modelo conceitual foi constituído por parâmetros analíticos que levaram à conclusão de que a progressão do pensamento histórico dos alunos não está diretamente vinculada à idade ou seriação escolar. Antes, é determinada pelo adquirir de habilidades metodológicas que permitem a maturação do raciocínio histórico na avaliação de

⁴ - ASHBY, R.; DICKINSON, A.; LEE, P.; Project Chata: concepts of History and Teaching Approaches at key stages 2 and 3. *Teaching History*, 82, 1996, pp.6-30.

evidências que comprovem suas interpretações a respeito de uma determinada demanda histórica.

Surgiu, assim, a denominada *History Education* (Educação Histórica) que hoje é reconhecidamente campo do conhecimento no Reino Unido e tem se espalhado com essa denominação no mundo, inclusive no Brasil. Tais pesquisas trazem importante contribuição ao estudo da formação do pensamento histórico nos indivíduos à medida que apontam caminhos de construção de instrumentos de pesquisa e levam em consideração habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no tocante à sua relação com a pluralidade narrativa histórica. Além disso, apresentam a proposta inovadora de utilizar princípios da racionalidade do método histórico de investigação, antes reduzida aos especialistas oriundos dos bancos acadêmicos, para a formação histórica dos alunos nos bancos escolares do ensino básico e secundário. Essa proposta tornou-se uma alternativa dinâmica e opositora a um ensino sem reflexão e depositário de ideologias, portanto, enfrentadora de algo semelhante à demanda da Didática da História na Alemanha.

Dessa forma conclui-se que, por meio de um percurso totalmente diferente da vertente alemã, a Educação Histórica também recusou a dicotomia entre os denominados saber escolar e saber científico. De um lado, a Didática da História alemã parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, que relaciona a História às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir consciência histórica. Do outro lado, a Educação Histórica anglo-saxã, toma a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cerca. Com demandas e objetivos comuns, mas percursos históricos diferentes, o encontro epistemológico entre essas diferentes linhas do ensino de História seria uma questão de tempo.

Num contexto histórico no qual a História tem passado por constantes questionamentos de seu caráter de cientificidade (nos seus aspectos teóricos e metodológicos) e enquanto disciplina (ao perder espaço, em alguns países, em currículos que têm privilegiado uma fusão com a Geografia e/ou outras ciências humanas ou mesmo para uma pseudo-disciplina denominada Cidadania, onde tudo e nada cabem ao mesmo tempo), o fortalecimento do campo do Ensino de História em todas as suas vertentes é muito importante. Diante desse quadro, tem sido essencial o intercâmbio de pesquisas dessas vertentes, ocorrido

a partir do início desse século. Essa espécie de encontro epistemológico entre os estudos oriundos da Filosofia da História alemã (na qual está inserida a Didática da História) e o trabalho empírico-epistemológico dos pesquisadores da Educação Histórica anglo-saxã, trouxe uma série de benefícios para a pesquisa em ensino de História e isso se reflete em vários lugares do mundo, inclusive no Brasil.

O que se pretende com a utilização da Filosofia da História na construção da base epistemológica do ensino de História não é a transformação dos alunos do ensino básico e secundário em pequenos historiadores. Almeja-se, sim, refletir acerca de possibilidades, racionalmente constituídas, de práticas metodológicas que visem desenvolver as operações mentais do pensamento histórico, seja em seu aspecto substantivado (na compreensão e aplicação dos conceitos históricos na vida prática), seja em sua vertente meta-histórica (concernente aos instrumentos cognitivos utilizados para raciocinar historicamente). Em síntese: uma formação histórica que compreenda os estudantes não como depositários de conteúdos factuais, mas como portadores de habilidades e competências que os farão enfrentar, crítica e autonomamente, os desafios do mundo contemporâneo:

Na sociedade atual, é preciso saber seleccionar entre várias propostas e saber decidir a favor das melhores. Quando jovens e adultos são, cada vez mais, incitados pelos media a optar entre ideias ou entre produtos, a formação de uma opinião fundamentada torna-se hoje de extrema relevância. Não para que todos escolham exactamente o mesmo, mas para que o façam com critérios de alguma qualidade e rigor. A educação histórica e social poderá ter um contributo neste campo, se proporcionar aos alunos o exercício gradualmente crítico de abordagem de versões diferenciadas. Será esta – entendemos – uma das muitas formas possíveis e válidas de ajudar os jovens a apropriar-se cognitivamente do real. (BARCA, 2006, p. 23)

Nessa linha, a autora portuguesa Isabel Barca tem desenvolvido fundamental trabalho ao aprofundar epistemológica e empiricamente as premissas desse campo do conhecimento. Desde o ano de 2003, essa pesquisadora coordena o Projeto *HICON* (“*Consciência Histórica – Teoria e Práticas*”), composto por uma série de pesquisas desenvolvidas não somente em Portugal, mas também em importante intercâmbio junto ao Brasil e a outros países de fala portuguesa como Moçambique, Angola e Cabo Verde.

Barca inicialmente desenvolveu estudos acerca da provisoriedade da explicação histórica em alunos portugueses. A partir da análise das respostas a um questionário que relacionava fontes históricas a diferentes narrativas historiográficas (do ponto de vista explicativo e temporal) de uma passagem da história portuguesa, construiu um modelo que

apresentou diferentes níveis de explicação provisória em História, constatando, assim, a progressividade no pensamento histórico nos estudantes. (BARCA, 2000). Seu grupo de investigação tem expandido as discussões acerca da Educação Histórica no mundo ao promover constantes intercâmbios com interlocutores da América (inclusive no Brasil), Europa, África e Ásia, o que a reveste de característica singular.

No Brasil, os estudos ligados à Didática da História e Educação Histórica têm se desenvolvido em várias regiões, sobretudo em universidades do sudeste e sul do país. Desde o ano de 2003 se constituiu, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob a coordenação da Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LABEPEH), grupo que tem realizado importante intercâmbio com pesquisadores portugueses orientados pela Professora Doutora Isabel Barca (Universidade do Minho). Além disso, tem promovido eventos com diversos autores que discutem o ensino de História em diferentes vertentes, como a própria Isabel Barca, os britânicos Pete Lee e Rosalyn Ashby, o italiano Ivo Matozzi (Universidade de Bologna) e, recentemente (outubro de 2010), o próprio Jörn Rüsen. Outro foco deste trabalho está no trabalho junto a professores do ensino básico e secundário que têm aplicado os princípios teórico-metodológicos da Educação Histórica em escolas municipais do Estado do Paraná (com destaque para o município de Araucária – PR).

Na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), o grupo de pesquisa de Metodologia do Ensino de História orientado pela Professora Doutora Kátia Maria Abud tem desenvolvido importante trabalho no estudo da consciência histórica em diferentes vertentes. Com o objetivo de concertar caminhos teóricos e metodológicos fundamentados no diálogo epistemológico de pensadores oriundos de diferentes áreas do conhecimento como a Filosofia da História, a Didática da História, a Educação Histórica, entre outras, e de várias regiões do mundo, como Rüsen (Alemanha), Barca (Portugal), Lee (Inglaterra), Matozzi (Itália), Nicole Tutiaux-Guillon (França), François Audigier (Suíça), esse grupo tem procurado criar possibilidades de qualificação na formação de professores, materiais didáticos e utilização das diferentes linguagens no ensino, com o objetivo de viabilizar práticas, racionalmente constituídas, de ensinar História aos alunos do Ensino Básico e Secundário a fim de suplantarem as dificuldades tradicionalmente existentes nessa área no Brasil, como se observa no excerto abaixo, escrito por Kátia Abud, com base na análise de relatórios dos alunos da licenciatura em História, da Universidade de São Paulo:

A construção do currículo no cotidiano escolar não tem sido, conforme se lê nos relatórios e fichas de observação dos alunos uma atividade freqüente que possibilite a caminhada do docente em direção à sua autonomia de pensamento. Tampouco as reformas curriculares vêm agindo no sentido de transformá-los no profissional ‘descentralizado, pragmático, construtivista, participativo, colaborativo’ no dizer de Popkewitz (1998). Os depoimentos aos estagiários manifestam certa nostalgia das ordens a serem obedecidas, programa obrigatório, do livro didático escolhido pelas autoridades educacionais. Distinguem-se também permanências na concepção da História ensinada: linha cronológica e o respeito à periodização clássica; conteúdos centralizados na História da Europa, apesar de considerar que os conteúdos de História do Brasil e da História Geral estão integrados pela alternância de temas relativos a um e outro tipo de conteúdo. Pode-se então afirmar que as reformas curriculares não se concretizaram como mudanças no currículo de História, por força de uma tradição consagrada nos cursos de graduação, nos livros didáticos e nas representações históricas que perpassam a sociedade. (ABUD, 2008, p. 144)

Esse importante histórico de contribuições em todo o mundo no campo do ensino de História mostra a relevância da realização de pesquisas que relacionem a formação do pensamento histórico à sua aplicação prática no cotidiano de pessoas de diferentes realidades socioeconômicas, políticas e culturais.

Essa discussão deve partir do lugar de gênese da teoria da consciência histórica. O conceito de consciência histórica, tal como definido por Rüsen, dialoga prioritariamente (e não poderia ser diferente) com interlocutores do contexto histórico europeu. Ora, num contexto pós-queda do muro de Berlim (1989) que promoveu, paulatinamente, a abertura de um novo espaço de mobilidade socioeconômica e, conseqüentemente o encontro de pessoas com características que as aproximavam e, ao mesmo tempo distanciavam, foi mister o concerto de pilares epistemológicos da ciência da História que dessem conta dessa demanda da consciência histórica, ou seja, que proovessem as diferentes gerações (com sua diversidade de características e memórias) de elementos que possibilitassem sua construção identitária individual e coletiva e, paralelamente, auxiliassem em sua orientação prática no tempo. Exemplo dessa necessidade se deu na própria Alemanha de Rüsen, na convivência entre habitantes das antigas partes Ocidental e Oriental que, embora tivessem a mesma identidade nacional – todos são alemães - possuíram um passado histórico recente vivido em bases políticas, econômicas e até mesmo socioculturais que os distanciaram perversamente.

Esse quadro também suscitou questões à consciência histórica na medida em que existiu a necessidade de se discutir os problemas de identidade apresentados por esse processo. Se se pensar novamente no caso alemão, deve-se considerar que era fundamental ter consciência histórica do que havia ocorrido na região a fim de garantir, ao menos, um

mecanismo de conscientização que provesse do poder de crítica a geração de alemães filhos de famílias de condições socioeconômicas tão distintas. Era necessário saber que contingências históricas determinaram a diversificação da configuração socioeconômica do país unificado. Se expandirmos esse raciocínio para a Europa, como discutir as demandas de identidade que definem o ser europeu em concomitância com o ser alemão, português, dinamarquês ou mesmo turco, se não por uma reflexão a respeito do processo histórico europeu e sua interferência em todas as suas nações?

Mais ainda, o processo de globalização ampliou o movimento migratório das nações subdesenvolvidas economicamente para as nações desenvolvidas. No caso europeu, passados vinte anos da queda do muro, gerações de famílias dos antigos países colonizados da África, Ásia e até mesmo da América construíram suas vidas em território de seus ex-colonizadores em busca de uma estabilidade que não possuíam em seus países devido à falta de infraestrutura. Soma-se a esse processo, o deslocamento de famílias inteiras vindas dos países da antiga “cortina de ferro”, que sucumbiram economicamente com a derrocada do comunismo e ainda passaram (e passam) por conflitos internos de ordem civil.

A atual crise econômica que assola o mundo, resultado de um processo de globalização desregrado, modificou a paisagem humana europeia. Empregos de pouca qualificação antes desprezados pelos europeus, agora são disputados até mesmo por quem tem qualificação na ânsia de se obter alguma remuneração para dar conta das despesas mínimas de sobrevivência e de dívidas contraídas, seja para equipamentos eletrodomésticos nos lares, seja para adquirir um automóvel ou casa própria. Asiáticos se organizam no mercado formal popular, enquanto africanos constroem relativa organização no mercado informal e imigrantes do leste europeu mendigam pelas ruas. Tal desigualdade socioeconômica também é objeto de discussão da consciência histórica - numa Europa que cada vez mais se torna uma região miscigenada com crianças de todos esses grupos étnicos estudando em suas escolas - com o intuito, entre outras coisas, de obter ferramentas para orientação no tempo e criação de identidade.

Dessa forma, ao ser aplicado num contexto não europeu como o latino-americano, mais especificamente, o brasileiro, o conceito de consciência histórica reedita características semelhantes ao “*Sitz in Leben*” (contexto vital) de sua concepção na medida em que suas dimensões continentais demandam discussões acerca da identidade. Entretanto, exige também o pensar a respeito da formação de uma consciência histórica dialógica que reflita sobre as

diferenças sociais de um país que, embora não tenha sofrido tanto o impacto da atual crise econômica mundial, continua a reproduzir um modelo político e socioeconômico baseado num patrimonialismo que beneficia oligarquias políticoeconômicas em detrimento da ampla parcela mais pobre da sociedade. Ora, num Brasil que somente na transição dos séculos XX para XXI timidamente iniciou um processo de diminuição das diferenças sociais, mas que ainda conserva a fragilidade de suas instituições democráticas pós-ditadura militar, faz-se necessário pensar as questões da consciência histórica em comparação com um contexto diferenciado, para, assim, perceber suas especificidades.

Em resumidas palavras, a discussão em torno da consciência histórica na sociedade contemporânea globalizada passa pela relação que os seres humanos constroem com a Cultura Histórica da qual são participantes. Rüsen (2007, p.21) define cultura histórica como

[...] o campo de interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo, determinado pela consciência histórica humana [...] [em outras palavras ela é o] campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática.

Dentro dessa perspectiva o conceito de cultura está umbilicalmente relacionado à História. Para Martins (2007, p.33) a “história exprime [...] a cultura dimensionada no tempo” e esta, por sua vez, se constitui como a “[...] suma da natureza racional humana, que se exprime na interdependência entre apropriação interpretativa do mundo pelo homem e afirmação da autonomia subjetiva do homem.” Do encontro desse diálogo surge a cultura histórica como “[...] a articulação de percepção, interpretação, orientação e teleologia, na qual o tempo é um fator determinante da vida humana.”

Pensado dessa forma, todos os seres humanos partilham de aspectos culturais convergentes e divergentes e suas ações temporais passam pelo crivo da interpretação de si mesmos e do mundo do qual fazem parte. Nesse contexto, o desenvolvimento e qualificação das operações mentais do pensamento histórico são de extrema relevância, pois possibilitam a construção de uma autonomia reflexiva que dote de sentido as opções cotidianas. Abre espaço, de igual forma, à reflexão a respeito da identidade em meio ao contexto de encontro (confronto?) cultural contemporâneo sem precedentes na História.

A cultura histórica apresenta-se a todos os seres humanos em três distintas dimensões que se entrelaçam. O resultado desse encontro é o fornecimento de identidades, memórias,

representações temporais, símbolos, ideologias e tantos outros componentes da cultura que influenciam diretamente a história de cada um. A consciência histórica atua, nesse contexto, como fornecedora de sentido às ações humanas à medida que todos se deparam com uma carga cultural que lhe precede e também prescreve tradições e modelos. Estes podem ser seguidos, questionados, relidos, transformados de acordo com a forma pela qual cada um aplica seu pensamento histórico, conscientemente, à vida.

A dimensão estética da cultura histórica se apresenta aos seres humanos em suas construções artísticas. A literatura, o teatro, o cinema, a arquitetura, as tradições populares representam aspectos da experiência humana e são portadoras de significados e sentidos. Seus autores sejam indivíduos, grupos ou instituições geram, com suas criações, formas de pensar e vivenciar o cotidiano. Aqueles que recebem essa produção cultural a percebem, interpretam, trazem à memória o que pode alimentar suas convicções de orientação na vida. A cultura histórica representa em sua dimensão estética, a beleza da produção cultural da humanidade.

A política também representa uma dimensão da cultura histórica. A legitimidade dos sistemas e organizações políticas de instituições e nações é construída historicamente, pois se alimenta das experiências humanas representadas em ações simbólicas que, trazidas à memória e interpretadas, geram significado e sentido àqueles que passam a compartilhar das concepções a elas subjacentes. Relações de poder estão em jogo na dimensão política da cultura histórica. Ao deparar-se com suas prescrições, os seres humanos podem referendá-las, rejeitá-las, aderi-las ou mesmo revolucioná-las... a consciência histórica, nesse contexto, possibilita aos seres humanos o poder de decidir a respeito da legitimidade dos discursos e ações políticas para a vida prática.

A terceira dimensão da cultura histórica que interfere diretamente na vida humana se relaciona ao conhecimento. Num mundo em que o desenvolvimento da tecnologia da informação provê à maior parte do globo acesso a incontável quantidade de informações, é fundamental criar mecanismos que gerem critérios de plausibilidade e credibilidade que permitam a seleção de experiências a serem interpretadas com o fim de orientação temporal. As ciências (e em nosso caso, a ciência da História) têm papel fundamental para o exercício desse trabalho seletivo e interpretativo, pois fornece métodos de investigação que possibilitam a construção de parâmetros analíticos do material produzido culturalmente, como afirma MARTINS (2007, p.37):

[...] O tratamento científico das fontes faz encontrarem-se a cultura histórica presente no tempo passado e em seus vestígios e a cultura histórica presente no pesquisador e em seu meio cultural. As regras metódicas funcionam como convenções de garantia para que sejam evitadas a arbitrariedade de um subjetivismo incontrolado e a ilusão de uma objetividade absoluta.

O embate com toda a produção cultural historicamente concebida demanda dos seres humanos a criação de mecanismos de reflexão. Esse conteúdo cognitivo exige o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam a seleção de informações, o exercício hermenêutico e a geração de perspectivas de orientação temporal.

O relacionamento entre as três dimensões da cultura histórica interfere diretamente no cotidiano dos seres humanos. O embate com suas prescrições é ponto pacífico. A elas pode-se aderir, refutar, rejeitar, transformar, revolucionar, entretanto, seu conteúdo, de uma forma ou de outra, influencia o agir humano. O entrelaçamento das dimensões estética, política e cognitiva pode gerar manipulação ideológica ou mesmo o relativismo moral e ético, mas também pode se apresentar em propostas de orientação temporal que comportem a concepção de um mundo no qual o respeito à dignidade humana, o acolhimento da diversidade e os princípios de liberdade e igualdade sejam universalmente vividos. Rüsen entende que essas dimensões da cultura histórica são universais, as chama de “*constantes antropológicas*” e, por isso, podem aproximar ou distanciar os seres humanos.

Nesse contexto, cabe a pergunta: como o pensamento histórico pode atuar na relação dos seres humanos com a cultura histórica?

Pensando nessa questão, essa pesquisa realizou um estudo comparativo entre jovens estudantes brasileiros e portugueses com o fim de discutir a formação do pensamento histórico no âmbito escolar e sua aplicação como consciência histórica na vida prática. Com base no encontro epistemológico entre a Didática da História e a Educação Histórica, essa pesquisa se propõe a algumas reflexões, expressas a seguir:

- Como se forma o pensamento histórico? De que maneira tal pensamento é aplicado no cotidiano?
- É possível pensar numa teoria geral da consciência histórica?
- Há a possibilidade de demonstrar, empiricamente, tipos ou níveis de consciência histórica que representem diferentes formas de geração de sentido para as ações da vida prática?
- Existem semelhanças e diferenças na utilização do pensamento histórico por parte de

estudantes de diferentes grupos socioeconômicos ou sociedades?

- Qual a contribuição da escola nesse processo de formação do pensamento histórico e, principalmente, da consciência histórica dos estudantes?
- O ensino de História tem importância e eficácia na vida dos alunos no que se refere à construção de uma visão crítica do mundo contemporâneo e de si mesmos

Tais questões serão discutidas em maior ou menor grau neste trabalho e novas perguntas surgirão. Para isso, será necessário percorrer um caminho que inicialmente, discutirá as teorias geradas pela experiência de historiadores e filósofos da História que se debruçaram no estudo da gênese, formação e funcionamento do pensamento histórico e sua aplicação na vida prática como consciência histórica. Num segundo momento partirá dessa experiência teórica dos pesquisadores para interpretar a própria experiência a partir de dados, metodológica e empiricamente concebidos, compostos por narrativas históricas de estudantes brasileiros e portugueses. Finalmente, partindo da experiência teórica do passado e da interpretação da experiência do presente, se constituirá possibilidades de orientação para o futuro a partir da análise do desenvolvimento da constituição de sentido histórico (consciência histórica) que o ensino de História no âmbito escolar tem proporcionado aos estudantes desses países. Em suma, o que se pretende discutir nessa pesquisa é a seguinte questão: em que medida o pensamento histórico de jovens brasileiros e portugueses apresenta aspectos de uma consciência histórica adequada para reflexão a respeito da cultura histórica contemporânea? Eis o desafio...

CAPÍTULO 1

EXPERIÊNCIA NO TEMPO: ASPECTOS TEÓRICOS

Os homens criam as ferramentas, as ferramentas recriam os homens.

McLuhan

A célebre frase do autor britânico sintetiza a relação intrínseca existente entre o produto da racionalidade humana e os seus efeitos na vida contemporânea. Ao longo do último século, a humanidade presenciou uma aceleração sem precedentes do processo de construção e transmissão do conhecimento, devido ao enorme avanço tecnológico que resultou no surgimento da televisão, do computador, da internet e de tantos outros meios de comunicação. Com isso, milhões de pessoas de todo o mundo têm acesso a informações de toda ordem (política, econômica, cultural) diariamente.

Nos últimos anos, a tecnologia tem se esmerado em dotar todo esse avanço da maior portabilidade possível. Celulares, *notebooks*, *i-pods*, *i-pads*... aparelhos que personificam a mentalidade de tornar cada dia mais individualizado o acesso à informação. Com isso, negociações podem ser realizadas por pessoas situadas em diferentes lugares do planeta através de conferências interativas transmitidas pela internet e veiculadas em celulares ou computadores portáteis. Guerras, fenômenos da natureza, eventos de qualquer ordem são transmitidos ao vivo, seja por profissionais dos meios de comunicação ou mesmo por qualquer indivíduo que tenha um celular que capte imagens, tenha acesso à internet e domine, minimamente, essas tecnologias. Em síntese: o tempo passa por um intenso processo de compressão, enquanto o espaço, inversamente, se alarga.

Essa configuração do mundo contemporâneo não segue à revelia da ciência da História. Se a revolução da tecnologia da informação tem influenciado as ações humanas no tempo e no espaço, a História, enquanto ciência que investiga esse processo, também se vê obrigada a construir caminhos que dotem os indivíduos de instrumentos capazes de refletir diante da intensidade das mudanças (permanências?) decorrentes desse contexto.

A escola, como instituição tradicional de transmissão e reflexão do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da História, depara-se com jovens que vivem nesse contexto de instantaneidade da informação. Independentemente de grupo socioeconômico,

religião, etnia ou qualquer outra categoria de classificação social, à juventude se apresenta uma espécie de mundo do *self-service* no qual a proliferação de opções é de tal monta que a probabilidade de se perder o “gosto” de cada alimento é enorme, devido à mistura de tantos ingredientes diferentes colocados à disposição.

Essa simples metáfora guarda dentro de si a ideia de que vivemos num contexto histórico ímpar. Se, por um lado, a multiplicação da informação e a facilitação de sua transmissão dotam a humanidade de maior acúmulo de dados à disposição para a reflexão, de outro, ironicamente, nunca se teve tanta dificuldade de se desenvolver um pensamento sistematizado exatamente devido a esse montante. Em outras palavras, é da relação existente entre informação e formação que se trata aqui.

Nas aulas de História é comum, a cada novo assunto discutido, ouvir comentários de alguns alunos a respeito de um filme, documentário, notícia ou qualquer outra fonte de informação veiculada em alguma mídia que se relacione diretamente com o tema tratado. De igual modo, verifica-se que os alunos tendem a acreditar nas versões históricas apresentadas em documentários televisivos ou revistas semanais simplesmente porque as mesmas foram apresentadas em tais veículos. É claro que a proliferação da informação de matiz histórica por esses veículos é positiva na medida em que fornece aos alunos novas fontes de informação que não as tradicionalmente utilizadas no espaço escolar, como manuais didáticos, por exemplo. No entanto, se tais informações não passarem pelo crivo das operações mentais da racionalidade histórica, esse acesso informativo não redundará na qualificação do conhecimento histórico do discente, ou seja, não se tornará formação.

A ampliação de versões, visões e pontos de vista relativos a fatos e acontecimentos; a repetição à exaustão de propagandas de caráter político, econômico e cultural, separados ou entremeados; enfim, a pluralidade informativa de progressão geométrica exige dos receptores o desenvolvimento de habilidades e competências provenientes da racionalidade histórica. Analisar diferentes informações da cultura histórica provoca a necessidade de desenvolver habilidades e competências que possibilitem testar a(s) narrativa(s) apresentada(s) a respeito de determinado assunto por meio de processo de interpretação que rejeite ou referende esta ou aquela versão, ou mesmo, crie novas perspectivas a respeito do objeto estudado.

É claro que as dificuldades de construção do pensamento histórico no âmbito escolar não se fundam somente nesse aspecto do contexto contemporâneo. Problemas existentes no processo de formação docente, na elaboração de manuais, na prática pedagógica, nos aspectos

curriculares, entre outros, são tradicionalmente estudados e um enorme número de pesquisas discute essas questões. No entanto, o que se busca aqui é debruçar-se em torno de questionamentos de outra ordem: em que medida o ensino de História propicia aos jovens um repertório de ferramentas que possibilite a formação, sistematização e qualificação do pensamento histórico e, conseqüentemente, sua aplicação consciente na tomada de decisões da vida? Como os jovens, imersos numa sociedade consumista de bens de todo tipo, apoiada por uma espécie de mosaico de ideologias políticas dúbias e pasteurizadas, têm utilizado o pensamento histórico não só para orientarem-se no tempo presente, como também para formarem sua identidade?

Como vimos, o que se pretende discutir nesse trabalho é o encontro da História com a vida, ou seja, o encontro entre a racionalidade histórica oriunda do campo científico e a própria ação humana no tempo. Em outras palavras: como o pensamento histórico pode influenciar nas questões práticas de nosso agir diário? O ensino de História propicia condições aos alunos de forma tal que possam adentrar o passado, por meio do raciocínio histórico, com o objetivo de diagnosticar as questões fulcrais do presente com o fim de antecipar o futuro? Em resumo: existe sentido na História para os alunos? E, caso exista, como se nutrem dela para dar sentido às suas próprias vidas como participantes do processo histórico?

São essas questões que se encontram explicitadas no conceito de consciência histórica desenvolvido por vários teóricos da História, entre eles Jörn Rüsen:

[...] A consciência histórica [é um] fenômeno do mundo vital, ou seja, [...] uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p.57)

Para esse pensador alemão, ter consciência histórica não é simplesmente conhecer fatos dentro de um contexto ou processo histórico estudado, mas compreender que esse conhecimento decorre da utilização de operações mentais, com algum nível de sistematização, que têm como função a recuperação de um passado individual ou coletivo com o objetivo de resolver problemas de orientação no presente e construir identidade. Assim, como fenômeno inerente à condição humana, pode-se compreender que todos os seres humanos possuem consciência histórica, pois dela se utilizam com o fito de tomar decisões práticas por meio da

interpretação de sua própria experiência, individual e coletiva, no tempo. Nesse sentido, a consciência histórica é decorrência do pensamento histórico, pois a dinâmica da vida que requer a satisfação de carências de todo tipo, mobiliza os seres humanos a confrontarem-se cognitivamente e praticamente consigo mesmos e com o mundo no qual estão inseridos. Todos, de alguma forma, pensam historicamente e aplicam esse pensamento na vida prática com o fim de compreender o sentido de suas vidas e dotar a sua ação temporal de sentido.

1.1 – Do pensamento histórico

Como surge, então, o pensamento histórico?

Todos os seres humanos têm de tomar decisões em sua vida. Para se haverem com os obstáculos diários necessitam, de alguma forma, da geração de possibilidades de orientação de seu agir. O esforço cognitivo suscitado dessa demanda revela elementos de sua própria origem, o que são como pessoas. Em outras palavras, decisões cotidianas apresentam ao mundo características da identidade e orientação dos indivíduos, pois dependem da relação existente entre seus próprios interesses ou da coletividade da qual fazem parte e as ideias que surgirão para a resolução pretendida. Imersos no fluxo temporal da História, todos os seres humanos para satisfazerem suas intenções pensam, refletem, constroem caminhos com sentido e significado que os aproximam do objetivo esperado e mostram algo do que são. Em síntese: a partir do vivido geram ideias que satisfazem interesses ou, em outras palavras, baseados em experiências geram expectativas a serem satisfeitas com novas experiências.

Para Jörn Rüsen, todo pensamento histórico tem como ponto de partida a necessidade inerente a todo ser humano de construir caminhos para a resolução de suas demandas cotidianas. Tal necessidade gera ideias de orientação fundamentadas na interpretação de seu próprio passado e da coletividade em que está inserido. É a rememoração da experiência humana, interpretada e com sentido, que dotará o ser humano de perspectivas do agir no presente com vistas a envidar possibilidades para o futuro, ou seja, de consciência histórica. Assim, o pensamento histórico emerge da memória, pois a “evocação do passado é uma condição necessária para fornecer à vida humana um quadro cultural de orientação que abra uma perspectiva futura enraizada na experiência desse mesmo passado” (RÜSEN, 2009, p. 185). A experiência do passado e a expectativa do futuro são, portanto, mediadas pelas carências de orientação do agir no presente. Como mobilizadora das ações intelectualmente construídas com vistas à orientação temporal, as ideias atuam como fiadoras das decisões individuais e coletivas e por seu intermédio, a via para a consecução dos interesses é

pavimentada. No relacionamento entre interesses e ideias o pensamento histórico se apresenta como um discurso semântico de simbolização do tempo, pois diante dos impeditivos do agir cotidiano os seres humanos são obrigados a demonstrar sua capacidade de elaboração de critérios que doem sentido e significação à sua própria ação (RÜSEN, 2009, p.186). São as ideias que, sistematizadas por critérios de sentido, aproximam os sujeitos dos objetivos que lhes apeteçam:

[...] ideias são fundamentais para o que se considera um agir racional segundo fins. A satisfação de interesses (privados ou públicos) é um fim, para cuja consecução se estipula uma seqüência argumentativa para sustentar o agir e a motivação para ele. (MARTINS, 2007, p.10)

Reinhart Koselleck ⁵, historiador e filósofo da História, anteriormente a Rösen, já trabalhava a concepção de que a relação entre ideias e interesses é o combustível que mobiliza perspectivas de orientação temporal com vistas a satisfação cognitiva dos desafios cotidianos, ao perceber que a consciência histórica surge quando da compreensão de que as ações cotidianas devem ser analisadas à luz da intrínseca relação entre o espaço das experiências dos seres humanos e o horizonte de expectativas derivado da reflexão histórica contínua acerca dessas mesmas experiências.

O espaço das experiências é definido por Koselleck como o montante de experiências individuais e coletivas, pessoais e alheias, passíveis de serem rememoradas, as quais são transmitidas de geração em geração por diferentes meios. (KOSELLECK, 2006, p. 309) Experiências que se acumulam em diversos tempos e espaços têm como fim, nutrir as expectativas dos sujeitos históricos de acordo com as demandas de orientação no tempo:

[...] a experiência proveniente do passado é espacial, porque ela se aglomera para formar um todo em que muitos estratos de tempos anteriores estão simultaneamente presentes, sem que haja referência a um antes e um depois. (KOSELLECK, 2006, p.309-10).

⁵ - De maneira original, Koselleck, é um dos principais mentores da denominada *Begriffsgeschichte* (História dos Conceitos) como campo de reflexão de aspectos teóricos e metodológicos da construção, utilização e transformação dos conceitos em seu processo histórico com vistas a relacioná-los com outros campos do conhecimento, sobretudo a História.

Para esse autor, “não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa” (KOSELLECK, 2006, p. 307). As experiências dos seres humanos apontam para uma série de expectativas que podem ou não serem satisfeitas no transcorrer do processo histórico. Expectativas que não podem ser medidas quantitativa ou temporalmente, pois constituem uma espécie de possibilidades de futuro que desejam ser antecipadas pelo(s) sujeito(s), via interpretação das experiências vivenciadas ao longo do tempo. O horizonte de expectativas

[...] se realiza no hoje, é futuro-presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. [...] Horizonte quer dizer aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado. A possibilidade de se descobrir o futuro, apesar de os prognósticos serem possíveis se depara com um limite absoluto, pois ela não pode ser experimentada. (KOSELLECK, 2006, p.311).

Dessa forma, as categorias espaço de experiência e horizonte de expectativas se apresentam como importantes para a construção da consciência histórica, pois estão diretamente relacionadas à condição humana, à construção do percurso histórico individual e coletivo. Esse caráter antropológico apriorístico mostra que sem a relação entre experiências e expectativas não há História, pois

experiência e expectativa são duas categorias adequadas também para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político. (KOSELLECK, 2006, p.308)

Depreende-se desse processo que se a consciência histórica, segundo Rüsen, é gerada pelo pensamento que relaciona interesses e ideias suscitadas pelas carências de orientação do agir e sofrer humanos, do ponto de vista de Koselleck, essa mesma consciência ocorre com a interpretação acurada de experiências passadas, à luz de critérios de racionalidade histórica, que pode abrir um horizonte de expectativas a serem descortinadas no futuro e, assim, gerar novas experiências, mediadas intelectualmente. Assim, tais conceitos não só remetem à ação concreta dos seres humanos no tempo, ou seja, à História, como também à análise dessas ações, pois “[...] fornecem as determinações formais que permitem que o nosso conhecimento histórico decifre essa execução [a História] Eles remetem à temporalidade do homem, e com isto, de certa forma meta-historicamente, à temporalidade da história.” (KOSELLECK, 2006, p. 309)

Dentro dessa concepção, o pensamento histórico pode servir, conscientemente, a interesses privados ou públicos; influenciar decisões de terceiros por indução, reprodução ou condução; criar pessoas com autonomia de pensamentos firmados em princípios de alteridade. Enfim, indivíduos ou instituições ao construírem e se apropriarem do pensamento histórico na vida, podem satisfazer suas demandas de orientação no tempo, conscientemente, de maneira autônoma ou dependente. A partir da rememoração de experiências, ideias são reproduzidas ou originadas, concepções são assimiladas ou rejeitadas. Os próprios interesses podem ser identificados com interesses de terceiros. Em suma, a relação entre interesses e ideias é realmente intrínseca, pois ambos têm a função de dotar os seres humanos da capacidade de olhar para o processo histórico e tomar posição diante dos obstáculos de todo tipo que se apresentam cotidianamente. Em outras palavras, a análise do espaço de experiências do passado, no presente, aponta para a criação e escolha de opções dentro do horizonte de expectativa, com vistas a uma espécie de antecipação do futuro ou prolongamento do próprio tempo para a satisfação das carências de orientação na vida prática:

[...] As experiências do tempo são carentes de interpretação na medida em que se contrapõem ao que o homem tenciona no agir orientado por suas próprias carências. Elas carecem de orientação porque são sofridas. O tempo é, assim, experimentado como obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como uma mudança do mundo e de si mesmo que se opõe a ele, certamente não buscada por ele dessa forma, que, todavia, não pode ser ignorada, se o homem continua querendo realizar suas intenções. Pode-se chamar esse tempo de tempo natural. Um exemplo radical desse tempo impeditivo e resistente é a morte. (RUSEN, 2001, p.60)

Vê-se que a passagem do tempo atua como impeditivo da satisfação das intenções dos indivíduos e, por isso, deve sempre ser considerada quando se realiza a construção de ideias que deem conta dos interesses que se colocam diariamente. Dentro dessa perspectiva, o pensar historicamente leva a perguntas do tipo: minhas decisões influenciarão a mim somente ou também aos que estão ao meu redor? Que implicações surgirão dessa tomada de posição? Sua repercussão será curta ou perdurará por muito tempo? A relação dialógica entre História e vida se apresenta também na consciência de que decisões individuais podem afetar a própria história e a história de terceiros:

[...] A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado. (RUSEN, 2001, p.30)

Compreender o presente e projetar o futuro ao recuperar o passado. A recuperação do passado é feita por todos os seres humanos, pois ao depararem-se com os desafios cotidianos, apropriam-se dele, seja para reproduzir ou rejeitar qualquer experiência, própria ou coletiva, seja como exemplo ou releitura para o novo contexto em que deseja aplicá-lo. Assim, a questão que se apresenta é: será que temos consciência de que essa recuperação do passado pode ser organizada, sistematizada racionalmente, de maneira que nosso agir no presente seja revestido do poder da crítica, da análise do tempo presente? Em outras palavras, a capacidade de recuperar o passado pode ser trabalhada, desenvolvida mesmo, por todo ser humano por meio do adquirir habilidades e competências ou é algo inato no qual todos nascem com uma espécie de intuição de orientação no tempo?

As respostas para as perguntas acima incidem na necessidade de se discutir a qualificação do pensamento histórico. É claro que é possível satisfazer as carências de orientação no tempo por meio de exemplos extraídos da memória histórica sem nenhuma consciência das operações mentais utilizadas para aplicar esse conhecimento na vida prática. No entanto, se se estabelecerem critérios de sentido para organizar esse passado rememorado, a capacidade de discernimento e crítica sobre as fontes utilizadas dotarão de maior credibilidade as perspectivas orientadoras que visam satisfazer as carências de orientação no tempo, as quais são explicitadas em narrativas históricas. O passado e o presente envolvem, assim, uma orientação, racionalmente elaborada, para o futuro. As ideias, portanto, comporão o pensamento histórico somente se criarem perspectivas de orientação no tempo, ou seja, um horizonte de expectativas, a partir do reconhecimento do passado enquanto doador de experiências componentes do acervo cognitivo utilizado para dar conta dos interesses que geraram essas mesmas ideias.

Dentro desse contexto, a qualificação histórica do resgate da memória de indivíduos, grupos sociais, instituições, nações, passa pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas oriundas do labor historiográfico relacionados à ciência da História. Essa asserção não defende a concepção superficial de acreditar que cada ser humano deve se tornar uma espécie de historiador que tenha total domínio do fazer científico da História. O desenvolvimento de habilidades de outras ciências dos campos das Exatas, Biológicas ou mesmo das Humanas no ensino básico e secundário, não torna os estudantes especialistas matemáticos, químicos ou literatos, mas propicia aos alunos algumas competências e habilidades importantes para a compreensão do mundo e atuação cotidiana.

Nesse sentido, é importante qualificar a formação do pensamento histórico no ambiente escolar, por meio do desenvolvimento de algumas habilidades e competências oriundas do trabalho historiográfico. Tal ação possibilitará ao estudante compreender que a História tem um percurso histórico de constituição teórico-metodológico para gerar conhecimento, assim como outras ciências modernas.

A compreensão de que o pensamento histórico é organizado e obedece a parâmetros de sistematização qualifica a relação que os seres humanos têm com a História, pois os leva a perceber que são participantes do processo histórico e nele constroem sua própria identidade. O ensino de História pode contribuir para essa articulação na medida em que demonstre ser possível relacionar as ideias de orientação temporal da vida prática a uma metodologia adequada que tenha como objetivo dar conta dessa demanda. Fator que aponta para a existência de estratégias cognitivas de produção e aprendizado do conhecimento histórico que relacionam o caráter científico da História ao cotidiano das pessoas.

Essa concepção revela a importância existente tanto na metodologia de investigação histórica quanto nas formas de apresentação do trabalho historiográfico na vida das pessoas. São nesses componentes da ciência da História que se articulam os demais - interesses e ideias demandadas das carências de orientação da sociedade. Em outras palavras, metodologia e formas de apresentação têm como objetivo inicial a inserção das necessidades de orientação temporal e construção de identidade de indivíduos e grupos num processo racional de formação do conhecimento histórico. A partir desse princípio elabora um produto histórico que, veiculado por diferentes mídias, aproximará o público escolar e a sociedade em geral da ciência da História com o objetivo de gerar repercussão de seus resultados na sociedade, possibilitando, assim, diferentes usos sociais. Esta tanto pode ser apropriada por meio de uma instrumentalização utilitarista, como alerta Hobsbawm (1998, p.17):

Ora, a história é a matéria-prima para as ideologias nacionalistas ou étnicas ou fundamentalistas, tal como as papoulas são a matéria-prima para o vício da heroína. O passado é um elemento essencial, talvez o elemento essencial nessas ideologias. Se não há nenhum passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo.

Como pode propiciar competências cognitivas que gerem habilidades de leitura do cotidiano histórico e, conseqüentemente, possibilidades de ações práticas conscientes:

[...] quando interesses e ideias, como precondições – oriundas da vida prática – do pensamento histórico se efetivam na experiência concreta do passado, é no processo dessa efetivação que se constitui o que entendemos como “história” como especialidade científica. É nesse processo que se aplicam os métodos que, como regras da pesquisa empírica, caracterizam a forma do pensamento histórico. Essa especificidade torna-se científica à medida que as perspectivas quanto ao passado, oriundas de carências e orientadas por interesses, são trabalhadas pela pesquisa pautada por regras metódicas e transformadas em saber histórico com conteúdo empírico. (RÜSEN, 2001, p.33)

É nesse contexto que se insere a cientificidade da História. A necessidade de mergulhar no passado com o objetivo de gerar ideias que satisfaçam interesses do agir no presente parte da prerrogativa de que o passado recuperado deve ter credibilidade, ser comprovado de alguma forma. Essa espécie de teste da memória experienciada permite que seu utente tenha a certeza de que sua opção de orientação no presente está apoiada em algo verdadeiro ou, ao menos, próximo da verdade. Assim, a História se construiu como ciência ao constituir métodos de pesquisa que determinavam como o passado poderia ser recuperado com credibilidade. Regras foram criadas de forma que diferentes versões do passado fossem testadas:

Quando o historiador mergulha no passado, ultrapassando suas próprias vivências e recordações, conduzido por perguntas, mas também por desejos, esperanças e inquietudes, ele se confronta primeiramente com vestígios, que se conservaram até hoje e que, em maior ou menor número, chegaram até nós. Ao transformar esses vestígios em fontes [...] ou ele analisa fatos que já foram anteriormente articulados na linguagem ou então, com a ajuda de hipótese e métodos, reconstrói fatos que ainda não chegaram a ser articulados, mas que ele revela a partir desses vestígios. (KOSELLECK, 2006, p.305)

Observa-se que, tanto para Rüsen, quanto para Koselleck, é ponto pacífico a concepção de que as categorias de análise do processo histórico como instrumentos de construção da consciência histórica derivam-se do labor historiográfico. Estas são concebidas cientificamente como construtos interpretativos das diferentes nuances decorrentes da relação entre as temporalidades que existem quando se pensa a História de forma consciente. Em simples palavras, Koselleck acredita que todas as histórias para se fundamentarem como tal, dependem da relação, mediada racionalmente, entre as experiências vividas e as expectativas delas geradas por pessoas ou grupos. Rüsen, por sua vez, compreende que as carências de orientação (os interesses) geram perspectivas (ideias) para a satisfação dessa demanda que, interpretadas metodológica e analiticamente e apresentadas esteticamente, retornam à sociedade como possibilidades de orientação. Assim, é na cientificização da História,

decorrente da racionalidade histórica, que as histórias rememoradas ou “co-memoradas” (no sentido de lembrança conjunta) se constituem como objeto do pensamento histórico, pois se relacionam às diferentes temporalidades, gerando conhecimento:

No relacionamento entre métodos e formas, dá-se uma estratégia estética de representação histórica. O conhecimento histórico é moldado. O historiador produz literatura (historiografia) e imagens (no caso de uma exposição histórica). Fazendo isso, eles recorrem a modos estabelecidos de trazer o passado de volta à vida na mente das pessoas. (RÜSEN, 2008, p.187)

Pela pesquisa pautada numa metodologia empírica, o historiador investiga fontes de qualquer natureza (escrita, material, imagética, sonora, oral) relacionadas ao contexto histórico que pretende estudar. A recuperação do passado ocorre de forma regulada, com parâmetros que objetivam dotar a narrativa a ser construída pelo historiador de credibilidade, veracidade. Com esse conhecimento histórico constituído empiricamente e regulado de forma metódica, o historiador mergulha no passado a fim de obter respostas a perguntas de orientação do presente. Essa narrativa histórica, cientificamente concebida, chamada de historiográfica, se apresenta de diferentes formas à sociedade. Livros historiográficos, didáticos, paradidáticos, biográficos, revistas, jornais, sites, blogs, filmes, novelas, documentários...variados são os veículos nos quais se apresentam as narrativas históricas e estas constituem o acervo do qual crianças, jovens e adultos extraem ideias, perspectivas mesmo, que comporão junto à sua própria experiência no tempo, o acervo que visará a satisfação de seus interesses de orientação na vida prática, sua tomada de decisões de ordem política, socioeconômica e cultural. As formas de apresentação das narrativas historiográficas, portanto, são extremamente importantes à medida que fornecem uma linguagem, esteticamente concebida, que facilitará (ou dificultará dependendo de sua qualidade e veiculação) a recepção do conhecimento histórico, mediado racionalmente, ao público.

O relacionamento entre a constituição metodológica da História e suas formas de apresentação ao público revela a importância do caráter estético no pensamento histórico, pois é nele que o “conhecimento histórico torna-se um elemento da comunicação cultural na dimensão temporal da vida humana” (RÜSEN, 2009, p.187). Entretanto, esse potencial comunicativo só terá eficácia na promoção de interação entre História e Vida se apresentar-se com uma estratégia retórica. Nesse sentido, o pensamento histórico ao ser comunicado deve potencializar as perspectivas de orientação geradas pelo passado rememorado e interpretado.

Assim, o conhecimento histórico, mediado intelectualmente pelas operações mentais do pensamento, proverá os seres humanos de orientação cultural.

O circuito formado por interesses (carências de orientação), ideias (perspectivas), métodos de pesquisa e formas de apresentação da narrativa tem um objetivo: dar conta da necessidade que indivíduos, grupos sociais, instituições e nações têm de elaborar respostas que satisfaçam suas carências de orientação no tempo e de construção de identidade. Em curtas palavras, a relação entre os quatro componentes da formação do pensamento histórico tem como meta um quinto: sua função prática (e pragmática) - prover indivíduos e coletividades de condições cognitivas de apropriação da História como fundamentação de suas opções de ação no tempo e de material reflexivo constituinte da própria identidade.

A dinâmica existente entre esses cinco pontos formam o que Jörn Rüsen (2001) denominou “matriz disciplinar da História” (**Figura 1**). Matriz que visa demonstrar, objetivamente, a estrita relação existente entre a Vida, enquanto prática de ações no tempo, e a História, como disciplina científica com teoria e metodologia próprias que objetivam criar narrativas que componham o acervo cognitivo do pensamento histórico a ser utilizado por indivíduos e grupos.

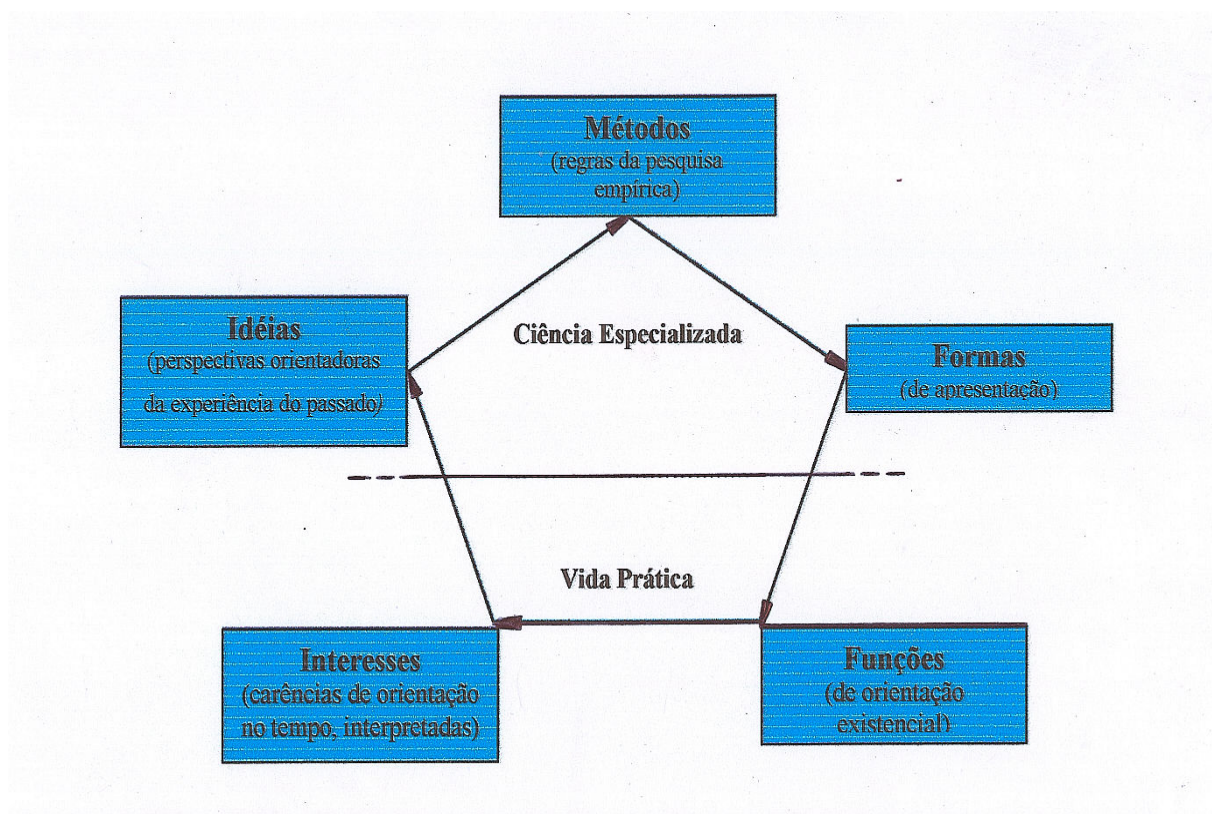


Figura 1 – Matriz Disciplinar da História

Essa matriz não pode ser observada de forma limitada. Ela é dinâmica. Sua potência reside no fato de que tem como ponto de origem e chegada a Vida. Todo ser humano encontra desafios a serem transpostos cotidianamente. Necessidades individuais e coletivas são tidas como obstáculos ao agir e, para transpô-los, é necessário refletir e interpretar. Com o fim de criar possibilidades para esse agir, a ciência da História atua como doadora da racionalidade em meio ao tempo. É por meio de uma metodologia, que considera a pesquisa empírica regulada por critérios de sentido ao investigar o passado, que decorrerão possibilidades de ação. O resultado desse trabalho é a produção de narrativas historiográficas que chegam aos indivíduos por diferentes meios. Assim, a ciência da História tem a função de gerar possibilidades de ações práticas interpretadas historicamente que darão conta dos interesses do presente, mas que, concomitantemente, gerarão novos interesses de orientação a serem transpostos. Essa dinâmica da matriz disciplinar mostra a concretude do saber histórico, não só por meio de perspectivas orientadoras derivadas da rememoração do passado, como também na reflexão de um presente que se compreende com um “novo passado” que será revisitado para a satisfação dos interesses do porvir.

Dessa forma, percebe-se a função orientadora da História na vida prática. Por um lado, os seres humanos se posicionam no cotidiano, por meio de ações histórico-culturais constituídas. De outro, o pensamento histórico proporciona meios de orientação gerados por experiências interpretadas temporalmente que, quando confrontadas com seus autores, criam identidade. Seja externa ou internamente, a História propõe aos seres humanos o embate consigo mesmo e com a cultura histórica da qual faz parte, representado em necessidades de posicionamento, ou seja, ação e identificação na vida. Em outras palavras, o relacionamento entre História e vida, substanciada no pensamento histórico, cria um “discurso político da memória coletiva” que “torna a representação do passado uma parte da luta pelo poder e reconhecimento” funcionando, assim, “como um meio necessário para a legitimação ou deslegitimação de todas as formas de dominação e governo”. (RÜSEN, 2009, p.187)

Esse percurso de sistematização do pensamento histórico que emerge da relação entre História e Vida aponta para a aplicação prática desse potencial cognitivo. Essa constatação suscita a discussão do sentido do pensamento histórico para a Vida. Sentido que, por sua vez, remete à necessidade de discutir algo que lhe é intrínseco, a consciência para agir temporalmente. Em resumo, pensamento com sentido voltado para a prática requer consciência da ação temporal, e é disso que se tratará a seguir.

1.2 – Da consciência histórica

Seres humanos agem. Em busca da satisfação de suas intenções, humanos interpretam os fenômenos da natureza e de si mesmos com o objetivo de desenvolverem e aprimorarem suas relações. Agem com o fim de alcançar objetivos. Ainda mais. Agem em busca de transpor os limites objetivados. Ao conseguirem os resultados que tencionavam, criam em paralelo novas carências, intenções a serem igualmente transpostas. Dessa forma, as situações mais simples da vida humana passam pelo crivo do pensamento histórico, pois trazem consigo experiências e interpretações realizadas no tempo. Das experiências mais simples às mais complexas, a vivência humana alimenta o fazer histórico e, mediante a utilização de uma teoria que relacione efetivamente História e Vida, um produto cognitivo – um saber histórico – fornece elementos para um diagnóstico do presente e a abertura para projeções do futuro. Daí a importância de sistematização do pensamento histórico no âmbito escolar:

[...] O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir. Nelas o homem vai além, também em perspectiva temporal, do que é o caso para si e para seu mundo; ele vai, por conseguinte, sempre além do que experimenta como mudança temporal, como fluxo ou processo do tempo. Pode-se dizer que o homem, com suas intenções e nelas, projeta o tempo como algo que não lhe é dado experiência. [...] A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência no tempo e intenção no tempo se realiza na vida humana. (RÜSEN, 2001, p.58)

Depreende-se dessa asserção que a teoria da História é fundamental para a construção da consciência histórica nas pessoas e nos grupos sociais, instituições e nações das quais fazem parte, pois atua para sistematizar, organizar e regular o encontro entre a vivência histórica e o pensamento histórico derivado do labor historiográfico. Em outras palavras, para o efetivo desenvolvimento de consciência histórica é fundamental ter acesso às operações mentais geradoras de um quadro interpretativo que possibilita, aos seres humanos, a autonomia de leitura do processo histórico e de si mesmos como sujeitos atuantes dentro desse processo. Dessa forma, sua relação com a temporalidade se modificará, pois ocorrerá a qualificação de interpretação da experiência passada, o diagnóstico do tempo presente e a

projeção fundamentada do tempo futuro – algo como o que Koselleck chamou de prognóstico⁶.

A consciência histórica, resultante desse encontro é a aplicação do pensamento histórico na vida, ou seja, a práxis mediada conscientemente pela razão histórica. Empreendimento composto por operações mentais que são qualificadas de acordo com a importância e o sentido que terão para os próprios indivíduos em sua relação consigo mesmos e com o mundo que os cerca. Assim, a consciência histórica “[...] busca conexão íntima entre o pensamento e a vida, na qual [suas] operações são reconhecidas como produtos da vida prática concreta.” (RÜSEN, 2001, p. 55)

Já vimos que o pensamento histórico é fruto de uma complexa síntese que torna a memória e, por consequência, a História componentes da cultura. Nela o pensamento histórico se apresenta em diferentes dimensões (semântica, cognitiva, estética, retórica e política – conforme **Figura 2**) com o fim de possibilitar o desenvolvimento de consciência histórica, isto é, a consecução dos objetivos de orientação temporal e construção identitária. No entanto, não necessariamente as intenções e interesses de um indivíduo, grupo, instituição ou nação são concretizados, tampouco realizados plenamente no decurso de um período de tempo que podemos chamar aqui de geração. Interesses de uma geração podem gerar ideias, perspectivas, conceitos que não serão colocados em prática em seu próprio decurso de vida, mas comporão o acervo intelectual da geração posterior que poderá concretizá-los utilizando a experiência já acumulada no tempo.

⁶ - Para Koselleck, prognóstico “é um momento consciente de ação política”. É a “previsão de possibilidades no âmbito dos acontecimentos temporais e mundanos [...] que produz [...] configurações estilizadas das formas de controle temporal e político”. Diferentemente do profeta apocalíptico que destrói o tempo, pois ele é alimento para sua profecia, o prognosticador “produz o tempo que o engendra e em direção ao qual ele se projeta [...]”. KOSELLECK, R. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto & Ed. PUC - Rio, 2006.



Figura 2 – Dimensões do pensamento histórico

Essa dinâmica exemplifica bem o funcionamento da matriz disciplinar elaborada por Rüsen. Revela coerência com sua gênese, pois se de um lado apresenta o aspecto filial de relação com a vida prática ao surgir dela e a ela dirigir-se, do outro encontra na necessidade de racionalizar a História seu porto seguro para orientação da vida. Tal dinâmica facilita a compreensão de que a apreensão, seleção e utilização da memória para a construção da História pode mudar ao longo do tempo, da mesma forma a História pode ser reescrita com o passar das gerações e essa dupla constatação revela outra: é possível perceber que existe um adensamento progressivo, um desenvolvimento na construção do conhecimento histórico ao longo da História. Nessa perspectiva, o esquema que clarifica a formação do pensamento histórico mostra que seu criador “adotou a perspectiva da modernização sobre o desenvolvimento social e cultural com uma interpretação essencialmente positiva da modernização e da racionalização” (WIKLUND, 2008, p. 22).

Nesse sentido, a consciência histórica pode ser compreendida como o trabalho intelectual que tem como objetivo relacionar as experiências vivenciadas pelos seres humanos ao longo da História às expectativas geradas nesse mesmo processo. Ter consciência histórica é apropriar-se das operações mentais do pensamento histórico com o objetivo de refletir sobre as experiências vivenciadas por si ou pelo(s) outro(s) no decurso do tempo a fim de satisfazer expectativas concebidas no presente ou mesmo criar novas expectativas a serem transpostas no futuro.

Dito isto, cabe a pergunta: como o pensamento histórico se processa mentalmente nos seres humanos com o fim de gerar consciência histórica?

1.3 - Das operações mentais do pensamento histórico e seus conceitos meta-históricos

O conteúdo da consciência histórica de indivíduos e grupos se apresenta nas diferentes formas pelas quais opera mentalmente o raciocínio histórico. São três as operações mentais (também conhecidas como competências) do pensamento histórico com vistas à apresentação de consciência histórica na prática cotidiana: experiência [*Erfahrung*], interpretação ou significado [*Bedeutung*] e orientação ou sentido [*Sinn*].

A primeira delas é a denominada competência de experiência no tempo. Ter competência de experiência é trabalhar intelectualmente no sentido de criar propostas de concretização de suas intencionalidades de ação em sua própria experiência de vida. Em conceitos *koselleckianos*, é a capacidade intelectual de rememorar experiências passadas articulando-as ao seu próprio espaço de experiência com as expectativas vislumbradas a serem praticadas no decurso da vida, portanto, inseridas em seu horizonte de expectativas. Para isso, o pensamento se constitui como histórico à medida que recorre à memória com o fim de recuperar como indivíduos, grupos sociais, nações e sociedades agiram em seu tempo com o objetivo de diferenciá-lo de sua própria ação no presente. A consciência histórica se apresenta, assim, num aspecto do pensamento histórico que habilita os seres humanos a enfrentarem o cotidiano por meio da conformação de suas intenções de ação às experiências do tempo vivenciado. Essa operação mental revela certo pragmatismo, pois articula a ação à temporalidade da vida do sujeito. Mostra a capacidade de diagnosticar os problemas cotidianos, construir resoluções e vivenciá-las praticamente em seu próprio tempo por meio da comparação com a experiência passada. Rüsen (2010) chamou isso de sensibilidade

histórica, os pesquisadores da Educação Histórica de forma mais sistematizada, relacionam essa competência a uma das características do conceito de literacia histórica, como afirma Schmidt (2009, p. 17):

[...] pode-se caracterizar a literacia histórica como a construção de sujeitos historicamente letrados, que sejam minimamente capazes de [...] ter uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, a qual exige o domínio de determinados conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva coerente do passado.

Uma segunda operação mental que expressa a consciência histórica se faz necessária para aumentar o horizonte de expectativas. Trata-se daquela que confere significado à experiência. Ler e compreender o passado histórico com profundidade passa pela habilidade cognitiva de encontrar os interesses que originaram as ideias geradoras das experiências decorridas e interpretá-los à luz dos parâmetros existentes em determinado contexto histórico. Somente assim, é possível qualificar o entendimento do processo histórico que levou à satisfação (ou não) das carências de orientação dos seres humanos do período histórico discutido. Significado aqui, se refere à compreensão das motivações que nutriram a experiência vivida, ou seja, trata-se de ter competência de interpretação da experiência no tempo. Tal interpretação se origina da busca pelo significado da experiência no passado a partir do cotejamento com as demandas de orientação do presente. Essa dinâmica comparativa de experiências interpretadas racionalmente abre perspectivas para o futuro (RÜSEN, 2010, p.97). Em outras palavras, experiência e expectativa são unidas por representações de continuidade geradas pela atividade hermenêutica do intérprete.

A utilização dessa operação mental da consciência histórica não se limita somente ao trabalho de descrever, datar ou inserir numa cronologia a experiência, antes se direciona a interpretar essa experiência temporal com empatia histórica. Esse conceito pode ser definido como uma “realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram” (LEE, 2003, p.19). Portanto, ter empatia histórica é realizar o trabalho cognitivo de se transportar intelectualmente para a época estudada de forma a esforçar-se para pensar as motivações que levaram os habitantes do passado a suas ações, sem pré-julgamentos morais ou éticos.

Essa operação mental é fundamental para o desenvolvimento de consciência histórica, pois permite compreender o processo de arquitetura das opções e suas ações históricas sem

recorrência ao erro do anacronismo, tão comum à sociedade. É, por exemplo, ter a possibilidade de criar respostas a perguntas que invariavelmente aparecem em salas de aula, como as relacionadas à escravidão na Antiguidade e Modernidade, à servidão na Medievalidade ou a ação nazi-facista na Contemporaneidade, dentre outras. Perguntam: como as pessoas daquela época permitiram isso? Por que a população não evitou essas situações de opressão e horror se era maioria em comparação com os líderes de suas sociedades? O desenvolvimento da competência de interpretação da experiência no tempo, ou seja, a utilização acurada de empatia histórica pode auxiliar indivíduos, grupos sociais, nações e sociedades a evitarem ações históricas trágicas que ceifaram a vida de milhões de pessoas. Essa competência revela outra característica de indivíduos e grupos que desenvolvem literacia histórica:

[...] pode-se caracterizar a literacia histórica como a construção de sujeitos historicamente letrados, que sejam minimamente capazes de [...] ter um conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, o que pressupõe o domínio de ideias substantivas e de ideias de segunda-ordem [meta-históricas] que colaborem para organizar o passado, fazendo com que o conhecimento do passado seja possível. (SCHMIDT, 2009, p.18-9)

Em concomitância a essa habilidade em relação ao passado histórico, a operação mental de interpretação da experiência no tempo também capacita a desenvolver uma leitura acurada do presente não só no que se refere à intencionalidade e experiência, mas ao significado que se constrói para as mesmas. Dessa forma, os julgamentos morais e éticos, tanto do passado rememorado, quanto do presente vivido, passarão pela qualificação da consciência histórica com a percepção de mudanças e permanências nos mecanismos de dominação construídos na curta e na longa duração das sociedades de forma a gerar, de maneira fundamentada, a crítica.

As operações mentais do pensamento histórico – experiência no tempo e interpretação da experiência no tempo - mostram que os seres humanos se apropriam do conhecimento histórico conscientemente com o objetivo de vencer os obstáculos de sua própria vivência no tempo.

Ler, interpretar o passado. Dar-lhe significado. Compreender as opções históricas dos indivíduos e sociedades em seu tempo. Direcionar-se no presente a partir da reconstrução do passado e prospecção do futuro. As operações mentais da consciência histórica até então tratadas apresentam características endógenas, ou seja, voltadas para si mesmas à medida que

dependem da ação interna do sujeito no que concerne à rememoração do passado, reflexão do presente e prospecção do futuro. No entanto, a consciência histórica não se limita apenas à reflexão interna. Ela tem de se manifestar de alguma forma. Deve se relacionar com o mundo que serviu de matéria-prima para a rememoração e reflexão no tempo. Dessa forma, faz-se necessário exprimir tal consciência, construída a partir da interpretação das experiências rememoradas (e/ou co-memoradas) e significadas, com o fim de exercer novas opções históricas orientadas por um planejamento. É na competência de orientação que os seres humanos têm a possibilidade de mostrarem a si mesmos em suas opções históricas de agir no mundo que os cerca. Ela é o resultado cognitivo derivado da relação existente entre o conhecimento histórico adquirido e o pensamento histórico elaborado:

[...] Essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. (RÜSEN, 2010, p.59)

A operação mental de orientação da experiência interpretada do tempo se apresenta às pessoas no ato de narrar. É por meio da narrativa que o conhecimento histórico - oriundo da ciência da História, transmitido às pessoas por influência da educação escolar ou dos inúmeros meios de informação e mediados pelas operações mentais do pensamento histórico - se apresenta como produto cognitivo para orientação da vida prática. Ela é a porta-voz das operações mentais do pensamento histórico, pois é a forma de linguagem utilizada pelos seres humanos para apresentar a orientação da aplicação do pensamento histórico à vida prática - a consciência histórica. É na narrativa histórica que indivíduos, grupos sociais e nações expressam o sentido de sua consciência histórica. As competências de ler o passado histórico e o presente vivido (literacia), em seus significados interpretados no tempo da experiência (empatia), só podem apresentar seu sentido se forem expressos na forma linguística. Por meio da narrativa histórica os seres humanos revelam os interesses, as perspectivas e os objetivos de suas ações no tempo. Dessa forma, não é qualquer narrativa que pode ser considerada histórica. É preciso obedecer a alguns critérios para avaliar a narrativa como de caráter histórico:

A narrativa não é sempre e basicamente histórica [...] 'Histórico' significa [...] que o passado é interpretado, com relação à experiência, no constructo próprio a uma 'história' e que essa interpretação passa a ter função na cultura contemporânea. Como nem toda narrativa de histórias está relacionada com a experiência do passado e serve para torná-la presente, é necessário especificar a narrativa histórica no conjunto dos elementos comuns às narrativas histórica e não histórica. É comum

ambas atuarem como um modo específico de constituição de sentido sobre a experiência do tempo. Narrar a partir do tempo faz sentido na medida em que a sequência temporal dos acontecimentos (na maior parte ocorrências ou conteúdos empíricos de tipo estrutural) é situada no contexto próprio a esses mesmos acontecimentos. (RÜSEN, 2001, p.154-5)

Portanto, para ser considerada histórica uma narrativa deve conter a ação das operações mentais supracitadas relacionando as três temporalidades com o objetivo de apresentar perspectivas de orientação existencial e construir identidade, ou seja, deve apresentar as funções da consciência histórica. Sendo assim, a narrativa só se constituirá como histórica se recorrer ao meio que o conduzirá ao passado histórico: as lembranças que, trabalhadas em seu contexto histórico individual e coletivo se tornam memória histórica a ser utilizada como matéria-prima para o processo interpretativo de orientação no tempo presente. O resultado desse trabalho hermenêutico representa a sinergia entre passado e presente com vistas à seleção do que deverá ser continuado e descontinuado na prospecção do futuro. Dessa seleção surgem representações de continuidade, ou seja, concepções de temporalidade que comporão o que permanecerá no processo histórico, pois são elas que qualificarão o passado rememorado ao vinculá-lo, estruturalmente, ao presente interpretado e ao futuro prospectado. Por outro lado, o material descontinuado terá como fim o esquecimento, pois ao sujeito produtor da narrativa histórica não apeteceu dar *status* de permanência a essas lembranças.

A qualificação da consciência histórica aparece exatamente na capacidade de seleção de lembranças que atingirão o status de rememoração e a criação de representações que as mediarão, via interpretação, sintetizando as diferentes temporalidades numa continuidade (RÜSEN, 2001, p. 65). Exemplos de representações de continuidade ocorrem desde as mais simples situações cotidianas familiares até as ações artísticas, políticas ou mesmo historiográficas. Objetos, lugares com carga sentimental para pais e avós são representativos para filhos e netos; filmes em época de democracia que discutem a opressão em tempos de ditadura; trabalhos historiográficos que optam em esquecer momentos históricos traumáticos para a sociedade, optando por um tempo passado áureo, são exemplos de representações de continuidade.

Como se vê, a criação de representações de continuidade unificadoras das temporalidades guarda em si a questão da autoria, pois está diretamente relacionada à identidade das pessoas, grupos sociais e nações, pois é a narrativa histórica, composta por lembranças transformadas em memória pela razão histórica e, selecionada de acordo com o

que interessa ser continuado no tempo, que comporá a identidade (que se pretende) perene no futuro e sintetizará as três temporalidades, pois a

[...] constituição de sentido sobre a experiência do tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da identidade daqueles que têm de produzir esse sentido da narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo. Toda narrativa (histórica) está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo do tempo. [...] A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo [...]. A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana. (RÜSEN, 2001, p.66)

É da competência de orientação no tempo que trata o excerto acima. Essa operação mental revela a identidade do produtor da narrativa histórica. Nesse sentido, História como ciência e Vida como práxis cotidiana se encontram na narrativa histórica. Ela, como porta-voz da articulação entre as operações mentais do pensamento histórico, atua de maneira exógena a fim de dar a conhecer ao mundo o resultado desse trabalho cognitivo. Para ser histórica é necessário que o sentido da narrativa esteja diretamente vinculado à experiência no tempo, pois o passado rememorado deve se tornar presente como fonte interpretada à luz da cultura contemporânea e, conseqüentemente, gerar perspectivas de orientação temporal. Perspectivas que representarão a identidade de seu sujeito e aquilo que apresenta a seu público. Nesse sentido, a narrativa histórica é *poiesis* (WHITE, 1995), ou seja, é “feitura” no sentido de um produto autoral que constitui o conhecimento histórico, pois toma os feitos do passado como experiência a ser mediada pelo presente com o fim de gerar orientação para o futuro. Afinal, a competência de orientação

[...] supõe ser capaz de utilizar o todo temporal, com seu conteúdo de experiência, para os propósitos de orientação da vida. Implica guiar a ação por meio das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico, mesclando a identidade no enredo e na própria trama concreta do conhecimento histórico. (RÜSEN, 2010, p. 60-1)

As operações mentais do pensamento histórico (experiência no tempo e interpretação da experiência no tempo) constituem consciência histórica ao serem aplicadas em seu conjunto na vida prática por meio da orientação no tempo. Dessa forma, ter consciência histórica é aplicar praticamente na vida as operações mentais do pensamento histórico, por meio da narrativa histórica, com o fim de dar sentido às suas experiências no tempo e à sua identidade. Tais competências narrativas da consciência histórica, habilmente trabalhadas,

geram pessoas letradas historicamente, pois conseguem aplicar as operações mentais do pensamento histórico, conscientemente, na vida prática. Como constata Lee (2008, p.11):

[...] Se os estudantes são capazes de fazer sentido do passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele, e em simultâneo ser capaz de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, se tal acontecer talvez possa afirmar-se que os estudantes são historicamente letrados.

É possível compreender em que medida os estudantes no âmbito escolar ou mesmo as pessoas em seu cotidiano têm desenvolvido qualitativamente as operações mentais do conhecimento histórico, a ponto de tornarem-se historicamente letradas e aplicarem conscientemente esse pensamento na vida prática?

A geração científica do conhecimento histórico e o ensino escolar da disciplina de História dão muita importância aos “conceitos substantivos” (LEE, 2001) existentes nos diferentes temas abordados. Esses conceitos se relacionam ao conteúdo histórico, constituindo material fundamental do aprendizado histórico e, por isso, são estudados nos diferentes contextos e épocas. Democracia, revolução, feudalismo, liberalismo, socialismo, capitalismo, escravismo, reforma e tantos outros conceitos substantivos estão presentes no cotidiano, pois circulam entre as pessoas em diversos espaços, desde uma simples conversa num *happy hour* no final do dia de trabalho até a complexidade das discussões no âmbito acadêmico. Tais conceitos também se apresentam às pessoas pelos meios de comunicação em matérias jornalísticas, documentários, artigos, editoriais, músicas, entre muitos exemplos.

Entretanto, ao ensinar e aprender História outros conceitos são mobilizados. Conceitos que dão consistência ao aprendizado da disciplina, pois são geradores da capacidade de rememorar, interpretar e externar ao mundo, por meio da narrativa, a orientação produzida pela aplicação das competências do pensamento histórico. Em outras palavras, trata-se de conceitos estruturadores que estão subsumidos às operações mentais do pensamento histórico sem os quais é impossível desenvolver esse conhecimento e, conseqüentemente, sua aplicação na vida prática. A esses conceitos, os pesquisadores britânicos da *History Education* (Educação Histórica) chamaram “conceitos de segunda ordem”, também conhecidos como “meta-históricos”.

Os conceitos de “segunda ordem” ou “meta-históricos”⁷ se relacionam à natureza do conhecimento histórico: evidência, empatia, explicação, mudança, causa, objetividade, compreensão, significância, entre outros (LEE, 2001). Ao aprender História em seus temas e conceitos substantivos, os estudantes mobilizam as operações mentais do conhecimento histórico com o fim de explicar, compreender, perceber mudanças e permanências, causas e consequências. Enfim, o pensamento histórico se apresenta de forma prática através da utilização desses conceitos.

Esse percurso mostra que a aplicação qualitativa das operações mentais da consciência histórica reserva, aos seres humanos, nova relação com a temporalidade. Rüsen apresenta duas formas com as quais o tempo se coloca às pessoas. Primeiramente, o tempo se coloca de forma natural, ou seja, o ser humano se depara com o fluxo contínuo do tempo, o qual atua como impeditivo de seus projetos intelectualmente concebidos. O tempo natural é o tempo da vida, da mortalidade. Assim, sua passagem é um obstáculo para a satisfação dos interesses à medida que apresenta aos seres humanos a aceleração das mudanças ocorridas no mundo e em si mesmos, marcadas pelas alterações tecnológicas, culturais, ideológicas ou mesmo físicas, reveladas pelas rugas do rosto ou pela lentidão do caminhar.

No entanto, há possibilidade de resistir à passagem do tempo natural. As operações mentais da consciência histórica podem trabalhar para criar outra qualidade de tempo. Rüsen a chama de tempo humano.

O tempo humano é o tempo da imortalidade, da transcendência. A consciência histórica atua com o objetivo de construir possibilidades de permanência das funções de orientação existencial concebidas intelectualmente, não só na vida prática de sua geração, mas na sua continuação *post-mortem*. Nesse sentido, a qualitativa utilização das operações mentais da consciência histórica possibilita a compreensão de suas próprias transformações temporais e da sociedade na qual está inserido e aponta para a criação de possibilidades de orientação que transcendam seu tempo vivido. Projetar um mundo melhor para as futuras gerações demanda qualitativo desenvolvimento de consciência histórica. Algo que pode ser deixado como legado para as gerações posteriores.

Um ser humano que não constrói a habilidade de interpretar as mudanças de sua sociedade se conforma em ser objeto e não sujeito de sua ação. Abre mão do exercício da autonomia para agir e, por isso, está condenado a ser tomado pelo tempo natural, pois não terá

⁷ - A denominação utilizada no trabalho será conceitos meta-históricos, por atender aos dois campos do conhecimento que têm dialogado sob a intermediação da Filosofia da História: Didática da História e Educação Histórica.

condições de orientar seu próprio agir. Acabará alienado, ou seja, a reboque da História. Não desenvolver e aplicar as operações mentais da consciência histórica leva o indivíduo a se conformar com o tempo natural e não pensar no tempo humano, algo que implica claramente nas relações de poder numa sociedade. Reproduzindo em sua vida a letra de um samba popular brasileiro – “*deixa a vida me levar...*”⁸

A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho. (RÜSEN, 2001, p.60)

Aliar conhecimento e pensamento, eis a chave para o desenvolvimento da consciência histórica. Conhecer, interpretar, trazer à memória o passado histórico de modo que este seja utilizado como repertório analítico, ou seja, desenvolver literacia histórica para o exercício de práxis no presente com vistas a prospectar o futuro. Em resumidas palavras, ter consciência histórica implica conhecer o passado com o fim de se direcionar no presente numa orientação com sentido próprio, construído racionalmente para uma ação intencional futura, mesmo que está não possa efetivamente ser realizada no tempo natural, mas adentrar a transcendência do tempo humano. A lide dos seres humanos com o tempo sempre existiu. É condição histórica. Coube, cabe e caberá a eles o envidar de esforços para conscientizarem-se perante sua passagem, dando-lhe sentido.

⁸ - Numa outra perspectiva, a sociológica, o polonês Zigmunt Bauman aplica esses conceitos ao discutir os efeitos da globalização no cotidiano das pessoas. Para ele, a sociedade se dividiu em dois grupos: uma diminuta elite extraterritorial nômade que pode utilizar o tempo a seu bel-prazer para mover-se no espaço e uma ampla maioria local sedentária que tem todo tempo para movimentar-se, mas não o faz por não ter condições econômicas para isso, diz: “[...] os mundos sedimentados nos dois pólos, no alto e no pé da nova hierarquia da mobilidade, diferem acentuadamente; também se tornam incomunicáveis entre si. Para o primeiro mundo, o mundo dos globalmente móveis, o espaço [...] é facilmente transposto tanto na versão real como na versão virtual. Para o segundo mundo, o da localidade amarrada, [...] o espaço real está fechando rapidamente. É um tipo de provação que se torna ainda mais penosa pela insistente exibição da mídia da conquista do espaço e do acesso virtual a distâncias que permanecem teimosamente inacessíveis na realidade efetiva. O encolhimento do espaço abole o fluxo do tempo. Os habitantes do Primeiro Mundo vivem num presente perpétuo [...] Essas pessoas estão constantemente ocupadas e sempre “sem tempo” [...] As pessoas ilhadas no mundo oposto são esmagadas pela carga de uma abundância de tempo redundante e inútil, que não têm como preencher. No tempo delas, “nada acontece”. Elas não controlam o tempo – mas também não são controladas por ele, ao contrário dos seus ancestrais governados pelo relógio, submetidos ao ritmo impessoal do tempo fabril. Elas só podem matar o tempo, enquanto o tempo vai aos poucos matando-as. Os habitantes do primeiro Mundo vivem no tempo; o espaço não importa para eles, pois transpõem instantaneamente qualquer distância. [...] Os habitantes do Segundo Mundo, ao contrário, vivem no espaço, um espaço pesado [...] que amarra o tempo e o mantém fora do controle deles. O tempo deles é vazio: nele nada acontece. Para eles, só o tempo virtual da TV tem uma estrutura, um horário – o resto do tempo escoia monotonamente, chegando e partindo sem exigir nada e aparentemente sem deixar vestígio.” (BAUMAN, 1999: 96-7) Esse presente perpétuo a que se refere Bauman pode ser pensado, num sentido histórico, na permanência prolongada da hierarquia de poder tal como ela se apresenta na contemporaneidade, portanto, extensiva a outras gerações resultando dessa equação o denominado tempo humano aos habitantes do primeiro mundo e o chamado tempo natural aos pertencentes ao segundo mundo.

Diante desse quadro, cabe a pergunta: é possível perceber na forma como as pessoas se colocam diante dos desafios cotidianos de orientação temporal, diferentes tipos de constituição de sentido? Em outras palavras: a partir da análise de narrativas produzidas com o objetivo de se nortear temporalmente perante um problema decorrido do cotidiano, é possível concluir que tipo de consciência histórica pessoas ou grupos apresentam? E mais, esse tipo de consciência histórica é adequado para refletir a respeito das demandas de orientação temporal existentes no contexto do qual aquele indivíduo faz parte?

Ao definir narrativa histórica como um conjunto sistematizado de operações mentais, cujos conceitos meta-históricos atuam para interpretar o processo histórico com a finalidade de criar perspectivas de orientação temporal dotadas de sentido, Rüsen já delimita seu repertório de pesquisa para classificar narrativas. A avaliação da dinâmica de uso das operações mentais do pensamento histórico para a construção narrativa mostra como pessoas ou grupos se posicionam perante a História. Diante dessa constatação, a criação de critérios analíticos (tópicas) diretamente relacionados às operações mentais do pensamento histórico e aos conceitos meta-históricos nelas subsumidos conduziria a elaboração de um quadro com as especificidades características de tipos diferenciados de narrativas. Rüsen (2007, p.44) elaborou tais critérios, adaptados e apresentados aqui na forma de perguntas que os intérpretes (especialistas) podem direcionar as fontes com o fim de compreenderem como as pessoas exerceram sua experiência histórica no passado:

- como as pessoas lidam com a memória histórica para nortear suas experiências temporais (memória)?;
- as diferentes temporalidades (passado, presente e futuro) são mobilizadas de que forma (representações de continuidade)?;
- como articulam sua experiência no tempo à interpretação temporal com o fim de se posicionar diante dos desafios, enfim, de construir e apresentar sua identidade (identidade)?;
- que posicionamento está presente na transmissão (narrativa) dessa consciência (comunicação)?;
- de que forma essas tópicas de diferenciação apresentam o sentido da temporalidade histórica de pessoas e grupos – sua consciência histórica (sentido)?

Como tipologia da narrativa histórica, esses princípios de diferenciação se constituem como construtos meta-historicamente concebidos que possuem alcance antropológico universal, pois podem ser utilizados para analisar narrativas construídas por especialistas (historiadores) e não especialistas (público em geral). Ao apresentar sua tipologia históricoantropológica Rüsen se posiciona, revelando sua própria orientação temporal e identidade:

Nesta tipologia tento enfatizar a especificidade histórica da constituição de sentido da experiência do tempo por meio da narrativa. Com esta intenção, que é semelhante à de Johann Gustav Droysen e Friedrich Nietzsche, a tipologia [...] difere substancialmente daquela proposta por Hayden White, a qual interpreta a historiografia enquanto Literatura e não reconhece, de forma alguma, a sua especificidade. (RÜSEN, 2010, p.98)

Para Rüsen, essa especificidade existe no sentido dado à orientação temporal na narrativa de cunho histórico. Isso não é fictício, criado literariamente. Decorre da conclusão de que o pensamento histórico somente se constitui como tal se estiver intrinsecamente relacionado à vida humana. Emerge da necessidade de satisfazer interesses de orientação dos seres humanos e, por isso, objetiva a interpretação do passado com vistas à compreensão do presente e antecipação do futuro. Essa relação cognitiva entre as diferentes temporalidades compõem a História, pois nela está subsumida um processo consciente de rememoração:

[...] “História” é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente em seu agir, de poderem conquistar o futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas no tempo presente. (RÜSEN, 2001, p.74)

Essa definição deixa claro o que Rüsen compreende como História. Se a narrativa histórica é sua forma de expressão no mundo, uma tipologia que pretende analisar os diferentes tipos de constituição do sentido histórico para a práxis vital (ou seja, a consciência histórica) só poderia emergir do processo histórico propriamente dito. Em outras palavras, a História, para ser compreendida como tal, obrigatoriamente deve se relacionar com a vida. A consciência histórica é o que torna aparente essa relação na forma de práticas vitais orientadas que revelam identidade. Consciência que se constitui pela aplicação de operações mentais inerentes ao pensamento histórico na vida prática. Se essas operações se revelam na forma de competências narrativas organizadas por conceitos meta-históricos, uma tipologia da consciência histórica pode ser constituída a partir das diferentes formas criadas pelos seres humanos para darem sentido às suas vidas no transcorrer da História.

1.4 – Dos tipos de consciência histórica pré-moderna

*A História é a testemunha dos tempos, a luz da verdade,
a vida da memória, a mensageira da velhice,
por cuja voz nada é recomendado senão a imortalidade do orador.”*
Cícero em “De oratore”

A frase acima, criada pelo famoso orador da Antiguidade, Cícero (106 a.C - 43 a.C), revela o conceito e a função da História nos tempos pré-modernos. Para Cícero, a História era compreendida como uma espécie de acervo de experiências humanas que tinha a função de instruir as pessoas em seu cotidiano. Acontecimentos passados, transmitidos de geração em geração, serviam como material cognitivo formado por tradições e regras gerais de ação. Tais memórias, tradicionalizadas, levavam os seres humanos a guiarem suas vidas por meio da reprodução de obrigações morais.

Nesse contexto, ao orador transmissor desse conhecimento, caberia servir-se da História para apresentar sua retórica de pensamento, utilizando-a de forma a influenciar seus ouvintes e, conseqüentemente, perpetuar suas ideias no tempo. A concepção ciceroniana da “História como Mestra da Vida” (*Historia Magistra Vitae*) revela seu pragmatismo ao utilizar os fatos como prescrições de exemplos a serem reproduzidos, revestindo-se de um caráter de eterno retorno à memória para satisfazer a uma determinada demanda de orientação.

O estabelecimento do cristianismo não modificou essa situação, pelo contrário, referendou-a. As histórias cristãs canônicas ou de origem apócrifa serviram como exemplos a serem seguidos pelos seres humanos com o objetivo de estes alcançarem, no porvir, a redenção. Esse sentido de cunho escatológico (ou seja, apontado para as últimas coisas) da consciência histórica foi institucionalmente utilizado pela Igreja com vistas à manutenção de seu domínio no Ocidente. Sintetizando: o passado era usado como instrumento que apontava para um futuro transcendente, portanto, fora do mundo histórico, com o objetivo de promover a manutenção do *status quo* do presente. Se por um lado as narrativas bíblicas apresentavam uma linearidade que tinha como fim a redenção; por outro a mentalidade transmitida por essa concepção era, na realidade, cíclica, pois seu objetivo consistia no constante retorno a exemplos que revelavam princípios morais a serem seguidos cuja finalidade era a manutenção das relações de poder na sociedade. Não é à toa que a redenção só poderia ser transcendente, no mundo *post-mortem*, portanto fora da cronologia da vida. Em resumidas palavras, a História pré-moderna não tinha um caráter processual, mas eventual, pois se relacionava a um conjunto de eventos tomados isoladamente que tinha a função de dar sentido às ações cotidianas.

A perversidade desse raciocínio se explica pelo ciclo de temporalidade geracional. A frustração da expectativa de uma geração pelo fato da não ocorrência do fim do mundo se desvanecia com o passar das gerações, possibilitando a recorrência cíclica da profecia escatológica. A manutenção do espaço de experiência permitia que a profecia escatológica apontasse novamente para o horizonte de expectativa. Em outras palavras, o tempo humano era reprodução do tempo natural.

Vê-se que a consciência histórica das pessoas no período pré-moderno era orientada pela reprodução irrefletida de tradições e exemplos que faziam as experiências temporais serem recorrentes e aderentes. Cabia às pessoas se contentarem com a expectativa desvanecida pelo caráter ciclotímico da prescrição de experiências.

1.4.1 - A consciência histórica tradicional

Todos os seres humanos nascem com tradições pré-escritas. Seja no núcleo familiar, na religião ou em qualquer outra instituição, ou mesmo na sociedade da qual fazem parte, de alguma forma todos são filhos da tradição e esta, por si só, já lhes relega uma orientação temporal.

As tradições têm a função de promover a manutenção da obrigatoriedade moral por meio da rememoração de fatos que remetem às próprias origens ou à gênese de instituições ou grupos sociais nos quais todos estão inseridos. Elas permanecem inalteradas com o passar do tempo, resistentes, e legam a seus interlocutores a afirmação das orientações por elas pré-escritas. Portanto, representam a continuidade do passado no presente, estabelecendo modelos culturais que tem como fim um *continuum* histórico. Não há possibilidade de reflexão crítica. A consciência histórica baseada nas tradições geram identidade à medida que seu discurso adentra a mentalidade, estabelece costumes e práticas que carregam uma percepção do mundo já interpretada aprioristicamente. Cabe ao indivíduo com ela identificar-se e reproduzi-la acriticamente a fim de demonstrar sua inserção na comunidade de valores partilhados, deixando, assim, sua individuação em favor do sentimento de pertença (o “eu” é deixado de lado em favor do “nós”). Assim se dá seu enraizamento no tempo com sentido já prescrito.

Festas religiosas, manifestações folclóricas, usos e costumes familiares, monumentos públicos de cunho histórico e outros tantos exemplos, constituem representações de tradições e conferem à sua comunidade de recepção cognitiva, a função de manutenção do conteúdo memorialístico e histórico que se pretende perpetrar no tempo. A consciência histórica se mantém tradicional à medida que essa mentalidade transmitida é multiplicada por seus receptores e avança sobre as novas gerações que com ela se identificam.

1.4.2 - A consciência histórica exemplar

Esse tipo de consciência histórica emerge da consciência tradicional, mas tem um diferencial estrutural: as tradições são superadas por regras gerais, delas suscitadas, que estruturam as ações humanas. Tais regras, portanto, se afastam de seu caráter particular de concepção e recepção (originalmente ligada a alguma tradição) ao se generalizarem. Como regras gerais do agir, nutrem as pessoas de exemplos para orientação temporal, independentemente da cultura, tempo ou espaço em que convive.

Experiências do passado gerarão regras que comporão o acervo cognitivo dos indivíduos. Seu leque de opções de ação se expande, pois diferentemente da consciência histórica tradicional, limitada a orientações extraídas de acontecimentos ligados à comunidade de inserção, antes se relaciona a fatos oriundos de diferentes culturas e temporalidades fornecedoras de exemplos que referendarão as ações de seus receptores.

A ação temporal dos interlocutores e transmissores desse tipo de consciência ocorrerá na forma de lições do passado. Para eles, sua ação é justificada porque no passado ocorreu dada situação que remeteu a essa solução. A concepção ciceroniana da História tem nesse tipo de consciência a completude de sua aceitação. A História gera regras que surgiram de casos específicos temporais que tem aplicabilidade em situações do presente, independentemente de qualquer relação histórica que possa ter com o contexto originário das normas. Sua legitimidade não está na tradição enraizada, mas exatamente em sua qualidade de desenraizamento do lugar de gênese e ruptura com as fronteiras da historicidade, o que lhe confere a estatura de modelo exemplar.

Cabe a seus receptores utilizarem as regras fornecidas pelos modelos como exemplo do que deve ou não ser feito na resolução de suas demandas de orientação. A obrigatoriedade moral é resultado de modelos testados anteriormente que continuam com relevância no presente. Essa extensão da temporalidade da moral fortalece as narrativas exemplares, pois mostra sua importância na construção dos sistemas de valores nas mais diferentes culturas. A identidade histórica, diferentemente da consciência histórica tradicional que leva à reprodução de papéis sociais dentro da tradição, remete à capacidade que seus interlocutores têm de realizarem por si só os princípios estabelecidos pelos exemplos fornecidos historicamente (o eu passa a ser nós dependendo da qualidade do engajamento no modelo assumido, ou seja, dependendo do proveito extraído da experiência modelar utilizada). Com isso, o tempo é expresso como sentido, pois está carregado de princípios e valores em histórias exemplares que nortearão a conduta humana.

Esse tipo de consciência histórica está muito presente no discurso político. Invariavelmente, políticos utilizam exemplos históricos de líderes e nações com o objetivo de legitimar suas próprias ações na *polis*. Modelos são extraídos da História para serem seguidos ou rejeitados de acordo com os interesses de seus autores (muitos dizem, ajo assim porque tal experiência já ocorreu no passado em tal ou qual situação...etc, etc, etc...). Cabe sempre a seus interlocutores engajarem-se ou não em tais discursos, reproduzindo ou descartando esses modelos de acordo com sua consciência histórica.

A análise desse percurso histórico possibilitou a Jörn Rüsen (2007), o estabelecimento de duas formas de consciência histórica pré-moderna, denominadas como “tradicional” e “exemplar”.

1.5 – Dos tipos de consciência histórica moderna

O Iluminismo trouxe consigo uma nova perspectiva a respeito do pensamento histórico. Por meio desse movimento, a constituição do sentido dado à História, ou seja, a consciência histórica, paulatinamente passou por uma transformação. Reinhart Koselleck, ao analisar a utilização do conceito História nos escritos de língua alemã, no período que se estendeu da segunda metade do século XVIII à primeira metade do século XIX, percebeu uma transformação fundamental em seu significado e aplicação no cotidiano. No entender desse historiador, a mudança de concepção da História derivou-se da relação entre o processo de racionalização realizado pela burguesia ascendente e as modificações estruturais políticas pelas quais passava o Ocidente:

A sociedade burguesa que se desenvolveu no século XVIII entendia-se como um mundo novo: reclamava intelectualmente o mundo inteiro e negava o mundo antigo. Cresceu a partir do espaço político europeu e, na medida em que se desligava dele, desenvolveu uma filosofia do progresso que correspondia a esse processo. O sujeito desta filosofia era a humanidade inteira que, unificada e pacificada pelo centro europeu, deveria ser conduzida em direção a um futuro melhor. [...] o planejamento utópico do futuro já tinha uma função histórica específica. [...] A filosofia da história forneceu os conceitos que justificavam a ascensão e o papel da burguesia. (KOSELLECK, 1999, p. 9-10)

Para os iluministas, a História já não servia mais para fornecer exemplos ao presente (este tipo de História exemplar no léxico alemão era chamado de *Historie*). Esta deveria ser refutada por meio de uma nova consciência histórica e política. Nessa perspectiva, a História deixou de ser vista como fornecedora de exemplos modelares, sendo transformada pela burguesia intelectual do século XVIII em processo (no léxico alemão *Geschichte*, que significa “história em si”). A crítica ao Estado Absolutista centrou-se na concepção de que a

burguesia era portadora do progresso e, munida dessa prerrogativa, questionava a consciência histórica até então existente em todos os campos da vida, seja na teologia, arte, história, direito, Estado, política e até mesmo na própria razão (KOSELLECK, 1999, p. 14). Mais do que propostas de modificação no processo histórico propriamente dito, as concepções iluministas iniciaram um processo de construção de uma filosofia da História, conforme atesta Marcelo Jasmin na apresentação da tradução de uma coletânea de escritos de Koselleck:

[...] Se até meados do século XVIII o termo história [Historie] era usado no plural para designar as diversas narrativas particulares e descosidas entre si que a tradição historiográfica acumulara (a história da guerra do Peloponeso, a história de Florença etc.), Koselleck sustenta que, a partir daquela época, é cada vez mais freqüente o uso do termo História [Geschichte] no singular para designar, de modo confluyente, a seqüência unificada dos eventos que constituem a marcha da humanidade, como o seu relato (a História da civilização ou dos progressos do espírito humano). A essa singularidade semântica da História, que expressa a inclusão de toda a humanidade em um único processo temporal, corresponde a sua transformação em objeto de teorias políticas e filosofias que imaginam poder apreender o passado, o presente e o futuro como uma totalidade dotada de sentido propriamente definido. (KOSELLECK, 2006, p.11)

É a concepção de História como sistema de conhecimento que emerge nas ideias iluministas. A História deixa de ser concebida como composta de eventos exemplares para ser vista como processo em si - *Geschichte* - e a formulação metateórica desse mesmo processo, ou seja, a Filosofia da História é parte constituinte dessa concepção. Em outras palavras, para Koselleck, ao projetar um novo mundo os iluministas não só propuseram mudanças estruturais na História, como criaram um novo olhar teórico sobre a História para que sua mensagem encontrasse eco em seus receptores. Era preciso deixar o passado no passado e construir uma nova História, gerada pela modificação estrutural da sociedade ocidental, pensada em novos parâmetros que remetiam à busca do novo, não no porvir transcendente dos arautos da consciência histórica modelar – os profetas, mas no próprio processo histórico motor das ações humanas pensadas e aplicadas autonomamente (portanto, de caráter pedagógico) em direção a um futuro melhor - surge a concepção de progresso:

[...] O estabelecimento de um tempo determinado exclusivamente pela história foi obra da filosofia da história de então, muito antes que o historicismo fizesse uso desse conhecimento. [...] o progresso foi a primeira categoria na qual se deixa manifestar uma certa determinação do tempo, transcendente à natureza e imanente à história. A filosofia, ao transpor para o progresso a história compreendida singularmente como um todo unitário, fez com que o nosso 'topos' perdesse obrigatoriamente o sentido. Se a história se torna um evento único e singular da educação do gênero humano, então cada exemplo particular, advindo do passado,

perderá força, necessariamente. Cada ensinamento particular conflui então no evento pedagógico geral. (KOSELLECK, 2006, p.54-5)

Aos seres humanos cabia a rejeição do mundo anterior e a criação de um novo mundo, firmado em bases construídas historicamente por meio de sua própria reflexão e ação temporal. A incidência de experiências transformadoras abriu a um novo horizonte de expectativas que apontava para a modificação de outro conceito: a esperança. Diferentemente da esperança pré-moderna resultado do discurso profético feito a interlocutores (povo) de que existia uma aceleração nos acontecimentos humanos, por intervenção divina, com vistas à aproximação rápida da redenção no porvir (chegada do denominado juízo final); a esperança moderna aponta para a transformação no cotidiano terreno pelos próprios seres humanos. A eles e não à divindade caberia a aceleração do processo.

O raciocínio moderno estruturado pelo progresso exige dos seres humanos o planejamento. A esperança, assim, é nutrida pelo diagnóstico das situações do presente e o prognóstico do futuro, movimento que gera o planejamento de um mundo melhor que, progressivamente, será conquistado por meio da experiência dos homens no tempo (na História). Esse caráter processual desloca a consciência histórica dos homens do lugar de objeto para a atuação como sujeito. Se na consciência histórica pré-moderna (tradicional e exemplar) os seres humanos se comportavam como receptores-reprodutores de tradições ou regras gerais oriundas da experiência humana para se orientarem historicamente, a modernidade levou-os a ser autores-produtores de sua própria ação à medida que a eles caberia a intervenção autônoma com vistas à modificação do presente e prospecção do futuro.

O discurso prescritivo relacionado às últimas coisas (o *eschaton*) já não encontrava terreno fértil para seu desenvolvimento – a expectativa já não estava mais colada à experiência - o horizonte de expectativas se abria a partir da própria ação reflexiva e participativa dos seres humanos em suas novas experiências. Já não era mais necessário conservar tradições ou reproduzir modelos, o processo histórico impunha a transformação e uma nova História. Dentro dessa particularidade, não é à toa que a Revolução Francesa se tornou marco de transformação da sociedade ocidental, pois ela foi a forma acabada de superação da experiência anterior e organização de uma nova experiência histórica (o fato dos revolucionários organizarem até mesmo um novo calendário é sintomático nessa asserção). Na modernidade, os seres humanos se tornaram os motores (*dinamus*) da História.

Conclui-se desse percurso que o presente já não era mais orientado pelo passado, como no período pré-moderno. A orientação para o presente deslocara a sua temporalidade motivadora do passado para o futuro. A consciência histórica moderna tem no conceito de progresso o norteador dessa constatação, pois é a esperança de um futuro melhor consignado pelo trabalho humano no tempo presente (espaço da experiência) que abre à perspectiva de um mundo melhor (horizonte de expectativa). Em suma, “[...] Não se pode mais esperar conselho a partir do passado, mas sim apenas de um futuro que está por se constituir.” (KOSELLECK, 2006, p.58).

Assim, a racionalidade histórica emerge estruturalmente devido às necessidades de balizamento de um novo mundo que florescia. O passado deveria ser esquecido. O futuro seria alcançado graças à esperança concedida pelas conquistas racionais que progressivamente levariam os seres humanos a satisfazerem as expectativas de seu horizonte. Um novo passo deveria ser dado e este passava pela fundamentação metodológica da História.

Segundo Rüsen (1997), o processo de modernização do pensamento histórico passou por três momentos. O primeiro, já aqui mencionado, decorreu das necessidades que os seres humanos tinham em criar novos parâmetros de orientação histórica. Aos iluministas coube o pioneirismo na criação do saber histórico racional ao estabelecer procedimentos de crítica das fontes. Entretanto, a crítica das fontes por si só não garantia a realização do trabalho historiográfico. Era necessário avançar. No século XIX, surge o historicismo.

Ao historicismo coube criar o denominado método histórico, ou seja, um conjunto de procedimentos metodológicos fundamentados na habilidade de manusear fontes a partir de regras hermenêuticas garantidoras de relevância na análise. Com essa metodologia construía-se o conhecimento histórico com racionalidade empírica. Destaca-se, nessa vertente, o historicismo alemão que teve como principais expoentes Ranke, Droysen e Humbolt. Essa concepção no labor histórico norteou a primeira institucionalização da denominada historiografia, com seu resultado revertido, entre outras coisas, para a construção de manuais utilizados na escola básica, algo determinante para a assunção da História à condição disciplinar.

Com o estabelecimento de procedimentos metodológicos de interpretação da experiência humana no tempo faltava à História fundamentação teórica que a tornasse mais abrangente. Esse amadurecimento teórico surgiu com o desenvolvimento da vertente marxista, que construiu ferramentas analíticas de estruturas e processos, gerando

universalidade na análise historiográfica. São herdeiras desse processo de modernização a Escola historiográfica francesa dos *Annales* e a Escola alemã de *Bielefeld*. Portanto, determinante nessa fase foi a “utilização de construções teóricas como meios de interpretação histórica” (RÜSEN, 1997, p.86). Nesse contexto, convém mencionar também outro pensador alemão, Max Weber, que construiu tipos ideais para a interpretação das fontes em sua obra “A Ética Protestante e o Espírito Capitalista” (1905). Weber partiu de uma teoria crítica ao princípio analítico marxista de relacionar infraestruturas às superestruturas, algo claro na defesa da tese de que a mentalidade empreendedora decorrente do *ethos* religioso protestante foi fundamental para a formação do capitalismo moderno. Ao analisar esse percurso de cientificização da História, Rösen chega a uma conclusão semelhante à de Koselleck: “O desenvolvimento da história pode ser descrito como um desenvolvimento na transformação, dessa entidade chamada história, em um conceito.” (RÜSEN, 1997, p. 86)

Em resumo, o processo de modernização do pensamento surgiu da necessidade de nova orientação temporal. Esses interesses geraram ideias que, mediadas pelo pensamento de caráter histórico, construíram novas narrativas apresentando-as à sociedade ocidental com o fim de responder à sua demanda de orientação. A matriz disciplinar da História relacionada à vida prática, elaborada por Rösen, se encontra aqui com as categorias de espaço de experiências e horizonte de expectativas de Koselleck. A transformação da concepção de História-evento (*Historie*) em História-processo (*Geschichte*) foi resultado da transformação na relação dos seres humanos com a História. De objetos passaram a sujeitos com a responsabilidade de construir, racional e praticamente, sua própria História. Se na pré-modernidade os seres humanos ficavam a reboque da História ao terem controlados e sintetizados espaço de experiência e horizonte de expectativas, na modernidade a mentalidade de progresso gerou o protagonismo humano na relação com a História. Como sujeitos do processo histórico, o espaço de experiência tomou a forma de palco das criações e realizações humanas com o fim de alcançar suas expectativas vislumbradas no horizonte. Novas expectativas geram novas experiências que, por sua vez, geram novas expectativas. Essa relação entre História e vida, embora com outras categorias, aproxima a matriz disciplinar de Rösen à proposição de Koselleck.

Como resultado desse processo de modernização da História fundamentada numa nova Filosofia da História, surge a ciência da História com teoria e metodologia próprias. O labor historiográfico tem como premissa a relação do historiador com o tempo. Ao se deparar com os problemas do presente, o historiador mergulha no passado, por meio da atividade

interpretativa das fontes e constrói sua narrativa a partir das evidências decorrentes desse trabalho. Numa perspectiva de progresso da sociedade, o passado fornece lições ao presente que servirão para a orientação no tempo e, conseqüentemente, como prospecção de um futuro melhor. A consciência histórica moderna, diferentemente da pré-moderna que era estabelecida pelo passado, passa a ser estabelecida pela esperança de um futuro melhor. Como afirma Koselleck (2006, p. 314)

[...] na era moderna a diferença entre experiência e expectativa aumenta progressivamente, ou melhor, só se pode conceber a modernidade como um tempo novo a partir do momento em que as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então.

Essa abertura do horizonte de expectativas da humanidade não passaria incólume a um processo de ideologização no estabelecimento de novas experiências. A implementação das concepções iluministas no processo histórico revolucionário da sociedade ocidental gerou diversas perspectivas de orientação. A busca de novas experiências com vistas ao alcance dos objetivos inseridos no horizonte de expectativas foi diferente de acordo com a perspectiva ideológica adotada. Como exemplo disso pode ser citado o surgimento das ideias positivistas (que objetivavam o progresso por meio da conservação das premissas burguesas liberais) e das concepções marxistas⁹ (que objetivavam o progresso por meio da ruptura com a ordem burguesa liberal). Seja no espaço de experiência burguês ou proletário, a História como processo tinha uma concepção linear e progressiva em busca da consecução dos objetivos estabelecidos no horizonte de expectativas, as utopias (*u-topos*).

A análise desse percurso histórico e historiográfico possibilitou a Jörn Rüsen (2007), o estabelecimento de duas formas de consciência histórica moderna, denominadas como “crítica” e “genética”.

1.5.1 – A consciência histórica crítica

A chave hermenêutica para esse tipo de consciência histórica é a postura de rejeição crítica adotada diante dos modelos de interpretação existentes na cultura histórica vigente. Os seres humanos adotantes dessa postura crítica constroem narrativas alternativas (contranarrativas) fundamentadas em aspectos contrastantes da memória histórica que

9 - Karl Marx e Friedrich Engels cunharam a frase “Tudo que é sólido desmancha no ar”, no “**Manifesto Comunista**” (1848), que simbolizava a crítica aos fundamentos do período pré-moderno a partir da lógica revolucionária moderna.

desmontam as narrativas canônicas representantes da mentalidade reproduzida por grupos sociais, instituições, nações.

Nesse tipo de consciência histórica, as pessoas não reconhecem legitimidade na narrativa predominante e geram novas perspectivas de orientação relativizando o alicerce no qual se constituiu o discurso anterior. Seu objetivo é reunir um conjunto de provas, mediadas racionalmente, que evidenciem a deslegitimação da cultura histórica predominante e fornecedora de identidade.

Tradicionalismo e exemplaridade históricas são descontinuadas pela constituição crítica de sentido. Modelos de orientação, tradições são questionadas em sua plausibilidade, pois são tidas como irrelevantes para a sociedade contemporânea do elaborador da crítica. A História atua como fornecedora de fatos que refutam a orientação predominante rompendo, portanto, com as representações que perduravam no tempo.

Nesse sentido, especialistas (historiadores) e não especialistas atuam como sujeitos da História, pois se colocam em oposição às prescrições impostas pelos modelos culturais vigentes. O tempo já não tem sentido próprio ou é munido de transcendência. As narrativas críticas rejeitam as histórias pré-escritas. A síntese temporal passado-presente-futuro é desconstruída pelas novas demandas do presente que a relativiza, negando as premissas que gestaram tais narrativas. Em categorias de Koselleck, o todo temporal que sintetiza o espaço de experiência ao horizonte de expectativa é criticado e rejeitado, pois os seres humanos contemporâneos já não aceitam mais as narrativas que entregavam-lhes um mundo já interpretado. Novos interesses geram novas ideias e estas tem como objetivo gerar pontos de vista históricos que negam a orientação temporal predeterminada pela História vigente. Em outras palavras, as respostas até então existentes não dão conta das novas perguntas feitas. Estas carecem de inovadora formulação teórico-metodológica adequada à demanda de orientação contemporânea.

A identidade nesse contexto é gerada pela negação. É a partir daquilo que não se quer ser que se constrói identidade. Essa contraposição diante de identidades prescritas pela tradição ou por modelos preexistentes revelam uma postura de autocompreensão fundamentada, reflexiva. Para rejeitar é preciso conhecer. Com base naquilo em que não se reconhece constrói-se a própria e autônoma identidade:

Com a força da negação, os sujeitos ganham domínio sobre si mesmos, oferecendo resistência às tentativas das dominantes culturais de os absorver e de se reforçar com eles. A identidade histórica forma-se com a divergência, como autocontrole pela afirmação de ser diferente. A força da negatividade estabiliza o poder do ser “eu

próprio” [...] os sujeitos adquirem a especificidade do poder ser “eu” ou “nós” [...] tomam partido, conscientemente, rompendo com as posições preexistentes. (RÜSEN, 2007, p.57)

Esse contexto gera um posicionamento de desobrigação diante de valores morais vigentes. Tal desobrigação é gerada pelo não reconhecimento da legitimidade dos parâmetros morais estabelecidos pela tradição e modelos existentes. Novas lembranças são trazidas à memória, trabalhadas racionalmente com o objetivo de construir narrativas contrafactuais que contestam os modelos de moralidade vigentes. O ineditismo de evidências geram novas perspectivas de moral que rejeitam as anteriores, desconsiderando qualquer possibilidade de alteridade. A generalização dos modelos tradicionais e exemplares são substituídos pela particularização no modelo crítico. Os valores morais não podem ter caráter universal, dependem de aspectos culturais e históricos.

Liberalismo econômico como contraposição ao protecionismo mercantilista; descentralização tripartite do poder político em detrimento da centralidade absolutista monárquica; superação do poder clerical pelo poder laico e secular; as propostas iluministas exemplificaram contranarrativas críticas às tradições e modelos existentes no Antigo Regime vigente na sociedade ocidental. Dentro dessa mesma perspectiva, Marx e Engels criticaram o sistema capitalista beneficiador da burguesia e a conseqüente mentalidade propagada por esse grupo. Em seu lugar propuseram uma narrativa que visava a construção de um novo sistema e mentalidade. Nietzsche rejeitou o modelo moral existente ao decretar a morte do deus que representava essa tradição na sociedade ocidental. As concepções ditas pós-modernistas contemporâneas também podem ser arroladas nesse tipo de constituição histórica de sentido, pois tentam se colocar em contraposição aos modelos historiográficos existentes. No entanto, é preciso discutir algumas especificidades em relação a esse posicionamento à medida que o próprio conceito de pós-moderno pode ser questionado se se pensar em sua própria constituição, eminentemente moderna.

1.5.2 – A consciência histórica genética

Se a constituição crítica de sentido baseia sua argumentação na negação às formas predominantes de orientação temporal e criação de sentidos que eram fundamentadas em tradições e modelos exemplares atemporais, a constituição genética de sentido, por sua vez, considera todos os modelos anteriores para promover suas propostas.

Mudança é o conceito a ser observado. A História é vista em si, ou seja, como processo no qual todo ser humano adentra e age de forma a colocar-se em sua dinâmica de

duração. Nesse sentido, os exemplos e tradições pré-escritas a todo indivíduo são tomados em sua temporalidade de concepção, algo que lhe conferirá o sentido “genético” (original). Em outras palavras, as ações e produções culturais dos seres humanos são compreendidas a partir de sua historicidade, pois somente assim é que se torna possível cotejar, junto ao presente, as mudanças e permanências existentes a fim de perceber evolução ou involução desse processo.

Essa posição por si só já confere uma nova dimensão à temporalidade no pensamento. O passado é cotejado com o presente a partir das intenções de concretização do futuro. Modelos e tradições não são rejeitados de forma apriorística, mas estudados em seu contexto histórico de produção e em suas apropriações e representações construídas ao longo do tempo. Essa dinâmica permite que o sujeito histórico que estuda a História, veja a si mesmo dentro desse processo e, fundamentado em suas aspirações futuras (projeções), adentre reflexivamente à História dialogando com esse tempo com sentido, ou seja, temporalizado.

Se o tempo é carregado de sentidos, tais sentidos são prescritos aos seres humanos que atuam para referendá-los, rejeitá-los ou transformá-los de acordo com as demandas do horizonte de expectativas. Trata-se, portanto, de racionalmente trazer à memória um passado estável (que se nega à mudança, pois é filho de um raciocínio pré-moderno) e não se satisfazer com isso, mas interpretá-lo de forma perspectiva. É colocar-se como alguém que, com sua carga cultural e identitária, põe-se a dialogar com a História a fim de construir um futuro melhor, reconhecendo sua carga dinâmica de transformação. Se a mudança é o norte da História, é ela que lhe confere sentido: o passado deve ser trazido, mas sob a referência de um futuro desejado. Resumindo: a constituição genética de sentido pergunta pela gênese do processo histórico, mas compreende que as interpretações da História e a própria interpretação criada, fundamentada em prospecções derivadas dessa empresa, também se configuram como genéticas:

O futuro supera, excede efetivamente o passado em seu direito sobre o presente, um presente conceituado como uma intersecção, um nó intensamente temporal, uma transição dinâmica. Esta é a forma refinada de uma espécie de pensamento histórico moderno marcado pela categoria de progresso [...] (RÜSEN, 2010, p.69)

Depreende-se desse processo analítico que a negação não compõe esse tipo de consciência histórica. A alteridade está presente na análise de que os acontecimentos históricos não são estanques, mas entrelaçados dinamicamente, pois evoluem no tempo de acordo com as evoluções culturais promovidas pelo processo de modernização. O progresso é sistematizado e ordenado com vistas a dotar a História de pleno desenvolvimento. Embora a

constituição genética de sentido tenha como premissa o conceito de mudança, algo importante permanece e prevalece: o desenvolvimento.

Claro está que esse mesmo perspectivismo dinâmico presente na rememoração, temporalização e interpretação do processo histórico demanda que os seres humanos construam sua identidade pela mediação. A diversidade de pontos de vista integra o acervo de aplicação das operações mentais utilizadas com o fim de agir temporalmente e isso possibilita uma percepção abrangente do mundo, pois seus sujeitos se reconhecem como participantes de um processo que já tem passado perspectivado, o medeiam de forma perspectiva no presente, a partir do que espera num futuro também perspectivado. Assim, os pontos de vista são reconhecidos e interpretados a partir de sua constituição “genética” e, por isso, se integram na dinâmica da mudança. A identidade, portanto, também não é estática, mas geneticamente criada para a mudança.

O outro passa a ser visto dentro de seu próprio contexto de gênese e, por isso, compreendido em seus próprios valores morais construídos cultural e historicamente. A alteridade se torna eficaz em sua ação à medida que ocorre o (re)conhecimento mútuo que permite a construção de identidade como processo de formação, portanto, também dinâmico. Assim, o que está presente nesse tipo de constituição de sentido não é o relativismo. É exatamente o oposto. Se diferencia da constituição “crítica” de sentido, pois ela não abre espaço para o diálogo por ser gerada pela negação e rejeição ao pré-existente, e se diferencia também das constituições pré-modernas de sentido (“tradicional” e “exemplar”), pois elas prescrevem a identidade a ser reproduzida. A constituição “genética” de sentido, por sua vez, se alimenta do pré-existente com o objetivo de gerar o diálogo e a convergência, sem perder de vista o lugar de onde se partiu, constituindo sua própria identidade na alteridade.

Tal prerrogativa dota essa constituição de sentido de um caráter antropológico universal e intercultural, pois considera as especificidades culturais locais, mas tem como premissa de interlocução crítica mediativa aquilo que iguala todos os seres humanos, ou seja, sua gênese, sua condição humana. A aceitação ou rejeição de valores morais, histórica e culturalmente concebidos e aplicados, portanto, passa pelo crivo da dignidade humana. Num mundo em que a intolerância em suas mais diferentes formas, tem recrudescido de forma aviltante, se faz necessário desenvolver a perspectividade do pensamento em sua completude - a alteridade - pois se tal construção ocorrer de forma parcial, pode-se incorrer no erro de imiscuir-se no ocaso do relativismo. Perdem-se referenciais, perdem-se os poderes de reflexão e criticidade. Relativizam-se aspectos morais e éticos. Banalizam-se os direitos humanos universais. Daí a importância de se desenvolver a constituição “genética” de sentido.

Diante desse percurso, concluí-se que especialistas e não especialistas que desenvolvem a consciência histórica genética percebem a necessidade de analisar o percurso histórico dos seres humanos como um processo contínuo de mudança em prol de um futuro melhor, respeitando as diferenças por meio da alteridade inserida na forma perspectivada e temporalizada de pensamento. Experiências devem ser trazidas à memória e interpretadas obedecendo suas especificidades e contingências histórico-culturais de compilação sob a mediação hermenêutica que tem como fim um futuro perspectivado, ou seja, um horizonte de expectativas dinâmico que guarda em si experiências que gerarão novas expectativas:

Quem acredita poder deduzir suas expectativas apenas da experiência, está errado. Quando as coisas acontecem diferentemente do que se espera, recebe-se uma lição. Mas quem não baseia suas expectativas na experiência também se equivoca. Poderia ter-se informado melhor. Estamos diante de uma aporia que só pode ser resolvida com o passar do tempo. Assim, a diferença entre as duas categorias nos remete a uma categoria estrutural da história. [...] é a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico. (KOSELLECK, 2006, p. 312)

Nesse sentido, desenvolver consciência histórica “genética” é amadurecer, é se compreender e perceber os outros como sujeitos do processo histórico. É utilizar-se do pensamento histórico com o objetivo de melhor se relacionar com o outro. É se preparar para as contingências que a História relega a cada um - independentemente da individualidade socioeconômica, política ou cultural - com o fim de promover a humanização. É orientar-se temporalmente (re)conhecendo a diversidade sem perder de vista a capacidade de reflexão diante de questões histórico-culturais complexas. Enfim, é despir-se de pré-conceitos por colocar-se como sujeito que participa de um processo histórico no qual anterior, simultânea e posteriormente pessoas das mais diversas características socioculturais, políticas e econômicas igualmente participaram, participam e participarão com suas virtudes e limitações. É ter identidade no respeito à alteridade.

Diante desse percurso é possível identificar a constituição genética de sentido como aquela que promoveu a dissolução da concepção de *Historia Magistra Vitae* vigente na pré-modernidade. Abaixo segue um quadro (**Figura 3**) que resume a tipologia da constituição histórica de sentido, elaborada por Rüsen, numa simples relação com as categorias de Koselleck.

Figura 3 – Tipologia da constituição de sentido (Consciência Histórica)

Tipo de Constituição de Sentido (Consciência Histórica)	Experiência do tempo (Memória)	Interpretação do tempo/Formas de Significação Histórica (Continuidade)	Orientação da Vida exterior (Comunicação na forma de...)	Orientação da vida interior (Identidade pela)	Sentido do tempo como	Relação com os valores morais	Relação com o raciocínio moral	Relação com as categorias de Koselleck
Tradicional	das origens das ordens do mundo e das formas de vida	permanência na mudança	Adesão	adoção de ordens do mundo precedentes (mimetismo)	o tempo é eternizado como sentido	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo consenso sobre questões morais	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas
Exemplar	de casos que demonstram regras gerais do agir	validade supra-temporal das regras gerais do agir	uma argumentação da facilidade de julgar	Aptidão a aplicar regras gerais a situações concretas do agir (sagacidade)	o tempo é expressado como sentido	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas
Crítica	de acontecimentos que questionam orientações históricas vigentes	ruptura com as representações atuais do curso do tempo	uma tomada consciente de posição em contraposição a comportamentos sociais predominantes ou prescritos	Pela recusa de formas de vida dominantes	o tempo, como sentido, é julgável	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	Rejeição ao espaço de experiência anterior como abertura para um novo horizonte de expectativa
Genética	de mudanças que levam as formas de vida estranhas ou alheias às próprias	como evolução na qual se modificam as formas de vida, a fim de colocar-se na dinâmica da duração	relacionamento discursivo de posições e perspectivas divergentes	pela individuação (formação)	o tempo é temporalizado como sentido	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais	Relação dinâmica entre "espaço de experiência e horizonte de expectativa"

1.6 - Da relação entre os tipos de consciência histórica

É fundamental salientar que esses tipos de consciência histórica não são auto-excludentes. Eles se relacionam à medida que todos têm em comum o fato de originarem-se de demandas de orientação no tempo suscitadoras de interesses e ideias que têm como objetivo satisfazer o inicialmente almejado. Assim como Max Weber, Jörn Rüsen acredita que uma tipologia que se pretende analítica é extremamente útil para a pesquisa empírica, pois necessita de uma teorização capaz de sistematizar, abstrair e conceituar o objeto analisado (RÜSEN, 2010). Dentro dessa perspectiva, Rüsen constrói uma tipologia que parte da análise da produção historiográfica, passa pela recepção pública a qual se destina essa produção e avança na aplicação do conhecimento concebido e recebido na práxis cotidiana.

Ao discutir a formatação da consciência histórica pré-moderna e moderna, Rüsen mostra que existe interrelação e progressão entre os diferentes elementos de sua tipologia. Para ele, todas as pessoas (especialistas e não especialistas) apresentam em suas narrativas que visam orientar-se temporalmente e construir identidade a predominância de um desses tipos e a presença menor dos outros. De igual forma, compreende que existe uma progressão natural da consciência história pré-moderna para a moderna, ou seja, da constituição tradicional de sentido para a exemplar, e da exemplar para a genética. A constituição crítica de sentido atua como uma espécie de catalizadora da mudança entre os diferentes tipos (RÜSEN, 2010).

Dessa forma, Rüsen assume uma postura eminentemente moderna na relação com a História, pois entende que a razão histórica, ou seja, a cientificização da História é fundamental para auxiliar as pessoas a formarem seu pensamento, por meio do aprendizado formal e informal e aplicá-lo, conscientemente, em sua vida prática. Para ele, a credibilidade da narrativa histórica passa por uma teoria que fundamenta a pesquisa empírica e organiza sua metodologia e esta, por sua vez, segue pela aplicação das competências baseadas nas operações mentais do pensamento histórico.

Ao construir a matriz disciplinar e a tipologia da consciência histórica Rüsen aplicou as próprias operações mentais do pensamento histórico. Utilizou-se da competência de experiência no tempo ao trazer à memória diferentes narrativas historiográficas concebidas ao longo da História, considerando seu lugar de origem e seu público de recepção. Mas isso não foi suficiente. Era preciso interpretar a experiência do tempo. Para isso, analisou esse material empírico narrativo numa construção racional que objetivou compreender o significado dessa

experiência para o passado e sua representação para o presente cotejada com o futuro desejado.

Finalmente, os diferentes tipos de constituição de sentido (consciência histórica) existentes na tipologia se originaram da própria análise oriunda da aplicação prática das duas primeiras operações mentais expressadas numa terceira: a orientação da experiência no tempo. Assim, a História se une à vida (enquanto ciência e prática, respectivamente, da ação humana no tempo), por meio das competências históricas de experiência, interpretação e orientação com o fim de dotar de sentido a existência humana, a ação histórica da humanidade. Uma não existe sem a outra, daí o caráter antropológico, intercultural e universal da tipologia desse autor alemão, como ele próprio afirma:

[...] a historiografia moderna se distingue de outras formas de narrativa histórica por causa das realizações da pesquisa empírica teórica e metodologicamente organizada. Um único dos quatro tipos pode ser aplicado a esta pesquisa? Ou temos de buscar um novo, um quinto tipo? Ambas as perguntas são inadequadas, pois a peculiaridade dos estudos históricos modernos, no que diz respeito à estrutura e à função da narrativa histórica, situa-se entre os quatro tipos. Esta peculiaridade é baseada no modo especial de perceber a estrutura da narrativa histórica tecida por elementos de todos os tipos. Ela é o modo de racionalizar e argumentar teórica e metodologicamente o processo de constituição do sentido da experiência do tempo. Em cada narrativa histórica podemos encontrar elementos de racionalização e argumentação que tornam a história crível. Os estudos históricos nada mais são do que uma elaboração e institucionalização desta racionalização e argumentação, que a maioria dos historiadores identificam na sua disciplina como a racionalidade metódica da pesquisa empírica (RÜSEN, 2010, p.107)

Portanto, para Rüsen, qualquer tipo de narrativa com constituição de sentido histórico para orientação na vida, se encaixa na tipologia por ele proposta.

1.7 – Consciência histórica pós-moderna?

O processo de modernização, acentuado no período posterior à Segunda Guerra Mundial, atingiu de uma ou outra forma, todas as áreas da vida humana. No aspecto político, o regime democrático foi o eixo propagador dos ideais de uma sociedade com princípios de equanimidade a todos seus cidadãos, entretanto, a utopia anunciada da liberdade, igualdade e fraternidade não se consolidou em todo mundo, sequer na sociedade da qual se originou: a ocidental. Nas últimas décadas do século XX, as principais sociedades democráticas do mundo se renderam ao poder das grandes corporações econômicas e distanciaram-se de

políticas públicas que consideram a inclusão e a alteridade, fato que tem gerado ações xenófobas, violação aos direitos humanos e a sensação, sempre presente, da ameaça terrorista.

Do ponto de vista econômico, o projeto moderno, ancorado na industrialização, prometeu o término das desigualdades sociais, pois entendia que o progresso tecnológico traria melhor qualidade de vida a todos os cidadãos. Entretanto, esse objetivo não se configurou em realidade, pois o domínio da tecnologia por parte de poucos gerou maior concentração de renda. O avanço tecnológico - inicialmente destinado à industrialização de produtos para o consumo e acelerado pela demanda armamentista gerada por guerras locais e mundiais – possibilitou o aumento em progressão geométrica da produção e dos lucros, mas tal progressividade se fez de forma aritmética no que concerne ao aumento do salário dos trabalhadores.

Nas últimas décadas do século passado essa configuração mundial ainda passaria por um aperfeiçoamento. A crise do petróleo que afetou o mundo na década de 1970 originou nova dinamização da economia internacional. Dinamização articulada na década posterior pelo presidente norte-americano Ronald Reagan e pela primeira-ministra britânica Margaret Thatcher. Com uma política desregulamentadora, diminuíram drasticamente as restrições cambiais gerando maior fluxo de capital no mundo e, conseqüentemente, a oportunidade das grandes corporações expandirem seus negócios a regiões que lhes oferecessem melhores condições de instalação. Dessa forma, a economia sofreu um processo de desregramento que gerou o descontrole dos fluxos financeiros e a possibilidade de expansão de empreendimentos sem a fiscalização opressora do Estado. Ao mesmo tempo, permitiu aos agentes financeiros especularem com o dinheiro alheio num exercício de pressão sobre os Estados com vistas à obtenção de novos mercados, os quais se originariam dos países que oferecessem campo aberto para o deleite de seus lucros baseados em juros bancários exorbitantes cobrados da população consumidora. Surgem assim, de mãos dadas, a globalização e o neoliberalismo (SEVCENKO, 2001). União que resultou, entre outras coisas, no deslocamento da riqueza da produção para a especulação financeira (o que concentra ainda mais a riqueza e aumenta a desigualdade social) e a assunção de uma sana consumista que faz o mundo caminhar, nesse início do século XXI, a passos largos para um colapso ambiental.

No que concerne à cultura e à sociedade, a mentalidade de consumo gerada pelo processo de modernização corroe as relações sociais ao promover a distorção do princípio de igualdade. A aceleração da modernização criou um distanciamento enorme entre ricos e

pobres. De um lado existe uma pequena elite nômade que pode se deslocar quando, como e para onde quiser, pois é recebedora dos dividendos do consumismo que se propaga, via meios de comunicação. De outro há uma grande maioria sedentária que está relegada ao seu território por não ter condições de deslocamento, mas é mantenedora das benesses da elite nômade por depender de um consumo irrefletido para existir. (BAUMAN, 1999) Há um terceiro grupo. Milhões de pessoas espalhadas pelo mundo, sobretudo nas regiões mais pobres da África ou até mesmo da América Latina que sequer adentraram o segundo grupo, pois não lhes é dado o direito de consumir.

O processo de secularização moderno também foi questionado, pois como substituinte da religião não se fez eficaz em seu objetivo de obtenção da redenção utópica pelo progresso. De igual forma, colaborou para a manutenção da diferença social entre desenvolvidos e não desenvolvidos, civilizados e não civilizados - fator que contribuiu para a assunção de grupos político-religiosos fundamentalistas, tanto no Oriente quanto no Ocidente.

As formas de pensar a vida humana não passariam incólumes a esse processo. O pensamento moderno, que teve origem na capacidade de o ser humano demonstrar, por meios científicos, seu protagonismo na relação com a natureza e consigo próprio, passou por questionamentos. Nas últimas décadas do século XX a concepção moderna do pensamento histórico tem sido colocada em xeque, pelo que alguns historiadores chamaram de crise da modernidade. Para eles, as denominadas grandes narrativas construídas pelas diferentes vertentes do pensamento moderno para legitimar a civilização ocidental já não respondiam às promessas de um progresso gerador de redenção à humanidade. Assim, as metanarrativas iluministas, hegelianas, positivistas, marxistas, evolucionistas de explicação da História sofreram profundo desgaste:

[...] todos aqueles velhos quadros de referência que pressupunham a posição privilegiada de diversos centros (coisas que eram, por exemplo, anglocêntricas, eurocêntricas, etnocêntricas, logocêntricas, sexistas) já não são considerados legítimos e naturais (legítimos porque naturais), mas temporários, ficções úteis para formular interesses que, ao invés de universais, eram muito particulares; já a incredulidade ante as metanarrativas quer dizer que aquelas grandes narrativas estruturadoras (metafísicas) que deram significado(s) à evolução ocidental perderam a vitalidade. (JENKINS, 2007, p.94)

Pensadores como Jenkins defendem a ideia de que existe uma crise na categoria do progresso, pois esta fracassou na busca dos objetivos modernos. Para eles, a esperança no futuro sucumbiu diante das tragédias do caminhar do século XX como as guerras mundiais e civis; a tecnologização da indústria que gerou crise nas relações trabalhistas, pois diminuiu a

proporção de empregos e aumentou o lucro dos empregadores; e o desencantamento das pessoas à medida que haviam construído sua identidade em bases educativas que desde sempre apresentaram a concepção de um futuro melhor fundamentado no progresso.

Creem que esse processo gerou uma crise na consciência histórica das pessoas uma vez que a estrutura basilar de sua orientação cultural no tempo sofreu profundo desgaste. Esse desencantamento pode também ser chamado de uma crise de sentido:

As experiências dos paradoxos do iluminismo e suas ideias de progresso e emancipação exauriram muito de suas energias utópicas. O crescente interesse manifestado na religião, na história, na tradição e no conceito de identidade são fenômenos paralelos, relacionados à crítica ao modernismo ilustrado e à renovada necessidade de orientação cultural e histórica. [...] o interesse no sentido também expressa um descontentamento com diferentes tipos de objetividade, tais como identidades sexuais e étnicas, verdade histórica e conceitos de progresso e racionalidade humana. Com o auxílio do sentido, objetividades foram relativizadas, contextualizadas e historicizadas como construções sociais e culturais. (WIKLUND, 2008, p.20)

Nessa perspectiva, as ciências humanas e, principalmente a História, como filhas da Modernidade passaram um momento de reavaliação de suas concepções teórico-metodológicas. Suas metanarrativas quedaram-se em crise, fato que redundou em novas propostas, geralmente denominadas como “pós” (pós-história, pós-modernismo; pós-liberal; pós-marxista, etc). Ao questionar as premissas de racionalidade, o pós-modernismo criou um espécie de descentramento da concepção moderna de ciência, como afirma Ankersmit (2001, p.119):

Esta é a maneira de se colocar os fatos no pós-modernismo. A ciência é desestabilizada, colocada fora de seu próprio centro, a reversibilidade de padrões de pensamento e de categorias de pensamento é enfatizada, sem a sugestão de uma alternativa definida. É uma forma de crítica desleal da ciência, um golpe abaixo da linha da cintura que talvez não seja justo, mas que por esta mesma razão realmente atinge a ciência onde ela é mais sensível. A racionalidade científica [...] é o reconhecimento que todo ponto de vista tem, além de seu interior cientificamente aprovado, um exterior que não é percebido pela ciência.

O excerto mostra uma espécie de desobrigação pós-modernista em criar princípios de racionalidade que substituam os anteriores. Ao mesmo tempo apresentam um questionamento à concepção objetivista de ponto de vista (originária no perspectivismo renascentista) por compreenderem que este se encontra sempre limitado às convenções interiores à ciência que a metodologia lhe outorga. O questionamento às metanarrativas originou a busca, por parte

desses historiadores, de alternativas que estruturassem uma explicação para esse processo e, ao mesmo tempo, cunhassem novos caminhos epistemológicos para a História. Esta se deu na aproximação da epistemologia da História à epistemologia de outras áreas do conhecimento:

[...] O historiador precisou reunir outros instrumentos metodológicos para poder dar sentido aos fragmentos e buscar uma nova representação e, portanto, mais adequada para o passado. A história encontrará na alegoria seu modo de representação e na micrologia do poder a sua ação. Tal tendência mostra a larga receptividade da obra de Walter Benjamin na elaboração dessas leituras e a aproximação entre história e literatura, bem como de Foucault no estudo dos processos de disciplinação cotidiana. (DIEHL, 2002, p.16)

A busca de novos referenciais epistemológicos para a ciência da História, por parte dessa corrente, encontrou lugar nas obras de Walter Benjamin e Michel Foucault. Historiadores ditos pós-modernistas compreenderam que a teoria genealógica de Foucault influenciou a concepção pós-moderna historiográfica por gerar uma espécie de desepistemologização da concepção moderna do pensamento histórico. (ANKERSMIT, 2001)

Essa perspectiva historiográfica procura as especificidades, prioriza a construção da narrativa histórica pelo micro em detrimento do macro. Já não se faz necessário estudar nações, sociedades, grupos ou classes sociais inseridas em estruturas e temporalidades de longa duração. O objeto de estudo da História poderia se limitar a temporalidades curtíssimas, localidades restritas e indivíduos. Mas a tentativa de modificação teórico-metodológica promovida pela concepção pós-modernista de se fazer História não cessou no que já foi apresentado. Seu ponto fulcral ocorreu na discussão acerca da relação entre o método histórico e suas formas de apresentação.

Para os pós-modernistas, na concepção moderna do labor histórico, a forma de apresentação do trabalho historiográfico não tem importância alguma para seu conteúdo, pois fundamentalmente se apoia nas evidências derivadas das fontes de pesquisa do historiador. Ao especialista caberia relatar o que suas fontes permitiam dizer ou comprovar acerca do fato ou tema histórico estudado. A introdução da ideia de que a forma de representação historiográfica, ou seja, o estilo, é conteúdo histórico, é uma das principais concepções da maneira pós-modernista de pensar a História:

[...] se vários historiadores debruçam-se sobre vários aspectos do mesmo objeto de pesquisa [...] podemos até mesmo atribuir ao estilo prioridade sobre o conteúdo, pois graças ao fato dos pontos de vista historiográficos serem incomensuráveis – isto é, que a natureza das diferenças de opinião em história não podem ser

satisfatoriamente definidas em termos de objetos de estudo – nada podemos fazer além de concentrarmo-nos no estilo incorporado a cada ponto de vista histórico ou olhar sobre o passado, se quisermos garantir um progresso significativo do debate na História. O estilo, se não o conteúdo, é o tema de tais debates. O conteúdo é derivado do estilo. (ANKERSMIT, 2001, p.122)

Na visão dos historiadores pós-modernistas, a historiografia se aproxima da literatura, por meio da contribuição dos artifícios literários na elaboração de suas narrativas. Essa visão decorre da importância que se passa a dar ao texto produzido pelo trabalho historiográfico. Se na historiografia moderna a relevância estava nas evidências que comprovavam sua tese, agora o texto é fundamental na medida em que revela total relação entre o historiador, seu objeto de estudo e o público ao qual o trabalho se destina. Dessa forma, a crítica pós-modernista ao método moderno do labor histórico incide na ideia de que a concepção moderna do fazer histórico gerou uma espécie de desligamento do historiador de seu objeto de estudo, dando-lhe uma pseudo-neutralidade em relação às fontes, algo que é impossível de existir.

Há aqui, portanto, uma discussão entre objetividade e subjetividade na História. Para os historiadores pós-modernistas, na concepção historiográfica moderna a objetividade é dada a priori à medida que decorre de seu método (a evidência fala por si) e não de sua forma de representação. Defendem que é a subjetividade, subsumida ao texto, o norte do processo de sua construção e, por isso, seu desvelamento revelará toda sua potência histórica.

Essa conceituação pode representar um grande perigo. Ao descolar o texto da evidência histórica, a narrativa pode ter destituído seu caráter histórico propriamente dito, caindo no terreno da ficção, da imaginação. Num mundo com tantas possibilidades de informação, advinda dos meios de comunicação e de narrativas de caráter histórico produzidas nos mais diferentes espaços – jornalísticos, por exemplo – o que pode ser caracterizado como realmente histórico?

[...] Pela dinâmica interna do sistema e pelos seus enunciados, a narrativa e a estética assumem o papel principal. O conteúdo propriamente dito torna-se secundário sobre o qual se narra e se estetiza. As múltiplas recombinações possíveis no sistema levam a implodir a bilateralidade tradicional de posições. Quebram-se assim as oposições, tendo-se, por outro lado, dificuldade em diferenciar a produção da reprodução, o original de uma cópia. (DIEHL, 2002, p.18-9)

Chega-se, assim, ao auge do relativismo na produção histórica. A concepção dita pós-modernista representa perigo, pois atinge seu ápice a ponto de fazer com que um simulacro possa substituir o verossímil, o imaginado, fictício substitua o científico, enfim, o virtual tome o lugar do real.

[...] O desconforto com a racionalidade, a verdade e a objetividade frequentemente levou ao ceticismo e a uma rejeição generalizada das exigências de legitimidade e plausibilidade. Sem quaisquer ideias de plausibilidade, porém, as controvérsias inerentes às interpretações históricas tendem a degenerar em lutas estratégicas, onde a história é instrumentalizada em prol de interesses ideológicos e políticos do presente. (WIKLUND, 2008, p.20)

Como se observa, essas implicações teórico-metodológicas geram, de igual modo, implicações ideológicas. Em primeiro lugar no que concerne à enorme dificuldade de julgamento das narrativas históricas a respeito de um mesmo assunto. Existe alguma mais relevante ou todas são, simplesmente, narrativas? Seria algo como “gosto não se discute” ou “cada um por si e Deus para todos”? Se se pensar nas tragédias mundiais como o Holocausto, a Revolução Cultural na China ou as guerras civis que se multiplicam na África, a utilização dessa perspectiva de modo simplista pode incorrer num relativismo total que impede o julgamento moral daqueles que prestaram um desserviço à humanidade por suas ações desumanas. Nesse sentido, desconsiderar os procedimentos metodológicos da História no trabalho com fontes e na busca de evidências conduziria a um relativismo moral e fragmentado que poderia afetar completamente a consciência histórica das pessoas.

A abertura para a diversidade cultural e a possibilidade do surgimento das vozes dos grupos minoritários sem dúvida é um grande avanço. Uma historiografia que se preocupe com esses princípios é fundamental. Entretanto, o perigo do relativismo pode destituir essa contribuição à medida que a pasteuriza, destituindo-a de seu caráter político. Em outras palavras: se a discussão em torno da diversidade cultural não passar pela carga de conflito nela subsumida - como nos países com guerras civis entre etnias (exemplo do continente africano), ou nos conflitos gerados pela imigração (na Europa e E.U.A.), ou mesmo nos enormes problemas existentes entre Ocidente e Oriente - as narrativas historiográficas podem servir de instrumentos de criação de um grande e estético mosaico cultural que se limita a apresentar diferentes aspectos de uma cultura, sem promover, entretanto, qualquer discussão a respeito dos conflitos socioeconômicos e políticos nos quais estão imersos. Isso deformaria o discurso da tolerância em relação ao outro à medida que tal conceito seria utilizado não para

acolhimento das diferenças, mas para o distanciamento, à medida que se reconhece a diferença somente para facilitar a delimitação das distâncias. Discursos como “reconheço sua existência, tolero-a, mas quero-o distante de mim”, se tornam comuns e só apresentam uma nova forma de intolerância no mundo.

O questionamento às grandes narrativas explicativas que representavam um discurso de cunho ocidental, branco e cristão, gerando a possibilidade das diferentes culturas se manifestarem por meio de suas próprias narrativas, representou um avanço na discussão em torno da consciência histórica, mas criou uma nova demanda: a necessidade de parametrização mínima de balizamento dessas narrativas numa espécie de encontro epistemológico entre o Oriente e o Ocidente, entre o Norte e o Sul, a fim de que questões morais fundamentais para os direitos humanos possam ser discutidas. Essa falta de diálogo epistemológico em torno dos problemas gerados pelo fortalecimento do processo de globalização tem sido espaço de justificação das torturas como as ocorridas em Guantánamo, ou nos assassinatos patrocinados por grupos terroristas ao redor do mundo. Se não existem parâmetros mínimos da moral em âmbito mundial, tudo passa a ser justificável de alguma forma, tem-se novamente o problema do relativismo que afeta a consciência histórica dos indivíduos em sua orientação no tempo e na criação de identidade. A ciência da História se vê num desafio enorme nesse início de século XXI, pois o processo de modernização originou o questionamento aos próprios parâmetros do pensamento histórico, no entanto o produto desse questionamento não respondeu às demandas contemporâneas.

Essa preocupação encontra morada nas reflexões contemporâneas filosóficas da História e constitui ponto fundamental de partida para a construção de caminhos que viabilizem o desenvolvimento de consciência histórica em moldes que sejam pertinentes aos embates de orientação e identidade existentes na contemporaneidade. Tal como mostra Isabel Barca:

Quais serão afinal os limites para a objectividade e validade da História? Será legítimo aceitar todos os discursos como historicamente válidos? Chegou-se a algum conceito sobre que, em História, não tem que haver necessariamente um consenso entre as suas interpretações narrativas, já que elas são produzidas a partir de um ponto de vista contextualizado. Numa sociedade aberta a perspectivas plurais, não há já o hábito maniqueísta de classificar como certa a perspectiva coincidente com os nossos valores e errada a perspectiva que não coincide com o nosso ponto de vista. Contudo, não será também muito frutuoso aceitar um programa desconstrucionista linear, que poderá estar representado numa destas posições: 1) todas as versões são legítimas à luz de sua própria lógica interna e de seu contexto; 2)

nenhuma versão tem correspondência com o real, dado que cada discurso é uma mera contingência de tempo e lugar. (BARCA, 2006, p.20)

Os dois problemas apresentados pela autora portuguesa revelam que é fundamental enfrentar essas questões que envolvem a produção historiográfica e a Filosofia da História na contemporaneidade, pois elas incidem na aprendizagem e na formação do pensamento histórico das pessoas e, conseqüentemente, em sua aplicação consciente na vida. Nessa perspectiva, a tipologia elaborada por Rüsen e as categorias criadas por Koselleck, entremeadas por uma relação dialógica, qualificam essa discussão.

Koselleck (2006), ainda na década de 1970, ao tratar da percepção do progresso no cotidiano na Europa do século XVIII, observou que pessoas de diferentes gerações políticas ou posições sociais embora comungassem do mesmo espaço de experiência podiam ter diferentes perspectivas. Entretanto, todas tinham a sensação de que viviam em uma época de transição, ou seja, rumo à consecução de algo que se pretendia no horizonte de expectativas. A esse cotidiano, o desenvolvimento científico-tecnológico aplicado à industrialização criou a “estabilização do progresso”, a ideia de que ele (o progresso) é a “diferença temporal progressiva entre a experiência e a expectativa”. Para esse autor, a conceituação de progresso como diferença temporal só é possível se modificar-se continuamente, daí a necessidade da aceleração:

Tanto o progresso sociopolítico quanto o progresso técnico-científico modificam os ritmos e prazos do mundo graças à aceleração. Ao contrário da natureza, o progresso adquire uma qualidade genuinamente histórica. [...] Com o conceito histórico da aceleração, passamos a dispor de uma categoria histórica do conhecimento que é adequada para se revisar o progresso como conceito apenas otimizador (em inglês ‘*improvement*’, em francês ‘*perfectionnement*’). (KOSELLECK, 2006, p.321-2)

Se a Modernidade se caracteriza por um tempo no qual as expectativas se distanciaram totalmente das experiências tradicionais e exemplares, originando a concepção de História como processo, é no progresso que a História adquire sua qualidade temporal. A aceleração do progresso, por sua vez, atua como geradora de novas experiências que podem satisfazer ou não as expectativas.

Essa concepção aplicada ao processo histórico mostra que as experiências políticoeconômicas originadas e vivenciadas nos tempos modernos como o republicanismo, o liberalismo, o democratismo, o comunismo e o socialismo, criaram um desgaste das antigas

expectativas, pois seu conteúdo não reproduziu o que dele se esperava. Pensada nessa perspectiva, a aceleração das experiências provocou um desencantamento da expectativa, gerando um sentido crítico à consciência histórica, pois “quanto maior a experiência, tanto mais cautelosa, mas também tanto mais aberta a expectativa. Para além de qualquer ênfase, ter-se-ia então alcançado o final da modernidade no sentido de progresso otimizante.” (KOSELLECK, 2006, p.327).

A prática historiográfica de Koselleck nunca se esgotou na análise das fontes como comprovadora de sua interpretação do processo histórico. Pensou-a meta-historicamente. Nessa perspectiva, apresentou duas possibilidades de reflexão de sua própria teoria a respeito da assunção da Modernidade. A primeira, ligada aos elementos fornecidos por suas fontes: a crítica feita pelos iluministas à experiência anterior de uma sociedade em crise devido à política do Antigo Regime. Crise que se apresentou como síntese das categorias espaço de experiência e horizonte de expectativa. Não havia espaço para se pensar ou viver uma nova experiência, pois a expectativa já estava posta pelas instituições que controlavam o poder. Daí a crítica, a rejeição ao modelo e a necessidade de se criar um novo espaço de experiência que remetesse a um novo horizonte de expectativa para aquela sociedade. Nesse contexto, as categorias de progresso e aceleração, relacionadas, ditam o sentido da temporalidade histórica e seu ritmo. A História, assim, é vista como um processo histórico cujas mudanças e permanências são dirigidas pelo progresso otimizante que conduz as experiências humanas às utopias subjacentes ao horizonte de expectativas. Esse primeiro aspecto da teoria de Koselleck claramente converge à “constituição crítica de sentido” da tipologia de Rüsén. A consciência histórica moderna, proposta por Koselleck, parte da crítica, da negação, da rejeição às tradições ou modelos exemplares prescritos pela elite detentora do poder à grande maioria relegada a reproduzi-las acriticamente.

Por outro lado, outra leitura pode ser feita da teoria de Koselleck. Para ele, o progresso não poderia ser visto somente em seu aspecto otimizante, embora a compreensão oriunda do senso comum moderno apontasse para isso. Acreditava que a aceleração das novas experiências conduziria ao desgaste das expectativas delas derivadas quando de seu planejamento. Dessa forma, a construção e aplicação de experiências políticoeconômicas modernas não conseguiriam satisfazer as expectativas e, por isso, conduziriam a uma espécie de desencantamento da sociedade que via o progresso apenas em sua verve otimizante. Nessa linha existiria, então, uma crise de sentido, pois a vivência da experiência não concretizaria a

expectativa utópica planejada. Dentro dessa perspectiva não é de se estranhar o surgimento de posições relativistas, pois para eles

[...] O sentido torna-se [...] uma criação puramente subjetiva (não importando se o sujeito é ou não individual), e somente projetado em fatos ou investido nos eventos do passado. Desse ponto de vista, é também lógico que o sentido seja somente visto como criações textuais ou como criação possibilitada pela ajuda de figuras poéticas. [...] Isso dá ao intérprete o status de mestre da história, que pode construir o sentido da história de acordo com sua vontade e propósitos estratégicos. O sentido da história pode ser aquilo que ele bem desejar. A resistência à objetividade e um sentido objetivo da história levam à defesa do relativismo radical. Embora o pós-modernismo seja usualmente descrito como crítica da racionalidade instrumental [...] ironicamente, corre o risco de radicalizar a instrumentalização do passado. (WIKLUND, 2008, p.41)

Não é por acaso que situações limítrofes e catastróficas ocorridas no século XX levaram a práticas historiográficas relativistas. Exemplo disso é a *Historikerstreit*, pendenga historiográfica na qual dois grupos de historiadores alemães se opuseram na discussão a respeito da responsabilidade do povo germânico na participação do Holocausto. Ambos reivindicaram para si o estatuto da verdade, da realidade ocorrida, apoiando-se em fontes históricas diversas para elaborar narrativas completamente divergentes a respeito desse assunto, criando uma espécie de “realismo interno”, algo que, obviamente representava um posicionamento ideológico. Esse tipo de prática dá ao historiador proeminência em relação às fontes. Sua subjetividade é quem reivindica a verdade e esta é impermeável ao julgamento dos filósofos da História (LORENZ, 1998).¹⁰ A denominada crise de sentido permitiria, então, qualquer coisa, até mesmo a criação do sentido pelo próprio historiador, algo que lhe reveste de grande poder.

Mas Koselleck compreendeu o sentido da História de forma completamente diferente. Percebeu claramente que a aplicação de suas categorias meta-históricas à História permitiu

10 - À luz da construção do conhecimento histórico, Gago (2007) define o realismo interno da seguinte forma: “O ponto de partida do realismo interno é a ideia que o conhecimento é mediado pela linguagem. Deste modo a realidade é conceptualizada como um campo de referências de uma descrição, narrativa. As narrativas incorporam as perspectivas através das quais a realidade é observada e estas pertencem ao campo de descrição e não a realidade em si mesma. Face a este quadro pode-se considerar que o historiadores constroem uma perspectiva dentro de perspectivas. Esta dimensão explica o porquê de, ao olhar para a mesma realidade, diferentes historiadores possam fazer diferentes afirmações e as apontem como verdade. Deste modo não há garantias de consenso em História. Tal ocorre devido nomeadamente, ao facto de as afirmações e a sua verdade variarem conforme o seu campo de descrição.”

não só o reconhecimento de um novo tempo histórico denominado Modernidade, mas a assunção de uma consciência histórica moderna. Nesse sentido, mostrou que sua teoria não se limitou a explicar apenas o surgimento de um modelo de mundo, antes gerou novas possibilidades de pensar como se pensa a História e, por isso, tais categorias não sofrem de esgotamento:

[...] Nossas categorias, na verdade, oferecem algo mais [...] remetem também à parcialidade das interpretações progressivas. Pois evidentemente só se pode reunir experiências porque – como experiências – elas podem ser repetidas. Portanto, também devem existir estruturas da história, estruturas formais e de longo prazo, que sempre de novo nos permite reunir experiências. Mas então também deve ser possível superar a diferença entre experiência e expectativa, a ponto de a história poder novamente ser ensinada. A História só poderá reconhecer que está em profunda mudança e o que é novo se souber qual é a fonte onde as estruturas duradouras se ocultam. Também estas precisam ser buscadas e investigadas, se quisermos que as experiências históricas sejam traduzidas para uma ciência da História. (KOSELLECK, 2006, p.327)

Depreende-se dessa asserção que a investigação da História deve passar por um processo de identificação e estudo das estruturas históricas duradouras por meio do contínuo exercício meta-histórico por parte dos especialistas. Tal movimento permite aos historiadores, ao trabalhar com suas fontes, aproximarem-se não só das ações humanas que levaram às mudanças e permanências, à ruptura revolucionária ou à conservação de modelos prescritos, mas às ideias que constituíram tais ações. Carências de orientação no tempo estão presentes nas ações históricas. As ideias que originaram tais ações subjazem ao produto histórico gerado, pois os seres humanos deixam marcas do que pensam naquilo que produzem.

Se tal empreitada não é de fácil consecução no campo da ciência da História, mais ainda no campo do ensino da História. Daí seu caráter desafiador. É por isso que não se pode enxergar a constituição moderna de sentido da História elaborada por Koselleck de maneira superficial. É importante compreender que a modernidade trouxe ao ser humano a consciência de sua própria ação histórica, o sentido de sua História, e isso abre a um horizonte de expectativas infindável. Acreditar que a decepção oriunda de experiências históricas traumatizantes cerceará o pensamento humano em direção a novas proposições ou; de outro lado, crer que toda ação histórica é relativa e depende da perspectiva do autor e do receptor, pois nada pode ser utilizado para comprovar o significado daquela opção de ação, é limitar a capacidade humana de refletir, agir, ensinar ou aprender. Em síntese pode-se concluir que, para Koselleck, desenvolver consciência histórica é vivenciar a História compreendendo-a a

partir de seu potencial meta-histórico. E isso pode ser aprendido e ensinado: aprender História é aprender a pensar meta-historicamente.

É nesse ponto que se pode relacionar a segunda abordagem da teoria de Koselleck, com a tipologia da consciência histórica construída por Rüsen. Como apresentado anteriormente, a “constituição genética de sentido” se contrapõe às formas pré-modernas “tradicional” e “exemplar” de dar sentido à História. Nela, a consciência histórica é formada pela transformação dos modelos culturais baseados em tradições e exemplos que, interpretados sob o crivo das necessidades do presente, apresentarão mudanças e permanências em sua composição a fim de serem palatáveis para a orientação e fonte de construção de identidade. Dessa forma, os modelos culturais passam a ser analisados a partir de sua inserção num processo histórico dinâmico que representa as mudanças da vida prática.

Esse procedimento analítico se dá pela criação de categorias que visam dar conta das carências e interesses de seu tempo e, por isso, geram novas perspectivas de orientação pela pluralidade discursiva. Em outras palavras, diferentemente da constituição crítica de sentido que simplesmente nega aquilo que foi prescrito pelos modelos culturais, atuando como “catalisadora” das mudanças, a “constituição genética de sentido” investe na racionalização dessas mudanças. Provoca um relacionamento discursivo com o passado utilizando-se de empatia histórica para compreender as raízes que motivaram aquelas ações. Percebe que as decisões do passado devem ser compreendidas à luz de seu tempo de concepção e que as decisões do presente também passarão pelo crivo das gerações futuras.

Esse pensamento de característica perspectiva, inserido num tempo com sentido próprio, deve nortear a análise do passado com a finalidade de gerar significado às ações do presente e criar perspectivas de ação futura com sentido próprio. A identidade nesse tipo de consciência histórica se dá num processo constante de formação decorrente da percepção de que não é suficiente aderir, reproduzir ou simplesmente rejeitar modelos de orientação prescritos pela História. É fundamental refletir a respeito desses modelos a partir do estudo das motivações que os originaram, perante as mudanças decorrentes do processo histórico e num cotejamento com as suas próprias necessidades de orientação. O posicionamento derivado desse movimento refletirá a alteridade, a individuação em meio à diversidade.

Diante desse quadro conclui-se que se a “constituição crítica de sentido” pode ser atribuída ao exercício diagnóstico, feito por Koselleck, da umbilical relação entre a crise do Antigo Regime e o surgimento da crítica iluminista dirigida às estruturas mantenedoras do

poder; a “constituição genética de sentido”, por sua vez, pode ser relacionada à busca desse autor em compreender: 1- o sentido das motivações históricas que originaram tais modelos no “espaço de experiência” (competência de experiência); 2 - a necessidade de geração de novos significados, por parte dos iluministas, para o sentido de sua orientação no presente (competência de interpretação/significação); e 3 - a geração de novas ideias com o fim de satisfazer os interesses do presente, criando sentido para as perspectivas de orientação e, conseqüentemente, novas experiências em direção a consecução do horizonte de expectativas (competência de orientação/sentido).

Dessa forma, Koselleck utilizou a pesquisa historiográfica à luz da meta-história para compreender o processo histórico de surgimento da Modernidade. Percebeu que os iluministas também pensaram meta-historicamente a História como processo, palco das ações por eles propostas. Deixou mostras de que a História, para ser compreendida a ponto de ser ensinada, deve permanentemente passar por esse processo de constituição de sentido. Nisso não há relativismo. Não há superioridade da subjetividade em detrimento da objetividade ou vice-versa. Há a constatação de que a racionalidade histórica passa necessariamente pelo equilíbrio entre objetividade e subjetividade no processo de formação da consciência histórica. Mostra que a consciência histórica moderna originou-se da necessidade dos seres humanos de se tornarem protagonistas da própria História sujeitos a acertos e erros em suas ações conscientemente elaboradas. Responsabilidade que não pode ser terceirizada ou relativizada, mas assumida e permanentemente pensada à luz das novas demandas impostas pela sociedade.

1.8 – Por uma racionalização de sentido

Rüsen avança em relação a Koselleck porque consegue transformar essa maneira de se pensar a História numa tipologia que sistematiza as formas pré-moderna e moderna de atuação da consciência histórica na vida prática. À luz da racionalidade histórica constrói uma teoria que dota o sentido histórico de sentido à medida que une a ciência da História à práxis da vida e, concomitantemente, se contrapõe a qualquer instrumentalização teleológica ou relativista da História:

[...] No lugar de simplesmente estipular objetivos, direções ou intenções futuras, ela deve ser formulada como questão, correspondendo à necessidade de orientação histórica. Perguntar sobre sentido, objetivos e direcionamento pode ser visto como o oposto de simplesmente escolher ou decidir o que o passado e o presente deve significar para nós, o oposto de inventar, projetar ou subjetivamente construir sentido ao passado. Se a investigação histórica é vista como algo movido por tais

questões, ao invés de ser meramente motivada por questões do que aconteceu no passado, ela perde seu caráter instrumental. A interpretação e a narrativa resultantes podem ser vistas como respostas a tais questões. Nesta busca, o passado nos conta algo não somente sobre experiências de fatos, mas também sobre o sentido. Tomar a questão do sentido como ponto de partida pode ser visto, então, como o oposto da instrumentalização. (WIKLUND, 2008, p.39)

Como Wiklund, pesquisador contemporâneo da Universidade de Gotemburgo – Suécia - mostrou no excerto acima, a teoria da História de Rüsen ao partir da racionalidade do sentido histórico evita a instrumentalização da História. A convicção desse autor se baseia em três características: a primeira se refere à forma como a teoria lida com as intenções, os interesses gerados pelas carências de orientação temporal. Ela parte do pressuposto de que todo ser humano nasce num mundo constituído por sentidos que surgiram de interesses de orientação. Trazê-los à memória, investigá-los e interpretá-los podem fazer com que se modifiquem essas intenções prescritas, mas isso não invalida a necessidade de levá-las em conta para análise; a segunda característica se refere às contingências históricas que atingem a qualquer ser humano e podem movê-los em direção à reflexão, pois a interpretação derivada desse processo pode renovar os interesses ou mesmo gerar um novo sentido para a orientação temporal; finalmente, a racionalidade de sentido se difere da instrumentalidade teleológica e do relativismo na teoria da História de Rüsen porque considera que existem sentidos subsumidos nos vestígios do passado e estes dialogam com todo ser humano ao demandar dele a interpretação. A mobilização do raciocínio com o objetivo de interpretar o sentido inserido no vestígio do passado obrigatoriamente evita sua instrumentalização. Dessa forma, o

[...] sentido é entendido como reflexivo, ao invés de ser objetivo ou subjetivo, e orientado ao futuro ao invés de ser meramente determinado pelo passado. O processo de orientação histórica envolve nossa fantasia e nossa vontade, mas os relaciona à experiência do passado e aos dados de sentido, e, assim, os salva do puro decisionismo. Logo, esta atividade da consciência histórica não é chamada nem de “descoberta de sentido”, nem de “criação de sentido”, mas “formação de sentido”. (WIKLUND, 2008, p.39)

Como resultado dessa abrangente visão, Rüsen construiu uma tipologia da consciência histórica que comprova a incoerência em se pensar numa consciência histórica pós-moderna. Plausibilidade é a palavra chave aqui. Com a finalidade de ser plausível para orientação temporal e construção de identidade na contemporaneidade, a consciência histórica deve ser dinamicamente alimentada pela análise dos aspectos objetivos e subjetivos da experiência

humana sem qualquer tipo de dogmatismo, seja de cunho moderno (compreendido como a prevalência da objetividade que conduz à instrumentalidade) ou pós-moderno (voltada ao imperialismo da subjetividade que conduz ao relativismo).

Essa perspectiva abre caminho para a alteridade. Para o diálogo com o outro sem pré-conceitos. Não é por acaso que o trabalho de Rüsen tem influenciado a criação de parâmetros analíticos para a historiografia comparativa intercultural. Ele mesmo tem se debruçado no estabelecimento de tais parâmetros que denominou como “universais antropológicos da consciência histórica” (RÜSEN, 2006). No Oriente, o historiador japonês Masayuki Sato estudou a influência da historiografia ocidental moderna na historiografia oriental. Nesse trabalho concluiu que a influência ocidental gerou no Oriente um confronto entre uma historiografia de cunho normativo (baseada em regras tradicionalmente estabelecidas) e a de caráter cognitivo (derivada da influência do Ocidente).¹¹ Outro trabalho de destaque nessa vertente é do historiador holandês Chris Lorenz que, a partir de um exercício de análise sobre a historiografia canadense, criou uma matriz conceitual que classifica historiografias de diferentes culturas. Para isso, estabeleceu eixos de análise relacionados à identidade cultural como espaço, tempo, religião, classe e gênero como critérios de comparação que compõem quadros de análise de narrativas historiográficas de diferentes culturas. (LORENZ, 2001)

Esses autores partem da premissa de que é urgente uma resposta que discuta a construção de consciência histórica pela racionalidade de sentido num momento histórico no qual a globalização gerou conflitos políticos e socioeconômicos intra e entre as diferentes culturas. Para isso, se faz necessário um movimento de autorreflexão, por parte dos historiadores no intuito de perder o que Lorenz chama de "inocência epistemológica":

Desde que a história tem perdido o que poderíamos chamar de sua "inocência epistemológica" - que é a idéia de que os historiadores são capazes de 'apenas dizer como ela realmente era' - os historiadores são forçados a se tornar auto-reflexivos, quer gostem ou não. 'Fazer história' tornou-se mais "filosófico", nesse sentido, porque a história que representa implica a apresentação de um debate, que é apresentar as diversas formas em que o passado tem sido representado no tempo. As fronteiras entre história "normal" e historiografia, portanto se tornam mais porosas do que antes." (LORENZ, 2001, p.8)¹²

11 - Destacam-se os artigos de RÜSEN, J. *Historiografia Comparativa Intercultural*. In. *History: narration – interpretation – orientation. Making Sense of History*. Vol.2. Oxford: Berghahn Books, 2005, p.109-128 e SATO, M. *Historiografia Cognitiva e Historiografia Normativa*. In. MALERBA, J. (Org.). **A História Escrita: teoria e história da historiografia**, 2006, p. 157-174.

¹² - No original: “Since history has lost what we could call its ‘epistemological innocence’ – that is the idea that historians are capable of ‘just telling like it really was’ - historians are forced to become self-reflective, whether they like it or not. ‘Doing history’ has become more ‘philosophical’ in this sense, because representing history

O questionamento aos parâmetros metodológicos da ciência da História gerou, portanto, a necessidade do historiador refletir a respeito de suas práticas. A relevância histórica não se localiza somente em seu método, é fundamental que o fazer histórico seja precedido e mediado por um “pensar histórico”. Em suma, se o historiador deseja que seu trabalho mobilize o pensamento histórico das pessoas, tal movimento deve ocorrer primeiro consigo mesmo. Filosofia da História e Ciência da História devem, portanto, caminhar de mãos dadas com o fim de constituir a consciência histórica de sentido. Para o historiador holandês, somente esse exercício de autorreflexão dotará o trabalho científico da História de sentido e este, por sua vez, à formação de consciência histórica, sem a qual se tornaria insípida a relação da História com a vida:

[...] Os historiadores não têm uma tarefa especial na solução dos problemas políticos, mas como especialistas profissionais do passado, eles têm a tarefa de esclarecer a origem histórica dos problemas políticos. Eu não digo que esta é a sua única tarefa, mas apenas que é muito importante. Na prática, isso equivale a [levantar] perspectivas para a identificação e integração dos diferentes e, muitas vezes conflitantes referenciais de questões atuais. Esta identificação e combinação de perspectivas é o sentido mais prático do esforço de objetividade na história que eu conheço. Esforçar-se na busca pela objetividade neste sentido é mesmo uma condição necessária para a história científica, porque lutar pela verdade, não é suficiente. Isto, a propósito, vem a ser, ao mesmo tempo, a minha interpretação que avança para a causa da "consciência histórica", porque, a história objetiva, nesse sentido, promove a compreensão das origens históricas dos problemas atuais.” (LORENZ, 2001, p.11) ¹³

O caminho traçado conduz à constatação de que se a ciência da História deseja ser relevante para a vida prática e conservar seu status científico precisa se ancorar numa dinâmica epistemológica que priorize o constante exercício da autorreflexão. Sem isso poderá sucumbir diante do uso ideológico instrumental ou relativista da História. Tal tarefa é imprescindível para tornar clara a importância da História no que se refere à constituição do

implies presenting a debate, that is: presenting the various ways in which the past has been represented in time. The borderlines between ‘plain’ history and historiography have therefore become more porous than before.” (Tradução própria)

¹³ - No original: “[...]Historians do not have a special task in solving political problems, but as professional specialists of the past they have the task of clarifying the historical roots of political problems. I do not say this is their only task, only that it is a very important one. In practice this amounts to the identification and the integration of the different and often conflicting perspectives pertaining to present day issues. This identification and combination of perspectives is the most practical meaning of striving for objectivity in history that I know of. Striving after objectivity in this sense is even a necessary condition for scientific history, because striving after truth is not enough. This, by the way, would at the same time be my interpretation of furthering the cause of 'historical consciousness', because 'objective' history in this sense furthers the understanding of the historical origins of present day problems.” . (Tradução própria).

sentido de orientação temporal e criação de identidade. De outra forma, a História pode se tornar refém de manipulações ideológicas provenientes de uma cultura histórica dominada pelas prescrições do Estado e do mercado. O pensamento histórico poderá sofrer com barreiras que impedem as pessoas de desenvolverem sentido à sua consciência histórica, relegando-as apenas a reproduzir o que o Estado e o mercado determinarem. Algo que é muito pouco para uma ciência que deve refletir sobre a complexidade da vida.

Todas essas implicações contemporâneas atuam no contexto escolar e interferem não só na formação do pensamento e, conseqüentemente, da consciência histórica, como também questionam a importância da História como disciplina para o aprendizado. Se alunos e professores estão imersos nesse contexto histórico e, portanto, são influenciados pela cultura histórica prescritiva, seja na própria escola, seja no cotidiano extraescolar, de que forma a disciplina de História tem se colocado diante das demandas da sociedade contemporânea? Como tem se apresentado perante as necessidades de orientação temporal e de construção identitária, fatores fundamentais para o percurso histórico humano? Em que medida ocorre o desenvolvimento de consciência histórica no espaço escolar? Essas e outras questões são colocadas ao ensino de História contemporâneo. Nesse sentido, o encontro epistemológico entre a Didática da História e a Educação Histórica se constitui num instrumento fundamental para responder às demandas impostas à disciplina de História em sua profunda (e necessária) relação reflexiva com a vida prática.

CAPÍTULO 2

INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA - Aspectos Metodológicos e Analíticos

O percurso teórico apresentou o trabalho realizado por pesquisadores impactados pelo desafio de pensar a História como construtora de sentido. As categorias, conceitos e tipologias construídas por historiadores e filósofos da História constituem um legado intelectual que permite a outras gerações, com suas respectivas necessidades de orientação, utilizá-las como meio de interpretação de seu próprio tempo com o fim de abrir caminhos no horizonte de expectativas. Para realizarem esse trabalho estudaram as experiências passadas, analisaram-nas e, a partir das demandas de seu tempo histórico geraram ideias, perspectivas norteadoras de suas ações.

Essa pesquisa trilha o mesmo percurso. Alimenta-se da experiência desses teóricos com o objetivo de criar possibilidades de interpretação dos desafios que se colocam no presente. Presente que pensa no futuro. Reflete a respeito da forma como as pessoas mobilizam o pensamento histórico como repertório analítico da tomada de decisões na vida. Existe sentido no aprendizado da História? Afinal, para que serve esse conhecimento? Compreender o sentido da História que se estuda e aplicar seus ensinamentos com sentido na própria vida é o desafio que alimenta este trabalho.

Nessa perspectiva, uma pesquisa sobre a construção e aplicação do pensamento histórico na vida prática poderia ser realizada com qualquer indivíduo, pois todos os seres humanos participam da História por estarem inseridos em seu processo. Entretanto, esse trabalho se limita a pensar a respeito da consciência histórica de jovens estudantes de escolas públicas de duas nações que possuem laços históricos: Brasil e Portugal. Essa opção requer que alguns procedimentos sejam feitos e parâmetros estabelecidos a fim de que, razoavelmente, tal objetivo seja efetuado.

2.1 – Da Metodologia

A pesquisa ocorreu junto a estudantes brasileiros e portugueses de escolas públicas. Essa opção teve como objetivo inicial perceber as semelhanças e diferenças existentes na educação pública desses países que possuem laços culturais. No Brasil, a imensa maioria dos estudantes da escola pública é oriunda dos estratos socioeconomicamente desfavorecidos (população pobre e parte da classe média). Os estratos favorecidos socioeconomicamente, desde a classe média até aos mais ricos, estudam em escolas privadas de todos os tipos e preços. Nos últimos quarenta

anos políticas educacionais foram implantadas com o objetivo de incluir toda população infanto-juvenil nos bancos escolares, pois, até então, parte da população mais carente sequer adentrava a escola enquanto outra não conseguia concluir os estudos. Novas legislações, parâmetros curriculares, diretrizes educacionais, estatuto de proteção dos direitos de crianças e adolescentes, convênios com instituições internacionais, entre outros exemplos, se constituíram em ações que agregaram diferentes níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com o propósito de garantir o acesso e a permanência dos jovens na escola. No final dessa primeira década do século XXI, constata-se que houve um avanço considerável em relação ao acesso de crianças e adolescentes à escola pública, entretanto, o mesmo não se vê no que concerne à qualidade do ensino.

Diferentemente do Brasil, a escola pública em Portugal atende toda população com estudantes oriundos dos diversos estratos socioeconômicos. Situação que progressivamente tem se modificado, pois as últimas sinalizações políticas de seus governantes apontam para um processo de proletarização dos professores, numa clara diminuição de seus direitos e de investimento na Educação, abrindo espaço, lentamente, para o fortalecimento do ensino privado.¹⁴

Localização geográfica (bairros/cidades centrais ou periféricas), perfil socioeconômico dos alunos, condições de acesso aos equipamentos culturais e de entretenimento da cidade, entre outras especificidades também foram considerados parâmetros para a escolha das escolas participantes dessa investigação.

O trabalho empírico se desenvolveu em dois momentos distintos. Inicialmente concentrou-se na coleta de dados em duas escolas públicas brasileiras, localizadas no Estado de São Paulo. A primeira situada na capital, São Paulo, e a segunda na cidade de Osasco, pertencente à região metropolitana da capital.

A oportunidade de realizar o estágio na Universidade do Minho (Braga – Portugal), junto ao grupo de pesquisa da Professora Doutora Isabel Barca¹⁵, possibilitou a recolha de dados em escolas públicas localizadas no norte português, mais especificamente nas cidades

¹⁴ - No período em que foi realizada a pesquisa em Portugal (novembro de 2009 a fevereiro de 2010), o país se encontrava às voltas com a crise econômica global, vários casos de corrupção envolvendo o primeiro escalão do governo e manifestações dos professores em busca da conservação de direitos já adquiridos e de melhorias na política educacional do país. Fatos que pude presenciar no cotidiano e, principalmente em conversas informais com os professores das escolas pesquisadas. Nesses diálogos não poderia deixar de mencionar que aquele tipo de situação pelo qual passavam já havia vivenciado em meu percurso como professor de escola pública no Brasil.

¹⁵ - O estágio de doutoramento em Portugal (Bolsa Sanduíche) denominado naquele país como Estágio Científico Avançado, ocorreu no período compreendido entre Novembro de 2009 e Fevereiro de 2010 junto ao Instituto de Psicologia e Educação da Universidade do Minho, sob a supervisão da Professora Doutora Isabel Barca e subsidiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Ministério da Educação do Brasil).

do Porto, Valongo (localizada na Grande Porto) e Braga (distante cerca de cinquenta quilômetros da Cidade do Porto). A aplicação dos instrumentos de pesquisa ocorreu nos anos de 2009 (Brasil) e início de 2010 (Portugal).

Nas escolas brasileiras a pesquisa ocorreu em três momentos. O primeiro se referiu à aproximação às escolas por meio de diálogos com diretores, coordenadores pedagógicos e professores de História a respeito do trabalho a ser desenvolvido. O segundo, à aplicação do instrumento denominado Pesquisa do Perfil Discente (Instrumento I) – (ver anexos 1B) a todas as turmas pesquisadas, com o objetivo de obter dados concretos que viabilizassem a construção do perfil socioeconômico e cultural dos grupos. Por fim, ocorreu a aplicação do Instrumento II (ver anexo 2B) que tratava diretamente da operação do pensamento histórico a partir da análise de narrativas historiográficas referentes à transferência da família real portuguesa ao Brasil.

Em Portugal o recolhimento de dados teve um encaminhamento diferente. Graças a contatos intermediados pela própria professora Isabel Barca (supervisora dessa pesquisa no estágio em Portugal) e por pesquisadores de seu grupo de orientação da Universidade do Minho, conseguiu-se chegar às escolas e aplicar os instrumentos da pesquisa. As visitas agendadas junto aos professores permitiram que as atividades fossem realizadas numa única vez em cada turma, em aulas com duração de 90 minutos. Assim, professores de História e de outras disciplinas (Geografia e Língua Portuguesa), cederam suas aulas para a realização das atividades. Além da aplicação dos questionários propriamente dita, o intercâmbio foi riquíssimo junto aos professores e alunos que demonstraram muito interesse pela pesquisa e pelo Brasil. Fizeram indagações a respeito de vários assuntos, desde curiosidades a respeito do sistema educacional brasileiro e da atual fase do desenvolvimento econômico do país, até aquelas referentes à desigualdade social e violência.

2.1.1 – Os Instrumentos de Pesquisa

Dois instrumentos foram utilizados para a coleta dos dados.¹⁶ O primeiro deles, aqui denominado “Instrumento I” (ver anexo 1B e 1P¹⁷), teve a finalidade de levantar o perfil discente. Foi aplicado a todas as turmas das escolas brasileiras e portuguesas e contém perguntas

¹⁶ - Um terceiro instrumento foi formulado e aplicado em turmas de ensino fundamental/básico e médio/secundário em escolas brasileiras e portuguesas, mas não foi objeto de análise deste trabalho.

¹⁷ - Os instrumentos de pesquisa antes de serem aplicados aos estudantes das escolas portuguesas passaram por uma versão para os termos correntes do idioma português utilizado em Portugal. Trabalho do qual agradeço imensamente às pesquisadoras Marília Gago e Paula Marinho pelo cuidado e atenção dispensados.

diretivas. Seu objetivo foi recolher informações que auxiliassem na elaboração qualitativa do perfil socioeconômico-cultural dos discentes das diferentes escolas participantes da pesquisa. Sabe-se que questionários diretivos têm suas limitações, pois podem ser contaminados por certa negligência de alguns pesquisados na elaboração das respostas, fato que se apresenta geralmente em perguntas relacionadas à renda familiar (alunos provenientes de famílias com alta remuneração tem receio de respondê-las por questões de segurança, enquanto alunos de famílias pobres receiam apresentar claramente suas dificuldades)¹⁸. Daí a importância da interação do pesquisador com o grupo. Apresentar aos pesquisados o percurso do trabalho, seus objetivos e como poderão ter acesso a seus resultados, além de mostrar os procedimentos que tornam os dados confidenciais, descolados do nome do participante, são práticas fundamentais para o bom andamento da investigação.

Por outro lado, a vantagem desse tipo de instrumento se apresenta na possibilidade que o pesquisador tem de relacionar com maior precisão sua(s) hipótese(s) de trabalho aos tópicos de análise criados a partir dos dados colhidos, os quais se evidenciam em sua própria organização. Assim, é necessário que haja, por parte do pesquisador, clareza de forma apriorística de seu objeto de estudo e objetivos para a construção e organização do instrumento a fim de que os dados colhidos possam, assertivamente, (cor)responder às perguntas que os geraram.

Para a satisfação desse intento, a pesquisa do Perfil Discente trilhou por duas vertentes. Na vertente socioeconômica, o instrumento levantou características dos alunos no aspecto pessoal¹⁹ (idade, sexo, etnia, naturalidade, nacionalidade, local de residência, renda familiar, entre outras) e geracional (grau de instrução dos pais, entre outros). Esses dados levaram ao reconhecimento de aspectos importantes do cotidiano no qual os alunos estão inseridos, tais como: o ambiente e as condições da moradia na qual residem; a forma que os alunos se relacionam com a educação e com o trabalho; a renda média mensal com a qual suas famílias se sustentam, entre outras. Na vertente cultural a composição do instrumento teve como objetivo a constatação de alguns hábitos dos estudantes e verificar, principalmente, as condições de acesso aos espaços culturais e de entretenimento da cidade que o Estado proporciona. Dentro desse quesito, o instrumento permitiu verificar como o tempo do aluno tem sido usado além do espaço escolar, principalmente no que se relaciona à utilização de meios de comunicação como a televisão e a internet. A televisão, pelo

¹⁸ - A pesquisadora portuguesa Virgínia Ferreira em seu texto “O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”, diz que a resposta a uma pesquisa de questionário é o “resultado da identidade social e pessoal estratégica que o respondente definiu como adequada à situação”. In. SILVA, Augusto Santos e PINTO. José Madureira (orgs). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, Edições Afrontamento, 1987, p.191.

¹⁹ - A descrição das vertentes utilizadas no Instrumento I (Pesquisa do Perfil Discente) se inspirou na pesquisa realizada pela Câmara Municipal do Porto (Prefeitura da Cidade) de AZEVEDO, N.; DIAS, I; ESTEVES, A. J.; FERNANDES, A. T.; LOPES, J. T. e MENDES, M. M. Práticas e Aspirações Culturais. **Os Estudantes da Cidade do Porto**. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto, 1998.

fato de ser uma das principais fontes de entretenimento da contemporaneidade, independentemente da classe socioeconômica da qual faça parte. A Internet, por se constituir num veículo crescentemente utilizado, sobretudo pelas novas gerações que se adaptam com maior facilidade a suas ferramentas. Tais meios de comunicação participam ativamente do cotidiano da maioria dos alunos e também colaboram de alguma forma nas narrativas a respeito da História por eles construídas.

De matiz totalmente diferente, o instrumento relacionado à coleta de narrativas referentes à construção da consciência histórica possui um caráter aberto.

O Instrumento II (ver anexos 2B e 2P) trabalhou com a comparação de duas narrativas a respeito de um mesmo fato histórico: a transferência da família real portuguesa para o Brasil. A opção por aplicá-los somente em turmas de ensino médio no Brasil e secundário em Portugal se deveu ao desejo de garantir que todos os alunos participantes já tivessem estudado em sua formação o tema citado.

Essa diversificação foi proposital. Inicialmente, pois ao se defrontarem com os instrumentos, os alunos deveriam apresentar diferentes habilidades como a constatação de semelhanças e diferenças entre as narrativas. Em seguida porque deveriam refletir a respeito da História do país em que vivem e sobre seu próprio cotidiano para se posicionarem perante as fontes. Finalmente, porque necessitariam utilizar as operações mentais do pensamento histórico, mesmo de maneira simples, para discutir as propostas apresentadas.

Ao privilegiar a diversidade narrativa com um tema histórico que relacionasse diretamente os dois países, o Instrumento II permitiu a análise das semelhanças e diferenças de posicionamento dos alunos perante as fontes apresentadas e dos procedimentos de interpretação e a orientação temporal que lhe são subjacentes. Para tanto, solicitou aos pesquisados que emitissem suas considerações a respeito da transferência da família real portuguesa ao Brasil (foi planejada ou não?) com o objetivo de verificar qual conhecimento prévio os alunos tinham do tema. Em seguida, pediu que lessem as narrativas historiográficas de manuais didáticos acerca do tema com vistas à obtenção de subsídios maiores de análise e comparação para, então, apresentarem sua própria consideração a esse respeito. Esse percurso permitiu que os pesquisados assumissem ou rejeitassem, reproduzissem ou reconstruíssem, assimilassem ou criticassem as narrativas apresentadas. Levou-os à discussão, à criação de suas próprias narrativas utilizando os textos como fundamento. Enfim, possibilitou aos estudantes a apresentação de suas competências e habilidades no trato com narrativas historiográficas discutidas no âmbito escolar. Finalmente, esse instrumento propôs aos pesquisados que relacionassem as narrativas historiográficas às consequências históricas geradas pelo fato histórico nelas descrito. Com esse intento

propositadamente indagou-os com o fim de analisar o que sabiam, depreendiam, inferiam ou mesmo imaginavam a respeito do que decorreu a Brasil e Portugal a partir do fato histórico apresentado.

Esse percurso leva à discussão das vertentes da consciência histórica apresentadas por Rüsen., em meio à cultura histórica na qual estão inseridos, de que forma os estudantes brasileiros e portugueses usam as operações mentais do pensamento histórico para se orientarem no tempo? O ensino escolar tem proporcionado o desenvolvimento dessas operações mentais de forma que os estudantes apresentem uma consciência histórica adequada para as demandas as quais são submetidos?

A conjugação desses instrumentos permitiu a análise de todo material recolhido nas escolas brasileiras e portuguesas em dois contextos:

- **Interno aos países:** no traçar quadros comparativos entre estudantes das escolas participantes com a finalidade de verificar não só as semelhanças e diferenças de perfil socioeconômico e cultural, mas principalmente a constituição de consciência histórica. Para esse intento realizou-se a análise dos níveis de aplicação dos conceitos meta-históricos (também conhecidos como conceitos de segunda ordem) nas narrativas. Esses conceitos se relacionam às formas com as quais os alunos constroem sua explicação histórica, tratam as evidências decorridas de fontes, percebem as mudanças, entre outras. (LEE, 2008, p.16).
- **Intercambiável aos países:** ao utilizar parâmetros exequíveis de comparação dentro da multifacetada realidade das escolas brasileiras e portuguesas. Essa comparação se deu pelos mesmos recursos da comparação interna aos países recorrendo aos níveis de sofisticação narrativa utilizados na construção e aplicação do conhecimento histórico.

2.1.2 – Perfil das Escolas

A formatação do ensino básico em Brasil e Portugal é semelhante. A **Tabela “1”** mostra a equivalência das séries ao longo do período de estudos que precede o ensino universitário:

Tabela 1 – Equivalência de seriação entre os países

Brasil	Portugal
1º. ao 9º. Ano Ensino Fundamental	1º. ao 9º. Ano Ensino Básico
1º. ao 3º.ano Ensino Médio	10º. ao 12º. Ano Ensino Secundário

Observa-se que a educação básica nos dois países tem a duração de doze anos separados por dois períodos. O primeiro período, com a duração de 9 anos, é chamado no Brasil de Ensino Fundamental, enquanto, em Portugal, recebe a denominação de Ensino Básico. Já o segundo, com duração de 3 anos, é denominado no Brasil como Ensino Médio enquanto, em Portugal, chama-se Ensino Secundário. Os alunos participantes dessa pesquisa cursam o segundo período de estudos.

As escolas públicas brasileiras participantes da pesquisa, situadas no Estado de São Paulo, têm a configuração curricular básica do ensino médio. Sua grade de disciplinas segue o padrão da maior parte das escolas secundárias brasileiras, sendo divididas em três áreas do conhecimento “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.²⁰ Escolas profissionalizantes do ensino médio também seguem esses parâmetros, mas agregam em sua grade curricular disciplinas da área técnica de estudo.

Como a imensa maioria das escolas de ensino médio do Brasil não é profissionalizante, optou-se em realizar a pesquisa somente em escolas comuns, que tenham o currículo generalizante. Essa é uma diferença importante para o contexto português, pois naquele país o ensino secundário tem um caráter profissionalizante, dividindo-se em quatro áreas de formação, denominadas como cursos científicos-humanísticos: “Ciências e Tecnologias”, “Ciências Socioeconômicas” “Línguas e Humanidades” e “Artes Visuais”. Como o ensino médio brasileiro não é organizado por cursos atrelados às áreas do conhecimento, a carga horária das aulas de História segue um determinado padrão, podendo variar somente em caso da política adotada pelo estado da federação ser diferente na distribuição das aulas. No caso das escolas pesquisadas, situadas no estado de São Paulo, a disciplina de História é ministrada em três aulas semanais com duração de cinquenta minutos nos 1º e 2º anos e duas aulas no 3º ano.

Já em Portugal, a carga horária varia conforme o curso do qual o estudante participa. A maior carga horária está no curso de “Línguas e Humanidades” (3 aulas semanais, com duração de noventa minutos, em todas as séries). Nos cursos de “Ciências Socioeconômicas” e “Artes Visuais” torna-se disciplina optativa (3 aulas semanais, com duração de noventa minutos, somente no 10º. e 11º. ano). Já no curso de “Ciências e Tecnologias” a disciplina de História não é contemplada pela grade curricular, pois acaba sendo substituída por outras disciplinas da área de humanas como a Filosofia ou a Antropologia²¹. A pesquisa não teve a

²⁰ - Conforme os PCNs - “Parâmetros Curriculares Nacionais” (2000) – Ministério da Educação do Brasil.

²¹ - Conforme Decreto-Lei n.º 272/2007 de 26 de Julho do Ministério da Educação de Portugal.

participação de nenhuma turma do curso de Ciências e Tecnologias, pois os estudantes que responderam aos instrumentos cursaram a disciplina de História ao longo do ensino secundário seja como disciplina básica, seja como disciplina optativa.

Como o objetivo da pesquisa é analisar as narrativas históricas construídas pelos alunos a fim de perceber as diferentes constituições de sentido dado ao pensamento histórico aplicado à vida prática, optou-se em concentrá-la em escolas que pudessem oferecer material empírico razoável para essa empreita. Daí a opção em pesquisar escolas públicas brasileiras que seguissem uma espécie de padrão médio das grandes cidades. Com a oportunidade posterior de realizar um trabalho comparativo com escolas portuguesas, tal opção facilitou o cotejamento de narrativas oriundas de realidades com certa distinção.

As escolas brasileiras participantes da pesquisa²² têm muito em comum no que concerne à sua organização espacial e reconhecimento perante a comunidade escolar. Seguem o padrão das escolas tradicionais de grande porte do Estado de São Paulo, pois embora tenham crescido junto com suas regiões, atualmente são estranhas ao entorno escolar na medida em que a maior parte de seus alunos não mora mais no bairro, mas se deslocam de lugares periféricos da cidade.

A escola brasileira denominada por B1²³ atende somente ao ensino médio e é administrada pelo Governo do Estado de São Paulo. Pertencente à Diretoria de Ensino Central, dista cerca de seis quilômetros do centro da Cidade de São Paulo. De grandes dimensões, possui 48 turmas distribuídas em três turnos, com aproximadamente 1700 alunos e 40 professores. Em sua infraestrutura possui laboratórios de informática e ciências, quadra poliesportiva, biblioteca, cantina, anfiteatro, cozinha e estacionamento. Suas dependências são razoavelmente bem cuidadas e limpas, com poucos problemas de depredação. Por ser próxima ao centro da cidade, facilita o acesso aos equipamentos culturais e de entretenimento.

Situada num bairro que alia o residencial e o comercial, a escola recebe majoritariamente alunos de classe socioeconômica média-baixa, (43,5% das famílias tem renda média mensal entre 3 e 8 salários mínimos – **Tabela 2** – Anexo 3) que se deslocam de

²² - A recolha de dados ocorreu em outras duas escolas de ensino fundamental com outro instrumento de pesquisa que, devido à opção em realizar esse trabalho somente com as turmas de ensino médio, não tiveram seus dados utilizados.

²³ - Para facilitar a organização do trabalho e manter a confidência das escolas participantes da pesquisa, as escolas brasileiras serão denominadas com o prefixo “B” e as escolas portuguesas com o prefixo “P”. Uma segunda codificação será utilizada com a numeração de 1 a 4, de acordo com a condição socioeconômica média do grupo de alunos das escolas pesquisadas, sendo “1” para o perfil socioeconômico de maior renda. Essa opção tem como objetivo perceber em que medida o Estado e a própria constituição socioeconômica familiar interferem no acesso à cultura e ao entretenimento dos estudantes, fator importante para perceber a relação que os alunos constroem com a cultura histórica.

regiões periféricas da Cidade em busca de uma escola melhor (tem mais de cinquenta anos de organização) e com boa conceituação dentro do contexto educacional do estado. Tem em seu corpo diretivo, coordenação pedagógica e, na maior parte do grupo de professores, profissionais que há muito tempo trabalham no colégio, fator que possibilita estabilidade e facilita o planejamento de longo prazo nas práticas pedagógicas e nos aspectos curriculares. A maioria dos habitantes do bairro, majoritariamente de classe socioeconômica média-alta, não matricula seus filhos nessa escola, mas em escolas privadas de médio e alto padrão, com vistas a dar maiores condições a seus filhos de adentrarem às melhores universidades (fenômeno presente em todo o país).

Tabela 2 - Renda Familiar Mensal - Escolas Brasileiras (em %)

No. Sal. Min.	B1	B2
(-) de 1 a 1	4,0	8,2
(+) de 1 a 3	36,9	42,4
(+) de 3 a 8	43,5	32,1
8 a 12	11,6	10,3
12 a 15	2,0	3,2
Acima de 15	2,0	3,8
Total	100	100

* Considerado salário mínimo no Brasil, à época da pesquisa (2009) – R\$ 465,00

A outra escola brasileira pesquisada, chamada aqui de Escola B2, se localiza no município de Osasco, na região metropolitana da Cidade de São Paulo. Com administração do Governo do Estado de São Paulo, tal como a escola mencionada anteriormente, a Escola B2 se localiza no centro da cidade, distando, aproximadamente 25 quilômetros da região central da Cidade de São Paulo. É considerada a escola pública mais tradicional (cerca de 50 anos) e de maior prestígio na cidade e para lá se deslocam alunos de regiões periféricas do município pertencentes a famílias de classe socioeconômica média-baixa, mas com remuneração inferior se comparado às famílias da Escola B1 (42,4% das famílias tem renda média mensal entre 1 e 3 salários mínimos – ver **Tabela 2**). Por se tratar de uma região central, a oferta de equipamentos culturais e de lazer é bem maior que nas outras regiões da cidade. Além disso, alguns alunos, sobretudo do período noturno, trabalham em seu entorno, fator que facilita a apropriação dos equipamentos culturais que essa região oferece.

Com corpo diretivo, coordenação pedagógica e núcleo de professores que já trabalham há algum tempo, a escola possui boa organização e permite que os alunos tenham maior

participação em seu espaço interno, principalmente na decoração dos muros externos e internos com manifestações artísticas de grafiteagem. Além disso, incentiva professores e alunos a exporem seus trabalhos criados, seja nas reuniões pedagógicas docentes, seja na produção discente de sala de aula.

A Escola B2 comporta 1800 alunos de ensino fundamental ciclo II (6º. ao 9º. anos) e, principalmente, ensino médio, distribuídos em 16 salas nos períodos matutino, vespertino e noturno. Para esse grupo, conta com o trabalho de 40 professores. Sua estrutura se assemelha à Escola B1, mas se encontra em melhor estado de conservação. Ela possui laboratórios de informática e ciências, auditório, sala de acesso à internet, biblioteca, quadras poliesportivas, cozinha, refeitório, cantina e estacionamento. Tem seu espaço totalmente aproveitado, o que dá ao visitante uma sensação de se encontrar num labirinto devido à mudança de apropriação dos espaços devido às incessantes reformas ocorridas ao longo do tempo.

Uma característica interessante da Escola B2 é a oferta de refeição nos horários do almoço e jantar (portanto, na transição dos períodos) a alunos, professores, funcionários e até mesmo pais de alunos que se encontram na instituição por algum motivo ou até que trabalhem na região. Essa iniciativa decorreu da necessidade de prover alimentação a alunos (principalmente do período noturno) que se deslocam diretamente do trabalho para a escola. Por não terem tempo (e, em muitos casos, dinheiro) para se alimentar antes das aulas, os alunos tinham de esperar até o intervalo para realizar uma refeição (o que normalmente ocorre nas escolas públicas em que a refeição somente é oferecida no intervalo do período).

A arquitetura das escolas B1 e B2 segue o padrão das escolas paulistanas, com construções verticais com pouco espaço para interação (somente pátio) e pouquíssima arborização. As salas de aula são parecidas, convencionais: carteiras individuais, cadeiras, mesa do professor, quadro, giz, apagador. Não existem equipamentos como computadores ou *data-show* nas salas de aula, mas estes podem ser trazidos se houver a necessidade de utilização. Outro aspecto importante a ser observado é que estas escolas possuem grêmio estudantil organizado, fator que auxilia no processo de conscientização política. Algo que, infelizmente, não tem sido objeto de preocupação de muitas escolas.

As escolas públicas portuguesas participantes da pesquisa, por sua vez, têm características muito distintas da grande maioria das escolas brasileiras localizadas em cidades grandes como São Paulo. A primeira diferença que salta os olhos se relaciona ao espaço físico. Diferentemente da maior parte das escolas brasileiras, essas escolas são horizontais, com no máximo dois ou três andares e amplo espaço poliesportivo e de convivência (seja internamente, com grandes pátios, seja externamente, com bom distanciamento entre os

diferentes pavilhões). Em algumas escolas portuguesas se destaca também a grande quantidade de árvores. Outro aspecto importante se refere às salas de aula cujo tamanho é semelhante às escolas brasileiras pesquisadas, entretanto a grande diferença está na quantidade de alunos por turma. Se no Brasil, as escolas públicas funcionam com a média de 40 alunos por sala de aula, em Portugal essa média cai para 25 alunos (diferença que assustou alguns professores portugueses das escolas pesquisadas, pois alguns afirmaram ser “impossível trabalhar com tamanha quantidade de alunos”).

A maioria das escolas visitadas²⁴ foi construída ainda no período da ditadura salazarista, algumas eram até anteriores e centenárias e, por isso, atualmente fazem parte de um programa de reformas do governo. No período da recolha de dados, algumas delas haviam passado ou passavam por reformas, outras estavam no cronograma governamental para o ano corrente.

A Escola P1 é de ensino secundário (10º. ao 12º. anos), localiza-se em zona nobre da Cidade do Porto e atende a um grupo de alunos em cuja maioria pertence ao grupo de melhores condições socioeconômicas das escolas portuguesas pesquisadas. A **Tabela 3** (Anexo 4) mostra que mais da metade dessas famílias tem renda mensal superior a 5 salários mínimos portugueses, sendo que 20% do total auferem, ao menos, 8 salários mínimos mensais. Trata-se de uma escola que possui espaço amplo, com salas de aula munidas de *data-show*, cadeiras e carteiras individualizadas novas (fator que a diferencia de todas as outras escolas portuguesas pesquisadas, pois estas possuem mesas para dois alunos) e quadros brancos cuja escrita deveria ser efetivada com canetas específicas. Além disso, possui laboratórios de informática com acesso à Internet, biblioteca, estacionamento, cantina, auditório e espaço externo amplo (um pouco prejudicado, devido às obras de reforma que o ocupavam)

Tabela 3 - Renda Familiar Mensal - Escolas Portuguesas (em %)

No. Sal. Min.	P1	P2	P3	P4	P5
até 1	4	4,7	13,9	16,7	19,2
(+) de 1 a 3	8	55,8	61,1	66,7	57,7
(+) de 3 a 5	36	23,2	19,4	0	13,5
(+) de 5 a 8	32	11,6	2,8	11,1	9,6
acima de 8	20	4,7	2,8	5,5	0
Total	100	100	100	100	100

* Considerado salário mínimo em Portugal, à época da pesquisa – EUR 475,00

²⁴ - As escolas visitadas foram seis ao todo. No entanto uma delas, que atendia somente o ensino básico, não teve seus dados incorporados a esse trabalho.

A Escola Secundária P2, situada na região central da Cidade de Braga, recebe alunos provenientes da classe média da Cidade que, claramente, pertencem a famílias com remuneração média inferior à Escola P1 (23,2% - recebem entre 3 e 5 salários mínimos mensalmente e 55,8% - entre um e três salários mínimos - como se observa na **Tabela 3**. Essa escola tinha estrutura parecida com a Escola P1, entretanto, um diferencial se refere à maior dificuldade de acesso dos professores a equipamentos eletrônicos como *data-show* que, diferentemente da Escola P1, não existia em cada sala de aula. Um aspecto interessante é a organização dos espaços de aprendizado, pois os estudantes compartilham mesas, sentando-se em duplas. Esse fator merece menção, pois facilita as discussões dos temas propostos em sala de aula e diminui a ideia de individualização do espaço, tão presente nas escolas brasileiras que seguem o modelo de carteira individualizada (como a escola portuguesa P1).

A época da pesquisa a escola passava por reformas e, por isso, algumas turmas tinham aulas em espécies de containeres que, claramente, dificultavam o estudo por serem mais suscetíveis às condições climáticas (extremamente quentes no verão e frias no inverno). No entanto, diferentemente das denominadas escolas de lata²⁵ que existiram na periferia da Cidade de São Paulo há alguns anos atrás, essas salas de aula das escolas portuguesas tinham condições mais adequadas e eram transitórias, pois as obras seguiam um calendário cumprido com razoável rigor.

A denominada Escola P3 também se localiza na Cidade de Braga e está mais afastada da região central do que a Escola P2. Atende somente o ensino secundário e seu público tem um caráter diferenciado em relação às escolas mencionadas, pois recebe alunos de seu entorno (a escola é circundada por vários prédios que em média têm três, quatro andares – algo característico da cidade) e também de regiões periféricas da cidade, agregando, dessa forma, famílias pobres e de classe média-baixa (note que existe uma ligeira variação da renda em relação à Escola P2 com 61,1% das famílias recebendo 1 a 3 salários mínimos e 13,9% menos de um salário mínimo - conforme **Tabela 3**). A escola passava por ampla reforma à época da pesquisa e a maior parte de suas dependências (incluindo salas de aulas, secretarias, sala de professores e sala de direção) era provisória (igual às instalações já mencionadas na Escola P2). A infraestrutura e o espaço das salas de aula eram parecidos com as demais mencionadas, com exceção do acesso à projeção em sala de aula, que era inexistente, como na Escola P2.

²⁵ - As denominadas “escolas de lata” foram instaladas ao longo da década de 1990 na Cidade de São Paulo com o objetivo de dar conta do aumento da demanda de alunos, sobretudo, nas regiões periféricas. Com salas feitas de containeres metálicos, o ruído e a péssima aclimação inviabilizavam a prática escolar. Inicialmente de caráter provisório, tais escolas tornaram-se permanentes até que fossem substituídas, após muitas críticas, ao longo da última década.

Situada no centro da Cidade do Porto, a Escola P4 já havia passado por ampla reforma e se encontrava muito bonita à época da pesquisa. No aspecto físico se diferenciava das demais por ter a estrutura arquitetônica dos tradicionais liceus, com dependências concentradas numa construção retangular, alguns andares e amplo pátio central. Além disso, possui amplo espaço poliesportivo e de convivência discente. Essa reforma não se limitou somente à infraestrutura arquitetônica, as salas de aula eram muito confortáveis, com móveis novos ou em bom estado de conservação, sala de informática com a média de um computador para cada dois alunos, acesso à Internet e projeção de *data-show*.

Por ser uma escola tradicional centenária central, P4 atrai a população pobre que mora na zona periférica da Cidade do Porto (conforme se observa na **Tabela 3** - mais de 85% das famílias desses estudantes têm renda mensal inferior a 3 salários mínimos, sendo que 16,7% delas vivem com menos de um salário mínimo mensal), pois os estratos mais favorecidos preferem matricular seus filhos nas escolas de sua própria região, em bairros tidos como nobres localizados entre a região central e as zonas periféricas da cidade - como a Escola P1, por exemplo. Reflexo dessa característica é a baixa demanda de alunos para o espaço que a escola oferece. Com dependências que poderiam receber tranquilamente cerca de 1300 alunos (média das demais escolas portuguesas pesquisadas, com exceção da Escola P5), a Escola P4 tinha somente 900 alunos à época da pesquisa.

A última escola participante da pesquisa foi a denominada P5. Localizada na Cidade de Valongo, situada na região da Grande Porto, P5 é uma escola secundária que tem a especificidade de atender também a alunos de cursos profissionalizantes do ensino básico²⁶

Das escolas pesquisadas, as Escolas P4 e P5 atendem majoritariamente um público de estratos mais pobres da população. Se na Escola P4, a desigualdade entre os alunos é maior (conforme se observa na **Tabela 3** que aponta alunos provenientes de famílias muito pobres e um número reduzido de alunos de famílias mais abastadas), na Escola P5, existe maior uniformidade no perfil socioeconômico pobre e de classe média-baixa, inexistindo alunos de classes socioeconômicas mais favorecidas.

A Escola P5 ainda não havia passado pela reforma do governo no período da pesquisa, mas tinha suas construções razoavelmente conservadas e o maior espaço para convivência dos alunos entre as escolas pesquisadas. Em suas instalações existia uma biblioteca bem organizada, com fácil acesso à Internet a professores e alunos, além de um auditório adequado

²⁶ - Trata-se de um programa educacional de inclusão direcionado somente a estudantes do 9º. ano do ensino básico. Este possibilita que alunos com maior dificuldade de aprendizagem realizem cursos de cunho artesanal, como a especialização em decoração de azulejos, técnicas de confeitaria e culinária, entre outras.

ao tamanho da escola e uma especificidade que destoava das demais: paredes externas de alguns prédios com desenhos de grafite feitos pelos alunos, muito semelhante ao observado na Escola brasileira B2. Devido às suas especificidades de âmbito profissionalizante, essa escola recebia a maior quantidade de alunos, se comparada com as demais que participaram da pesquisa (cerca de dois mil). Quantidade que era distribuída em três períodos (manhã, tarde e noite) e por alunos de diferentes idades (jovens no ensino básico profissionalizante e secundário) e adultos (no ensino secundário do período noturno).

De forma geral, a infraestrutura das escolas portuguesas se revelou mais adequada se comparada às escolas pesquisadas no Brasil, tanto no aspecto arquitetônico, quanto na estrutura mobiliária, tecnológica e cultural. Do ponto de vista humano, características como maior permanência do quadro diretivo, da coordenação pedagógica e do corpo de professores também se apresentaram com maior efetividade nas escolas portuguesas.

Entretanto, deve se considerar algo importante nos dois contextos. Em Portugal as escolas mais disputadas, nos concursos de efetivação de funcionários administrativos ou docentes, são as localizadas em bairros nobres ou que atendem a um público economicamente mais abastado, caso de P1, por exemplo. No Brasil essa situação não é diferente na medida em que as vagas em escolas públicas localizadas em bairros periféricos e violentos das cidades são as últimas a serem preenchidas nos concursos. As escolas brasileiras pesquisadas, por serem centrais em suas cidades, sofrem menos com esse problema. Sistema que relega às escolas de menor apelo, maior rotatividade de professores, pois a procura para efetivação nessas escolas é menor. Obviamente, esse fator acarreta problemas de ordem pedagógica na medida em que os planejamentos de maior prazo têm menor garantia de serem concretizados em sua plenitude.

2.1.3 – Perfil Discente

No que se relaciona à quantidade de alunos participantes, ocorreu certa variação entre as escolas brasileiras e portuguesas devido a algumas especificidades inerentes às opções feitas pelo pesquisador ou possibilidades de acesso às escolas.

No Brasil, desejou-se colher a maior quantidade possível de narrativas por escola para facilitar o trabalho analítico. Tal opção decorre da própria experiência de professor e pesquisador que tem observado as dificuldades da escola pública de São Paulo, mesmo sendo a pesquisa realizada em escolas com melhor organização (se comparada ao padrão da maioria). Infelizmente o desinteresse pelos estudos, principalmente no ensino médio, tem sido prática corrente no país, mesmo com algumas boas iniciativas de professores, coordenadores e

diretores. Em Portugal esse trabalho se adequou à viabilização da recolha de dados dentro do tempo que o pesquisador permaneceu naquele país e às turmas disponibilizadas pelas escolas e professores.²⁷ Os alunos pesquisados nos dois países são da faixa etária comum para turmas dos anos finais do ensino médio/secundário (entre 15 e 20 anos).

As **Tabelas 4, 5 e 6** mostram a quantidade de alunos participantes da pesquisa nas escolas do Brasil e de Portugal por gênero²⁸:

Tabela 4 – Alunos participantes da pesquisa – Brasil

Escola \ Gênero	Masculino		Feminino		Total	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
B1	66	41,0	95	59,0	161	100
B2	67	38,7	106	61,3	173	100
Total	133	39,8	201	60,2	334	100

Tabela 5 – Alunos participantes da pesquisa - Portugal

Escola \ Gênero	Masculino		Feminino		Total	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
P1	13	40,6	19	59,4	32	100
P2	7	16,3	36	83,7	43	100
P3	12	27,9	31	72,1	43	100
P4	8	38,1	13	61,9	21	100
P5	20	37,0	34	63,0	54	100
Total Geral	60	31,1	133	68,9	193	100

²⁷ - Convém ressaltar que a quantidade de escolas e alunos pesquisados em Portugal excedeu a expectativa. Esse montante é resultado do empenho do grupo de pesquisa em Educação Histórica da Universidade do Minho, que teve fundamental atuação na intermediação entre o pesquisador, direção e professores. Além disso, professores das próprias escolas pesquisadas intermediaram contatos com professores de outras escolas, fato que muito colaborou nesse trabalho.

²⁸ - As Tabelas 4, 5 e 6 apresentam a totalidade de alunos participantes da pesquisa. Todo esse grupo respondeu ao Instrumento I – Pesquisa do Perfil Discente. O Instrumento II (referente à análise das operações mentais do pensamento histórico, tema: transferência da família real portuguesa para o Brasil) foi aplicado somente a uma parte desses estudantes. A parte restante respondeu a um terceiro instrumento, relacionado ao conceito substantivo “democracia” que não foi aproveitado para essa pesquisa, mas será objeto de trabalhos posteriores.

Tabela 6 - Total de Participantes por Gênero e País (Perfil Discente)

	Masculino	Feminino	Total
Brasil	133	201	334
Portugal	60	133	193
Total	193	334	527
%	36,6	63,4	100

Nota-se claramente que o percentual de alunos por gênero, participantes da recolha de dados, é parecida nos dois países (entre 60 e 70% de mulheres e 30 a 40% de homens). Fato que constata um fenômeno semelhante nos dois contextos: a maior evasão de jovens do sexo masculino do ensino médio/secundário. A diferença na quantidade de alunos participantes variou de acordo com o acesso possível e/ou permitido às turmas. As **Tabelas 7 e 8** apresentam o número de turmas participantes²⁹:

Tabela 7 - Turmas Participantes por Escola - Brasil

Escola	Turmas Participantes
B1	cinco turmas de 2º. ano do Ensino Médio.
B2	três turmas de 2º. ano e duas turmas de 3º.ano do Ensino Médio.

Tabela 8 - Turmas Participantes por Escola – Portugal

Escola	Turmas Participantes
P1	uma turma de 11º. ano e uma turma de 12º. ano do Ensino Secundário.
P2	uma turma de 11º. ano e uma turma de 12º. ano do Ensino Secundário.
P3	uma turma de 11º. ano e uma turma de 12º. ano do Ensino Secundário.
P4	uma turma de 12º. ano do Ensino Secundário.
P5	uma turma de 11º. ano e uma turma de 12º. ano do Ensino Secundário.

²⁹ - Segundo classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) as classes sociais brasileiras são distribuídas em cinco níveis de renda, tendo o salário mínimo como referência. Estas são denominadas com o termo “classe” e os níveis “A” a “E”, em ordem decrescente: “A” (acima de 20 salários mínimos); “B” (10 a 20); “C” (3 a 10); “D” (1 a 3) e “E” (menos de “um”). Segundo as últimas estatísticas (2010), a distribuição de renda se encontra da seguinte forma: classe “A” (6% dos brasileiros); “B” (10%); “C” (50%); “D” (27%) e “E” (7%), em uma população de aproximadamente 190 milhões. Dentro dessa classificação, as famílias da escola B1 tenderiam à Classe “C”, enquanto as famílias de B2 tenderiam à Classe “D”.

2.1.3.1 - Perfil socioeconômico-cultural dos alunos brasileiros

Como observado anteriormente, existe importante variação da renda média mensal familiar dos alunos das escolas pesquisadas, sobretudo em Portugal. No caso brasileiro, essa diferença é menor, mas aponta para uma maior ascensão econômica das famílias da escola B1 em relação a B2.

São Paulo, por ser o estado brasileiro de maior poder econômico, agrega pessoas com ascendência familiar de todas as regiões do país. Seu enorme crescimento, ao longo do século XX, estimulou o deslocamento de milhões de pessoas em busca melhores condições de vida para si e para seus familiares. Esse fenômeno migratório também se reproduziu na escola. Entretanto, a partir da década de 1980, paulatinamente tem ocorrido uma modificação dessa situação, seja pelo fato das novas gerações já terem nascido no próprio estado, seja pelo crescimento econômico de outras localidades, algo que inibe o deslocamento na medida em que são encontradas razoáveis condições de vida na própria região.³⁰

A **Tabela 9** (Anexo 5) apresenta esse quadro exemplarmente. Nas duas escolas pesquisadas a situação é praticamente a mesma, quase 90% dos alunos nasceram no estado de São Paulo. Algo pouco comum num universo de pesquisa, mesmo que feita com pouco mais do que uma centena de famílias em cada escola. Em relação aos 10 % restantes, a maior parte dos alunos que nasceram em outros estados veio das regiões Sudeste (B1 - 36,4% e B2 – 33,3%) e Nordeste (B1 – 27,2% e B2 – 50%), conforme Anexo 5).

Tabela 9 – Naturalidade - Escolas Brasileiras (em %)

Estado da Federação	B1	B2
Próprio Estado	89,5	89,6
Outras Regiões	10,5	10,4
Total	100	100

³⁰ - A modificação estrutural do perfil econômico de São Paulo decorre do fato dela ter se tornado uma metrópole transnacional a partir da década de 1980, conforme afirmam BOUSQUAT e COHN: “Neste período, São Paulo consolida-se como uma metrópole transnacional. Se a fórmula de manutenção do poder da metrópole industrial consistia até então em crescer sem parar – aumentando sua área de influência contígua, incrementando o número de plantas industriais e de serviços, atraindo populações migrantes -, o mesmo não ocorre na metrópole transnacional. Neste caso, como a informação é peça-chave desse processo, a metrópole transnacional não precisa agregar todos os elementos no interior de seu território, e mesmo assim torna-se possível manter o comando e a direção política e econômica do país.” In. BOUSQUAT, A. e COHN, A. A Construção do Mapa da Juventude de São Paulo. *Revista Lua Nova*, nº60, 2003. p.84.

No que se relaciona à composição étnica dos alunos das escolas brasileiras, nota-se que, aproximadamente, metade deles pertence à etnia branca (B1 – 45,3% e B2 – 50,3%). A outra metade se distribui, preponderantemente, entre pardos (B1 – 35,4% e B2 – 24,3%) e negros (B1 – 8,1% e B2 – 13,9%) e, numa gradação menor, entre indígenas e orientais (amarelos), conforme **Tabela 10**. Demonstrando um perfil de composição étnica parecido dos estudantes das Escolas B1 e B2.

Tabela 10 – Etnia – Escolas Brasileiras

Etnia	B1		B2		TOTAL	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Amarela	1	0,6	3	1,7	4	1,2
Branca	73	45,3	95	54,9	168	50,3
Indígena	1	0,6	1	0,6	2	0,6
Negra	13	8,1	24	13,9	37	11,1
Parda	57	35,4	42	24,3	99	29,6
Não citou	16	10,0	8	4,6	24	7,2
Total	161	100	173	100	334	100

O perfil da habitação dos grupos pesquisados revela que a maior parte dos estudantes mora em casas térreas (B1 – 60,9% e B2 – 72,3%), pertencentes às próprias famílias (B1 – 74,5% e B2 – 69,5%) e fabricadas de alvenaria (B1 – 100% e B2 – 96,7%). Esse fator revela a fixação desses moradores em sua própria região, algo que proporciona estabilidade. Entretanto percebe-se que aproximadamente um quarto das famílias dos alunos das escolas não possui imóvel próprio (B1 – 22,4% e B2 – 22,2%), conforme **Tabela 11** (Anexo 6).

Tabela 11 - Perfil da Habitação dos Alunos – Brasil (em %)

Escola	Tipo de Moradia					Tipo de Construção			Situação do Imóvel			
	Casa	Apto.	Sobrado	Não Citou	Total	Alvenaria	Ma-deira	Não citou	Pró-pria	Alu-gada	Ce-dida	Não Citou
B1	60,9	23,0	16,1	0	100	100	0	0	74,5	22,4	3,1	0
B2	72,3	14,5	13,2	0	100	96,7	0,8	2,5	69,5	22,2	7,9	0,4

A maioria desses alunos mora em residências com cinco ou mais cômodos (B1 – 70,8% e B2 - 60,2%). A pequena variação percentual provavelmente decorre da diferença média de renda percebida na **Tabela 1**. Tal fator deve se relacionar também à maior quantidade de apartamentos nos quais vivem as famílias de B1 (23%) em relação a B2 (14,5%), pois reconhecidamente se trata de um tipo de domicílio mais acessível num estado como São Paulo. Outra questão importante a ser observada é que o preço dos imóveis na Cidade de São Paulo, (onde se localiza a escola B1), é muito maior do que em Osasco (cidade da Escola B2) por ser a cidade brasileira com maior poder econômico e um custo de vida, conseqüentemente, muito maior. Nesse sentido, a equivalência existente entre as escolas no que se refere à habitação se coaduna com a diferença da renda familiar.

Tabela 12 - Quantidade de Cômodos por Domicílio - Brasil (em %)

Quantidade de Cômodos	B1	B2
Um	0,6	0,6
Dois	3,1	5,2
Três	8,1	13,3
Quatro	17,4	20,8
Cinco ou mais	70,8	60,1
Total de alunos	161	173

As casas com muitas divisões estão adequadas ao tamanho das famílias dos estudantes (conforme **Tabela 12** – Anexo 7). Em conformidade com a **Tabela 13** (Anexo 8) pode-se verificar que as famílias da Escola B1, em sua grande maioria, são compostas por 4 ou 5 pessoas (B1 – 77,6%) sendo que o restante é distribuído proporcionalmente entre os outros grupos. Essa proporção também se verifica nas famílias dos estudantes da Escola B2, entretanto, numa escala maior (em torno de 20%), pois somente 60,1% delas são compostas por 4 ou 5 pessoas. Isso mostra que os estudantes de B2 moram em condições menos favoráveis que os alunos de B1.

Tabela 13 - Total de pessoas que habitam o domicílio - Brasil (em %)

	B1	B2
até 3	12,4	18,5
de 4 a 5	77,6	60,1
de 6 a 8	10	21,4
Acima de 8	0	0
Total de alunos	161	173

Mas esses domicílios não se encontram perto das escolas. Os alunos deslocam-se na cidade para estudar. Saem de bairros periféricos ou das regiões em que trabalham em busca de uma escola de melhor qualidade. Infelizmente, a maior parte das instituições de ensino localizadas na periferia sofre devido a questões relacionadas à violência, à falta de funcionários administrativos e à alta rotatividade dos docentes, entre outros problemas.

A **Tabela 14** (Anexo 9) mostra que, aproximadamente, um quarto dos alunos mora na região em que a escola se localiza (B1 – 24,8% e B2 – 27,2%). Diferença significativa se apresenta ao verificar a percentagem de alunos que trabalham próximos à escola (B1 – 2,5% e B2 – 19,7%), algo já esperado devido à opção em se fazer a pesquisa no Brasil com alunos que estudassem em diferentes períodos. Esse dado aponta também para o fato de que os alunos da Escola B2 participam da renda familiar com seu trabalho.

Tabela 14 - A escola que você estuda está? (em %) – Brasil

	B1	B2
Perto de sua casa	24,8	27,2
Perto de seu trabalho	2,5	19,7
Nenhuma das anteriores	72,7	52,6
Não citou	0	0,5
Total de alunos	161	173

A relação dos alunos com o trabalho se constitui num componente que mostra importante diferença entre esses espaços escolares. Sabe-se que as turmas pesquisadas na Escola B2 eram do período noturno e grande parte de seus alunos fez essa opção por necessitarem do emprego, seja para si mesmos, seja para auxiliarem suas famílias. Quase 70% desses estudantes já trabalharam sendo que, à época da pesquisa, 44,5% deles estavam empregados, conforme **Tabela 15** (Anexo 10). Esse dado sofre total inversão quando analisado os dados dos estudantes da Escola B1, que estudam pela manhã, pois 67,7% deles jamais trabalharam. Tal distinção deixa clara a possibilidade de maior tempo para os estudos, por parte dos alunos de B1, pois não precisam dividi-lo com outra atividade.

Tabela 15 - Ocupação dos estudantes - Brasil (em %)

	B1	B2
Nunca trabalhou	67,7	32,4
Desempregado	19,9	23,1
Trabalha atualmente	12,4	44,5
Total de alunos	161	173

Segundo a **Tabela 16** (Anexo 11), o deslocamento à escola é feito, pela maioria desses estudantes, via ônibus (B1 – 77% e B2 - 76,6%) e aqueles que moram nas imediações vão a pé (B1 – 16,8% e B2 – 14,2%). Uma pequena diferença está no uso do automóvel de algum familiar para chegar à escola (B1 – 21,7% e B2 – 16,8%), outro fator que indica uma pequena diferença de renda entre esses grupos em favor de B1.

Tabela 16 - Para se deslocar até a escola usa (em %) - Brasil

	B1	B2
Ônibus	77,0	76,6
Trem	5,6	0,8
Metro	0	0,4
carro familiar	21,7	16,8
Motocicleta	0	2,5
Bicicleta	0	1,7
Carona	5,0	3,8
vai à pé	16,8	14,2
condução contratada	1,2	2,9
Não citou	0	1,7
Total de alunos	161	173

Para proporcionar aos filhos melhores condições de estudo, pais ou responsáveis tentam vagas em escolas distantes de sua residência, geralmente próximas à localidade na qual eles ou seus filhos trabalham, opção que envolve maior deslocamento. Não obstante essa dificuldade, outra se apresenta: a falta de espaços de cultura, lazer e entretenimento próximos às residências dos estudantes.

A **Tabela 17** (Anexo 12) apresenta dados problemáticos. Nela se observa que os únicos espaços de cultura, lazer ou entretenimento próximos à residência da maioria dos alunos, num raio de três quilômetros de suas casas, são quadras poliesportivas de uso público, geralmente situadas nas escolas de bairro (B1 – 72,7% e B2 – 67,3%) e as denominadas *lan-house* (B1 – 95% e B2 – 87,9%). As *lan-house* são pequenos espaços privados em que as pessoas podem, a baixíssimos preços, terem acesso à internet. O baixo custo para implantação e manutenção, somado à altíssima demanda por acesso à rede mundial de computadores, fez proliferar nas periferias das grandes cidades esse tipo de serviço. Outro detalhe importante a ser observado é que esse espaço é ocupado devido à falta de centros públicos de internet, conforme pode se observar na mesma tabela (B1 – 39,1% e B2 – 14,6%). Note que o problema se aprofunda ainda mais junto aos alunos da Escola B2 que moram numa cidade com menor infraestrutura e regiões periféricas sem a devida presença do Estado.

O contexto se torna ainda mais agravante ao se deter à percentagem de alunos que têm acesso aos demais espaços de cultura, lazer e entretenimento, públicos e privados, citados no questionário. Em média 30 a 35% dos estudantes da Escola B1 citaram a existência desses lugares como próximos aos seus domicílios, enquanto na Escola B2 essa média abaixa para 20 a 25%, apontando novamente a uma situação pior para os alunos da Escola B2. Esse percentual é muito próximo àquele citado na Tabela 14, em que somente 25 a 30% dos alunos em média, moram próximos às escolas. Em síntese: essas escolas estão próximas a espaços culturais, de lazer ou entretenimento, outro motivo que pode levar os jovens que ali estudam a se envolverem com esses locais.

Tabela 17 - Próximo à sua casa, num raio de três quilômetros, existe (em %) - Brasil

	B1	B2
Cinema	27,3	22,1
Teatro	18,0	17,2
quadra poliesportiva de uso público	72,7	67,3
biblioteca pública	34,2	29,7
piscina pública	25,5	6,3
centro de internet público	39,1	14,6
lan-house	95,0	87,9
shopping Center	42,9	22,5
Clube	38,5	27,6
Livraria	32,3	21,0
Nenhum	0	0,8
Total de alunos	161	173

E como ocorre esse envolvimento?

Um detalhe perceptível é que o percentual de estudantes que residem próximos a *shopping-center* na Escola B1 é alto se comparado aos alunos da Escola B2 (B1 - 42,9% e B2 - 22,5%). Isso revela que alguns estudantes da Escola B1 podem morar em bairros menos periféricos que possuem esse tipo de espaço privado na região.

A menção a esse dado não é fortuita. Ele aponta para outra situação significativa: a ocorrência de certa padronização dos lugares frequentados pelos jovens das escolas pesquisadas. Percebe-se que a maioria esmagadora dos estudantes das duas instituições de ensino frequentam cinemas (B1 - 79,5% e B2 - 77,8%) e *shopping-centers* (B1 - 72,7% e B2 - 72,4%), conforme **Tabela 18** (Anexo 13). Existe uma relação direta nessa opção, pois a maioria das salas de cinema dessas cidades está instalada dentro desses grandes centros comerciais.

A frequência a *shoppings-centers*, também está relacionada a outros motivos como o consumismo e a sensação de segurança oferecida por esses espaços privados. Essas duas

coisas se relacionam, pois nesses verdadeiros templos do consumo se encontram instituições comerciais e financeiras vinculadas às grandes corporações nacionais e globais. É interessante pensar que tais espaços passam a impressão de serem públicos devido à enorme circulação diária de pessoas, entretanto se revelam perniciosamente como privados, pois todos os seus serviços são taxados e têm como único fim auferirem lucro.

Outro dado interessante é que praticamente todos esses centros comerciais também possuem livrarias em seu interior. No entanto, sua apropriação, por parte dos estudantes, não ocorre na mesma proporção que a dos cinemas (B1 – 28,5% e B2 – 26,7%). Tal contexto aponta para a constatação de que existe maior recepção à linguagem cinematográfica em detrimento da linguagem somente escrita; e outra, bastante evidente no Brasil: o alto preço dos livros dificulta seu acesso à maior parte da população.

Com exceção de quadras poliesportivas (único espaço público próximo às residências da maioria dos alunos) e *lan-houses* (espaços privados de acesso à internet) - conforme Tabela 16) – os demais espaços têm frequência ainda menor, fator que revela a dificuldade dos jovens em se apropriarem desses lugares.

Um dado importante a ser mencionado se relaciona ao uso de bibliotecas públicas. Embora os alunos da Escola B2 tenham maior dificuldade de acesso a esses espaços na proximidade de seus lares (B1 – 34,2% e B2 – 29,7% - conforme Tabela 17), deles melhor se apropriam (B2 – 38,4% e B1 – 21,7% - conforme Tabela 18). Esse dado se revela ainda mais importante ao pensar que boa parte dos alunos de B2 tem vínculo empregatício, pois isso aumenta a dificuldade de se utilizar tempo para pesquisa e estudos. Diante desse quadro, abre-se espaço para a compreensão de que haja por parte da Escola B2, das famílias e dos próprios alunos maior estímulo para a pesquisa e estudos, devido à maior dificuldade de acesso.

Tabela 18 - Quais espaços de cultura, lazer ou entretenimento você utiliza? (em %) - Brasil

	B1	B2
Cinema	79,5	77,8
Teatro	23,0	32,2
quadra poliesportiva de uso público	30,4	32,2
biblioteca pública	21,7	38,4
piscina pública	5,0	6,3
centro de internet público	6,8	7,5
lan-house	34,2	49,0
shopping Center	72,7	72,4
Clube	26,1	28,0
Livraria	26,7	28,5
Nenhum	4,3	5,0
Total de alunos	161	173

A diferença de apropriação do tempo devido à distintiva relação com o trabalho se revela como obviedade. Entretanto, a maior movimentação de um dos grupos (B2) no que concerne à procura por bibliotecas não pode ser desprezada. A **Tabela 19** (Anexo 14) mostra as práticas culturais preferidas pelos estudantes das escolas brasileiras pesquisadas:

Tabela 19 --- Atividades Culturais praticadas pelos estudantes brasileiros (em %)

	B1	B2
Ver televisão	87,0	87,9
Ir ao cinema	64,0	56,1
Ir ao teatro	8,1	23,7
Ir ao parque	31,7	39,9
Ir ao shopping-center	79,5	79,8
Ler livros	23,6	48,0
Frequentar baladas	31,0	46,8
Praticar esportes	65,2	53,2
Sair com amigos	85,7	79,8
Casa noturna	15,5	32,4
Ficar na rua	55,9	24,3
Ler jornais e/ou revistas	22,4	25,4
Ir ao museu	3,8	17,3
Ir à igreja	7,5	15,6
Outras	4,3	2,9
Total de alunos	161	173

Os estudantes das escolas brasileiras B1 e B2 têm em comum o hábito de sair com os amigos (B1 – 85,7% e B2 – 79,8%), assistir a televisão (B1 – 87% e B2 – 87,9%) e ir ao *shopping-center* (B1 – 79,5% e 79,8%). As diferenças, entretanto, saltam aos olhos quando se observa que os estudantes de B1 preferem ficar mais tempo na rua (B1 - 55,9% e B2 – 24,3%), praticar esportes (B1 - 65,2% e B2 – 53,2%) e frequentar cinemas (B1 – 64% e B2 – 56,1%). Já os estudantes de B2 vão a teatros (B2 – 23,7% e B1 – 8,1%), museus (B1 – 3,8% e B2 – 17,3%), igrejas (B1 – 7,5% e B2 – 15,6%), “baladas” (B1 – 31% e B2 – 46,8%) e casas noturnas (B1 – 15,5% e B2 – 32,4%) com maior frequência que seus colegas de B2. Além disso, quase metade destes estudantes de B2 leem livros (48%), ao passo que entre os alunos de B1 essa prática é menor (23,6%).

Nota-se, portanto, que os estudantes de B2, numa média geral, revelaram ter uma vida mais diversificada culturalmente que os alunos de B1, mesmo tendo menor tempo para isso (porque muitos trabalham). No entanto, ainda se encontram num patamar baixo diante do montante total de estudantes de seu grupo. Por outro lado, os estudantes de B1 demonstraram

menor repertório de atividades culturais, aproximando-se dos alunos de B2 somente nos quesitos mostrados no início da análise desta tabela e, num menor grau de incidência, na prática de ler jornais e revistas (B1 – 22,4% e B2 – 25,4%).

Ao pesquisar o envolvimento dos estudantes com os dois meios de comunicação mais utilizados atualmente, a televisão e a internet, observam-se alguns aspectos importantes.

As **Tabelas 20** (Anexo 15) e **21** (Anexo 16) apresentam a utilização desses dois veículos midiáticos pelos estudantes da Escola B1. Metade deles assiste à televisão entre uma e três horas por dia, enquanto essa mesma proporção utiliza internet acima de três horas diárias. Depreende-se, portanto, que há um paulatino movimento de migração da televisão para a internet. Rede de computadores que é utilizada na própria casa, na escola, nos parques públicos ou em “*lan-houses*”.

No tocante aos alunos da Escola B2, tal tendência também se apresenta, mas em menor proporção. É notório verificar que mais de 30% desses discentes não se envolvem ou têm pouco envolvimento com esses *media*. Por outro lado, aqueles que acessam internet reproduzem a ocorrência verificada junto aos alunos da Escola B1 (11,8% veem televisão mais de cinco horas por dia, enquanto 19,4% acessam a internet nesse período de tempo).

Tabela 20 – Tempo utilizado para assistir televisão diariamente - Brasil (em %)

	B1	B2
Não assisto	0	11,4
Menos de uma	19,7	21,2
De 1 a 3 horas	50,0	40,0
De 3 a 5 horas	16,7	15,6
Mais de 5 horas	13,6	11,8
Total	100	100

Tabela 21 – Tempo utilizado para acesso a Internet diariamente – Brasil (em %)

	B1	B2
Não uso	6,0	9,9
Menos de uma	11,5	22,6
De 1 a 3 horas	30,3	35,4
De 3 a 5 horas	31,0	12,7
Mais de 5 horas	21,2	19,4
Total	100	100

Mas como é utilizado esse tempo dispensado aos veículos de comunicação?

A **Tabela 22** (Anexo 17) revela que os estudantes das Escolas B1 e B2 guardam hábitos muito parecidos no que concerne aos programas televisivos preferidos. Uma variação maior se percebe na preferência pelos programas esportivos (B1 – 55,3% e B2 – 35,8%) e de notícias sobre artistas (B1 – 44,1% e B2 - 30%) por parte dos estudantes de B1. No que se relaciona à maior discrepância na preferência em favor dos estudantes da Escola B2, a pesquisa não apontou algo tão relevante. Convém apenas fazer menção da incidência levemente superior de preferência por programas políticos (B1 – 15,5% e B2 – 20,2%) e religiosos (B1 – 19,9% e B2 – 24,3%) por parte dos alunos de B2.

Tabela 22 - Programas televisivos preferidos – Brasil (em %)

	B1	B2
Novelas	61,5	60,1
Telejornais notícias	60,9	58,4
Telejornais criminais	42,3	39,3
Filmes	90,0	90,8
Auditório	43,5	41,0
Política	15,5	20,2
Esportes	55,3	35,8
Religião	19,9	24,3
Música	81,4	75,1
Artistas	44,1	30,0
Outros	13,0	8,7

A análise dos dados colhidos a respeito da internet já não segue a mesma configuração entre os estudantes dessas escolas, como se pode verificar no uso cotidiano da televisão. A **Tabela 23** (Anexo 18) mostra que não há muita diferença, entre os grupos, no uso da internet para informar-se com notícias gerais (B1 – 58,3% e B2 – 59,1%) ou para realizar pesquisas relacionadas aos estudos (B1 – 73,9% e B2 - 77,9%). No entanto, as semelhanças se restringem a esses quesitos, pois nos demais se verifica maior utilização da internet, por parte dos estudantes de B1, para conversar com os amigos (B1 – 96,9% e B2 – 87,7%) e em atividades de entretenimento, seja para jogos (B1 – 66,5% e B2 – 42,3%), seja para atividades

gerais de lazer – páginas de artistas, entre outras (B1 – 47,2% e B2 – 30,9%). Os estudantes da Escola B2, por sua vez, preferem usar a internet para construírem novas amizades em *sites* de relacionamento (B1 – 26,1% e B2 – 35,3%) ou para a realização de pesquisas culturais (relacionadas a páginas de bibliotecas, museus, etc) – B1: 24,8% e B2: 51,3%.

Tabela 23 - Sites preferidos no acesso à Internet – Brasil (em %)

	B1	B2
Notícias Gerais	58,3	59,1
Relacionamentos	26,1	35,3
Diálogo c/ amigos	96,9	87,7
Jogos	66,5	42,3
Pesquisas p/ escola	73,9	77,9
Pesquisas Culturais	24,8	51,3
Pesquisas p/ lazer	47,2	30,9
Outros	8,1	9,8
Total de alunos	161	173

Os alunos pesquisados cursam o ensino médio, período de estudos que antecede o ensino superior. Os dados da **Tabela 24** (Anexo 19) mostram que entre 30 e 40% de seus pais ou responsáveis conseguiram concluir essa fase de estudos. Entretanto, ao cotejar os dados entre os estudantes das escolas, no que se refere à inserção e conclusão do ensino superior por parte dos pais, conclui-se que a percentagem é bem maior dos pais da Escola B1 se comparados aos pais da Escola B2.

Esse aspecto é muito importante, pois a formação educacional dos pais tem influência direta na constituição da renda familiar. É preciso lembrar que a renda mensal familiar dos estudantes da Escola B1 é, em média, maior que a auferida pelas famílias da Escola B2 (mesmo com muitas delas tendo em seu orçamento o salário conquistado pelos filhos que trabalham durante o dia). Um último detalhe: numa comparação interna às escolas, entre os responsáveis paternos e maternos, percebe-se que existe maior formação em nível superior dos primeiros em relação aos últimos.

Tabela 24 - Escolaridade dos pais - Brasil (em %)

	Pai		Mãe	
	B1	B2	B1	B2
Não frequentou	-	2,3	-	1,7
até ao 5º ano	1,7	8,1	3,7	7,5
até ao 9º.ano	3,5	12,7	8,1	20,9
médio incompleto	14,5	17,3	13,7	14,5
médio completo	38,7	37,6	43,5	37,0
superior incompleto	11,6	8,1	8,1	5,8
superior completo	27,3	10,4	18,7	9,2
pós-graduação incompleto (especialização)	-	-	-	-
pós-graduação completo (especialização)	1,1	1,2	1,3	0,6
mestrado incompleto	-	-	-	-
mestrado completo	-	-	0,7	-
doutoramento incompleto	-	-	-	-
doutoramento completo	-	-	-	-
não citou	1,7	2,3	2,5	2,9
TOTAL	100	100	100	100

Esse conjunto de dados mostrou que os estudantes das escolas brasileiras pesquisadas (B1 e B2) guardam semelhanças e diferenças entre si nos diferentes aspectos socioeconômicos e culturais.

Os estudantes da Escola B1 pertencem a famílias cujos pais têm maior formação escolar, renda média mensal e condições de moradia ligeiramente superiores se comparados aos estudantes da Escola B2. Contexto que permite à grande maioria desses alunos somente estudar, sem a necessidade de exercer alguma atividade profissional. Esses estudantes usam seu tempo para atividades semelhantes aos alunos de B2, mas a disponibilidade maior permite um envolvimento rotineiro com a prática esportiva e o hábito de ficar na rua. Gastam mais tempo em frente à televisão, assistindo principalmente a programas esportivos ou que contenham notícias sobre artistas. A internet é utilizada prioritariamente para conversar com os amigos e para o entretenimento (jogos e sites de shows, artistas, etc), além do uso para pesquisas escolares e leitura de notícias. Já as livrarias e as bibliotecas são pouco frequentadas por esse grupo, embora uma parte desses estudantes goste de ler jornais e revistas.

Os estudantes da Escola B2, por sua vez, guardam semelhanças com os alunos da Escola B1 no tocante ao hábito de frequentar muito a *shopping-centers* e cinemas e pouco às livrarias, mas diferentemente de seus colegas, aproveitam em maior número as bibliotecas disponíveis. Boa parte deles estuda no período noturno devido à necessidade de trabalhar para auxiliar financeiramente suas famílias e, por isso, elevam a média de renda familiar (embora, mesmo assim, permaneçam com renda inferior as famílias de B1).

Não obstante os fatos de terem menor tempo disponível e condições piores de acessibilidade aos espaços culturais, de lazer ou entretenimento (públicos ou privados) se comparados aos estudantes de B1, parte considerável desses alunos vai mais ao teatro, museu e igreja, lêem livros, frequentam baladas e casas noturnas. Não possuem o mesmo hábito de uso da internet e televisão. Embora usem a rede mundial de computadores prioritariamente para conversar com os amigos e realizar pesquisas para a escola (algo que comungam com seus colegas de B1), preocupam-se também com pesquisas culturais e a criação de novos relacionamentos. No tocante ao uso da televisão, guardam perfil semelhante aos estudantes de B1 em todos os tipos de programas que assistem, com exceção dos programas esportivos e daqueles que tratam da vida de artistas.

Conclui-se, portanto, que as características iniciais relacionadas à tradição e localidade das escolas nas cidades tornaram o perfil de seus grupos de estudantes semelhante em alguns aspectos. No entanto, diferenças como as referentes à formação escolar dos pais, à renda média familiar, à relação dos estudantes com o trabalho, cultura, lazer, entretenimento e às condições de acesso aos equipamentos públicos e privados da cidade, revelaram dissonâncias importantes entre os dois grupos brasileiros pesquisados nas escolas B1 e B2. Pode-se observar que, de maneira geral, os estudantes de B1 são mais voltados para o lazer, entretenimento e prática de esportes, abrindo pouco espaço para atividades culturais, enquanto os alunos de B2 têm maior envolvimento com o trabalho, pesquisa, leitura e outras atividades de foro cultural. Convém destacar que essa rotina não ocorre em todo o grupo de B2, mas numa proporção maior se comparado aos alunos de B1.

2.1.3.2 - Perfil socioeconômico-cultural dos alunos portugueses

Os dados citados anteriormente na **Tabela 3** apresentaram três perfis diferentes no que concerne à renda familiar dos estudantes das escolas portuguesas participantes da pesquisa. O primeiro, formado somente pela Escola P1, localizada num bairro de classe média-alta da cidade do Porto que recebe alunos desse mesmo estrato social, em sua maioria. O segundo,

um grupo intermediário formado por duas escolas localizadas na cidade de Braga (P2 e P3). A primeira delas (P2) reúne famílias cuja renda média familiar mensal é maior que a segunda (P3), mas bem distante da Escola P1. A outra escola de Braga, denominada P3, congrega famílias com renda bem inferior a P1 e distante de P2, porém mais próxima à renda das famílias das escolas do terceiro grupo. Finalmente o terceiro grupo é formado pelas Escolas P4 e P5, localizadas no centro da Cidade do Porto e na Grande Porto, respectivamente, que recebem alunos dos estratos menos favorecidos economicamente se comparado aos demais (com uma diferença menor em relação à P3).

Com relação à naturalidade dos estudantes participantes da pesquisa (conforme **Tabela 25** (Anexo 20), um traço comum às Escolas P1 e P4 é que a maioria esmagadora de seus alunos nasceu na própria cidade do Porto (P1 – 90,7% e P4 – 94,2%), diferentemente das demais cujo público com origem da cidade é, em média, de 75%.

Tabela 25 – Lugar de Procedência dos estudantes - Portugal (em %)

	P1	P2	P3	P4	P5
Da própria cidade	90,7	79,5	73,1	94,1	78,2
De outra cidade	6,2	11,8	14,6	5,9	20,0
De outro país	3,1	8,7	12,3	0	1,8
Total	100	100	100	100	100

Se as escolas do Porto são as que têm mais estudantes originariamente da cidade, as escolas de Braga são as que recebem mais imigrantes (P2 – 8,7% e P3 – 12,3%). É claro que se trata aqui de um universo muito pequeno de alunos (P2 - um ucraniano, um angolano e um brasileiro e P3 – três franceses e um guineense – mas a expansão econômica dessa cidade, nas últimas décadas, conferiu-lhe a característica de receber muitos imigrantes e migrantes.³¹

Outro aspecto importante a ser notado é que a Escola P5 foi a que recebeu mais estudantes migrantes, segundo a pesquisa. Essa atração se deve, entre outros fatores, ao fácil acesso ao Porto a partir da região de Valongo (via comboio/trem) e por ter um custo imobiliário menor (se comparado ao Porto), fatores que atraem pessoas que desejam trabalhar na maior cidade da região Norte de Portugal.

³¹ - A criação da Universidade do Minho (1973) e o processo de industrialização da região, constituíram-se em molas propulsoras dessa expansão.

No tocante às características da habitação desses alunos, diferentemente do Brasil em que a maior parte dos estudantes mora em casas térreas, em Portugal existe maior verticalização nas habitações em todos os estratos da sociedade, como pode ser percebido ao observar a **Tabela 26** (Anexo 21).

Essa tabela informa que a incidência de casas térreas é tanto maior quanto menor a faixa de renda na qual o grupo pesquisado se encontra. A utilização de casas com mais de um andar (sobrados) segue a média de 20,4% (P5) a 30,2% (P2). Já o uso de apartamentos é preponderante em todos os grupos, numa percentagem que varia de 48,8% (P3) a 65,6% (P5), entretanto, as duas maiores incidências desse tipo de imóvel se encontram nas extremidades socioeconômicas (P1 e P5). Semelhança que é rapidamente diluída quando se comparam as informações relacionadas à situação do imóvel, pois enquanto 87,5% dos domicílios de P1 são das próprias famílias, 37,1% das moradias de P5 são alugadas.

Dentro desse quesito é interessante notar uma curiosidade na comparação entre as moradias dos estudantes das Escolas das cidades do Porto (P1 e P4) e de Braga (P2 e P3). Esta se apresenta na diferença existente na percentagem de residências alugadas, pois enquanto os estudantes das escolas portuenses habitam, em sua grande maioria, em residências próprias (P1 - 87,5% e P4 - 90,5%), aproximadamente 25% dos estudantes das escolas bracarenses moram com pagamento de aluguel (P2 - 25,6% e P3 - 23,2%).

Tabela 26 - Perfil da Habitação dos Alunos - Portugal (em %)

	Tipo de Moradia					Situação do Imóvel			
	Casa	Apto.	Sobrado	Não citou	Total	Própria	Alugada	Emprestada	Não citou
P1	6,3	65,6	28,1	-	100	87,5	12,5	-	-
P2	14,0	55,8	30,2	-	100	74,4	25,6	-	-
P3	18,6	48,8	27,9	5,5	100	69,8	23,2	2,3	4,7
P4	19,0	52,4	23,8	4,8	100	90,5	9,5	-	-
P5	16,7	57,4	20,4	5,5	100	57,4	37,1	-	5,5

Se é verdade que os estudantes da escola P4 moram, em sua esmagadora maioria, em residências próprias, é de igual veracidade o fato de que esses alunos e os estudantes da escola

P5 são aqueles que habitam em residências com a menor quantidade de quartos, fator diretamente relacionado ao tamanho do imóvel.³²

A **Tabela 27** (Anexo 22) dá mostras da diferença econômica dos grupos pesquisados. Note que a maior parte das habitações possui três ou quatro quartos, entretanto uma considerável percentagem dos estudantes de P1 (21,9%) reside em imóveis com cinco ou mais quartos e somente alguns estudantes de P2 (7%) e P3 (4,7%) habitam em domicílios desse porte. Situação inexistente entre os estudantes das escolas P4 e P5.

Tabela 27 - Quantidade de Quartos por Domicílio – Portugal (em %)

	P1	P2	P3	P4	P5
Um	-	-	-	4,8	3,8
Dois	12,5	18,6	25,6	33,3	24,1
Três	25,0	44,2	41,9	33,3	51,9
Quatro	40,6	27,9	25,6	28,6	13,0
Cinco ou mais	21,9	7,0	4,7	-	-
Não citou	-	2,3	9,3	-	7,4
Total	100	100	100	100	100

Grande parte dos estudantes das escolas P1 e P5 moram nas imediações desses estabelecimentos educativos. Note que as extremidades econômicas novamente se apresentam nesse contexto. Os estudantes da Escola P5 (79,6%, conforme **Tabela 28** – Anexo 23) evitam gastos com deslocamento, pois estudam próximos às suas residências. O mesmo ocorre com os alunos de P1 (78,1%), mas por outro motivo: a opção das famílias em privilegiar a segurança de seus filhos limitando o deslocamento a seu próprio bairro.

As demais escolas recebem alunos de outras regiões das cidades, embora o contingente seja maior na Escola P4 (muitos pais matriculam seus filhos nessa escola central pelo fato de trabalharem em sua região) que tem acesso facilitado por meios de transporte como metrô e ônibus. Já as Escolas P2 e P3 (com, aproximadamente 45% dos alunos moradores do próprio bairro) têm como principal meio de transporte público, para seu acesso, o ônibus/autocarro (conforme **Tabela 29** – Anexo 24).

³² - O setor imobiliário organiza suas vendas, no norte de Portugal, a partir da quantidade de quartos por habitação. Para isso utilizam a designação “T” atrelada ao número de quartos da residência. É comum observar nas propagandas a vendas de apartamentos sob a sigla “T3”, “T4”, “T5”, por exemplo.

Tabela 28 - A escola que você estuda está? (em %) - Portugal

	P1	P2	P3	P4	P5
Perto de sua casa	78,1	45,3	44,2	33,3	79,6
Perto de seu trabalho	-	-	-	4,8	-
Nenhuma das anteriores	21,9	54,7	53,5	61,9	20,4
Total	100	100	100	100	100

As formas utilizadas pelos estudantes para se deslocarem à escola revela muito da característica de sua localização e do perfil socioeconômico dos grupos. No levantamento apresentado pela **Tabela 29** é preciso considerar o fato de que os alunos podem citar mais de um dos itens, seja devido à alteração diária da rotina familiar, seja porque necessita combinar vários meios de transporte para chegar à escola.

Tabela 29 - Para se deslocar até a escola usa (em %) - Portugal:

	P1	P2	P3	P4	P5
Transporte contratado	3,1	-	2,3	-	-
Autocarro	50,0	69,8	48,8	52,4	31,5
Comboio	-	-	-	14,3	3,7
Metro	9,4	-	-	81,0	-
Automóvel de familiar	68,8	48,8	32,6	23,8	35,2
Automóvel próprio	3,1	4,7	4,7	14,3	3,7
Motocicleta	6,3	-	-	-	-
Bicicleta	-	-	-	-	-
Vai à pé	46,9	55,8	46,5	28,6	66,7
Não citou	-	-	-	-	1,9
Total	100	100	100	100	100

Posta essa ressalva, percebe-se que a maioria dos estudantes da Escola P1 se desloca com o automóvel da própria família (68,8%), enquanto outros vão a pé (46,9%) ou de autocarro/ônibus (50%), mesmo que muitos morem próximos ao colégio (78,1%, conforme Tabela 20). Isso mostra que muitos pais podem deixar seus filhos na escola com seus automóveis, antes de se deslocarem ao trabalho, algo que revela certa preocupação com a segurança ou simplesmente, maior comodidade para o estudante. O baixo índice de estudantes que se deslocam por metrô (9,2%) e a não utilização por comboio/trem indicam que P1 se localiza distante do centro da cidade, dificultando o acesso por transporte público.

Os estudantes da Escola P2, por sua vez, utilizam, em sua maioria, ônibus (69,8%) ou automóvel da família (48,8%) para chegarem à escola, dados esses que combinam com o percentual daqueles que moram longe do colégio (54,7%, conforme **Tabela 28**). Nessa

mesma toada se encontram os estudantes da Escola P3, mas com um percentual menor de uso desses meios de transporte (ônibus - 48,8% e automóvel – 32,6%). Nota-se que outros meios de transporte público como o metrô, não são utilizados, pois inexitem em Braga. O percentual daqueles que vão a pé, em P2 (55,8%) e P3 (46,5%), também está coerente com o índice de alunos que moram próximos a essas escolas (conforme **Tabela 28**).

Como mencionado anteriormente, a Escola P4 se localiza na região central da Cidade do Porto e, por isso, tem acesso extremamente facilitado. O metrô é de longe o meio de transporte mais utilizado (81,0%), o que permite o deslocamento dos estudantes de regiões mais distantes (61,9% desses alunos moram longe de P4, conforme **Tabela 28**). O maior índice de estudantes que se deslocam a pé para o colégio é da Escola P5 (66,7%), fato que corrobora com o alto percentual de alunos que residem em suas imediações (79,6%, conforme **Tabela 28**).

Todas as turmas participantes da pesquisa estudam no período da manhã. Essa condição, por si só, já influencia a relação desses alunos com o trabalho. A **Tabela 30** (Anexo 25) apresenta informações que apontam para maior incidência de alunos que combinam (ou já combinaram) os estudos com o trabalho nas escolas cujas famílias possuem menor renda mensal (P4 e P5), entretanto, a taxa de estudantes de P1, P2 e P3 nesse quesito não mostra distância importante em relação ao primeiro grupo.

Tabela 30 - Ocupação dos estudantes - Portugal (em %)

	P1	P2	P3	P4	P5
Nunca trabalhou	87,5	83,7	88,4	76,2	77,8
Desempregado	0	4,7	7,0	9,5	3,7
Trabalha atualmente	12,5	11,6	4,6	14,3	18,5
Total	100	100	100	100	100

A **Tabela 31** (Anexo 26) expõe informações a respeito do acesso que os estudantes têm aos espaços culturais, de lazer e entretenimento na cidade. Nota-se que os estudantes da Escola P1 têm próximo às suas residências centros comerciais (78,1%), livrarias (68,8%), cinemas (62,5%) e *cyber-cafês* (62,5%) e mais da sua metade tem espaços públicos à disposição como piscina (53,1%) e centro poliesportivo (59,4%). Essa realidade é bem distinta daquela em que se encontram os estudantes das escolas brasileiras pesquisadas, os quais têm, num patamar acima de 50%, somente quadras poliesportivas públicas (geralmente

dentro de escolas) e as *lan-houses* - espaços privados de acesso à internet - uma espécie de versão simplificada do *cyber-café*.

Os estudantes das escolas da cidade de Braga (P2 e P3) têm realidades distintas em relação a esses espaços. Os estudantes de P2 têm um acesso maior a praticamente todos os itens do questionário, evidenciando que suas residências se encontram em locais mais próximos ao centro da Cidade, ou em bairros com melhor infraestrutura. Seu perfil de acesso é parecido com o dos estudantes da Escola P1, situada em bairro nobre no Porto, até com vantagem em alguns itens como os relacionados a equipamentos públicos: piscinas (88,4%) e pavilhões desportivos (69,8%).

A maioria dos estudantes da Escola P3 reside longe de sua escola, assim como ocorre com os alunos de P2 (conforme **Tabela 28**). Entretanto, diferentemente daqueles estudantes, estes habitam em localidades também distantes de espaços públicos e privados de cultura, lazer ou entretenimento. Os espaços com maior proximidade aos seus domicílios são as piscinas públicas (65,1%) e *cyber-cafés* (60,4%). Realidade de omissão do Estado, muito parecida com a dos estudantes das escolas brasileiras participantes da pesquisa (conforme **Tabela 17**), por não cumprir com o dever de levar seus serviços a essas regiões.

Se a realidade de acesso a espaços culturais, de lazer ou entretenimento dos estudantes de P3, situados em Braga, é ruim, o mesmo não se pode falar dos estudantes das Escolas P4 e P5, residentes no Porto e em suas imediações.

A **Tabela 31** apresenta informações interessantes a esse respeito. No que se relaciona aos estudantes da Escola P5 (dos quais 79,6% moram nas imediações da escola em que estudam - conforme **Tabela 28**) há proximidade da maior parte dos espaços culturais, de entretenimento e lazer de cunho público e privado, citados no questionário, às suas residências. Ora, se os alunos moram próximos à escola e essa região tem o alcance do Estado no oferecimento de cultura e lazer, há maior possibilidade, por parte da escola, de desenvolvimento de práticas estudantis de diferentes características. Ainda assim, a falta de teatros (22,2%) e livrarias (40,7%) nas cercanias de suas residências e da escola, representa o ponto fraco nesse quesito para P5.

Já os estudantes da Escola P4, situada no centro da Cidade do Porto, embora tenham sido poucos os entrevistados (21 alunos) demonstraram que próximo às suas residências existe, numa boa proporção, praticamente todos os espaços mencionados no inquérito. Esse quadro dá mostras que tais alunos, embora não residam na região central na qual se encontra a escola (somente 33,3% - conforme **Tabela 28**), vivem em regiões não muito distantes. Tais regiões têm um bom alcance do Estado na geração de espaços culturais e de lazer e, por

semelhante modo, dos grupos privados que constroem espaços de consumo e entretenimento. Um dado que pode colaborar para essa asserção é que 81% desses estudantes se dirigem ao colégio via metrô (conforme **Tabela 29**) e, na cidade do Porto, esse meio de transporte interliga boa parte da cidade. É possível pensar que esses estudantes residam, portanto, em bairros localizados entre o centro e a periferia mais distante.

Tabela 31 - Próximo à sua casa, num raio de três quilômetros, existe - Portugal (em %):

	P1	P2	P3	P4	P5
Cinema	62,5	48,8	23,3	61,2	66,7
Teatro	25,0	30,2	14,0	57,1	22,2
Pavilhão desportivo de uso público	59,4	69,8	46,5	71,4	70,4
Biblioteca pública	37,5	25,6	23,3	61,2	68,6
piscina pública	53,1	88,4	65,1	66,7	66,7
Centro public de internet	28,1	37,2	37,2	57,1	53,7
cyber-café	62,5	72,1	60,4	66,7	66,7
Centro comercial (<i>shopping-center</i>)	78,1	74,4	30,2	66,7	72,2
Clube	59,4	58,1	11,6	57,1	40,7
Livraria	68,8	67,4	34,5	66,7	40,7
Nenhum	-	-	4,7	4,7	9,2
Total de alunos	100	100	100	100	100

Uma informação de extrema relevância é a que trata da incidência de bibliotecas públicas próximas à região domiciliar dos alunos. Enquanto em Portugal, as regiões em que moram os alunos dos grupos de condição econômica menor (P4 e P5) apresentaram um bom índice da presença desse equipamento público sociocultural (P4 – 61,2% e P5 – 68,6%). Nas escolas públicas brasileiras pesquisadas que têm um perfil socioeconômico de estudantes pertencentes à classe média-baixa e pobre esse índice é muito baixo (variando entre 25 e 35% em média), semelhante ao índice apresentado pelos estudantes portugueses das escolas P1 e P2, oriundos de grupos socioeconômicos mais abastados (conforme **Tabelas 17 e 31**). Algo perverso, pois mostra a inversão de valores existente no Brasil em que o Estado não aproxima seus equipamentos socioculturais aos estratos que têm menor condição econômica. Por outro lado, os estudantes portugueses da Escola P3 se veem em situação difícil se comparado aos seus colegas, pois além de não possuírem uma renda familiar tão diferente dos estudantes das Escolas P4 e P5, tampouco habitam em regiões próximas a equipamentos culturais, de lazer e entretenimento.

Depreende-se dessa reflexão que os estudantes das escolas portuguesas oriundos dos estratos socioeconômicos de menor poder aquisitivo (P4 e P5) possuem melhores condições de acessar espaços públicos e privados se comparados com a realidade dos estudantes

brasileiros pesquisados (B1 e B2). Sua situação é até melhor, em relação ao critério espacial, se comparado aos estudantes de P1 e P2 e, principalmente de P3. Escola que agrega estudantes de regiões com a pior condição de acesso a equipamentos culturais, de lazer e entretenimento, públicos e privados – situação muito parecida com a dos estudantes brasileiros pesquisados.

Tabela 32 - Quais espaços de cultura, lazer ou entretenimento você utiliza? (em %) - Portugal

	P1	P2	P3	P4	P5
Cinema	84,4	88,4	81,3	95,2	81,5
Teatro	25,0	30,2	20,9	33,3	18,6
Pavilhão desportivo de uso público	25,0	44,2	23,2	38,0	48,1
Biblioteca pública	6,3	20,9	11,6	47,6	29,6
piscina pública	18,8	65,1	74,4	52,4	38,9
Centro público de internet	6,3	4,7	9,3	28,6	11,1
cyber-café	15,6	23,2	21	19,0	27,8
Centro comercial	90,6	88,4	79	95,2	81,5
Clube	21,9	25,6	16,2	19,0	14,9
Livraria	28,1	30,2	20,9	26,6	18,6
Nenhum	3,1	2,3	-	-	5,5
Total	32	43	43	21	54

A influência da mentalidade de consumo, transmitida pelas grandes corporações econômicas globais da contemporaneidade, é patente aqui. A **Tabela 32** (Anexo 27) dá mostras de como as pessoas são direcionadas pelo que é chamado, numa linguagem antropomórfica, de Mercado³³. Os estudantes portugueses e brasileiros participantes da pesquisa, independentemente de condição socioeconômica, nacionalidade, região onde residem, gênero, etnia, etc, compartilham do mesmo hábito: frequentar centros comerciais (*shopping-centers*) e as salas de cinema neles localizados. A semelhança entre esses grupos também aparece quando se analisa a frequência às livrarias (muitas delas localizadas nos centros comerciais), pois somente 25 a 30% dos estudantes de todas as escolas portuguesas pesquisadas guardam esse hábito (índices parecidos aos dos estudantes brasileiros, conforme **Tabela 18**).

³³ - “No mundo globalizado, tudo passa a ser relevante se tiver a anuência do “Mercado”. Esse ser que ninguém vê, cujas feições não são conhecidas, mas que diariamente é descrito pela mídia por meio de adjetivos antropomórficos (“o mercado está triste, entusiasmado, de mau-humor...”). Nesse contexto, o indivíduo contemporâneo está destinado a um único objetivo: o consumo. Na sociedade de transição do terceiro milênio, não há dever em relação a grupos ou pessoas; o único compromisso é consigo próprio. E consiste em reproduzir a cultura do consumo [...]”. ALVES, R. Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006, p. 55.

As bibliotecas públicas, por sua vez, têm baixa frequência desses alunos portugueses, principalmente daqueles dos estratos mais abastados economicamente. Esse é o caso dos alunos de P1 (6%) que possuem melhores condições para adquirir livros, revistas ou jornais. Tal situação se inverte quando se observa o índice de estudantes de P4 e P5 que frequentam esses locais (47,6% e 29,6%, respectivamente), índice maior quando comparado aos alunos das demais escolas, mas não tão distante do hábito dos estudantes brasileiros pesquisados (conforme **Tabela 18**). Esse quadro mostra que cerca de 30% dos estudantes das escolas brasileiras pesquisadas (com alunos pertencentes a estratos socioeconômicos menos favorecidos – perfil da escola pública brasileira) e dos alunos das escolas portuguesas com condição socioeconômica parecida com a do perfil brasileiro (P4; e P5 – com variante ainda maior – 47,6%) se deslocam para as bibliotecas em busca de melhor qualidade de informação para sua formação. Os alunos da Escola P2, situada em Braga, apresentam um índice intermediário (20,9%), fator que revela o movimento de parte desses estudantes, pois mesmo não tendo bibliotecas próximas a seus lares procuram utilizá-las, se deslocando na cidade. Essa mesma ação não ocorre com seus colegas bracarenses de P3, pois além de não terem acesso a bibliotecas próximas a seus lares e nem as mesmas condições econômicas dos alunos de P2, circulam menos que todos os outros grupos pesquisados em Portugal e no Brasil por bibliotecas (com exceção dos alunos de P1).

Os dados de deslocamento para os espaços socioculturais da cidade corroboram com as informações relacionadas à preferência das práticas culturais. A **Tabela 33** (Anexo 28) mostra que assistir à televisão, ir ao cinema, ao centro comercial e sair com os amigos constituem práticas comuns a todos os estudantes das escolas pesquisadas em Portugal

Os estudantes das Escolas P1 e P2, devido à melhor condição econômica, conseguem frequentar discotecas (P1 – 93,8% e P2 – 79,1%), bares (P1 – 87,5% e P2 – 79,1%) e praticar esportes (P1 – 93,8% e P2 – 81,4%) com maior intensidade. A eles se somam os estudantes da Escola P5 quando o quesito avaliado é a leitura de livros (P1 – 71,9%, P2 – 72,1% e P3 – 70,3%). Prática que realizam numa rotina parecida à leitura de jornais e revistas (P1 – 81,3%; P2 – 81,4% e P5 – 74,1%). Os estudantes da Escola P4 destacam-se pelo hábito de ler revistas e jornais (90,5%), mas tal prática não se repete quando a leitura é feita em livros (47,6%). Além disso, são aqueles que menos ficam na rua (19%) ou na igreja (9,5%), mas frequentam museus numa incidência parecida (23,8%) àquela praticada pelos estudantes de P1 (25%) e P2 (23,3%). Os estudantes da Escola P3 são os que apresentaram os dados mais complicados de práticas culturais realizadas pelos grupos. Poucos desses alunos vão ao teatro (7%) e, dentre os pesquisados, são os que menos frequentam aos cinemas (81,4%). A percentagem de leitura

de livros (51,2%), jornais e revistas (62,8%) também é baixa se comparada aos demais estudantes (exceção ao quesito leitura de livros em relação a P4).

Tabela 33 --- Atividades Culturais praticadas pelos estudantes portugueses (em %)

	P1	P2	P3	P4	P5
Ver televisão	100	100	100	90,5	100
Ir ao cinema	96,9	95,3	81,4	90,5	96,3
Ir ao teatro	28,1	39,5	7,0	28,6	27,8
Ir ao parquet	46,9	30,2	39,5	47,6	55,5
Ir ao centro commercial	87,5	100	93,0	85,7	100
Ler livros	71,9	72,1	51,2	47,6	70,3
Frequentar discotecas	93,8	79,1	55,8	9,5	48,1
Praticar esportes	93,8	81,4	44,2	47,6	48,1
Sair com amigos	96,9	100	95,3	100	100
Frequentar bares	87,5	79,1	51,2	53,8	72,2
Ficar na rua	40,6	39,5	41,8	19,0	50,0
Ler jornais e/ou revistas	81,3	81,4	62,8	90,5	74,1
Ir ao museu	25,0	23,3	16,3	23,8	3,7
Ir à igreja	21,9	18,6	25,6	9,5	18,5
Total	100	100	100	100	100

O acesso à Internet ocorre de forma diferenciada entre os alunos portugueses pesquisados. Enquanto os estudantes de P4 são os que mais utilizam centros públicos de acesso (28,6%), índice bem maior do que aqueles apresentados pelos estudantes das demais escolas, os estudantes de P5 são os que mais usam os espaços privados dos *cyber-cafés* para acessar a rede mundial de computadores (índice parecido aos dos alunos das escolas P1, P2 e P3 – conforme **Tabela 32**). Tal índice mostra que os estudantes de P4 se aproveitam melhor desse serviço público, mesmo que ambos tenham presença parecida desse tipo de espaço na região em que moram (conforme **Tabela 31**).

Há certa homogeneidade, pelo menos no que concerne à rotina de acesso à *internet*, entre os estudantes das escolas portuguesas pesquisadas. Ao observar a **Tabela 34** (Anexo 29) pode se constatar que todos os grupos utilizam a rede mundial de computadores, em maior grau, entre uma e três horas diárias. No entanto, o índice de alunos usuários dessa mídia, neste intervalo de tempo, aumenta gradativamente de acordo com a condição socioeconômica dos grupos (os extremos são - P1 – 71,9% e P5 – 44,4%). Mas ao cotejar os dados desses mesmos grupos no que se refere a um acesso maior que esse período de tempo diário, percebe-se que a tendência se inverte (P1 – 6,2% e P5 – 29,7%). Os demais grupos, por sua vez, tendem mais para P5 do que para P1.

Tabela 34 – Tempo utilizado para acesso a Internet diariamente - Portugal (em %)

	P1	P2	P3	P4	P5
Não uso	-	2,3	4,7	-	-
Menos de uma	21,9	9,3	9,4	14,3	16,7
De 1 a 3 horas	71,9	60,4	53,5	47,7	44,4
De 3 a 5 horas	3,1	14,0	18,6	28,6	13,0
Mais de 5 horas	3,1	14,0	6,9	4,7	16,7
Não citou	-	-	6,9	4,7	9,2
Total	100	100	100	100	100

Perante esses dados pode-se sugerir que os estudantes de P1 seguem uma rotina de atividades bem diferente dos demais. Algo que a cidade na qual esses alunos residem (Porto) e suas condições socioeconômicas permitem.

O acesso à internet obedece a uma rotina diferente entre os grupos se for observado o tipo de página acessada pelos estudantes. A **Tabela 35** (Anexo 30) mostra que todos os grupos (com exceção de P4) apresentaram dados que revelam a proeminência do uso da internet para o acesso a páginas de sites que se declaram promovedores de relacionamentos, por meio da agregação a grupos de identidade (*Facebook; Orkut; Hi – 5*). Os estudantes de P1 e P2, por sua vez, são os que mais usam a Internet para ler notícias gerais (P1 – 62,5% e P2 – 51,2%). Já os *sites* de pesquisa cultural como de universidades, bibliotecas, etc, são mais acessados pelos alunos de P1 (40,6%) e P5 (47,7%).

Tabela 35 --- *Sites* preferidos no acesso à Internet – Portugal (em %)

	P1	P2	P3	P4	P5
Notícias	62,5	51,2	33,8	41,5	36,9
chats	25,0	30,2	21,5	16,9	46,2
Grupos de identidade	84,4	93,0	90,8	56,9	96,9
Jogos	53,1	51,2	40,0	61,5	75,4
Pesquisa escola	68,8	76,7	69,2	49,2	60,0
Pesquisas culturais	40,6	37,2	33,8	38,5	47,7
Pesquisas entretenimento	68,8	58,1	67,7	60,0	67,7
Total	100	100	100	100	100

A **Tabela 35** mostra também que os alunos de P4 e P5 acessam, em sua maioria, sites de jogos (P4 – 61,5% e P2 – 75,4%). Por outro lado, os estudantes de P4 são os que menos acessam a internet para realizar pesquisas para a escola (49,2%). Quanto à pesquisa para sites que fornecem dicas de entretenimento (cinemas, teatros, etc), a incidência dos alunos é parecida (entre 58% e 68%, aproximadamente).

Assim como o acesso à *internet*, os estudantes de todas as escolas assistem aos seus televisores entre uma e três horas diariamente (conforme **Tabela 36** – Anexo 31). Mas diferentemente do que se viu na análise anterior, a homogeneidade também se reproduz no percentual de pessoas que assistem à programação televisiva (cerca de 50% dos estudantes dos grupos, com exceção de P4, com um índice menor – 33,3%). Por outro lado, ao comparar as informações relacionadas ao maior uso da televisão (acima de 3 horas) vê-se que o fenômeno ocorrido na análise dos dados do acesso à *internet* se repete: há diminuição substancial no índice de estudantes de P1 que assistem à televisão, se comparado com os estudantes das outras escolas. Essa nova informação reforça a tendência anterior: os estudantes da Escola P1 dispensam uma quantidade menor de tempo frente ao televisor ou no acesso à *internet*. Reproduzindo, obviamente, numa escala que essa simples pesquisa permite pensar, a diferença entre uma “elite extraterritorial nômade” (BAUMAN, 1999) que reúne melhores condições econômicas para utilizar seu “tempo natural” em busca do “tempo humano” (RÜSEN, 2001) por poder se deslocar com maior facilidade no espaço físico; e uma “maioria territorial sedentária” com menor ou nenhuma mobilidade no espaço físico por não ter condições econômicas para tal e, por isso, necessita gastar seu tempo natural com a distração e o entretenimento - produto primaz oferecido por esses meios de comunicação. Uma possibilidade de rompimento desse sistema é criar consciência de sua existência e, concomitantemente, gerar propostas que subvertam seu uso ao priorizar a extração de informações que, articuladas pelas operações mentais do pensamento histórico, permitam que se constitua sentido no tempo – consciência histórica.

Tabela 36 – Tempo utilizado para assistir televisão diariamente - Portugal (em %)

	P1	P2	P3	P4	P5
Não assisto	-	2,3	2,3	4,8	-
Menos de uma	37,5	11,6	7,0	28,6	16,7
De 1 a 3 horas	50,0	51,1	60,5	33,3	51,9
De 3 a 5 horas	12,5	34,9	23,2	19,0	20,4
Mais de 5 horas	-	-	7,0	9,5	7,4
Não citou	-	-	-	4,8	3,6
Total	100	100	100	100	100

No que se relaciona aos programas preferidos, assistidos no tempo dispensado perante a televisão, há certa uniformidade entre os grupos das escolas portuguesas pesquisadas. Os alunos de P1, P2 e P5 são os que mais assistem a telejornais e programas de

entretenimento/auditório (P1 – 78,5%; P2 – 73,8% e P5 – 76,9%), conforme mostra a **Tabela 37** (Anexo 32). Os programas de música, por sua vez, são mais assistidos pelos alunos com renda menor P3 (86,1%), P4 (73,8%) e P5 (78,5%). Os estudantes de P1 e P5 assistem a programas esportivos num percentual superior aos demais (P1 – 86,1% e P5 – 80%), mas os programas políticos têm a preferência em larga escala somente por parte dos estudantes de P1 (56,9%). Os alunos de P2 assistem, em grau maior que os demais, novelas (80%) e programas de artistas (69,3%). Convém mencionar que um quarto dos estudantes desta escola assiste a programas religiosos (24,6%), percentagem superior às colhidas nas demais escolas. Corroborando com as dificuldades de acesso a equipamentos socioculturais e às atividades culturais exercidas em menor escala que os demais estudantes, os alunos da escola P3 pouco se interessam por política (4,6%), esportes (29,2%), religião (12,3%) e metade deles não acompanha telejornais (49,2%).

Tabela 37 -- Programas televisivos preferidos – Portugal

	P1	P2	P3	P4	P5
Novelas	21,5	80	60,0	27,7	58,5
Telejornais	66,1	67,7	49,2	44,6	60,0
Filmes	84,6	92,3	92,3	86,1	86,1
Entretenimento	78,5	73,8	50,8	69,2	76,9
Política	56,9	33,8	4,6	35,4	24,6
Esportes	86,1	44,6	29,2	58,5	80,0
Religião	12,3	24,6	12,3	4,6	20,0
Música	66,1	72,3	86,1	73,8	78,5
Artistas	47,7	69,3	33,8	44,6	61,5
Total	100	100	100	100	100

O nível de escolaridade dos pais dos estudantes das escolas pesquisadas tem uma considerável variação de um grupo para o outro. Os pais dos alunos de P1 têm, em grande medida, maior formação que os demais. As **Tabelas 38** (Anexo 33) e **39** (Anexo 34) revelam que 34,4% dos responsáveis paternos e 48,8% das mães concluíram o ensino superior. Além disso, é significativo o índice de pais desse grupo que concluíram pós-graduação, seja especialização, mestrado ou doutorado (cerca de 30% tanto para pais, quanto para mães).

Tabela 38 - Escolaridade do pai – Portugal - (em %)

	P1	P2	P3	P4	P5
Não frequentou	-	-	-	-	-
até ao 5º ano	-	16,3	44,3	23,8	46,3
até ao 9º.ano	6,3	30,3	25,6	23,8	35,2
secundário incompleto	3,0	7,0	7,0	9,5	3,7
secundário completo	9,4	16,3	11,6	23,8	11,1
superior incompleto	12,5	4,6	4,6	-	-
superior completo	34,4	16,3	4,6	4,8	1,9
pós-graduação incompleto (especialização)	-	-	-	-	-
pós-graduação completo (especialização)	6,3	-	-	-	1,9
mestrado incompleto	-	2,3	-	-	-
mestrado completo	15,6	-	-	-	-
doutoramento incompleto	-	2,3	-	-	-
doutoramento completo	12,5	-	-	-	-
não citou	-	4,6	2,3	14,3	-
TOTAL	100	100	100	100	100

Nesse quesito, a disparidade entre os pais de P1 e das outras escolas é enorme, pois a maioria dos responsáveis paternos e maternos dessas instituições tem como maior formação o ensino básico em Portugal (até o 9º. ano) – com índice variando entre 45% (casos de P2 e P4) e 65% (casos de P3 e P5). Os pais de alunos da Escola P2 se diferenciam dentro desse bloco porque uma percentagem maior deles concluiu o ensino superior (15 a 20% em média).

Um aspecto importante a ser observado é com relação à participação das mulheres na renda familiar. A escolaridade delas é percentualmente maior, sobretudo no final do ensino básico (9º. ano) e também na conclusão do secundário, nas escolas P3 e P5. Sua maior formação educacional em relação aos maridos possibilita efetiva participação na construção da renda familiar via atividade profissional.

Tabela 39 - Escolaridade da mãe – Portugal - (em %)

	P1	P2	P3	P4	P5
Não frequentou	-	-	-	-	-
até ao 5º ano	-	18,6	30,2	23,8	27,8
até ao 9º.ano	6,3	27,9	34,9	23,8	37,0
secundário incompleto	-	9,3	7,0	9,5	7,4
secundário completo	9,3	18,6	14,0	14,3	9,2
superior incompleto	6,3	2,3	2,3	-	5,6
superior completo	43,8	21,0	-	9,5	-
pós-graduação incompleto (especialização)	-	-	-	4,8	-
pós-graduação completo (especialização)	6,3	-	4,7	-	7,4
mestrado incompleto	-	-	-	-	-
mestrado completo	18,7	-	-	4,8	-
doutoramento incompleto	-	-	-	-	-
doutoramento completo	9,3	-	2,3	-	-
não citou	-	2,3	4,7	9,5	5,6
TOTAL	100	100	100	100	100

Finalmente, numa comparação com as escolas brasileiras pesquisadas (conforme **Tabela 24**) uma situação salta aos olhos: com exceção da Escola P1, os pais de estudantes das escolas brasileiras têm maior formação, secundária e/ou universitária, que os pais das escolas portuguesas. Se por um lado é inexistente o percentual de pais analfabetos nas escolas portuguesas, por outro é patente a dificuldade que esses pais tiveram (e têm) em transpor as etapas da educação escolar – do 5º. para o 9º. ano do ensino básico; do ensino básico para o secundário; do secundário para o superior. Em oposição a essas famílias portuguesas, nas famílias brasileiras pesquisadas ainda se observa a presença do analfabetismo nos pais (Escola B2). Por outro lado, o índice de conclusão do ensino médio e do ensino superior, entre esses pais, é maior que o verificado nas famílias portuguesas (numa escala maior na Escola B1, localizada na Cidade de São Paulo, do que na Escola B2, situada em Osasco).

Esse quadro permite pensar que existe maior percepção do valor dos estudos nos pais dessas escolas brasileiras pesquisadas, cujos alunos se deslocam da periferia a fim de qualificar sua educação escolar em colégios considerados tradicionais de sua região. Para esses pais, a escola ainda é um meio de ascensão social mesmo que a escola pública no Brasil passe por uma fase de enorme descrédito. Como precisam se qualificar profissionalmente e,

concomitantemente, qualificar a educação da prole, estes pais matriculam seus filhos em escolas públicas consideradas de melhor qualidade do que as de regiões periféricas, pois não sobra dinheiro para colocá-los em colégios particulares. Ao melhorar o padrão de vida familiar, priorizam a educação dos filhos, seja em sua transferência para um colégio particular ainda no ensino médio, seja no pagamento de um curso universitário posterior. Algo que escancara a perversidade do sistema.

Se na parte da pesquisa realizada no Brasil fica evidente a impossibilidade de se verificar maior disparidade entre grupos sociais, simplesmente pelo fato de as famílias de maior poder econômico (e boa parte da classe média) optarem pela privatização da educação de seus filhos – tamanho descrédito que nutrem em relação a educação pública. Na parte da pesquisa realizada em Portugal, em que praticamente todos os grupos sociais matriculam seus filhos na escola pública, é exatamente essa diferença que fica evidente.

Nota-se claramente que os pais de famílias economicamente privilegiadas portuguesas (caso de P1) dão continuidade aos seus próprios estudos, ao passo que os pais oriundos dos estratos médios e pobres da sociedade não perceberam, na mesma medida, essa necessidade. É possível pensar também que um sistema público educativo de melhor qualidade (se comparado ao Brasil) dirigido aos filhos, pode, de certa forma, levar alguns pais a se preocuparem somente com suas atividades profissionais com vistas à manutenção do padrão de vida e deixar de lado a melhoria de sua própria formação. Essa opção impede uma ascensão social mais rápida, algo que acaba terceirizado para a geração posterior - caso seus filhos se conscientizem da importância dos estudos como meio de transposição da barreira social à qual estão submetidos.

Essa situação é deveras perigosa, pois se os pais não percebem a importância da educação pública para si e para seus filhos, correm o risco de ter o declínio da qualidade desse serviço. Caso isso ocorra, as classes economicamente privilegiadas terão dinheiro para privatizar a educação de seus filhos, já os grupos desprivilegiados serão obrigados a se contentar com aquilo que o Estado lhes desejar oferecer. Essa clivagem na educação ocorre no Brasil por outras contingências. Entretanto, por essa via, pode ocorrer em Portugal, também.

Daí a necessidade de se qualificar as operações mentais do pensamento histórico. Conscientizar a si mesmo e a outras pessoas de sua sociedade, por meio da interpretação das demandas de seu tempo, a fim de criar perspectivas para a orientação na vida prática, se reveste, portanto, de suma importância.

A análise do perfil socioeconômico-cultural em Portugal mostrou a enorme disparidade existente entre os estudantes da Escola P1 e os demais. Os estudantes dessa escola da cidade do Porto pertencem a famílias cujos pais reúnem maior formação escolar (graduação e pós-graduação) e, conseqüentemente, melhores condições socioeconômicas. Habitam em residências de dimensões físicas superiores e localizadas proximamente à escola, numa região nobre que dá acesso a alguns equipamentos de cultura, lazer e entretenimento proporcionados pelo Estado. Nem sempre se deslocam para esses lugares, pois sua condição econômica possibilita a privatização dessas atividades. Gostam de ir ao cinema, ao centro comercial e sair com os amigos, mas economicamente também têm acesso a discotecas e bares. Reúnem tempo disponível para a prática de esportes com maior intensidade se comparado aos demais grupos. Cultivam o hábito da leitura de livros, jornais e revistas. Por realizarem rotineiramente várias atividades, permanecem menos tempo frente à televisão e ao computador. Preferem assistir a telejornais, programas de entretenimento (auditório) e esportivos e, num grau menor (mas superior aos estudantes das outras escolas), de política. Assim como ocorre com os demais grupos portugueses utilizam sites de identidade (como *Facebook, Orkut ou Hi-5*). Diferentemente dos demais, acessam em maior profusão sites de pesquisa cultural como de universidades e bibliotecas e usam a internet para ler notícias gerais.

Os estudantes da Escola P2 residem na cidade de Braga e possuem condição socioeconômica inferior aos estudantes de P1, mas superior aos alunos das demais escolas pesquisadas. Um quinto dos pais desses alunos cursou o nível universitário, montante bem superior à escolaridade dos pais das escolas P3, P4 e P5. Habitam em regiões distantes da escola, mas próximos a alguns equipamentos públicos e privados existentes na cidade. Deslocam-se à escola geralmente por transporte público ou a pé e utilizam razoavelmente as bibliotecas da cidade, mesmo que morem distante delas. Guardam um perfil muito semelhante aos estudantes de P1, tanto no que se relaciona às atividades culturais, de lazer e entretenimento que praticam, quanto na forma como utilizam a internet (embora a acessem numa gradação maior que os alunos de P1, porém inferior aos alunos das outras escolas). No que concerne ao uso da televisão priorizam novelas e programas de artistas, e parte significativa assiste a programas religiosos (é importante lembrar que a cidade de Braga é um dos principais pólos religiosos de Portugal).

Os estudantes da Escola P3 também moram em Braga e reúnem condições socioeconômicas inferiores aos estudantes da outra escola bracarense e mais próximas aos estudantes das escolas da região do Porto - P4 e P5. Esses alunos geralmente se deslocam à escola por autocarro/ônibus ou a pé. Boa parte deles mora em regiões afastadas cujo acesso a

equipamentos públicos e privados de âmbito cultural e de lazer é sofrível e, conseqüentemente, a realização de atividades culturais inerentes a estes espaços também – condição pior que todos os demais estudantes pesquisados. Essa dificuldade, associada ao contexto econômico, simples contribui para o menor deslocamento pela cidade deste grupo em busca de equipamentos culturais como bibliotecas, teatros e, até mesmo, cinemas. O hábito de leitura é inferior aos estudantes das demais escolas, especialmente em relação aos estudantes de P1, P2 e P5, provavelmente pela dificuldade logística de acesso às bibliotecas e econômico em relação aos livros. O perfil de escolarização dos pais desta escola é muito parecido aos pais dos estudantes das Escolas P4 e P5, com maior incidência de formação no ensino básico. O acesso à internet e o uso da televisão também guardam similaridades em relação aos estudantes de P4 e P5, num índice maior de uso se comparado a P2 e, principalmente a P1. Ela é utilizada prioritariamente pelos alunos para assistirem a filmes e programas musicais, pois pouco se interessam por política, esportes, religião e telejornais. Em relação à internet, priorizam o acesso a grupos de identidade (*Facebook, Orkut e Hi-5*) e não se preocupam tanto com a leitura de notícias, pesquisas culturais e entretenimento dos jogos eletrônicos. Dentre os grupos é aquele que tem a pior rotina de atividades relacionadas à vivência cultural.

Embora os estudantes das escolas P4 e P5 reúnam características socioeconômicas mais próximas aos estudantes da Escola P3, suas condições de acesso a equipamentos culturais, de lazer e entretenimento (públicos e privados) se aproximam daquelas dos estudantes das escolas P1 e P2. Quadro que ocorre seja pelo fato de se localizarem próximos à escola e a maioria dos estudantes ali residirem (caso de P5), seja por estarem em bairros distantes da escola, mas não muito periféricos (como é o caso dos estudantes de P4). O acesso à própria escola também é facilitado a esses estudantes, pois muitos moram em sua proximidade (caso de P5) ou utilizam transporte público de qualidade (caso de P4, com o uso do metrô). Esses alunos aproveitam melhor as bibliotecas disponíveis na cidade, numa gradação maior os estudantes de P4 (que estudam no centro da cidade do Porto), mas aproximadamente um terço dos estudantes de P5 também costuma frequentar esse equipamento público. Outra diferença importante se relaciona à formação escolar da geração precedente: enquanto os pais dos estudantes de P4 se dividiram entre a formação básica e secundária, os pais de P5 se concentraram em maior percentual na formação básica, num perfil mais parecido a P3.

Quanto ao hábito de leitura, uso da televisão e acesso a internet, o quadro muda de figura. Os estudantes de P5 têm um perfil nesses quesitos mais próximo aos estudantes de P1 e P2 do que seus colegas de P3 e P4. Enquanto os estudantes de P4 preferem jornais e revistas

em detrimento dos livros, seus colegas de P5 os apreciam na mesma proporção (algo semelhante ao que ocorre com os grupos P1 e P2). Embora os alunos de P5 utilizem a televisão e a internet tanto quanto seus colegas de P3 e P4, esse tempo é gasto num perfil mais próximo aos estudantes de P1 e P2. No que tange ao uso da internet, os estudantes acessam numa proporção maior todas as ferramentas de pesquisa, relacionamento e entretenimento se comparados aos seus colegas de P4 (com exceção das páginas de notícias) e, numa menor proporção a P3. Em relação à televisão, os estudantes de P5 assistem numa maior proporção a filmes, telejornais e a programas de auditório, músicas, esportes e notícias sobre artistas. Já os estudantes de P4 assistem em menor proporção a todos estes programas (à exceção dos filmes), porém se interessam um pouco mais por aqueles que tratam de política.

Conclui-se, portanto, que os estudantes de P1 agregam em seu perfil as melhores condições econômicas e rotina de atividades socioculturais. Um degrau abaixo se encontra os estudantes de P2 que aliam boas condições econômicas a uma rotina inferior aos colegas de P1, mas superior aos alunos de P3, P4 e P5.

Os estudantes de P4 e P5, por sua vez, reúnem condições econômicas bem inferiores aos alunos de P1 e P2 e pouco menores se comparados aos de P3. No entanto, possuem uma rotina mais organizada, graças ao melhor acesso que possuem a atividades socioculturais se comparados a P3, pois moram próximos ou têm transporte fácil aos principais equipamentos socioculturais disponíveis pelo Estado ou por instituições privadas. Os alunos de P5 se diferenciam de seus colegas de P4 no que se relaciona ao maior hábito de leitura e à pluralidade de programas televisivos e sites que acessam. Nesses quesitos seu perfil é mais próximo aos alunos de P1 e P2.

Finalmente, o perfil que apresentou características de maior dificuldade foi o dos estudantes de P3. Estes alunos possuem condições econômicas bem inferiores aos seus colegas de P1 e P2 e, mesmo que tenham uma condição minimamente superior aos alunos de P4 e P5, a dificuldade de acesso aos equipamentos socioculturais (públicos e privados) é bem maior se comparado às últimas escolas mencionadas. Essa equação que contém pouco poder aquisitivo da família e menor investimento do Estado (e de grupos privados) em regiões próximas à habitação dos estudantes e na qualidade do transporte público, dificulta o acesso à cultura e informação. Contexto que aproxima o perfil da Escola P3 aos perfis das escolas brasileiras pesquisadas – B1 e B2.

2.2 – Da Análise

A construção do perfil discente dos estudantes brasileiros e portugueses participantes da pesquisa permitiu perceber as aproximações e distanciamentos existentes entre esses grupos. De igual modo, abriu à observação de aspectos socioeconômicos e culturais que mostram, sob algumas perspectivas, o modo como as dimensões da cultura histórica influenciam os hábitos e costumes desses estudantes.

De um lado, a relação com o Estado, seja pelo envolvimento de pais e filhos com a educação escolar, seja na utilização (ou não) dos espaços culturais e de lazer por ele proporcionado (ou não); de outro, a influência do Mercado, seja via utilização de espaços privados, seja via meios de comunicação (aqui o Estado também atua). A estética, a política e a cognição se colocam como dimensões da cultura histórica que, influenciadas pelo Estado e pelo Mercado, prescrevem modelos, impõem identidades a serem reproduzidas por todas as pessoas e também pelos estudantes pesquisados e suas famílias. Nesse sentido, a formação qualitativa do pensamento histórico se torna fundamental para que se possa lidar criticamente com todo esse material da cultura histórica disponível.

Esse quadro remete a algumas questões: é possível verificar se estudantes desenvolvem qualitativamente as operações mentais do conhecimento histórico em sua trajetória escolar? Os estudantes pesquisados cursavam os anos finais do ensino médio/secundário em seus países e, portanto, já haviam se defrontado com a maior parte do conteúdo histórico trabalhado durante a fase escolar que antecede a especialização em nível superior. Em que medida esse percurso favoreceu o desenvolvimento das competências do pensamento histórico a ponto de construir consciência histórica moderna (crítica ou genética) à sua orientação temporal na vida prática, ou seja, de forma a constituir autonomia reflexiva acerca das demandas apresentadas em seu cotidiano?

A riqueza de dados coletados a partir da pesquisa comparativa com alunos de diferentes países é inquestionável, entretanto, comporta uma série de cuidados necessários para que sua análise seja pertinente. Para um trabalho que visa discutir a complexidade da construção do pensamento histórico e, por consequência, a utilização de suas operações mentais, conscientemente, na vida prática, é fundamental elaborar um instrumento que relacione os mecanismos de construção, desenvolvimento e aplicação desse tipo de conhecimento.

Nessa perspectiva, o instrumento a ser aplicado precisaria trabalhar com um conteúdo histórico que fosse comum aos alunos brasileiros e portugueses e que, ao mesmo tempo, proporcionasse ao pesquisador a avaliação meta-histórica das narrativas criadas pelos alunos.

Como observado anteriormente, o ensino escolar da disciplina de História dá muita importância à compreensão dos conceitos substantivos que compõem os diferentes temas abordados em sala de aula e nos manuais didáticos. No entanto, as operações mentais do pensamento histórico se apresentam qualitativamente na medida em que vários conceitos meta-históricos são mobilizados com a finalidade de rememorar, interpretar e constituir sentido histórico à orientação temporal na vida prática, a partir de qualquer conteúdo histórico que tenha sido objeto de discussão.

Nesse sentido, o instrumento de pesquisa aplicado teve como objetivo analisar como os estudantes interpretam fontes, explicam e compreendem conteúdos e conceitos históricos, criam empatia histórica, percebem mudanças e permanências num processo histórico, enfim, como operam mentalmente a História através de suas competências de rememoração, interpretação e orientação à vida prática.

Para a consecução desse intento, optou-se em construir um instrumento que tratasse de um tema histórico comum aos estudantes dos dois países e que, concomitantemente, já tivesse sido objeto de estudo em sua trajetória escolar: a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808.

É importante salientar que foi proposital a utilização de um tema já estudado pelos alunos em algum momento de seu processo de escolarização. Essa ideia comporta os diferentes grupos numa base comum. Ao propor um instrumento que trate de um tema relativamente conhecido, há a garantia de apresentação de conhecimentos prévios já mediados pelo processo escolar e, possivelmente, pelos meios de comunicação. Convém também mencionar que o tema teve importante abordagem nos dois países, sobretudo na comemoração dos duzentos anos desse fato (2008), momento em que várias escolas e meios de comunicação abriram maior espaço para essa discussão.

O instrumento comporta duas narrativas que têm aspectos comuns e díspares a respeito do tema. Estas foram publicadas em livros didáticos utilizados em Escolas de Ensino Fundamental do Brasil e comportam uma linguagem simples, de fácil leitura. O objetivo foi facilitar a leitura para que o estudante incorporasse outros dados informativos ao conhecimento prévio de que dispunha do assunto para, assim, mobilizar qualitativamente as operações mentais do conhecimento histórico. Abaixo, segue o instrumento utilizado (Anexo 2B e 2P):

Nome: _____ Idade: _____ série: _____ Sexo: M () F ()
 Escola: _____

A atividade abaixo não se trata de uma prova, mas de um pequeno exercício para verificar como o estudante constrói seu raciocínio histórico e o aplica na vida prática. Agradecemos por seu interesse em participar desta atividade.

ATIVIDADE

As narrativas abaixo tratam da denominada “**transferência da família real portuguesa para o Brasil**”, fato que ocorreu no início do século XIX, no período em que Napoleão Bonaparte, imperador francês, buscava conquistar toda a Europa e tinha como seu principal rival no continente, a Inglaterra.

Leia as duas narrativas a respeito desse fato e responda as questões propostas:

Narrativa I

“Quando Napoleão Bonaparte decretou o Bloqueio Continental em 1806 (determinação de que nenhum país da Europa Continental poderia comercializar com a Inglaterra), o governo português ficou em uma situação difícil: se não aderisse ao bloqueio, as tropas francesas invadiriam Portugal; se o fizesse, a Grã-Bretanha bombardearia Lisboa. O Príncipe regente D. João governava Portugal, em lugar de sua mãe, a rainha D. Maria I, afastada por insanidade mental. Diante da pressão francesa e inglesa, D. João vacilou muito. O governo britânico sugeriu uma solução alternativa: a fuga de toda a família real para o Brasil nos navios britânicos ancorados em Lisboa. Em troca, queriam a liberação do comércio colonial e o direito de utilizar os portos brasileiros. O embarque ocorreu no dia 29 de novembro de 1807, quando as tropas francesas já estavam próximas de Lisboa. Além da família real, viajaram 15 mil pessoas, entre nobres e criados. Trouxeram com eles joias, obras de arte, prataria e quase todo o dinheiro que circulava em Portugal (O embarque foi apressado e desorganizado, feito sob chuva e diante da população apavorada ao ver seus governantes abandonando o país aos invasores. D. João foi para o cais disfarçado, temendo a reação dos populares. Em meio à correria, dizem que a rainha D. Maria I, sem entender o que acontecia, gritou: ‘Não corram tanto! Pensarão que estamos fugindo!’) Depois de quase dois meses de viagem, os refugiados chegaram à Bahia em 22 de janeiro de 1808.” (trechos extraídos e adaptados de RODRIGUE, Joelza Ester. *História em Documento: imagem e texto*. São Paulo: FTD, 2002, p.90 e 114)

Narrativa II

“A transferência da Corte para a colônia americana não era uma ideia nova. Desde o século XVII, homens influentes no governo defendiam essa medida como forma de tornar menos vulnerável a capital do Império Português. Sempre ameaçada por seu vizinho espanhol, a Corte estaria mais segura do outro lado do oceano Atlântico. A partir do século XVIII, outro motivo animava aqueles que defendiam a transferência da capital para a América: parecia a melhor solução para combater a decadência enfrentada por Portugal. O Brasil era a parte mais rica e dinâmica do Império e, por isso, deveria se tornar o seu centro. No início do século XIX, parte dos dirigentes do governo lusitano continuava envolvida com projetos para modernizar o império, tal qual acontecera antes, durante a gestão do marquês de Pombal. Influenciados pela Ilustração (Iluminismo), estes reformadores eram agora liderados por Dom Rodrigo de Sousa Coutinho. Mais radical que seu antecessor, entretanto, D. Rodrigo propunha a reforma do pacto colonial para deixar livre a economia americana, que poderia assim prosperar, enriquecendo todo o império. Na América estava a parte mais rica e dinâmica da economia lusitana. Estimular o seu desenvolvimento, retirando os entraves coloniais e transformando-a em sede do Império, poderia ser o melhor caminho. Em 1801, dom Rodrigo fez a proposta de transferência da Corte, quando ocupava os ministérios da Marinha e Ultramar e dos Negócios Estrangeiros e da Guerra. Dois anos depois, em 1803, afirmava que restava aos portugueses ‘irem criar um poderoso império no Brasil, donde se volte a reconquistar o que possa ter perdido na Europa’. Quando os soldados franceses invadiram Portugal, a ideia foi considerada a melhor solução pelo príncipe e seus assessores. Quem ganhava com isso era a elite colonial que, de repente, passava a habitar a capital do Império.” (trechos extraídos e adaptados de CAMPOS, Flávio de. *Ritmos da História*. São Paulo: Escala Educacional, 2006, p.173-175)

1) Você acha que a corte portuguesa ao se deslocar para o Brasil, em 1808, se transferiu de forma estratégica, planejada ou simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte?

2) A leitura dos textos confirmou ou modificou sua opinião? Por quê?

3) As explicações dadas ao fato, nos textos, são diferentes? Explique sua resposta.

4) Em sua opinião quais foram as principais consequências desse fato para a História de Brasil e Portugal?

5) Construa uma frase que expresse o que significa Portugal para você.

Obrigado por participar da pesquisa!

A ordem das perguntas procurou ensaiar uma sequência didática muito comum exercida nas aulas de História quando da discussão de um novo tema. Coloca-se uma pergunta inicial (questão 1) que tem o objetivo de suscitar a discussão a respeito do tema que se quer tratar, e um texto de caráter histórico disparador da discussão (no caso, as narrativas historiográficas com linguagem didática citadas no instrumento). As questões 2, 3 e 4, por sua vez, visaram a verificação das diferentes maneiras de apropriação, por parte dos alunos, das fontes utilizadas para a construção do conhecimento histórico. Finalmente, a questão 5 objetivou verificar como esses estudantes enxergam a si mesmos e aos outros diante do percurso histórico que promoveu o encontro dessas culturas.³⁴

As narrativas construídas pelos alunos apresentam interpretações a respeito do fato histórico discutido e, sua efetivação, passa pela mobilização, em maior ou menor grau, das operações mentais (competências) do pensamento histórico. Os conhecimentos prévios e as fontes historiográficas contidas no instrumento de pesquisa permitem a interpretação, a geração de significado da História para o cotidiano dos estudantes. Se conceitos meta-

³⁴ - Essa questão foi incluída no instrumento com o objetivo de aproveitar a oportunidade do estágio em Portugal para colher dados relativos às questões de identidade. Tema que será objeto de estudo em outra pesquisa.

históricos são usados para a criação de tais narrativas, sua análise permitirá a percepção dos diferentes níveis de sua utilização pelos alunos. Ora, se os alunos utilizam-se de conceitos meta-históricos para interpretar o passado com o objetivo de dar-lhe significado para o presente, um exercício hermenêutico que avalie esses conceitos subsumidos à produção discente também gerará significado para o tempo presente. A interpretação de experiências do tempo se transforma em novas experiências e essas geram novas interpretações.

Nesse sentido, cada pergunta do instrumento gerou narrativas discentes que contém vários conceitos meta-históricos. Para analisá-los, foi necessário escolher um conceito para cada pergunta. Os quatro conceitos escolhidos se entrelaçam na medida em que reproduzem a dinâmica de trabalho nas aulas de História. Nelas alunos explicam, utilizam ou não evidências para construir suas explicações, constroem uma concepção de História, expõem o que lhes é mais significativo no que estudaram. A partir dessa análise poder-se-à compreender como os estudantes brasileiros e portugueses têm utilizado dos conceitos meta-históricos em sua prática escolar.

2.2.1 - Da Explicação Histórica

A forma de aplicação do instrumento também se constitui algo importante para a coleta dos dados. A primeira orientação junto aos alunos foi de que preenchessem os dados relativos à sua mínima caracterização: nome (não obrigatório), idade, gênero, ano escolar e escola na qual estudavam. Após essa ação, a orientação foi para que procedessem à resposta da primeira pergunta antes mesmo de realizarem a leitura das fontes historiográficas existentes no instrumento:

Questão 1:

Você acha que a corte portuguesa ao se deslocar para o Brasil, em 1808, se transferiu de forma estratégica, planejada ou simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte?

A pauta inicial da investigação, objetivou verificar os diferentes níveis de explicação histórica gerados pelas narrativas dos alunos a partir de um conteúdo histórico fortuitamente apresentado. Demandas desse tipo invariavelmente se apresentam no cotidiano, na medida em que notícias, discussões formais e informais, decisões pessoais ou profissionais, em algum grau, direta ou indiretamente, se relacionam a aspectos socioculturais, políticos e econômicos inerentes a desdobramentos do processo histórico. Nesse sentido, discutir algo como a

transferência da família real portuguesa para o Brasil implica pensar a respeito de um fato inserido num contexto histórico que gerou consequências para dois países contemporâneos, de continentes diferentes, mas com similaridades e diferenciações culturais originadas em suas próprias constituições enquanto nações, as quais influenciam seus cidadãos até os dias atuais.

Essas respostas possibilitaram a realização de um estudo acerca de um dos conceitos meta-históricos que compõem as operações mentais do pensamento histórico: a Explicação Histórica:

A explicação histórica é entendida como uma resposta a uma pergunta de tipo “por que?” sobre acções, acontecimentos e situações do passado humano [...] Cada explicação pressupõe uma selecção de factores – razões, motivos, disposições, condições externas, estruturais, conjunturais, segundo as linhas de diferentes modelos explicativos. Cada autor pode atribuir uma importância relativa diferente aos factores seleccionados e, entre uma gama e outra de factores (condições existentes), uns podem ser considerados condições necessárias, outros condições contributivas/facilitadoras [...]. As condições que estabelecem a diferença quanto a uma situação ter ocorrido, ou não, podem ser consideradas a causa. (BARCA, 2000, p. 61)

As respostas a essa pergunta inicial já permitem a elaboração de um quadro analítico inicial da cognição histórica dos alunos, pois ao discutirem preliminarmente um assunto com o qual tenham tido contato, indicam a medida do uso de conhecimentos prévios acerca do tema e a mobilização mental na tentativa de explicação ou justificativa da resposta. Assim, essa questão simples, por si só, já possibilita determinar uma característica importante para qualquer tipo de aprendizado: a autonomia inicial na mobilização do pensamento histórico. O instrumento na forma de questionário, que reserva a impessoalidade ao aluno (pois este não era obrigado a citar seu nome), facilita a apresentação dessas impressões iniciais do estudante, pois, diferentemente de entrevistas ou qualquer tipo de inquérito oral, não existe o problema da timidez ou constrangimento.

Para qualquer análise se faz necessário o estabelecimento de critérios ou categorias. Tais categorias permitem avaliar respostas que variam, desde a não explicação ou simples descrição fragmentária do acontecimento histórico até a explicação com um ou mais fatores que, entremeados logicamente ou não, permitem a construção de uma narrativa que pode variar em sua gradação. Lógica que utilizará a relação de fatores causais com marcadores temporais e sujeitos históricos participantes. Nesse contexto, a primeira categoria a ser considerada é a que se relaciona ao tipo de resposta dada. Há ou não a tentativa de explicar ou justificar, de alguma forma, a resposta diante da pergunta feita? Nesse quesito, respostas

podem ser sintéticas, pragmáticas, sem nenhuma preocupação explicativa (do tipo, sim! ou não!, por exemplo).

No caso da pergunta em questão, alunos poderiam pragmaticamente dizer que a transferência da família real portuguesa para o Brasil foi uma fuga, ou uma estratégia, ou ainda uma fuga estratégica e não se preocupar com nenhum tipo de desdobramento explicativo em sua resposta. Respostas desse tipo revelam apenas uma preocupação de constatar, descrever o fato e não de explicá-lo ou relacioná-lo com causas, temporalidades ou sujeitos históricos. O estudante entende que houve o fato histórico e utiliza fragmentos descritivos em sua explicação.

A simples tentativa de explicação nas respostas provoca a necessidade de se estabelecer uma segunda categoria de análise. Esta se norteia pela forma da explicação: quais são os fatores utilizados pelo estudante para elaborar sua resposta? Elenca motivos, causas, situações, contextos, sujeitos? Atribui temporalidade ao seu discurso? Essas e outras perguntas podem ser feitas às explicações produzidas pelos alunos a fim de avaliá-las quanto à sua qualificação. Além do tipo e da forma das respostas, também conhecida como modo explicativo (BARCA, 2001, p. 61), um terceiro critério precisa ser estabelecido. Trata-se da importância atribuída a cada fator utilizado para a elaboração da explicação, também conhecida como peso fatorial (BARCA, 2001, p. 61). Portanto, além de citar, se faz necessário valorar e relacionar os motivos, causas e situações que compõem a explicação dada à pergunta de conteúdo histórico.

Esses critérios permitiram elaborar um primeiro quadro analítico das respostas dos alunos brasileiros e portugueses a respeito de um tema comum às duas culturas. Quatro padrões de respostas surgiram dessa análise, ordenadas em diferentes gradações que variam da mais simples à mais complexa, quais sejam: fragmentos descritivos; explicação simples; explicação emergente; e explicação densa.

Nível 1 – Fragmentos Descritivos

O primeiro nível analítico apresenta respostas de estudantes brasileiros e portugueses que variam da simples reprodução na resposta de informações extraídas da própria questão feita, passando por respostas desconectadas, fragmentadas e superficiais que não permitem maior compreensão por parte do leitor, até aquelas que pretendem responder de forma definitiva a questão, porém de maneira pouco reflexiva.

Nesse contexto, um grupo de alunos do dois países respondeu a questão de maneira extremamente simplista, sem nenhuma preocupação explicativa, apenas “espelhando” a própria pergunta:

- *Como forma estratégica.* (Viviane, 18 anos, Escola P4 - T2)³⁵
- *Simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão* (Laura, 19 anos – Escola B2 - T11)

O primeiro tipo de respostas desse nível analítico mostra que, para alguns alunos, basta reproduzir o que foi perguntado para se construir uma boa resposta, sem nenhuma preocupação explicativa. Fator que revela a dificuldade de compreensão do enunciado da questão ou a falta de conhecimentos prévios mínimos que auxiliem na construção da explicação.

Os textos dos alunos que ultrapassam a simples reprodução pragmática de informações que se encontram na própria pergunta, tentam iniciar um processo explicativo por meio de descrições desconectadas, fragmentadas e descontextualizadas historicamente. Geralmente apresentam lacunas, falta de clareza, dificultando ao leitor a realização de alguma tentativa de inferência. Esse segundo grupo, apresenta respostas que procuram relacionar as informações extraídas da própria pergunta com os conhecimentos prévios que possui, de maneira pontual, fragmentária e desconexa. Característica que remete a um início de movimento explicativo que pretende descrever a razão da opção feita. Entretanto, tal movimento gera lacunas de compreensão para o leitor, pois prima pela simples constatação do fato (como se respondessem à pergunta: “o que aconteceu?”) ou à mínima descrição da situação (“como aconteceu?”) e, por isso, se perde na construção da explicação, deixando ao leitor o preenchimento dessa lacuna. Nota-se que esse tipo de resposta não apresenta a mínima coerência explicativa. Os alunos tentam elaborar respostas que se pretendem lógicas, mas que, na realidade, estão desconectadas do conteúdo histórico que se pretende explicar.

- *Na minha opinião, eles fugiram de forma estratégica, para tentarem reconquistar o que perderam.* (Sarah, 18 anos, Escola B2 - T5)
- *Eu acho que eles fugiu das tropas porque naquela época era muito difícil.* (Simone, 17 anos, Escola B2 - T23)
- *Eu acho que a deslocação da corte para o Brasil foi uma estratégia mas também uma desculpa para fugir da invasão.* (Sabrina, 18 anos, Escola P3 - T16)

³⁵ - Todos os nomes de alunos citados são fictícios. A denominação “P” e “B” se refere aos países dos estudantes - Portugal e Brasil, respectivamente. A denominação “T” se refere ao instrumento “Transferência da família real portuguesa para o Brasil”. Os números se referem à ordenação seja para as escolas, seja para os alunos que participaram da pesquisa dentro dessa escola. Todas as narrativas foram digitadas e estão anexadas na mídia que acompanha a tese.

O terceiro grupo desse nível analítico cria respostas de feição pretensamente conclusivas. Essas respostas de caráter definitivo, entretanto, ocorrem de maneira simplista, sem maior reflexão, utilizando-se de conhecimentos prévios que acreditam aproximá-las da realidade do fato. Os marcadores temporais dessas respostas foram extraídos da própria pergunta (1808 ou *Napoleão Bonaparte*) e são fortuitas, pontuais, sem nenhuma preocupação de relacioná-las, com maior profundidade, ao contexto histórico. A tendência maior desse grupo é de evitar a fragmentação ou desconexão do pensamento. Para isso, privilegiam respostas que tentam utilizar certa logicidade, mas que literalmente trilham pela superficialidade e senso comum. Essas respostas, assim como as dos grupos anteriores, continuam a trilhar a reprodução de um conhecimento previamente estabelecido:

- *A corte portuguesa deslocou-se para o Brasil, em 1808, pois simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte.* (Fernando, 19 anos – Escola P3 -T17)

- *Eu acho que a corte portuguesa ao deslocar-se para o Brasil como tentativa de fugir à invasão das tropas francesas.* (Celeste, 18 anos – Escola P3 - T21)

- *Na minha opinião a deslocação da corte para o Brasil em 1808 foi uma fuga estratégica devido à pressão que a corte sentia naquele contexto histórico.* (Olívia, 17 anos, Escola P4 - T4)

A tentativa de explicação conclusiva é fundamentada em respostas que optam, geralmente, por uma das duas situações citadas na pergunta. A utilização dos conhecimentos prévios ocorre como apoio para reforçar a opção. Não há mobilização do pensamento no sentido de criar respostas que tentem, de maneira sólida, relacionar as duas possibilidades apresentadas na questão. As respostas do nível fragmentos descritivos remetem a adesão por uma ou outra opção, sem qualquer preocupação de juízo ou argumentação. Quando ocorre uma tentativa de justificativa, esta se encontra na lembrança de algo como definidor da opção, numa simples relação de causa-efeito. Não há preocupação de relacionar o fato às especificidades de seu contexto histórico, tampouco refletir a respeito das relações de poder existentes no período.

Explicações históricas com essas características não representam o exercício reflexivo, pois se preocupam apenas em reproduzir, copiar uma possibilidade apresentada na própria pergunta ou descrever uma dada situação de maneira simplista. Elas se conformam facilmente a prescrições estabelecidas, tendem a reproduzir experiências sem pensar ou questionar as expectativas delas derivadas, portanto, reproduzem uma consciência histórica tradicional, permeável a um pensamento dominante.

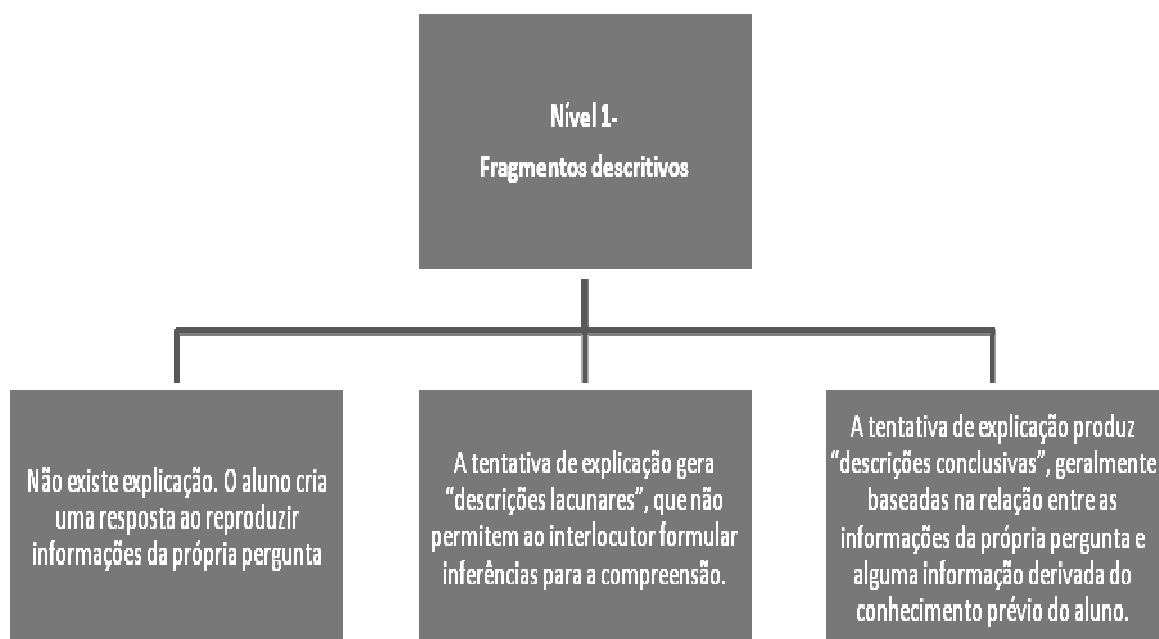


Figura 4 – Variações de explicações do tipo Fragmentos Descritivos

O quadro abaixo (**Figura 5**) mostra um resumo das principais características das explicações históricas do tipo fragmentos descritivos:

Figura 5 - Principais características de respostas do tipo Fragmentos Descritivos

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - informações desconexas - respostas a perguntas tipo: o que? (constatação) e como? (descrição) - respostas fragmentadas ou pretensamente definitivas - atemporalidade ou marcadores temporais mínimos (copiados da própria pergunta) |
|--|

Nível 2 – Explicação Simples

Outra forma de responder a perguntas acerca de um conteúdo histórico discutido em sala de aula ou no cotidiano, se relaciona à tentativa de elencar uma ou várias causas que levaram à situação tratada. Explicações de causalidade são uma constante nas respostas criadas a respeito de qualquer assunto cotidiano, desde os mais corriqueiros até os mais complexos. As relações humanas são norteadas por essa prática discursiva correntemente, pois ela permite a citação de motivações que determinaram ou cooperaram para a ocorrência de dado acontecimento. Essa forma de pensamento, logicamente, remete a diferentes níveis. A

explicação de uma ou mais causas que determinaram a ocorrência de um evento pode variar desde a simples citação com superficial justificativa a respeito da opção, até a complexidade de fatores, entrelaçados cognitivamente, com o fim de explicitar claramente a escolha feita para a análise de um fato.

O nível Explicação Simples apresenta respostas de conteúdo monocausal. Um fator pode ser suficiente para determinar um acontecimento. No entanto, esse fator determinante não requer uma explicação profunda, pois o que interessa ao aluno é apresentar a razão (“o por quê?”) da ocorrência, sem maiores preocupações com as especificidades, inerentes ao processo histórico, que determinaram aquela situação.

O grupo de respostas abaixo remete a esse tipo de explicação histórica. Causas políticas e/ou econômicas foram determinantes para a transferência da família real portuguesa para o Brasil. Estas dependeram, sobretudo, de um sujeito como predominante das ações sobre os demais. Uma ação portuguesa, inglesa ou francesa é quem, preponderantemente, determinou o deslocamento. Não há possibilidade da associação de outros fatores derivados desses diferentes sujeitos para a formulação da explicação.

- A transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, foi uma estratégia planeada, porque quando as tropas de Napoleão chegassem a Portugal, estas não podiam arrecadar o poder. (Sérgio, 18 anos, Escola P3 - T14)

- A corte portuguesa deslocou-se para o Brasil para fugir da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte. Portugal encontrava-se numa situação complicada e teve de tomar uma solução alternativa, que não era a solução do problema, mas a corte encontrava-se mais segura no Brasil. (Érica, 17 anos, Escola P2 - T21)

- Considero que esta fuga já era planeada como meio de o país reforçar o seu Império colonial, face a decadência de Portugal, as invasões francesas contribuíram apenas para acelerar o processo, de modo a manter a integridade da nação. (Alice, 17 anos – Escola P1 - T16)

- Penso que a corte portuguesa ao deslocar-se para o Brasil, foi com o intuito de salvaguardar a sua independência. Desta forma, Portugal manteve-se independente, e manteve segura toda a corte. (Vanda, 16 anos, Escola P2 – T11)

Para esses alunos portugueses, a decisão de se deslocar para a colônia foi feita pela metrópole com um único objetivo: manter politicamente seu reino. As invasões francesas atuaram nesse processo, mas foi a Corte que, de maneira estratégica e determinante, se transferiu para o Brasil com o objetivo de fortalecer seu reino. Observa-se, nas respostas, que é Portugal quem atua como sujeito histórico predominante, pois é quem estrategicamente

determina seu deslocamento com o fim de defender a integridade de seu poder político no reino.

Por outro lado, o protagonismo português também foi representado de maneira negativa. Para alguns alunos portugueses, a atitude da Coroa em se transferir ao Brasil foi elitista, irresponsável e desonrada, pois o povo português ficou à mercê da luta geopolítica entre franceses e ingleses, enquanto milhares de portugueses foram completamente abandonados pelo governo de seu país.

- Penso que a corte portuguesa, ao deslocar-se para o Brasil, aquando a invasão francesa, teve no seu intuito, a salvaguarda da família real e do trono português. Contudo, ao recordar este trecho da história, parece ter sido uma atitude pouco corajosa e honrada. (Laís, 16 anos - Escola P2 - T9)

- A corte portuguesa, ao deslocar-se para o Brasil fugiu não só da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte, mas também não quiseram dar a cara (ser responsáveis), e estar presentes numa altura onde o país se encontrava completamente destruído, por isso penso que desde o ultimato a corte planeou a sua fuga. (Cátia, 16 anos - Escola P1 - T18)

- Em minha opinião, ao deslocar-se para o Brasil, em 1808, a corte portuguesa agiu de forma estratégica, principalmente para garantir os interesses dos nobres, pois os mais pobres foram abandonados junto com a capital portuguesa nas mãos dos inimigos. (Flávia, 18 anos - Escola P2 - T15)

Se nas explicações dos alunos portugueses, o deslocamento foi uma estratégia protagonizada por Portugal com vistas à manutenção de seu reino, para os alunos brasileiros, esse protagonismo também existe, mas somente num caráter negativo. Duas foram as causas motivadoras da transferência. A primeira delas, a tentativa de sobrevivência política da metrópole portuguesa:

- Independente se foi de forma estratégica ou fuga, houve um pouco das duas opções, eu creio que eles já haviam cogitado a vinda para o Brasil e no momento da crise eles apressaram o processo. (Sônia, 17 anos – B2 - T49)

- Eu acho que a corte portuguesa fugiu estrategicamente, pois eles vinham sendo atacado pelos dois lados, tanto pela Inglaterra e também pela França, sabendo que não teria chances, fugiu para sua colônia para sobreviver. (Jéferson, 17 anos - Escola B2 - T53)

- Eu vejo o deslocamento da corte como uma estratégia de sobrevivência ou então uma medida de assegurar e não perder o poder e liberdade. (Nélson, 18 anos - Escola B2 - T56)

- Creio que foi uma opção porém com intenções futuras, na qual poderiam se refugiar em um país recentemente descoberto e que poderia também se aproveitar para estabelecer e definir e poder português no Brasil. – (Marcelo, 17 anos - Escola B2 – T6)

A segunda causa foi a tentativa de sobrevivência econômica de Portugal:

- *Na minha opinião a corte portuguesa se aproveitasse da situação para impor um velho pensamento que era concentrar seu império no Brasil, por ser a parte mais rica e dinâmica de suas colônias.* (Olavo, 17 anos - Escola B2 – T19)

- *Creio que a corte portuguesa veio para o Brasil com intenções que vão além de buscar refúgio como, por exemplo, combater a decadência que Portugal vinha enfrentando.* - (Vilma, 17 anos - Escola B2 – T33)

- *De forma estratégica para explorar a terra.* (Sílvio, 16 anos - Escola B2 – T25)

- *Sim eles queriam para fugir da tropa de Napoleão Bonaparte, mas também eles formaram uma estratégia que foi a liberação da América Colonial e o direito de utilizar os portos brasileiros.* (Suellen, 17 anos - Escola B2 – T38)

- *A corte portuguesa fugiu da invasão das tropas de Napoleão, mas não foi simplesmente fugir, a corte sabia que na América existia riquezas e que eles com certeza não só eram esconder de Napoleão mas sim montar um grande império.* (Andrei, 17 anos – Escola B2 – T40)

Uma estratégia com objetivo econômico. Esses alunos brasileiros acreditam que o deslocamento da Coroa portuguesa para o Brasil teve, sobremaneira, um fim econômico, pois era necessário Portugal combater sua decadência. Nada melhor, então, que equacionar esse problema se deslocando para o lugar da riqueza, explorando-o ao abrir seus portos para o fortalecimento do comércio. Depreende-se dessas explicações que o protagonismo português só ocorreu devido à força econômica da colônia. Algo salutar. Se nas explicações de alunos portugueses, Portugal é o estrategista político para a manutenção de seu poder, nas explicações dos alunos brasileiros, tamanha estratégia política só pôde ser vislumbrada graças ao potencial econômico da colônia. Dessa perspectiva, o Brasil é que se torna protagonista.

A diferença de olhar com respeito ao papel de Portugal nesse processo histórico é ainda maior nas explicações que têm outros sujeitos como protagonistas. Nos textos produzidos por alguns alunos portugueses, observam-se as históricas relações econômicas entre Inglaterra e Portugal como fundamentais para o estabelecimento da decisão de transferência da Corte portuguesa. Laços históricos de nações amigas não poderiam ser quebrados, por isso Portugal acolheu a sugestão inglesa de transferir sua elite política para o Brasil, evitando, assim, retaliações:

- *Na minha opinião a corte portuguesa fugiu da invasão de Napoleão porque visto que era aliada da Inglaterra não queria entrar em conflito com ela e decidiu fugir para não ocorrer uma situação, que pudesse levar à morte do rei.* (Clarice – 17 anos - Escola P2 - T4)

- *A corte portuguesa fugiu para o Brasil, de forma a ceder ao sugerido do governo britânico para e que não quebrar a “amizade” ou “aliança” já desenvolvida ao longo dos anos com a Inglaterra e como forma de fugir às invasões francesas.* (Selma, 17 anos - Escola P2 - T16)

Explicações que mostram as relações históricas entre portugueses e britânicos também foram feitas pelos discentes brasileiros. Se nos textos dos alunos portugueses, a Inglaterra aparece como a nação historicamente amiga que atua para preservar a soberania portuguesa perante a invasão francesa, nos textos de alunos brasileiros, essa aliança é pragmaticamente políticoeconômica. A Inglaterra já não é vista como uma nação irmã, fraternal, mas a protagonista de uma relação bilateral, em que deseja sempre se beneficiar economicamente do deslocamento da Corte portuguesa para o Brasil.

- *A corte de Portugal, saiu com estratégia e ao mesmo tempo fugindo, pois fizeram um acordo com a Inglaterra e sairão rápido e as presas, pois os franceses estavam a caminho de Portugal já.* (Valéria, 17 anos – Escola B2 – T4)

- *Uma forma estratégica planejada, pelo governo britânico que em troca queria a liberação do comércio colonial.* (Amarilis, 17 anos – Escola B2 – T8)

Algo curioso de se observar é o papel da França nas explicações do tipo simples de alunos brasileiros e portugueses. Nos textos dos alunos portugueses é praticamente inexistente qualquer outro tipo de ação do império napoleônico subjacente à invasão das terras portuguesas por seu exército. Diferentemente dos portugueses, alguns alunos brasileiros desse nível de explicação histórica mencionam o denominado Bloqueio Continental - política econômica intervencionista, imposta pela França Napoleônica às nações europeias, que teve como objetivo impedir a importação e exportação de produtos para a rival Inglaterra a fim de enfraquecê-la economicamente.

- *Foi de uma forma estratégica, pois Napoleão queria conquistar toda a Europa e tinha a Inglaterra como sua rival.* (Fernanda, 18 anos - Escola B2 – T9)

- *Estavam eles fugindo dos domínios de Napoleão Bonaparte pois suas tropas invadiram Portugal impedindo que todo país da Europa continental comercializar-se com a Inglaterra.* (Mateus, 17 anos – Escola B2 – T20)

- *Eu acho que ela foi simplesmente planejada porque Napoleão Bonaparte decretou o Bloqueio Continental.* (Carolina, 18 anos - Escola B2 – T27)

Até aqui se observou que as explicações simples tendem a nomear um sujeito como protagonista da causa determinante para a ocorrência do fato. Os demais participantes atuam como coadjuvantes. Para os alunos portugueses, o principal protagonista, tanto no aspecto positivo quanto negativo, é Portugal. Dessa forma, Inglaterra, França e Brasil adentram a História a partir da perspectiva portuguesa. Contrariamente a isso, os alunos brasileiros, de maneira geral, representam Portugal de forma negativa, geralmente a reboque das ações de outros sujeitos desse conteúdo histórico - Inglaterra, França e até mesmo o Brasil quando comparado seu potencial de riqueza com a decadência econômica lusitana no início do século XIX. Quanto aos marcadores temporais, as respostas desse nível também são limitadas às marcações oriundas da pergunta, com uma única exceção: a citação em algumas explicações de alunos brasileiros do Bloqueio Continental.

Esse tipo de explicação simples de causa única e com a preponderância de um sujeito histórico sobre os demais remete a consciência histórica de tipo tradicional e exemplar (RÜSEN, 2001: 51), pois inibe o desenvolvimento de operações mentais que percebam a importância da diversidade perspectiva e, concomitantemente, inviabiliza o relacionamento entre fatores intrínsecos e extrínsecos ao fato histórico discutido, tanto em seu próprio contexto quanto no alongamento temporal. Características que abrem espaço para que a constituição de sentido histórico seja sempre de adesão a uma narrativa prescrita ou à compreensão da História como um conjunto de acontecimentos que têm como única função o fornecimento de bons e maus exemplos para as gerações futuras. Nas categorias de Koselleck, essas narrativas apontam para uma síntese entre o espaço da experiência e o horizonte de expectativa (KOSELLECK, 2007), pois a História tende a ser compreendida como mestra da vida, fornecedora de exemplos para a orientação temporal, sem passar pelo crivo da crítica. Abaixo segue um quadro (**Figura 6**) com o resumo das principais características das explicações do tipo simples:

Figura 6 - Principais características de respostas do tipo Explicação Simples

- explicação monocausal, restrita
- simplificação na relação causa/consequência
- um único fator explicativo
- respostas simplificadas (Por quê?)
- marcadores temporais mínimos (copiados da própria pergunta ou confusos)

Nível 3 – Explicação Emergente

Diferentemente das narrativas de explicação simples em que os alunos pesquisados optavam por uma das possibilidades aventadas na pergunta (fuga ou estratégia), justificando-a com a citação de uma causa única, nas narrativas do nível Explicação Emergente, dois movimentos são feitos. O primeiro mostra algumas narrativas que procuram relacionar as duas opções e, conseqüentemente, causas, razões e eventos geradores do fato histórico discutido:

Narrativas de alunos portugueses

- Em relação a este assunto tenho duas opiniões diferentes, por um lado poderia ter fugido pois tinham medo; por outro poderiam se ter retirado estrategicamente para salvar a família real e para que Portugal continuasse a ser governado pela Rainha e, por isso, não sei dar uma opinião concreta. (Fabiana, 17 anos - Escola P2 - T7)

- Acho que os dois pontos são válidos. Por um lado foi bom ter-se refugiado de forma estratégica pois assegurou que continuaria a haver descendência na realeza. Por outro lado acho que foi um acto de cobardia que desonrou Portugal e mostrou algum desrespeito da corte pelo seu país. (Carlos, 17 anos, Escola P5 – T21)

- Penso que esta deslocação se fundamenta um pouco em cada uma destas formas: naturalmente que o primeiro intuito da família real, ao saber que o país seria invadido, foi de fugir; fugir para salvaguardar prioritariamente a sua vida. Faz parte da natureza humana, e creio que é impossível que a saída deles para o Brasil não tenha sido também um escape, uma fuga. Em contrapartida, ou por adição, esta saída também pode ter tido um toque estratégico, no sentido de salvaguardar uma parte da independência de Portugal. (Cecília, 16 anos – Escola P2 - T10)

- Após a leitura das duas narrativas, considero que a fuga da família real se deu de forma tanto estratégica como planeada. Esta foi uma estratégia para fugir às invasões e para tentar reestabelecer a economia portuguesa. Ora estas duas medidas foram cuidadosamente planeadas por D. Rodrigo. (Clarisse, 18 anos - Escola P1 - T6)

- Foi um pouco destas duas coisas. Por um lado, foi uma estratégia óptima que a mantinha ilesa do possível bombardeamento a Lisboa e, enquanto tomava essa decisão, as tropas francesas invadiriam Portugal, por isso, como forma de protecção, fugiu das tropas de Napoleão. (Larissa, 17 anos, Escola P1 - T8)

Nos textos acima se observa a preocupação dos discentes em relacionar as duas hipóteses citadas nas fontes. Nas duas primeiras (Fabiana, 17 anos, Escola P2 – T7 e Carlos, 17 anos, Escola P5 – T21), há um contraste entre motivações de cunho emocional (medo e covardia) e político (manutenção do poder). No entanto, nas outras três narrativas ocorre a relação entre as hipóteses e as causas de forma mais elaborada, seja numa síntese (Clarisse, 18

anos - Escola P1 - T6 e (Larissa, 17 anos, Escola P1 - T8), seja de maneira alargada (Cecília, 16 anos – Escola P2 - T10). Motivos econômicos e políticos são citados, até mesmo um motivo psicológico é apresentado: *“fugir para salvar prioritariamente a sua vida. Faz parte da natureza humana”* (Cecília, 16 anos – Escola P2 – T10), sempre no intuito de qualificar a explicação do fato histórico mencionado na questão. Algo a ser citado é a recorrência da centralidade de Portugal nas explicações criadas pelos alunos portugueses. Tanto nas explicações simples, quanto nas explicações emergentes, parte-se de Portugal para responder a questão. Não há maior preocupação em relacionar Portugal com os outros países, somente o Brasil foi mencionado, mas de maneira periférica em algumas narrativas. É possível já perceber uma inclinação dos alunos portugueses em ter sempre Portugal como o elemento central de suas narrativas.

Assim como em algumas explicações simples, em vários textos de explicação emergente, os marcadores temporais continuam limitados à datação pontual do fato histórico (1808) e também a um dos personagens motivadores do evento (Napoleão), já citados na própria questão. No entanto, em alguns textos emergem outros personagens que remetem à temporalidade do período (D. Rodrigo – D. Rodrigo de Sousa Coutinho e a Rainha – D. Maria I). Citações que, provavelmente são decorrentes de consulta às fontes citadas no instrumento, mesmo que a orientação inicial tenha sido de tentar construir essas narrativas sem o apoio das mesmas.

Até agora, nesse nível analítico das narrativas, só foram discutidos textos de alunos portugueses. Isso não foi propositadamente. Somente dois textos de alunos brasileiros foram considerados de explicação emergente:

Narrativas de alunos brasileiros

- *Eu acho que a corte portuguesa se transferiu de forma estratégica porque queriam a liberação do comércio colonial e o direito de utilizar os portos brasileiros.* (Luma, 17 anos, Escola B1 - T28)

- *Eu creio que a transferência de Portugal foi de certo modo feita de forma estratégica e planejada, pois já era muito cogitada no século XVII por nobres e pessoas influentes do governo, a invasão de Portugal só foi o ponto crítico responsável por isso.* (Vinícius, 16 anos, Escola B2 - T52)

Observa-se que tais produções textuais carecem de maior elaboração. A primeira delas (Luma, 17 anos, Escola B1 - T28) foi descrita como emergente prioritariamente pelo fato de

elencar mais de uma motivação para a transferência da corte e ambas de cunho econômico (“*liberação do comércio colonial e o direito de utilizar os portos brasileiros.*”). Mesmo assim, não existe clareza na segunda motivação, pois parece que Portugal como Metrópole não teria ainda o direito de utilizar os portos brasileiros, na realidade, o que faltou a aluna foi mencionar que esta ideia beneficiaria a Inglaterra. No entanto, se comparada com as produções de níveis inferiores que geralmente citam apenas uma causa ou motivação para a ocorrência do fato histórico, o texto de Luma, que cita mais de um motivo e os tematiza, já pode ser considerado emergente. Outro aspecto importante é a perspectiva do olhar. Nas narrativas dos alunos portugueses claramente se constata a centralidade em Portugal, nesta explicação da aluna brasileira observa-se a mudança de perspectiva: é o comércio colonial e o uso dos portos que atrai Portugal para a colônia e não as motivações internas portuguesas.

A explicação emergente de Vinícius, por sua vez, se preocupa com a marcação temporal (século XVII) com o objetivo de situar temporalmente a hipótese que defende - a de estratégia da corte portuguesa. Para Vinícius a invasão napoleônica foi apenas a gota d’água que levou o plano, anteriormente projetado pelos governantes, a ser posto em prática:

“[...] a transferência de Portugal foi [...] planejada, pois já era muito cogitada no século XVII por nobres e pessoas influentes do governo, a invasão de Portugal só foi o ponto crítico responsável por isso.”

Vinícius preocupa-se em situar temporalmente sua explicação e o grupo protagonista do plano estratégico de transferência (nobreza e pessoas influentes do governo). A partir desse raciocínio minimiza o fato da invasão, pois – para ele parece que - esta teve como função apenas apressar algo já prospectado.

A comparação das explicações emergentes de alunos brasileiros e portugueses mostra que ambas apresentam mais de uma causa, motivo ou razão para construir sua explicação da hipótese ou da relação de hipóteses. As explicações dos alunos brasileiros são mais sintetizadas e não apresentam relação entre as hipóteses (ambas defendem a hipótese de estratégia), enquanto as explicações dos alunos portugueses se revezaram entre as hipóteses, relacionando-as em alguns momentos. Com textos predominantemente mais detalhados, os alunos portugueses tendem a citar ao menos duas causas para a ocorrência do fato e às vezes opinam, criticando ou elogiando a opção da corte portuguesa. Fato é que Portugal é apresentado como protagonista em todas as produções textuais, praticamente desaparecendo outros atores do processo, fator que revela a falta de perspectividade histórica. Marcadores

temporais foram limitados e a relação de alongamento da temporalidade só apareceu em algumas explicações (no caso brasileiro, em uma das duas analisadas).

Assim como as explicações simples, as explicações emergentes também se encaixam na constituição de sentido ao pensamento histórico do tipo exemplar. Se de um lado avançam ao mapear maior número de causas originárias do fato histórico disparador da discussão, do outro se limitam no tocante à elaboração de relações cognitivas qualitativas entre fatos ocorridos e fatores geradores. Um estudante que explica a História enumerando causas de determinado fato histórico sem conseguir relacioná-las, qualitativamente, a esse mesmo fato inserido num processo alongado de temporalidade, é passível de reproduzir exemplos históricos atemporais para resolução de questões de orientação no tempo, sem refletir sobre as mesmas. Em outras palavras, tende a assumir irrefletidamente modelos culturais existentes no espaço da experiência que conduzem a expectativas pré-determinadas, portanto, sem abertura do horizonte de expectativas. Nesse sentido, sua capacidade de julgar determinada demanda histórica estará limitada a exemplos que sabe descrever, mas não consegue adequá-los numa releitura crítica às contingências históricas inerentes ao seu próprio contexto do presente. O quadro abaixo (**Figura 7**) resume as principais características das explicações emergentes.

Figura 7 - Principais características de respostas do tipo Explicação Emergente:

- explicação pluricausal, abrangente
- causas de natureza diversa (motivos, razões, disposições, eventos externos, causas e condições)
- confusão entre fatos ocorridos e fatores geradores
- pouco conteúdo histórico
- marcadores temporais

Nível 4 - Explicação Densa

O último nível analítico das explicações históricas construídas a partir da questão 1, acerca da transferência da corte portuguesa para o Brasil, será chamado aqui de Explicação Densa. O conceito de densidade se remete à qualificação da explicação histórica à medida que os alunos relacionam causas e consequências para defender ou rejeitar hipóteses, citam os principais atores do contexto histórico estudado promovendo um diálogo entre suas participações no processo, utilizam marcadores temporais e espaciais para fortalecer sua explicação, apresentam diferentes perspectivas a respeito do fato e, em alguns momentos, utilizam-se de empatia histórica com o objetivo de proporcionar ao leitor a objetividade de algo que subjaz ao conteúdo histórico discutido. Finalmente, coloca-se de forma reflexiva diante das hipóteses apresentadas, levando o leitor a também pensar a esse respeito.

As explicações densas obedecem à formatação clássica das narrativas, com introdução do assunto, desenvolvimento do argumento e conclusão das ideias. Percebe-se, no quadro abaixo, essa organização em narrativas de alunos portugueses:

Estudante	INTRODUÇÃO Anúncio do Fato histórico e da(s) hipótese(s) / (o que / como aconteceu?)	DESENVOLVIMENTO Fatores geradores / Argumentação (por que aconteceu?)	CONCLUSÃO Retorno ao Fato histórico – reflexão/crítica/opinião
Ernesta (16 anos, Escola P2 - T12)	<i>Na minha opinião, a corte portuguesa fugiu para o Brasil</i>	<i>para evitar que Junot quando chegasse a Lisboa encontra-se a família real e a matasse.</i>	<i>Isso iria causar um grave problema de sucessão. Então para mim foi uma fuga estratégica mas apenas um pouco apressada.</i>
Otávio (17 anos, Escola P1 - T24)	<i>Eu considero que essa deslocação foi planeada,</i>	<i>pois aconteceu por o rei, de acordo com a nobreza portuguesa e com a Inglaterra, entender o risco que corria e o que representaria para o país se a família real fosse capturada, e as dificuldades e instabilidade política que iria acontecer.</i>	<i>Claro que isso aconteceu devido à pressão existente pela iminente invasão francesa.</i>
Cláudio (17 anos, Escola P1 - T1)	<i>Penso que foi estratégica e ao mesmo tempo uma fuga,</i>	<i>apesar de ser benéfica apenas para as classes elitistas e o resto do povo foi completamente abandonado. A família real ao fugir celebra um acordo com a Inglaterra</i>	<i>e então evita as invasões francesas partindo formaram um império de grande riqueza econômica e deixando Portugal nas mãos do povo, frágil para ser invadido.</i>
William (18 anos, Escola P5 - T15)	<i>A transferência da corte para o Brasil foi feita de forma estratégica.</i>	<i>pois na altura serviu para o rei D. João IV manter a sua soberania sobre os dois países apesar de Portugal ficar ocupado.</i>	<i>De certa forma a fuga da família real constituiu um acto de grande inteligência e sentido de Estado, para com os dois países.</i>
Edna (19 anos, Escola P1 - T12)	<i>Na minha opinião a decisão de D. João foi uma fuga à invasão das tropas de Napoleão Bonaparte,</i>	<i>uma vez que o rei não se sentia apto para resolver os problemas do país e dada a ameaça do bloqueio continental,</i>	<i>Portugal não tinha quase hipóteses de escapar às consequências desta.</i>

A coluna Introdução apresenta a hipótese ou a relação entre as hipóteses citadas na pergunta do questionário. Nelas os alunos partem do fato histórico, objeto da pergunta, e

enunciam a opção que defenderão para a resolução do problema, algo que será apresentado na argumentação em seguida.

O Desenvolvimento da narrativa ocorre com a construção da argumentação a partir da relação entre o fato histórico e seus fatores (motivações, causas, eventos, ações) que, entrelaçados com coerência, apresentam a razão de escolha da hipótese defendida. A presença de vários sujeitos históricos é uma característica dessas narrativas. A relação entre seus atos, organizados de forma lógica e coerente geram a coesão do texto. Em negrito observam-se os sujeitos participantes do processo histórico. São marcadores espaciais (Portugal, Brasil, Inglaterra, França, Lisboa, Grã-Bretanha), bem como personagens (rei, Junot, D. João IV – na realidade seria VI) e grupos socioeconômicos (classe elitista, resto do povo, família real, nobreza portuguesa). Tais sujeitos compõem, com suas ações, a argumentação do estudante que visa explicar o processo histórico no qual se encontra inserido o fato discutido. No que concerne a marcadores temporais, além dos geralmente citados na introdução (Napoleão Bonaparte e o ano de 1808), personagens (Junot, D. João) e decisões de cunho políticoeconômico (Bloqueio Continental) também auxiliam o leitor na compreensão do processo histórico discutido.

Diferentemente das explicações simples ou emergentes, as explicações densas apresentam maior conteúdo histórico, pois nelas se observam algumas especificidades, tais como: as relações de poder existentes entre os diferentes sujeitos históricos; suas ações dentro do contexto geopolítico e histórico da época; as consequências socioeconômicas e políticas para os diferentes grupos envolvidos nesse processo e o alongamento da temporalidade histórica devido à preocupação em se buscar as razões da ocorrência do fato histórico. Em curtas palavras, as explicações densas permitem que o fato seja compreendido a partir de sua inserção no processo histórico, fator que, por consequência, revela maior compreensão do aluno acerca do conteúdo histórico. Além disso, mostra também um adensamento do uso das operações mentais do pensamento histórico pelo estudante (mesmo que este não tenha consciência de que tal competência esteja inserida nessa construção do conhecimento).

Finalmente, as explicações densas retornam ao conteúdo disparador da questão: a família real portuguesa se transferiu de forma estratégica ou somente fugiu das invasões napoleônicas? Após a introdução da questão e do desenvolvimento argumentativo, os estudantes retomam a questão disparadora, imbuídos de reflexão e crítica. Alguns alunos, como Otávio (17 anos, Escola P1 - T24) revelam certo pragmatismo em suas conclusões, pois acreditam ser a fuga apenas um reflexo direto das invasões francesas. A defesa da sucessão portuguesa (Ernesta, 16 anos, Escola P2 - T12) e o fortalecimento econômico da elite imperial,

em detrimento da população lusitana abandonada (Cláudio, 17 anos, Escola P1 - T1) também foram apontados como conclusivos desse processo histórico. No entanto, o que chama à atenção são posicionamentos totalmente díspares acerca do objeto, como é o caso das conclusões de Edna (19 anos, Escola P1 - T12) e William (18 anos, Escola P5 - T15). Enquanto a primeira conclui que o processo histórico deixou Portugal praticamente sem possibilidades de decidir racionalmente sobre a questão (*“Portugal não tinha quase hipóteses de escapar às consequências...[...]*”), o segundo viu, na decisão de D. João VI, ecos de um estadismo que beneficiou tanto Portugal quanto o Brasil (*“De certa forma a fuga da família real constituiu um acto de grande inteligência e sentido de Estado, para com os dois países.”*). Nota-se, com esse percurso, que as explicações densas permitem a discussão em torno da perspectividade histórica dos alunos, pois suscita diferentes leituras do processo histórico e do fato nele inserido. Algo que gera explicações aprofundadas (densas), pois avançam em relação à simples opinião, apresentada nos outros tipos de explicação já analisadas. O quadro abaixo (**Figura 8**) mostra a organização desse tipo de explicação:

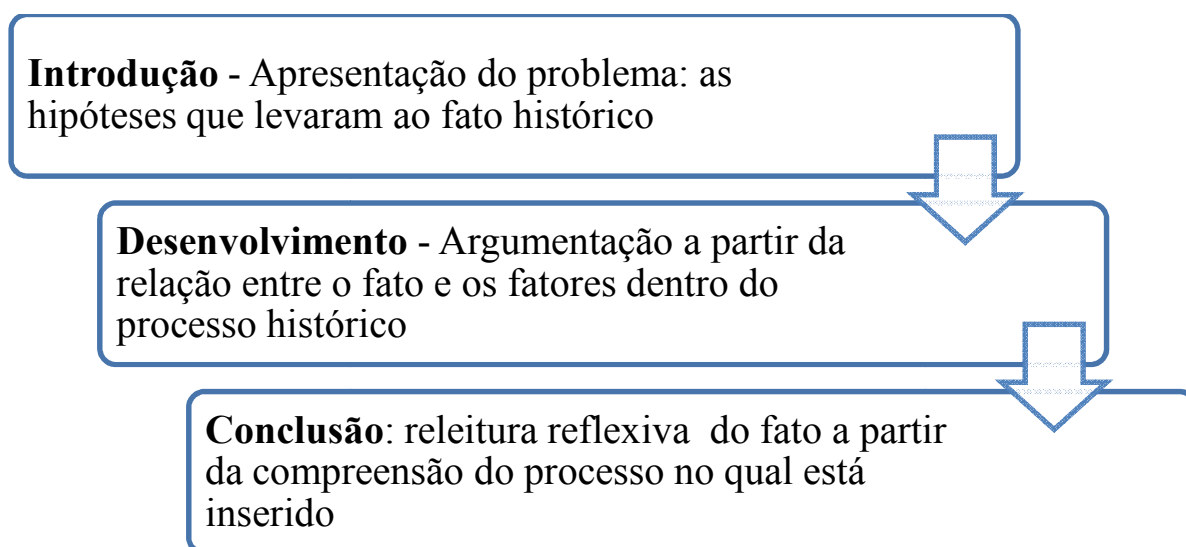


Figura 8 – Organização de Explicações históricas Densas

Além das narrativas de explicação densa já analisadas, chamaram a atenção algumas especificidades que têm menor ocorrência, mas que podem se apresentar no desenvolvimento desse tipo de exercício cognitivo. As narrativas abaixo permitirão essa exposição. Delas participam dois alunos, um português e um brasileiro (aliás, o único dentre toda a amostra feita, que apresentou uma narrativa de explicação densa):

Estudante	INTRODUÇÃO Anúncio do Fato histórico e da(s) hipótese(s) / (o que / como aconteceu?)	DESENVOLVIMENTO Fatores geradores / Argumentação (por que aconteceu?)	CONCLUSÃO Retorno ao Fato histórico – reflexão/crítica/opinião
Rui (17 anos – Escola P1 - T11)	<i>Quando a corte portuguesa deslocou-se para o Brasil em 1808, foge das invasões das tropas de Napoleão.</i>	<i>A corte não foi suficientemente corajosa de enfrentar os problemas e deixou o país abandonado e consideravelmente mais pobre.</i>	<i>Talvez esta fuga antecipasse uma mudança estratégica para o Brasil, que aconteceria anos mais tarde, devido ao facto que o Brasil era a colônia mais próspera do império por esta altura.</i>
Anita (16 anos – Escola P2 – T1)	<i>A corte portuguesa ao deslocar-se para o Brasil, em 1808, transferiu-se de forma estratégica ou seja, planeada</i>	<i>de modo a assegurar todas as suas ideias, todas as suas conquistas. Tinham ainda o intuito de salvaguardar a sua independência,</i>	<i>daí se terem movimentado de forma estratégica.</i>
Frederico (17 anos – Escola P1 – T3)	<i>Considero que a transferência da família real portuguesa para o Brasil tenha sido um acto de fuga à invasão das tropas francesas.</i>	<i>pois a passagem da família real não iria interferir com qualquer medida económica que visasse o desenvolvimento do Império e mais certo seria a produção de uma enorme instabilidade política quanto ao facto da permuta do estatuto de capital do Império.</i>	<i>Não considero de modo algum uma opção estratégica,</i>
Priscila (17 anos, Escola P5 - T22)	<i>Na minha opinião, certamente que antes do Bloqueio Continental já tinha sido várias vezes equacionada essa transferência.</i>	<i>Mas porque realizá-la no exacto momento em que Portugal foi invadido, quando mais precisava de um governo próximo e eficiente?</i>	<i>Foi, no meu entender, sobretudo uma fuga.</i>
Edson (18 anos, Escola P1 – T9)	<i>Considero a decisão da corte se mover para o Brasil na fuga das tropas napoleônicas,</i>	<i>pois sendo Portugal um país de velhos costumes custa-se a crer que fossem por motivos económicos mudar a capital do Império Português, talvez fortalecer a economia do Brasil e desenvolver focos centrais</i>	<i>mas não creio ser que a mudança fora premeditada mas sim na fuga à pressa das tropas napoleônicas de maneira a evitar a captura da família real.</i>

Na narrativa de Anita (16 anos, Escola P2 – T1) existe uma extensão da temporalidade no pensamento na medida em que compreende ser a transferência uma decisão estratégica com o objetivo de não só “salvaguardar a [...] independência”, como também fortalecer o conceito de Portugal como um povo conquistador: – “A corte [...] transferiu-se de forma estratégica [...] de modo a assegurar todas as suas ideias, todas as suas conquistas.” Ao raciocinar dessa forma, Anita apresenta em seu texto um início de mobilização do pensamento

em direção à empatia histórica, pois tenta raciocinar de acordo com o pensamento daqueles que, na época, elaboraram a estratégia para uma possível transferência da corte para a América.

Em contraposição à perspectiva de Anita está a de Rui (17 anos, Escola P1 - T11). Para esse aluno, o que aconteceu foi uma fuga que *“Talvez [...] antecipasse uma mudança estratégica para o Brasil [...]”*, mas que, na realidade revelou a covardia da monarquia portuguesa: *“A corte não foi suficientemente corajosa de enfrentar os problemas e deixou o país abandonado e consideravelmente mais pobre.”* Há também um início de mobilização do pensamento em direção à empatia histórica, admite-se a possibilidade de ter havido um planejamento estratégico, mas as condições precipitaram a decisão, fator que se converteu numa fuga que causou enorme prejuízo à população. Assim como Anita, Rui procura alternativas no contexto histórico da época para compreender a opção feita pela corte e, assim, construir sua explicação.

As narrativas de Frederico e Priscila são ainda mais aprofundadas no que se relaciona ao potencial empático e crítico. Frederico não acredita na hipótese da estratégia simplesmente por não acreditar que tal opção garantiria vantagens econômicas para Portugal: *“não iria interferir com qualquer medida econômica que visasse o desenvolvimento do Império”*. Pelo contrário, defende a ideia de que essa opção geraria o caos político no país: *“certo seria a produção de uma enorme instabilidade política quanto ao facto da permuta do estatuto de capital do Império.”* Para esse aluno, a instabilidade política que seria gerada na Metrópole com a transferência do governo para a colônia, de forma alguma seria compensada por um possível (e não convincente) fortalecimento econômico de Portugal resultante dessa decisão. De igual forma, Priscila (17 anos, Escola P5 - T22), na introdução de sua resposta, anuncia a hipótese que defenderá citando que esta já havia sido delineada anteriormente ao Bloqueio Continental imposto por Napoleão, o que leva o leitor a inferir que o contexto histórico contemporâneo ao fato não teria sido preponderante para a elaboração da estratégia:

“Na minha opinião, certamente que antes do Bloqueio Continental já tinha sido várias vezes equacionada essa transferência.[...]”

O Bloqueio se torna um marcador temporal que mostra ao leitor a anterioridade do planejamento e o alongamento da temporalidade na qual se insere o fato. A partir dessa leitura acurada que fez do contexto histórico da época, Priscila apresenta seu argumento na forma de crítica à Coroa portuguesa:

“Mas porque realizá-la no exacto momento em que Portugal foi invadido, quando mais precisava de um governo próximo e eficiente?”

Priscila estranha o fato de um governo que se apresentou como estrategista ao longo do tempo, ter se mostrado na prática ineficiente quando mais se precisou da aplicação desse planejamento. Essa leitura revela sua tentativa de aproximar sua argumentação, via raciocínio histórico, de argumentos que poderiam ser suscitados na época.

Frederico e Priscila parecem pensar como alguém que leu a notícia da transferência da Coroa portuguesa num jornal da época e discordou frontalmente das versões descritas. Esses alunos não se contentaram com a simples descrição do fato ou de seu contexto histórico, pois se dispuseram à tentativa de pensar como alguém que viveu naquele período e não concordava com as ações pelo simples fato de não se convencerem de sua viabilidade. Esse exercício mental foi chamado por estudiosos da Educação Histórica como Peter Lee, Denis Shemilt, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson, de Empatia Histórica:

Empatizar historicamente é compreender os motivos e explicar as ações dos homens do passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respectivo contexto histórico e a interpretação da evidência histórica diversificada e/ou contempladora de diferentes perspectivas, estando também vinculado o uso de imaginação histórica. (FERREIRA, 2009, p.116)

Edson (18 anos, Escola P1 - T9) ao cotejar a hipótese de estratégia com a mentalidade tradicional portuguesa compreende ser praticamente impossível tal conclusão: “[...] pois sendo Portugal um país de velhos costumes custa-se a crer que fossem por motivos econômicos mudar a capital do Império Português, [...]”. Para ele, a explicação a respeito do fato histórico só poderia ser concebida se relacionada com o tradicionalismo característico da mentalidade portuguesa. Um país acostumado à estabilidade política monárquica não se furtaria a pensar num planejamento estratégico de transferência da elite governamental. Portanto, a ocorrência da fuga, por si só, é resultado de fatores externos que forçaram a corte lusitana a tomar uma decisão contraditória à sua própria maneira tradicional de agir. A densidade da explicação reside no alongamento de sua temporalidade decorrente da inserção do conteúdo histórico analisado dentro de uma espécie de História das Mentalidades.

No universo de explicações de alunos brasileiros das escolas participantes da pesquisa, somente uma foi classificada como densa nessa análise:

Estudante	INTRODUÇÃO Anúncio do Fato histórico e da(s) hipótese(s) / (o que / como aconteceu?)	DESENVOLVIMENTO Fatores geradores / Argumentação (por que aconteceu?)	CONCLUSÃO Retorno ao Fato histórico – reflexão/crítica/opinião
Dionísio (16 anos, Escola B2 - T44)	<i>Primeiramente, acredito que tudo foi estrategicamente planejado,</i>	<i>pois, Portugal sempre tentou extrair o máximo possível de nossas riquezas, e obter o controle total.</i>	<i>Mas, confesso que, como um aluno brasileiro, a tendência é que eu defenda meu país e veja Portugal com um olhar diferente,</i>

Dionísio assume a hipótese de estratégia da corte portuguesa na efetivação da transferência por compreender que essa opção seria coerente com a trajetória de dominação imposta pela metrópole à colônia, pois assume que essa análise deveria ser entendida como reflexo do posicionamento do dominado. Apresenta, aqui, aguçada perspectividade do pensamento histórico, pois esse estudante expressa a relação dialógica que construiu com seu objeto de estudo e com seu próprio leitor. Tal dialogismo só ocorre se forem levados em consideração os contextos históricos do objeto de estudo e da autoria. Essa relação, subsumida na narrativa, permite que o leitor adentre esse universo dialógico com sua própria perspectiva e, assim, tenha mais elementos para construir sua autônoma reflexão.

Nesse sentido, trabalhar com a perspectividade do pensamento é essencial para a construção do conhecimento da História. A narrativa desse estudante brasileiro mostra que ele não se refugiou na tentadora reprodução do conteúdo histórico estudado, tampouco buscou sua superficial memorização, antes se preocupou em inserir-se no processo histórico com autonomia cognitiva, pois percebeu a diversidade perspectiva desse tipo de conhecimento. Pensar historicamente é inserir-se autonomamente no processo histórico de forma a conhecer o objeto de estudo, avaliar as diferentes perspectivas de pensamento dele derivadas historicamente e desenvolver sua própria compreensão, no tempo presente, por meio da criação de narrativas com potencial histórico.

Embora a incidência de explicações densas de alunos portugueses seja superior às dos brasileiros, é importante salientar que esse nível de perspectividade do pensamento histórico não se constatou em nenhuma narrativa lusitana. Nota-se, claramente, que os alunos portugueses construíram narrativas detalhadas, com complexidade superior à dos brasileiros no que se relaciona à compreensão do conteúdo histórico propriamente dito. No entanto, tais explicações se ressentem de certo conservadorismo, pois deixam de se apropriar das operações mentais do conhecimento histórico para criarem narrativas autônomas que

representem seu posicionamento perante o objeto de estudo e, principalmente, diante de seu interlocutor. Algo que, na única explicação densa de alunos brasileiros, se verificou na prática.

As explicações densas remetem a constituição crítica de sentido histórico, pois permite a tomada consciente de posição do narrador diante de prescrições culturalmente construídas ao longo do tempo. Em concomitância, possibilita a construção de consciência histórica do tipo genético, pois remete à perspectividade do pensamento, à diversidade discursiva, ao posicionamento crítico diante de demandas de orientação no tempo, ao uso da alteridade para com as concepções de outrem. Nesse sentido, as experiências passam pelo crivo da reflexão, podendo ser rejeitadas ou transformadas a partir do significado construído no processo de interpretação. Procedimento que permite a criação de novas experiências pela rejeição às experiências anteriores, ou a transformação das experiências a partir das novas demandas de orientação da vida prática. O horizonte de expectativas abre-se com orientação para o futuro a partir da reflexão dinâmica e constante acerca das experiências do passado.

Abaixo segue um quadro (**Figura 9**) que resume as principais características de explicações densas:

Figura 9 - Principais características de respostas do tipo Explicação Densa:

- multicausal, abrangente
- fatos ocorridos e fatores geradores bem relacionados
- conteúdo histórico
- construção narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão)
- temporalidade de curta e longa duração

A análise das narrativas dos alunos brasileiros e portugueses à luz do conceito meta-histórico – explicação histórica – permitiu verificar a incidência de diferentes níveis de aplicação desse conceito para operar mentalmente as competências do pensamento histórico. Tais níveis apontaram para diferentes constituições de sentido à orientação temporal da vida prática, ou seja, aos diferentes tipos de consciência histórica existentes na tipologia de Jörn Rüsen, bem como à relação entre as categorias de Reinhart Koselleck – espaço de experiência e horizonte de expectativa. A partir dessa reflexão, um quadro (**Figura 10**) pode ser construído de forma a facilitar a análise de narrativas à luz da construção da consciência histórica:

Figura 10 – Relação entre os níveis de Explicação histórica e a tipologia da consciência histórica

Tipos de Consciência Histórica (Rüsen)	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Aplicação das Categorias de Koselleck	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Rejeição ao espaço de experiência anterior como abertura para um novo horizonte de expectativa	Relação dinâmica entre espaço de experiência e horizonte de expectativa
EXPLICAÇÃO HISTÓRICA (Conceito Meta-histórico)	-Fragmentos descritivos - Explicação simples	- Explicação simples - Explicação emergente	- Explicação densa	- Explicação densa

Os diferentes níveis de explicação histórica apresentados se reproduziram em maior ou menor grau nos grupos de estudantes pesquisados. A análise abaixo comparou essa incidência nas narrativas dos alunos de duas formas distintas: intra e entre os países pesquisados.

A **Tabela 40** mostra a quantidade de estudantes que responderam ao Instrumento II e esta se repete nas análises subsequentes. Um importante dado a ser colocado inicialmente foi a dificuldade dos alunos da Escola B2 em responder à questão inicial (14 alunos). Isso se deve ao fato de muitos deles terem dificuldade de exibir algum conhecimento prévio a respeito do tema objeto da pesquisa e à constatação de que nem todos se envolvem com pesquisas realizadas em seu período de aulas. O fato de 14,7% dos estudantes da Escola B2 já apresentarem algum tipo de dificuldade ou resistência em responder à primeira questão, enquanto tal ocorrência não se verificou em nenhum estudante da Escola B1, já mostra certa (in)diferença no envolvimento dos alunos de B2 com a História.

Essa leitura, para ser confirmada, dependerá dessa e das demais análises, pois se o exemplo se repetir poderá se revelar em tendência e, conseqüentemente, em comprovação.

Tabela 40 – Níveis de Explicação Histórica – Brasil

	No. de alunos			%		
	B1	B2	TOTAL	B1	B2	TOTAL
Nível 1 – Fragmentos Descritivos	48	64	112	80,0	67,4	72,3
Nível 2 – Explicação Simples	10	16	26	16,7	16,8	16,8
Nível 3 – Explicação Emergente	2	0	2	3,3	0	1,3
Nível 4 – Explicação Densa	0	1	1	-	1,1	0,6
Não responderam	0	14	14	-	14,7	9,0
Total	60	95	155	100	100	100

Os dados acima confirmam a dificuldade dos estudantes das duas escolas brasileiras em construir explicações históricas de maior densidade. Somente um aluno da Escola B2 (1,1%) elaborou uma resposta para a questão com o perfil de uma explicação histórica densa, ao passo que dois outros estudantes da Escola B1 (3,3%) conseguiram inserir outros fatores explicativos às suas respostas, caracterizando-as como emergentes, porém sem lhes dar maior densidade. Os demais alunos (B1 - 96,7% e B2 - 98,9%) não conseguiram utilizar conhecimentos prévios sobre o tema, sejam advindos das aulas de História ou mesmo de fontes exteriores à escola, para desenvolver suas explicações. Contentaram-se em repetir em suas explicações trechos da própria questão ou citar um ou outro fator relacionado ao tema, sem nenhuma profundidade na discussão. O gráfico representado na **Figura 10** mostra que não há substancial diferença na análise desse quesito nas duas escolas, pois o percentual de alunos da Escola B2 que não responderam à questão, somado ao percentual daqueles que apresentaram respostas do tipo fragmentos descritivos, aproxima esse aproveitamento àquele consignado pelos estudantes de B1. Conclui-se, portanto, que os dois grupos apresentaram muita dificuldade na elaboração de explicações históricas.

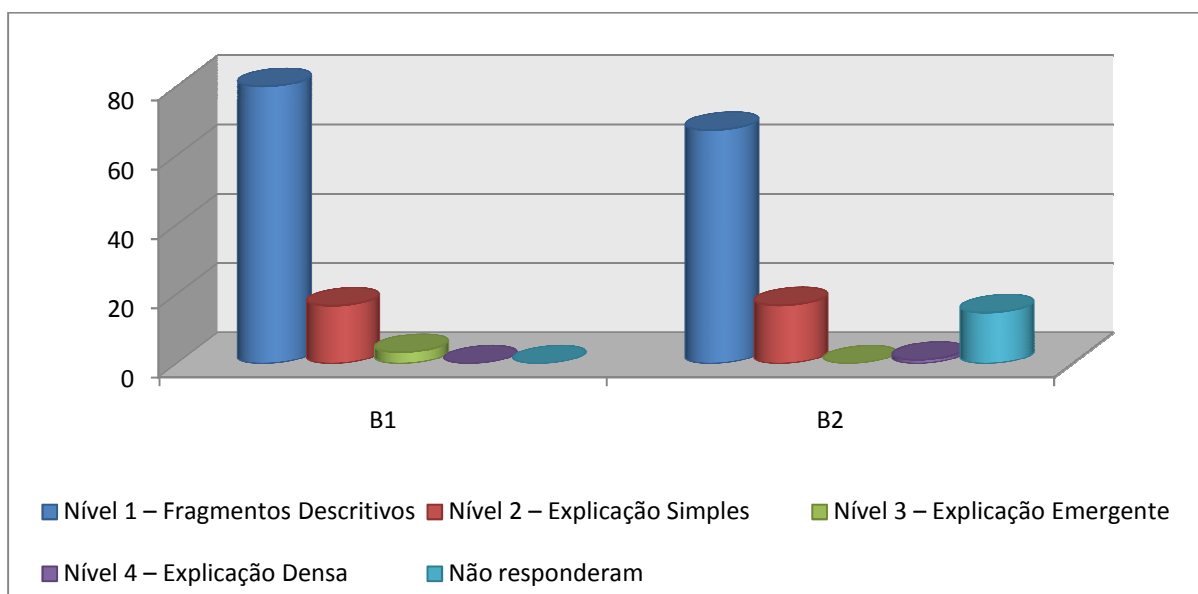


Figura 11 – Níveis de Explicação Histórica – Brasil (em %)

A análise dos níveis de explicação histórica nas escolas portuguesas revela substancial diferença entre os grupos pesquisados. Embora a maior parte dos alunos tenha respondido à questão utilizando somente explicações com fragmentos descritivos, esse percentual variou muito de uma escola para outra, conforme pode se observar nas **Tabelas 41 e 42**.

Tabela 41 – Níveis de Explicação Histórica (no. de alunos – Portugal)

	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
Nível 1 – Fragmentos Descritivos	12	14	17	7	19	69
Nível 2 – Explicação Simples	2	6	3	0	0	11
Nível 3 – Explicação Emergente	5	3	0	1	1	10
Nível 4 – Explicação Densa	6	2	0	0	2	10
Não responderam	0	0	2	1	1	4
Total de alunos	25	25	22	9	23	104

Tabela 42 – Níveis de Explicação Histórica (em % – Portugal)

	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
Nível 1 – Fragmentos Descritivos	48,0	56,0	77,3	77,8	82,7	66,3
Nível 2 – Explicação Simples	8,0	24,0	13,6	-	-	10,6
Nível 3 – Explicação Emergente	20,0	12,0	-	11,1	4,3	9,6
Nível 4 – Explicação Densa	24,0	8,0	-	-	8,7	9,6
Não responderam	-	-	9,1	11,1	4,3	3,9
Total	56	80,0	90,9	88,9	87	100

A Escola P1 apresentou o maior percentual de estudantes que construíram explicações históricas densas (24%) e emergentes (20%). Tendência que se reproduziu, num outro patamar, junto aos estudantes da Escola P5 (densa - 8,7%; emergente - 4,3%). Os estudantes da Escola P2 apresentaram percentual parecido a P5, mas com inversão dessa tendência (densa - 8%; e emergente - 12%). Já os estudantes de P3 e P4 não construíram nenhuma explicação densa, tampouco do tipo emergente, com exceção de um aluno de P4 (11,1%).

Embora a quantidade de estudantes pesquisados seja pequena, o aumento progressivo do percentual de incidência de explicações do tipo fragmentos descritivos de P1 a P5 revela a diferença de qualificação das respostas. Esse número, somado ao percentual de alunos que não conseguiram responder à pergunta e àqueles que criaram explicações simples, apresenta um mapeamento interessante desses grupos. Em primeiro lugar, os dados mostram que há uma diferença muito grande de qualificação das explicações dos estudantes de P1 em relação aos demais. Os estudantes de P3, P4 e P5 apresentaram um perfil de respostas muito parecido, pois pouquíssimos conseguiram se desvencilhar de explicações superficiais. Os estudantes da Escola P2 se encontram numa linha mediana, entre o primeiro e o segundo grupo, mas tendem a se aproximar mais do segundo. A exceção que merece ser mencionada está em P5, pois embora 87% dos 23 alunos participantes se encaixem nos dois primeiros níveis ou não responderam à questão, 13% (ou 3 alunos) construíram explicações destoantes das demais. Esse fato, comparado à quantidade de alunos de P2 que conseguiram respostas dos dois níveis superiores (5 alunos), mostra que há um grupo de estudantes dessa turma com um potencial

maior do que a média de seu grupo no desenvolvimento do raciocínio histórico. O gráfico da **Figura 12** auxilia na visualização dessas comparações:

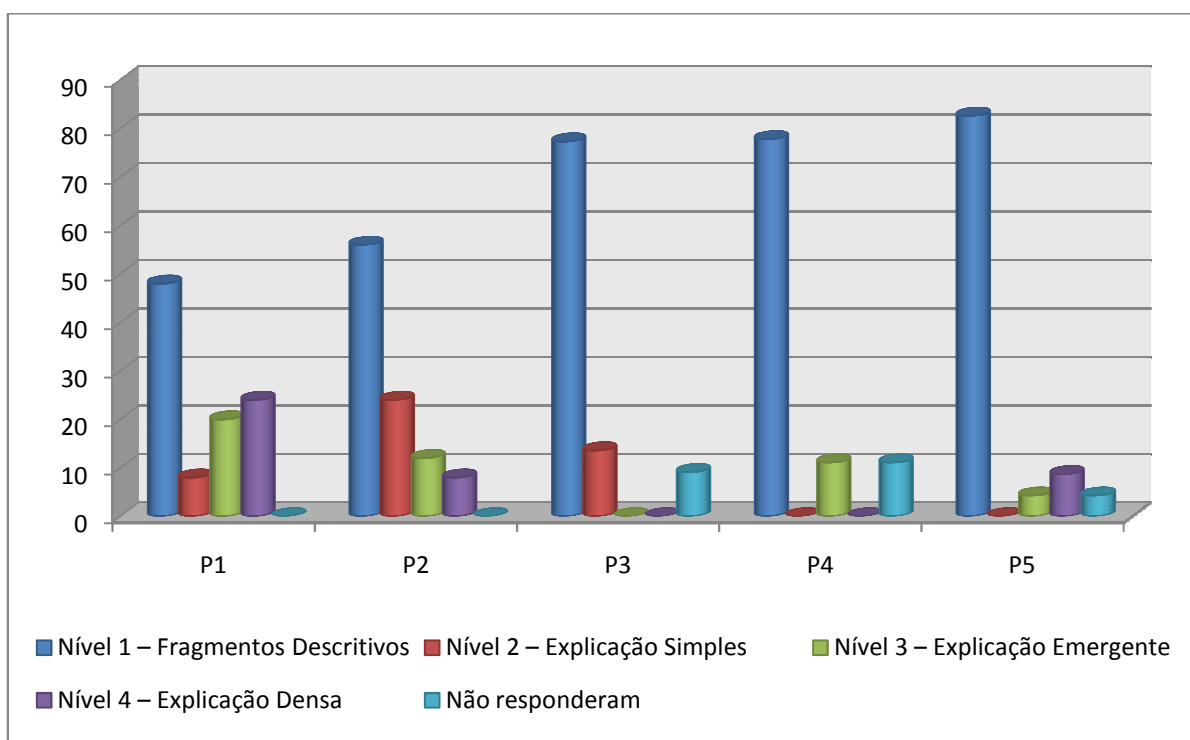


Figura 12 – Níveis de Explicação Histórica (em %) – Portugal

O percurso de análise das explicações históricas entre os diferentes grupos pesquisados nos países apontou para uma incidência maior de explicações emergentes e densas nos alunos portugueses. A **Tabela 43** traz esses dados numa comparação percentual:

Tabela 43 – Níveis de Explicação Histórica – Comparação Brasil/Portugal (em %)

	BRASIL	PORTUGAL
Nível 1 – Fragmentos Descritivos	72,3	66,3
Nível 2 – Explicação Simples	16,8	10,6
Nível 3 – Explicação Emergente	1,3	9,6
Nível 4 – Explicação Densa	0,6	9,6
Não responderam	9,0	3,9
TOTAL	100	100

Nota-se que somente 1,9% dos 155 alunos pesquisados no Brasil elaboraram respostas dos dois níveis superiores de explicação histórica, ao passo que 19,2% dos 104 alunos portugueses pesquisados, oriundos de quase todas as escolas (exceção de P3, conforme tabela 31), conseguiram dar conta de igual demanda. O gráfico da **Figura 13** mostra que o percentual de alunos portugueses e brasileiros que elaboraram respostas superficiais, no nível fragmentos descritivos é muito parecido (66,3% e 72,3%, respectivamente). Entretanto,

quando se verifica a incidência dos demais níveis, vê-se que há maior regularidade do percentual de alunos portugueses (simples - 10,6%; emergente - 9,6%; e densa - 9,6%), enquanto, no Brasil, se verifica predominância nas explicações simples (16,8%).

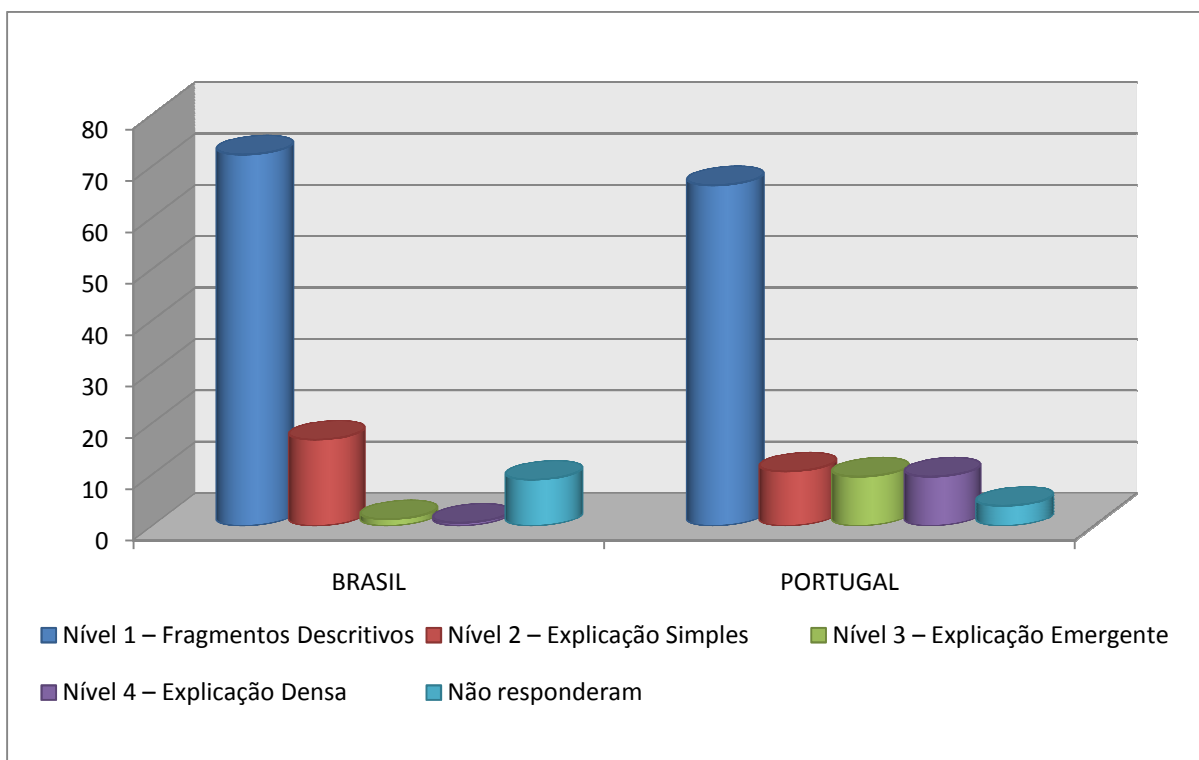


Figura 13 – Níveis de Explicação Histórica – Brasil/Portugal - (em %)

Essa primeira análise revelou que há certa regularidade entre os estudantes brasileiros na elaboração de explicações históricas dos dois primeiros níveis (fragmentos descritivos e explicações simples), enquanto entre os estudantes portugueses há superioridade nas respostas de estudantes da Escola P1 e certa regularidade (nas respostas dos dois últimos níveis – emergente e densa) entre os estudantes de P2, P4 e P5. Os estudantes que destoaram por completo nessa análise foram da Escola P3, dentre os quais não se constatou nenhuma explicação do tipo emergente ou densa.

A baixíssima incidência de explicações emergentes e densas, em alunos brasileiros das escolas pesquisadas, aponta para uma perversa deterioração da construção do conhecimento histórico no âmbito escolar desse país. Tal constatação revela a clivagem existente entre pouquíssimos alunos que conseguem iniciar e aperfeiçoar as competências cognitivas do pensamento histórico e um enorme contingente de estudantes que mal conseguem reproduzir, tampouco compreender os diferentes conteúdos e conceitos históricos estudados no âmbito escolar. Aplicar o pensamento histórico na vida prática, de forma consciente e autônoma, parece algo distante dada às condições. Por outro lado, essa primeira análise revelou maior

incidência de alunos portugueses que constroem habilidades e competências do pensamento histórico de forma a desenvolverem melhor aplicabilidade desse tipo de conhecimento de forma reflexiva na vida prática. De maneira geral apresentam maior facilidade para construir textos de explicação emergente e densa, mencionam e detalham temas e fatos estudados, localizam temporalmente esse conteúdo com certo grau de razoabilidade e inserem-se no processo com empatia histórica. Se colocar de forma autônoma, posicionando-se diante do objeto e do interlocutor ainda é um desafio a ser rompido.

2.2.2 - Da Evidência Histórica

Se a primeira pergunta pretendeu avaliar a incidência de diferentes níveis de Explicação Histórica nas narrativas dos alunos, construídas a partir de seus conhecimentos prévios, as perguntas 2, 3 e 4 remeterão a uma análise com maior abrangência, pois pretenderá discutir a utilização de outros conceitos meta-históricos implícitos nos textos elaborados pelos discentes.

As narrativas dos historiadores, citadas no instrumento, discutem o assunto com abordagens diferentes, revelando traços que lhes são comuns e divergentes, pois foram criadas a partir de fontes primárias distintas, fator que, somado às diferenças estéticas da escrita, tem como resultado olhares diferentes acerca do mesmo tema. Ao aluno pesquisado caberia lê-las e analisá-las a partir das perguntas do questionário. Atividade que permite elaborar uma leitura analítica acerca das formas utilizadas pelos estudantes para se apropriarem de fontes históricas como evidências que conduzem à compreensão da História.

A questão 2 do instrumento de pesquisa apontava para essa intenção:

Questão 2:

A leitura dos textos confirmou ou modificou sua opinião? Por quê?

O objetivo dessa pergunta é compreender de que forma os alunos trabalham com narrativas historiográficas em confronto, pois estas podem ser tomadas como fontes que servem como evidência comprobatória do pensamento histórico construído pelo estudante acerca do tema discutido. Dentro dessa perspectiva, será que tais fontes serviriam apenas como evidência para confirmar ou refutar uma concepção prévia a respeito do assunto, sem nenhum tipo de acréscimo ao pensamento? Doariam, simplesmente, mais informações ao tema ou testemunhariam a versão mais apetecível? Seriam utilizadas como prova

sistematizada de que determinada concepção do assunto seria a mais credível? Atuariam qualitativamente como evidência de uma concepção de forma tal que várias operações do pensamento histórico poderiam ser mobilizadas?

É a habilidade no trato com fontes históricas que se pretende avaliar nesse quesito, pois a superficialidade no uso dos documentos em sala de aula não qualifica o conhecimento histórico, tampouco auxilia o estudante a desenvolver as operações mentais desse tipo de pensamento, como afirma Lee (2001, p. 14)

Para compreendermos a História, precisamos falar de situações específicas do passado e promovermos a sua interpretação. Não se trata de trabalhar livremente com documentos. Se apenas damos às crianças fontes históricas, damos simplesmente conhecimentos desagregados. Se apenas damos diferentes versões, elas poderão entender que uma é certa e outra errada. Se já não está cá ninguém dessa altura, como saberemos nós se é verdade.

A afirmação mostra que a utilização de fontes históricas em sala de aula sem a correta orientação e mediação docente, não garante o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. Nessa perspectiva, ao pesquisar alunos brasileiros e portugueses na fase final do ensino médio e secundário que tiveram contato em sua trajetória escolar com fontes históricas, sobretudo, do tipo escrito, intentou-se verificar a qualificação do uso desse expediente como meio de desenvolvimento do pensamento histórico.

Os trabalhos de Ashby, Dickinson & Lee (1996) e Simão (2008) reforçam a importância do uso qualificado das fontes históricas em sala de aula. Esse trabalho docente permite que os alunos se aproximem do trabalho do historiador, aprendendo a explorar tanto o conteúdo histórico existente nas fontes primárias e secundárias, quanto o processo de reconstrução do passado ao transformar os documentos pesquisados em evidência histórica de um dado acontecimento.

A análise que se seguirá foi inspirada no modelo analítico criado pela autora portuguesa Ana Catarina Simão (2008), que desenvolveu profícuo trabalho acerca da construção da evidência histórica em alunos do Ensino Básico (8º. e 9º. anos) e Ensino Secundário (10º. a 12º. anos), em escolas de Portugal, a partir da análise de fontes históricas de um determinado conteúdo histórico (no caso, a expansão romana e a romanização). O estudo, específico desse conceito meta-histórico (evidência histórica), utilizou oito fontes primárias e secundárias, escritas e imagéticas, que suscitaram narrativas analíticas dos alunos expressas em questionários e entrevistas desenvolvidas pela pesquisadora. O material permitiu a organização de um modelo analítico de narrativas com níveis conceituais distintos, que

considerou como critérios o uso das fontes históricas e a compreensão da sua natureza, além das concepções de passado, de História e do papel do historiador.

Esse modelo analítico se constituiu numa possibilidade de comparação das narrativas dos estudantes brasileiros e portugueses à luz da construção da consciência histórica, pois permite perceber as diferentes formas com as quais se apropriam da fonte (no caso, historiográfica) como evidência histórica de sua asserção narrativa.

Nível 1 – Evidência Histórica como Cópia do Passado

Nessa perspectiva, inicialmente, verificou-se que as respostas produzidas pelos alunos variavam dentro das seguintes vertentes:

- a) Confirmação, refutação ou indiferença perante a fonte, sem justificativa.
- b) Confirmação ou refutação de seu conhecimento, com justificativa.

Abaixo observa-se algumas respostas de alunos à pergunta 2:

- *Confirmou a minha opinião.* (Zacarias, 18 anos, Escola P3 – T5)
- *Confirmou, pois era isso que eu pensava.* (Adriana, 17 anos, Escola B2 - T6)
- *Confirmou, pois era essa a minha opinião e os textos apenas a reafirmaram.* (Thales, 18 anos, Escola P3 – T18)
- *A leitura dos textos não mudou a minha opinião.* (Laís, 16 anos, Escola P2 - T9)
- *Confirmou! Por causa da transparência e clareza do texto abordado.* (Isis, 17 anos, Escola B2 - T78)
- *Estes textos serviram para me lembrar esta situação, mas apenas isso.* (Elisa, 16 anos, Escola P3 - T8)
- *Confirmou: devido aos estudos já adquiridos e a apresentação dos textos só muda a maneira de expressão, não o fato.* (Erick, 20 anos, Escola B2 – T95)
- *Não mudou a minha opinião, porque os textos estão de acordo com este.* (Reinaldo, 20 anos, Escola P4 - T1)

Alguns estudantes apresentaram respostas sem nenhuma justificativa. Pragmaticamente se utilizaram dos documentos apenas como algo que acreditavam reproduzir seu próprio pensamento, mas não há clareza de que tenha ocorrido algum tipo de reflexão a

respeito das fontes. Caso tenham sido utilizadas para esse intento, serviram apenas como reprodução do conhecimento prévio do aluno acerca do tema. Dentro dessa perspectiva de confirmação, refutação ou indiferença perante a fonte, uma justificativa mínima já revelaria características de adesão a uma ou à outra (ou a ambas) narrativa(s) como reforço do conhecimento que julga já ter adquirido:

- A leitura confirmou a minha opinião. Porque já era à prever que quando as coisas não estão fáceis, existe tendência para fugir. Mesmo não sendo com a intenção à estar a fugir para não resolver os problemas. (Tháisa, 16 anos, Escola P5 - T2)

- Confirmou, pois reafirmou o número de interesses que havia na mudança. (Fátima, 16 anos, Escola B2 - T3)

- Confirmou por uma parte, pois os textos mostram ser por fuga mas também por estratégia. (Maurício, 16 anos, Escola P2 - T14)

- A leitura de ambos os textos deixa mais “claro” a minha mente, ou seja, o que para mim já estava formado, o meu conceito sobre tal assunto. (Ana Carolina, 16 anos, Escola B1 - T5)

- Confirmou, pois eu já tinha em mente uma tese, os dois textos só o completaram. (Vicente, 17 anos, Escola B1 - T9)

A simplicidade dessas justificativas torna claro que não há modificação de pensamento do aluno. Sequer há confronto de suas ideias com as ideias apresentadas nas narrativas. Uma espécie de senso comum sem a intermediação da racionalidade histórica prevalece e, por isso, tais estudantes somente tendem a aderir às informações contidas nas fontes históricas como forma de referendar a opinião que dizem possuir a respeito do tema. Não há o emprego da crítica nessa opção, tampouco qualquer tipo de contestação. A fonte se torna evidência de um pensamento histórico ao atuar apenas como reprodução literal do que aconteceu, a chamada cópia do passado:

A fonte histórica é vista como dando acesso direto ao passado – conhecimento literal do passado, permitindo a inspeção direta desse passado. Para responder a uma questão com base em fontes, os alunos retratam informações avulsas, por vezes sem nexos, copiadas da fonte. Mostram dificuldade em relacionar fontes discordantes e, se confrontados com esta situação, a maioria considera que estas fontes não são úteis, não diferem, o problema não existe [...] Não se colocam questões de metodologia. Os alunos operam com uma distinção de verdadeiro/falso [...], mas sem base metodológica. (SIMÃO, 2008, p. 80)

A resposta pragmática a uma pergunta sem a preocupação interpretativa da fonte ou a simples reprodução ou reescrita de trechos desse objeto de estudo, discutida no excerto da

autora portuguesa, revela que não houve mobilização salutar das operações mentais do pensamento histórico. Os alunos não compreenderam que havia qualquer tipo de distinção de abordagem do tema nas fontes. Quiseram rapidamente se desfazer da questão se valendo da cópia de trechos com ou sem relação clara com o que era discutido. Com isso acreditaram emitir algum juízo de valor intepretativo (*confirma a minha opinião...*) a respeito do conteúdo histórico abordado. Claro está que não existiu, por parte dos alunos, qualquer referência ao uso da metodologia de investigação do campo da História, para se chegar à conclusão de que as fontes secundárias que leram confirmaram o que entendiam do assunto. A temporalidade passou ao largo dessa discussão, pois a adesão irreflexiva às narrativas revelou que não existe maior preocupação em se discutir como se construiu o passado histórico. Ele está lá, literalmente imutável. Ao historiador, basta contá-lo.

Nível 2 – Evidência Histórica como Informação

O pensamento pragmático de utilização da fonte histórica como uma espécie de senha (*password*) que dá acesso direto ao conhecimento do passado não se limita apenas a uma compreensão literal, pois a carga informacional nela comportada pode ser mais explorada pelos estudantes:

- *Confirmou, pois com mais fatos. Agora eu sei que eles fugiam mesmo, só que com pressão da França e da Inglaterra.* (Irene, 15 anos, Escola B1 - T58)
- *Modificou, porque veio a acrescentar mais informações ao meu universo de ideias.* (Gervásio, 19 anos, Escola P5 - T17)
- *Confirmou. Eu tinha a opinião de que esses foram os dois motivos para ele vir ao Brasil, e o texto confirma isso.* (Orestes, 16 anos, Escola B1 - T12)
- *Modificou a minha opinião pois pensava que apenas tinha sido uma fuga e no final foi uma forma estratégica de transformar o Brasil como capital do Império ou de auxiliar a Grã-Bretanha.* (Magda, 17 anos, Escola P3 - T22)
- *Confirmou, pois Portugal estava com medo da invasão de Napoleão, e por isso conseguindo a colônia em Brasil, se deslocaram para as novas terras.* (Cenira, 19 anos, Escola B2 – T71)
- *Confirmou, porque segundo os textos o Brasil deveria se tornar capital lusitana devido a riqueza desta terra, antes de pensarem em fugir. E quando resolveram fugir adotaram essa ideia.* (Inês, 16 anos, Escola B1 - T55)
- *Sim. Porque com a leitura que fiz dos textos, confirmei que a família real retirou-se para o Brasil, por causa da pressão exercida a família real portuguesa.* (Armando, 17 anos, Escola P5 - T16)

- Modificou um pouco, porém também confirmou alguns pontos. Pois quando mais informações, melhor podemos formar opiniões sobre algo. (Elis, 16 anos, Escola B2 – T45)

Observa-se nessas narrativas que os estudantes utilizam a fonte como doadora de informações que evidenciam seu posicionamento diante da inquirição a qual foram submetidos. A evidência é a própria informação da fonte. Nessas respostas verifica-se que para esses alunos não há preocupação com o contexto do escrito ou com a autoria, o que importa é a carga informacional que coadunará com o que compreenderam como resposta adequada ao questionamento que lhes foi feito. Em curtas palavras, não há a necessidade de avaliação da fonte. Nesse quesito, muitas vezes ocorre a citação literal das informações mais importantes ou a reescrita de trechos. A fonte histórica é a autoridade, pois carrega a informação que reforça o pensamento que acredita ser o correto diante da demanda. Já se percebe maior movimentação do estudante em direção à qualificação do conhecimento histórico se comparada à utilização da evidência como cópia do passado, mas a fonte ainda não é explorada em seus aspectos de temporalidade (relação presente/passado), autoria, ou contexto histórico de concepção e recepção. Ao compreender a fonte como evidência de seu pensamento devido às suas informações, o estudante mostra que passado e presente parecem imbricados, não há diferença. A informação poderia advir de uma fonte primária ou secundária, de um documento compilado num passado distante ou de uma página da internet visitada esta semana que se configuraria na mesma coisa: algo fornecedor da informação que confirma o próprio conhecimento do conteúdo abordado. Nesse sentido, cabe aos historiadores a procura de fontes certas que permitirão que a História seja corretamente contada. Aos leitores, alunos, bastará aderir a essa narrativa, pois sua autoridade reside num historiador, livro ou documentário televisivo que a transpôs, por meio da pesquisa e veiculação.

Formas discursivas apresentadas por estudantes que tratam fontes históricas literalmente - como evidência *ipsis literis* do passado - ou como informações que evidenciam suas ideias por adesão, revelam uma constituição tradicional do pensamento *histórico* (RÜSEN, 2007, p.49). Ao utilizarem-se de qualquer fonte narrativa na vida prática apenas como referendamentum de uma concepção previamente estabelecida, sem qualquer tipo de análise, os alunos demonstrarão uma consciência histórica aberta a aderir prescrições estabelecidas por tradições, portanto, impassíveis diante de qualquer novo questionamento. Não há abertura para novas expectativas, pois elas estão condicionadas às experiências que

tradicionalmente se repetem ao longo do tempo sem qualquer questionamento a respeito de sua historicidade ou significado.

Nível 3 – Evidência Histórica como Testemunho

Mas as informações que compõem fontes históricas não precisam ser tomadas somente de forma literal ou como algo a ser aderido de forma incontinente. Diferentes fontes acerca de um mesmo conteúdo histórico podem ser comparadas, avaliadas e apresentarem informações privilegiadas que as transformarão em evidência histórica de um fato. Para elaborar sua própria narrativa avaliativa, o estudante percebe a necessidade de verificar a incidência de elementos comprobatórios do fato narrado dentro do texto historiográfico (fonte). Assim, duas ações podem ser observadas. A primeira se relaciona a um conceito de evidência histórica que compreende as fontes como testemunhos de um acontecimento. Suas informações devem ser avaliadas em sua veracidade, pois para serem compreendidas como verdadeiras deverão apresentar um encadramento de fatores que revelem ser aquela versão a mais credível. A História tem um método que permite saber se o historiador utilizou as fontes certas para testemunhar a veracidade do fato, do acontecimento narrado. A evidência como testemunho nada mais é que a apresentação da fonte certa, ou seja, aquela que corrobora racionalmente com as ideias dos alunos não porque reproduzem seu pensamento, mas pelo fato de ter informações que coerentemente cedem ao estudante uma comprovação científica, mesmo que ainda incipiente.

- A leitura dos textos confirmou a minha opinião porque na narrativa I diz que a rainha D. Maria I disse: “não corram tanto” pensarão que estamos a fugir!”. (Margarida, 17 anos, Escola P3 – T7)

- Confirmou, porque os portugueses extraíram toda a nossa riqueza, e no segundo texto fala que eles vieram para o Brasil, para tentar se reestruturar financeiramente. (Ludmila, 18 anos, Escola B2 – T65)

- Modificou a minha opinião, porque o primeiro texto demonstra que os reis portugueses pretendiam libertar-se da opressão que sofria tanto da parte de Inglaterra como de Napoleão. (Getúlio, 18 anos, Escola P5 - T3)

Confirmou, pois explica que a transferência da corte para o Brasil já era pensada (narrativa II linhas 1, 2 e 3), e era essa a minha opinião. (Janaina, 17 anos, Escola P1 - T2)

- Confirmou, pois na narrativa I demonstra bem que a família real portuguesa (corte), em vez de enfrentar as tropas de Napoleão, preferiram fugir para o Brasil, que em troca apenas exigiu a liberalização do comércio colonial e o direito de utilizar os portos brasileiros. (Heriberto, 18 anos, Escola P5 - T12)

- Com base no documento I a minha opinião foi confirmada pois explora a perspectiva da fuga da corte, porém ao fazer o cruzamento das fontes considera a hipótese da ideia de instaurar um império no Brasil já ter sido discutida. (Olívia, 17 anos, Escola P4 - T4)

Nível 4 – Evidência Histórica como Prova

Num estágio mais avançado, diferentes narrativas podem ser utilizadas pelo aluno com informações que, cruzadas de forma lógica, auxiliam-no na procura pela comprovação de suas ideias. Há, por parte do estudante, uma compreensão global, holística, das informações que compõem as narrativas dos historiadores. Ao avaliá-las como confirmadoras ou modificadoras de suas convicções a respeito da transferência da família real portuguesa para o Brasil, os alunos sistematizam informações, tecem ideias de forma lógica, interpretam e, assim, comprovam suas asserções:

- A leitura modificou a minha opinião pois se Portugal não aderisse ao bloqueio, as tropas francesas invadiriam Portugal; se o fizesse a Grã-Bretanha bombardearia Lisboa. Então Portugal aderiu à solução britânica e em troca queriam a liberalização do comércio colonial e o direito de utilizar os portos brasileiros. (Jordana, 16 anos, Escola P5 - T8)

- A leitura dos textos confirmou a minha opinião, pois mais uma vez são apresentados dados que evidenciam que a transferência da família real tenha sido um ato de fuga (a forma desordeira como se procedeu a deslocação, o facto das tropas francesas já estarem perto de Lisboa, permite-nos concluir também que se trata de um ato incoerente, caso contrário, a transferência da família real poderia ter sido feita antecipadamente). (Alan, 17 anos, Escola P1 - T3)

- A leitura dos textos acrescentou a minha opinião. Penso que a ida da corte para o Brasil foi também um ponto estratégico para comandar melhor a parte mais rica, pois era onde se encontrava o ouro do Brasil, e para tornar o império menos vulnerável às ameaças do povo castelhano. (Cátia, 16 anos, Escola P1 - T18)

- A leitura confirmou a minha opinião, pois na narrativa 1 diz que eles fugiram para o Brasil com medo do bombardeio que a Inglaterra faria, mas na narrativa 2 ele diz que a ideia de virem para o Brasil já estava na mente do príncipe. (Angelo, 16 anos, Escola B1 - T49)

- A leitura dos textos confirmou a minha opinião, pois no 1º. Texto está confirmado que a família real fugiu de Portugal para se salvar das tropas de Napoleão, porém, no 2º. Texto também existe a confirmação que no século XVII, havia o desejo da família real ir para o Brasil porque era aí que estava a maior parte da riqueza do reino. (Claudete, 18 anos - Escola P2 - T6)

- Modificou pois D. João só se preocupou pelos interesses das elites, levando com ele todos os bens possíveis, cedendo a Inglaterra os seus pedidos e safando se da guerra. (Valquíria, 18 anos, Escola P3 - T16)

- *A leitura dos textos manteve a minha opinião, mas a modificou um pouco, pois a vinda da corte para morar no Brasil, para mim, além de ter sido uma maneira de fugir das tropas de Napoleão, ocorreu também pelas vantagens já descobertas que o nosso país possuía, para enriquecer a economia do Império, então, o fato ocorreu pelos dois motivos.* (Joaquina, 16 anos, Escola B1 - T17)

A utilização da fonte, como evidência comprobatória de um pensamento histórico acerca de um fato, diferenciada nessas duas vertentes - evidência como testemunho e evidência como prova (SIMÃO, 2007, p. 83-5) – revela uma constituição de consciência histórica diferente da tradicional. Ao refletir sobre a diversidade narrativa e procurar nela vestígios que comprovem uma das versões ou testemunhem acerca de uma forma de pensar a respeito de um acontecimento, o estudante amplia seu campo de experiência e abstração do conhecimento histórico, pois procura nas evidências, regras gerais que possam comprovar sua maneira de agir perante a demanda colocada. A busca da prova ou mesmo do testemunho, enfim, a procura da verdade dos fatos por meio da análise das informações presentes nas fontes históricas, demonstra a superação do uso desse expediente de maneira irreflexiva, aderente e abre caminho para a argumentação, a ação interpretativa com vistas ao julgamento de dada situação.

Nota-se nesse movimento, a emergência da cientificidade da História, à medida que os estudantes passam a olhar para as fontes com premissas minimamente metodológicas. Se na *evidência como testemunho*, o aluno procura informações plausíveis que comprovem seu posicionamento diante de um objeto de estudo, seja pela confirmação ou refutação, na *evidência como prova*, ocorre um aprofundamento dessa competência, pois o estudante passa a juntar informações das fontes e encadeá-las de forma plausível, seguindo uma coerência por ele mesmo colocada.

Ambos empregos do uso da evidência carregam em si a qualidade de modelo, de exemplo, pois não são portadores de inferências que podem relativizar ou provocar a necessidade de incorporação de outras competências à sua leitura, e sim com a carga interpretativa que esta, por si só, possibilita. Em outras palavras, o pensamento histórico que prima por utilizar a evidência somente como testemunho ou prova, por si só (ou seja, levando-se em consideração apenas aspectos internos) remete à constituição exemplar de sentido (RÜSEN, 2007, p. 50), ou seja, a uma consciência histórica que privilegia guiar-se por modelos culturais que oferecem regras gerais para o agir na vida prática. As fontes históricas são utilizadas para reforçar as experiências que serviram e servem como modelo, pois elas remetem a um horizonte de expectativas conhecido e que satisfaz as carências de orientação no tempo.

Nível 5 – Evidência Histórica com uso restrito

No entanto, a metodologia da ciência da História proporciona um aprofundamento na constituição do conhecimento histórico. Versões diferentes da História fornecem informações que podem servir de comprovação das ideias, mas podem levar seu analista a se posicionar frontalmente contra a concepção apresentada, não de maneira volúvel ou superficial, mas revestida de fundamentação, pois tem os pilares de seu raciocínio baseados numa leitura autoral, própria, das fontes históricas relacionadas a um dado conteúdo histórico:

- *Embora seja um assunto sobre o qual nunca refleti muito acho mais importante destacar a bravura dos soldados que lutaram e morreram pela liberdade de sua pátria do que da cobarde atitude da corte que devia ser que lidera, tanto a liberdade de fugir e deixar os que não podem a sua sorte e a mercê dos conquistadores de Napoleão que 3 vezes teve as suas tropas repelidas não pelo rei mas pela bravura dos soldados nacionais.* (Edson, 18 anos, Escola P1 - T9)

- *Apesar dos textos transmitirem a ideia de ter sido uma mudança estratégica, na minha opinião, isso foi só um pretexto para a corte não assumir o medo que sentia em relação à armada francesa. Se Napoleão não tivesse invadido Portugal, a corte real não teria fugido.* (Márcio, 17 anos, Escola P5 - T18)

- *Confirmei, porque Portugal como é um país localizado geograficamente na cauda da Europa, e mais, como era detentor de algumas colônias, tornava-se mais fácil fugir do que enfrentar as batalhas. E é claro que foi uma fuga, não foram avisados antecipadamente para planejar tudo.* (Clarice, 17 anos – Escola P2 - T4)

- *Sinceramente, confirmou minha opinião. Portugal sempre viu nosso país como uma enorme fonte de riqueza e uma blindagem contra uma possível crise no país.* (Dionísio, 16 anos, Escola B2 - T44)

- *Não porque os portugueses vieram para o Brasil para solucionar o problema deles e por meio de uma estratégia ou seja era meio de conquistar o que eles perderam no país deles.* (Anália, 17 anos, Escola B2 - T38)

Nota-se que as narrativas dos estudantes não só avaliaram as informações das fontes históricas como também as usaram de maneira crítica. O texto do estudante Edson (18 anos, Escola P1 - T9) foca sua crítica na corte portuguesa por meio da heroização dos soldados portugueses que defenderam o território português quando da invasão francesa.

“[...] acho mais importante destacar a bravura dos soldados que lutaram e morreram pela liberdade de sua pátria do que da cobarde atitude da corte que devia ser que lidera, tanto a liberdade de fugir e deixar os que não podem a sua sorte e a mercê dos conquistadores de Napoleão que 3 vezes teve as suas tropas repelidas não pelo rei mas pela bravura dos soldados nacionais.” (Edson, 18 anos, Escola P1 - T9)

Edson apresentou conhecimentos prévios para construir sua crítica. Ao compará-los com as informações das fontes, não titubeou em defender a hipótese de fuga da corte, com autonomia. Numa análise subjetiva, mobilizou objetivamente informações distintas da fonte para consolidar a oposição existente entre a covardia da elite governante e a coragem do exército lusitano. Observa-se que seu ponto de vista é patriótico, relacionado às forças armadas. O povo, entretanto, não participa dessas lutas de resistência.

Márcio (17 anos, Escola P5 - T18), por sua vez, acredita serem as duas versões historiográficas apenas diferentes formas de se contar uma história que convergiu para um único objetivo, ou seja, fuga ou estratégia são diferentes pretextos da “realidade” que era o medo que a corte portuguesa sentia de Napoleão:

“- Apesar dos textos transmitirem a ideia de ter sido uma mudança estratégica, na minha opinião, isso foi só um pretexto para a corte não assumir o medo que sentia em relação à armada francesa. Se Napoleão não tivesse invadido Portugal, a corte real não teria fugido.” (Márcio, 17 anos, Escola P5 - T18)

O estudante critica as versões porque pretendem esconder a realidade dos fatos que é, simplesmente, o sentimento humano (medo) da elite portuguesa em ser obrigada a submeter-se a um poder maior, dominador (no caso, a armada francesa). A crítica desse estudante se baseia no conceito de contingência histórica que determina a ocorrência de acontecimentos históricos ao modificar a estrutura de uma sociedade, de suas forças geopolíticas, das relações de poder:

A contingência na concretização de ações resultantes de intenções consiste no fato de que as ações dependem de circunstâncias e condições, que as intenções orientadoras do agir não têm como avaliar adequadamente em sua totalidade e em todos os seus aspectos. (RÜSEN, 2007, p. 50)

A terceira narrativa traz um componente diferente das anteriores. Usa de um conhecimento prévio específico baseado na localização geográfica de Portugal:

“- Confirmei, porque Portugal como é um país localizado geograficamente na cauda da Europa, e mais, como era detentor de algumas colônias, tornava-se mais fácil fugir do que enfrentar as batalhas. E é claro que foi uma fuga, não foram avisados antecipadamente para planejar tudo.” (Clarice, 17 anos – Escola P2 - T4)

Para Clarice, a localização geográfica de Portugal que tanto auxiliou no processo de expansão marítima a continentes como América, África e Ásia, foi mais uma vez eficaz no que concerne a facilitação de uma fuga. Tamanha facilidade impediria o planejamento

preventivo de uma necessária transferência da Corte, pois o contexto geográfico do país naturalmente levaria a decisões desse tipo.

As narrativas dos alunos brasileiros da Escola B2 remetem à ideia de que o Brasil servia como uma espécie de válvula de escape para a solução dos problemas de Portugal:

[...] Portugal sempre viu nosso país como uma enorme fonte de riqueza e uma blindagem contra uma possível crise no país” (Dionísio, 16 anos, Escola B2 - T44)

[...] portugueses vieram para o Brasil para solucionar o problema deles e por meio de uma estratégia ou seja era meio de conquistar o que eles perderam no país deles. (Anália, 17 anos, Escola B2 - T38)

Para esses alunos não importava se a transferência foi estratégica ou simplesmente uma fuga, pois independentemente dessas opções o Brasil serviria sempre como meio para a resolução dos problemas portugueses. A crítica criada por esses alunos usa a fonte apenas como desencadeadora de suas interpretações do fato histórico.

Observa-se que essas narrativas utilizam-se das fontes como evidência de sua crítica de forma restrita. Não há uma análise profunda delas no que concerne à aspectos autorais, ao contexto de criação, à historicidade, entre outros. O que existe é a interrelação das fontes (de maneira superficial, restrita) associada a conhecimentos prévios com o objetivo de externar um ponto de vista autoral. Verifica-se com essa ação uma tomada consciente de posição dos estudantes em contraposição às leituras do acontecimento narrado pelos historiadores. Já não basta reproduzir irrefletidamente as informações das fontes ou mesmo utilizá-las como testemunho ou prova com o fim de validação de seus próprios argumentos. O ato de inferir se torna presente nessa constituição de sentido histórico. Os alunos não se convenceram totalmente da veracidade das informações e se posicionaram contra as versões ou o resultado delas apresentando argumentos oriundos de seu próprio conhecimento a respeito do assunto ou criando inferências com o objetivo de preencher as lacunas que constataram na avaliação que fizeram das narrativas.

A esse tipo de pensamento histórico que aponta para a proeminência da subjetividade do autor no trato com a fonte como evidência histórica, Rösen se refere como “constituição crítica do sentido histórico” (RÜSEN, 2007, p. 55), pois esse tipo de consciência histórica tem como objetivo promover o esvaziamento dos modelos de interpretação histórica estabelecidos.

É claro que a constituição crítica de sentido à consciência histórica, elaborada por Rösen, apresenta complexidade muito maior do que as narrativas dos alunos aqui analisadas. No entanto, a simples mobilização do pensamento histórico crítico, por parte dos alunos,

baseado em argumentos conscientemente trazidos por eles de outros contextos ou meios, com o fim de avaliar (e refutar) fontes oferecidas acerca de um assunto, por si só já torna importante pensar na criticidade que o trabalho com evidências pode proporcionar aos estudantes, mesmo que de maneira restrita. Por outro lado, o fato de os alunos apresentarem possibilidades destoantes das comuns em suas narrativas, aponta para a procura de orientação à vida prática em experiências que se contrapõem ou desprezam as experiências tradicionalmente estabelecidas, pois sua finalidade é abrir-se a um novo horizonte de expectativas.

Nível 6 - Evidência Histórica analisada em seu Contexto de produção

Finalmente, o uso de fontes na construção da consciência histórica permite o desenvolvimento da perspectividade, da construção de discursos que promovam a relação entre posicionamentos narrativos divergentes oriundos de diferentes fontes históricas. Nesse tipo de constituição do pensamento histórico é essencial o desenvolvimento de habilidades que remetam à análise das fontes concernentes à sua historicidade, autoria, contextualização da concepção e recepção, entre outros aspectos. Dentro dessa perspectiva conceitual da evidência histórica é preciso entendê-la

[...] no seu contexto histórico para se saber qual o seu significado e como se reporta à sociedade que a produziu. [...] Emerge a consciência dos contextos, variam os lugares e o tempo em que se interpreta o passado. Diferentes narrativas são resultados de questões diferentes e teorias diferentes que os historiadores usam no estudo da realidade histórica. A objectividade é concebida sem contornos positivistas – objectividade perspectivada. (SIMÃO, 2007, p. 88-9)

- *Sim, pois como está explícito D. João VI revelou um grande sentido de estado e responsabilidade ao transferir a capital do “reino unido de Portugal, Brasil e Algarve” para o Brasil pois dessa maneira conservou a sua soberania no Brasil e a Inglaterra “conservou” Portugal para que um dia Portugal voltasse à mão de quem de direito.* (William, 18 anos, Escola P5 - T15)

- *Modificou a minha opinião. Foi também para fugirem às invasões pois Napoleão tinha decretado que nenhum país de Europa podia comercializar com a Inglaterra. Se Portugal não acordasse seria invadido por França, mas se aceitasse seria bombardeada por Inglaterra. O rei ficou num dilema e aproveitou-se do facto de Espanha estar a tentar conquistar a colônia brasileira e a riqueza desta para se instalarem no Brasil e viverem “à grande”.* (Ismênia, 16 anos, Escola P5 - T5)

- *A leitura dos textos confirmou a minha opinião, em grande parte devido à sua objectividade histórica. É verdade que a deslocação da família real foi vista como uma fuga, o que foi, em parte, e que a dita deslocação modificou muito o equilíbrio económico do império luso.* (Theo, 17 anos, Escola P4 - T5)

As narrativas acima apresentadas remetem ao uso da evidência histórica de maneira aprofundada, pois seus autores não só procuraram extrair a carga informacional das narrativas historiográficas como também relacionaram tais informações de maneira abrangente, revelando sua autonomia cognitiva. Na narrativa de Afonso, por exemplo, D. João VI se tornou um estadista por ter uma aguçada leitura política de seu tempo, conseguindo conservar a soberania de seu país ao optar pelo fortalecimento de sua relação geopolítica com a Inglaterra:

- Sim, pois como está explícito D. João VI revelou um grande sentido de estado e responsabilidade ao transferir a capital do “reino unido de Portugal, Brasil e Algarve” para o Brasil pois dessa maneira conservou a sua soberania no Brasil e a Inglaterra “conservou” Portugal para que um dia Portugal voltasse à mão de quem de direito. (William, 18 anos, Escola P5 - T15)

O contexto geopolítico de Portugal pôde ser utilizado de outra forma. A narrativa de Ismênia, argumenta que o mesmo rei se viu diante de um dilema e teve de tomar sua decisão ponderando a importância geopolítica de Portugal no continente europeu em relação à Inglaterra, França, Espanha e até mesmo ao Brasil:

- Modificou a minha opinião. Foi também para fugirem às invasões pois Napoleão tinha decretado que nenhum país de Europa podia comercializar com a Inglaterra. Se Portugal não acordasse seria invadido por França, mas se aceitasse seria bombardeada por Inglaterra. O rei ficou num dilema e aproveitou-se do facto de Espanha estar a tentar conquistar a colônia brasileira e a riqueza desta para se instalarem no Brasil e viverem “à grande”. (Ismênia, 16 anos, Escola P5 - T5)

Se a perspetividade do pensamento histórico se apresenta numa análise global das relações de poder entre sujeitos envolvidos num processo histórico, esta pode ter sua ocorrência também num contexto interno, inerente às operações mentais do pensamento histórico, como mostra o texto de Theo (17 anos, Escola P4 - T5):

- A leitura dos textos confirmou a minha opinião, em grande parte devido à sua objectividade histórica. É verdade que a deslocação da família real foi vista como uma fuga, o que foi, em parte, e que a dita deslocação modificou muito o equilíbrio económico do império luso. (Theo, 17 anos, Escola P4 - T5)

Para esse estudante, a objetividade histórica existente nas narrativas foi fundamental para a construção de sua análise. Tal objetividade decorreu, no entender do aluno, da relação das narrativas com o contexto econômico vivenciado por Portugal à época. A decisão de

“*deslocação*” foi resultado de uma necessidade econômica do país que buscava preservar sua saúde econômica diante da dominação estrangeira que se aventava.

Observa-se nessas narrativas o uso da fonte histórica como evidência em contexto, pois os alunos autores procuraram constituir sentido histórico superando o uso da evidência como cópia, informação, testemunho, prova ou material de crítica. Para eles, não basta construir consciência histórica obedecendo a modelos atemporais ou a críticas pontuais, se faz necessário abrir-se à interação com as diferentes perspectivas históricas, à divergência de informações e opiniões com o objetivo de gerar novas possibilidades. As experiências passadas representadas nas fontes servem para construir argumentos que gerarão novas experiências e, conseqüentemente, novas expectativas a serem atingidas no decurso temporal. Rüsen chamou de “genética” essa forma de constituir sentido histórico (RÜSEN, 2007, p. 58).

O uso da evidência histórica em contexto provoca no aluno um movimento em direção à perspectividade do pensamento. A subjetividade da autoria será superada pela objetividade perspectivada, pois a segunda permite maior aproximação com o pensamento alheio. As ideias não se submeterão à restritividade solidificada no uso irreflexivo das fontes ou na primazia das informações sobre a diversidade perspectiva. O desenvolvimento de habilidades para interpretação das fontes permite analisá-las como evidência histórica num contexto abrangente que considera a autoria, contexto, historicidade e outros conceitos meta-históricos que lhe são inerentes. Ação que se constitui como um grande desafio para o processo de aprendizagem histórica escolar, pois possibilita ao aluno relacionar seus conhecimentos prévios à atividade de pesquisa e análise de fontes históricas com o objetivo de torná-las evidência comprobatória de sua argumentação histórica.

A trajetória de análise dos diferentes níveis dos usos de fontes como evidência histórica permitiu relacioná-los às categorias de consciência histórica criadas por Rüsen e Koselleck. A **Figura 14** apresenta um quadro que resume essa relação, feita ao longo da análise das narrativas dos estudantes brasileiros e portugueses à luz do conceito de evidência histórica:

Figura 14 – Relação entre os níveis de Evidência Histórica e a tipologia da consciência histórica

Tipos de Consciência Histórica (Rüsen)	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Aplicação das Categorias de Koselleck	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Rejeição ao espaço de experiência anterior como abertura para um novo horizonte de expectativa	Relação dinâmica entre espaço de experiência e horizonte de expectativa
EVIDÊNCIA HISTÓRICA (Conceito Meta-histórico)	- Evidência como cópia do passado - Evidência como informação	- Evidência como testemunho - Evidência como prova	- Evidência restrita	- Evidência em contexto

No que se relaciona à análise quantitativa dos dados acerca do uso da evidência histórica na construção do conhecimento histórico, verifica-se certa regularidade entre os alunos brasileiros das escolas pesquisadas. A percentagem de narrativas que indicam ser a fonte histórica tomada como uma cópia do passado (B1 – 55% e B2 – 47,4%) ou algo que contribui com informação (B1 – 21,7% e B2 – 22,1%) é preponderante nos dois grupos, conforme pode se observar na **Tabela 44**. Uma diferença salutar reside na quantidade de alunos que não expuseram suas ideias nessa questão. Somente cinco alunos da Escola B1 (8,3%) não participaram, porém 23 alunos de B2 (24,2%) não responderam à pergunta proposta.

Tabela 44 – Uso da Evidência Histórica – Brasil

	No. de alunos			%		
	B1	B2	TOTAL	B1	B2	TOTAL
Nível 1 – Cópia do Passado	33	45	78	55,0	47,4	50,3
Nível 2 – Informação	13	21	34	21,7	22,1	21,9
Nível 3 – Testemunho	7	1	8	11,7	1,0	5,2
Nível 4 – Prova	2	2	4	3,3	2,1	2,6
Nível 5 – Uso Restrito	0	3	3	0	3,2	1,9
Nível 6 – Evidência em Contexto	0	0	0	0	0	0
Não responderam	5	23	28	8,3	24,2	18,1
Total	60	95	155	100	100	100

A análise das respostas nos outros níveis indica que existe diferença substancial entre os alunos de B1 e B2 quando da utilização da fonte histórica como testemunho que comprove sua concepção do fato (B1 – 11,7% e B2 – 1,0%). Esta situação se inverte quando se pensa na utilização da evidência histórica de maneira restrita, em que suas informações de alguma maneira são colocadas em dúvida ou têm sua importância diminuída em favor da subjetividade do autor (B1 – 0% e B2 – 3,2%). Já no nível de utilização que concebe a evidência como prova, a incidência nas narrativas é parecida (B1 – 3,3% e B2 – 2,1%). Nenhum dos estudantes brasileiros apresentou uma narrativa que trabalhasse a fonte histórica em sua historicidade, explorando-a como evidência histórica que se relaciona também ao contexto de produção, fator que mostra a pouca habilidade dos alunos brasileiros no trato com a fonte, conforme pode ser observado no gráfico da **Figura 15**.

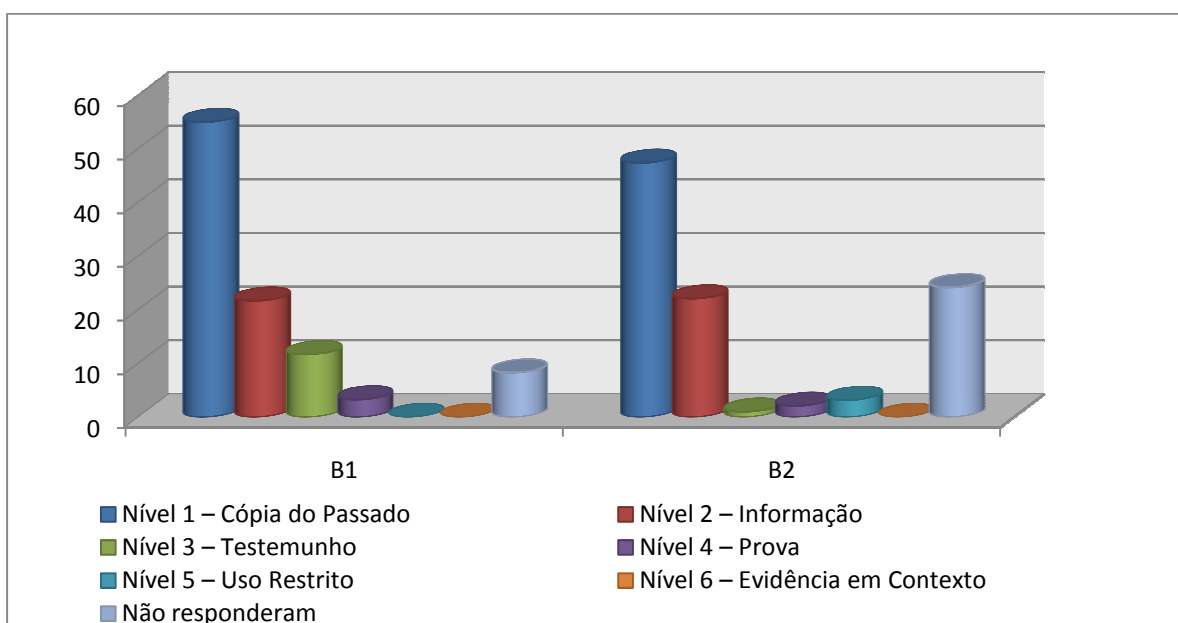


Figura 15 – Níveis de Uso da Evidência Histórica – Brasil (em %)

Por outro lado, mesmo com a quantidade pequena de alunos que usaram a evidência histórica em níveis mais elevados, percebe-se que os alunos da Escola B2 tiveram maior autonomia no trato com as fontes do que os alunos de B1. Dado que se coaduna com a única narrativa de explicação densa colhida na análise anterior, que também era de um estudante da Escola B2.

As **Tabelas 45 e 46** apresentam as informações relativas à qualificação do uso da fonte ou documento histórico como evidência comprobatória de um acontecimento entre os alunos portugueses. Os estudantes das Escolas P3 e P4 são aqueles que apresentam maior dificuldade em trabalhar com fontes históricas, pois as usa, em maior número, como cópia do passado (P3 – 45,5% e P4 – 55,6%). Nota-se que o percentual do uso das fontes históricas

como informação é parecido em todos os grupos (na faixa dos 30%, com exceção de P4 que, por ter a menor quantidade de alunos que preencheram o instrumento, apresentou regularidade nos demais níveis). Mas o que chama à atenção é a utilização das fontes históricas entre os alunos de P1, P2 e, principalmente, P5.

Tabela 45 – Uso de fontes como Evidência Histórica – Portugal (em no. de alunos)

	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
Nível 1 – Cópia do Passado	5	6	10	5	3	29
Nível 2 – Informação	6	8	6	1	7	28
Nível 3 – Testemunho	1	6	1	0	4	12
Nível 4 – Prova	8	1	5	1	3	18
Nível 5 – Uso Restrito	2	4	0	0	1	7
Nível 6 – Evidência em Contexto	0	0	0	1	3	4
Não responderam	3	0	0	1	2	6
Total de alunos	25	25	22	9	23	104

Tabela 46 – Uso de fontes como Evidência Histórica – Portugal (em %)

	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
Nível 1 – Cópia do Passado	20	24	45,5	55,6	13,0	27,9
Nível 2 – Informação	24	32	27,3	11,1	30,5	26,9
Nível 3 – Testemunho	4	24	4,5	0	17,5	11,5
Nível 4 – Prova	32	4	22,7	11,1	13,0	17,3
Nível 5 – Uso Restrito	8	16	0	0	4,3	6,7
Nível 6 – Evidência em Contexto	0	0	0	11,1	13,0	3,9
Não responderam	12	0	0	11,1	8,7	5,8
Total	100	100	100	100	100	100

Os alunos de P2 são aqueles que tendem a eleger uma fonte histórica como testemunho, evidência de sua concepção acerca do fato (32%) ou com utilização restrita, abrindo espaço para maior autonomia (16%) mas, por outro lado, não conseguem perceber a historicidade das fontes (Evidência em Contexto – 0%). Os estudantes de P1 tendem a promover um diálogo entre as fontes disponíveis com o fim de comprovar suas asserções (32%), algo que também ocorre, num grau menor, com os alunos de P3 (22,7%). Provavelmente, essa forma com maior objetividade no lidar com documentos históricos, os impedem de construir maior autonomia de análise, seja de maneira restrita (8%), seja como evidência em contexto – (0%). Já os estudantes de P5 apresentaram maior habilidade no trato com as fontes históricas, pois 13% deles as compreenderam como evidência em seu contexto de produção, numa relação dialógica e autônoma, enquanto 4,3% as perceberam de maneira restrita. O uso das fontes como testemunho ou prova manteve relativa regularidade (17,5% e 13%, respectivamente), como pode ser observado graficamente (**Figura 16**).

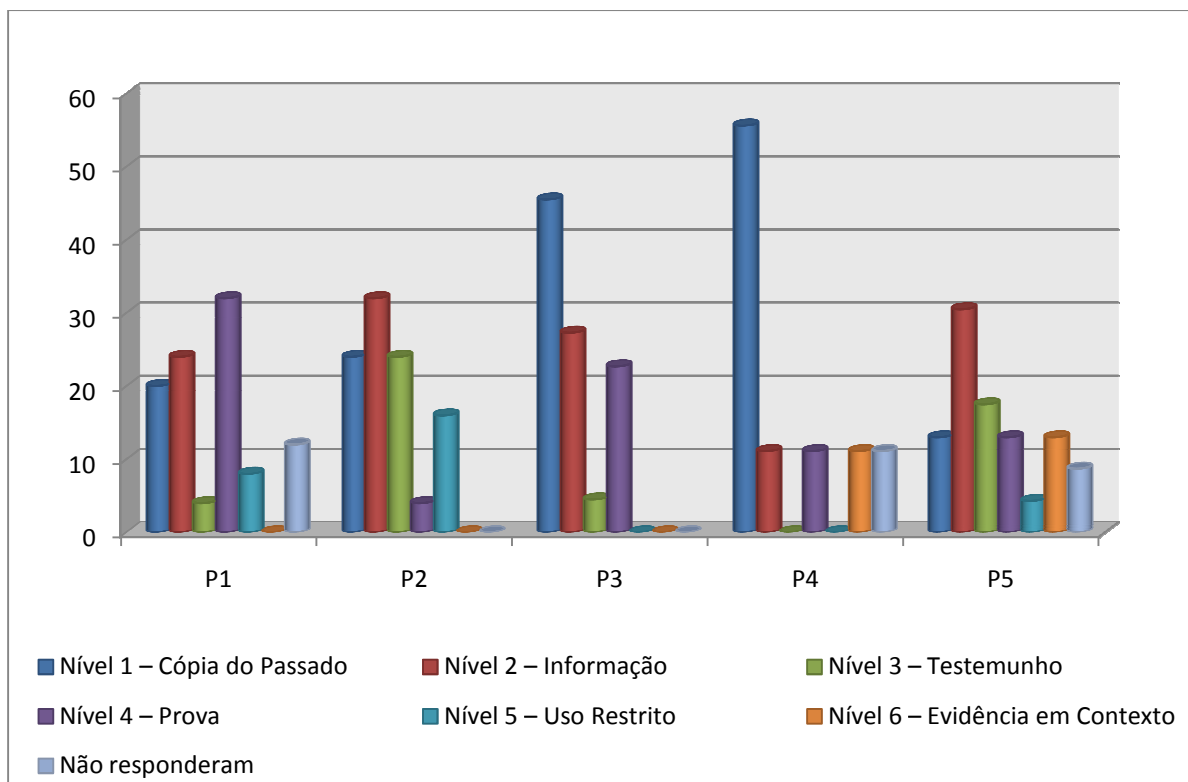


Figura 16 – Níveis de Uso da Evidência Histórica – Portugal (em %)

A relação desses dados com os obtidos na primeira análise (sobre o conceito meta-histórico - explicação histórica) mostra tendência importante. Ali também os estudantes da Escola P5 foram aqueles que conseguiram maior qualificação nas explicações históricas, ficando numa espécie de linha média entre os estudantes que revelaram maior dificuldade nesses quesitos (das Escolas P3 e P4) e aqueles que apresentaram maior qualificação (Escolas P1 e P2).

A comparação entre estudantes brasileiros e portugueses no que concerne ao uso das fontes históricas como evidência (conforme **Tabela 47**) mostra que metade dos que responderam à questão utilizaram os documentos como cópia do passado (50,3%), ou seja, não conseguiram construir conhecimento histórico a partir deles. Soma-se esse percentual àquele relativo aos alunos que não conseguiram (ou não quiseram) produzir resposta alguma e tem-se quase 70% de estudantes que não mobilizaram minimamente as fontes históricas apresentadas no inquérito. Entre os estudantes portugueses esse percentual é bem menor (5,8% não responderam e 27,9% compreenderam a fonte como cópia do passado). Mesmo assim, os dados revelaram que um em cada três alunos apresentou muita dificuldade em trabalhar com fontes históricas.

Há certa regularidade entre brasileiros e portugueses na utilização de fontes históricas como fornecedoras de informações para o conhecimento (21,9% e 26,9%; respectivamente).

Esses dados deixam claro como os documentos históricos continuam a ser compreendidos da mesma forma que textos de manuais didáticos, ou seja, como transmissores de informação acerca de acontecimentos históricos.

O primeiro movimento reflexivo perante as fontes ocorre quando os estudantes percebem que podem escolher uma dentre as disponíveis para validar sua asserção, ou mesmo reunir várias delas com o fim de torná-las evidências comprobatórias de suas ideias. Nesses níveis de evidência histórica (testemunho e prova), os estudantes portugueses apresentaram maior desenvoltura naquilo que se compreende como o início do uso da metodologia histórica em sala de aula (11,5% e 17,3%), ao passo que os brasileiros demonstraram maior dificuldade (5,2% e 2,6%). Por fim, nos níveis mais elevados em que a exigência de maior autonomia perante as fontes é fundamental para qualificar o pensamento histórico, os estudantes portugueses também mostraram maior habilidade, mas com percentual ainda baixo se comparado ao todo (uso restrito – 6,7% e evidência em contexto – 3,9%. Já, entre os brasileiros, tais narrativas quase inexistiram (1,9% e 0%, respectivamente).

Tabela 47 – Uso de fontes como Evidência Histórica – Comparação Brasil/Portugal (em %)

	BRASIL	PORTUGAL
Nível 1 – Cópia do Passado	50,3	27,9
Nível 2 – Informação	21,9	26,9
Nível 3 – Testemunho	5,2	11,5
Nível 4 – Prova	2,6	17,3
Nível 5 – Uso Restrito	1,9	6,7
Nível 6 – Evidência em Contexto	0	3,9
Não responderam	18,1	5,8
Total	100	100

A **Figura 17** mostra graficamente a disparidade que se observou entre os estudantes brasileiros e portugueses. A diferença revela a necessidade premente de se desenvolver um trabalho sistematizado com fontes históricas nas salas de aulas das escolas brasileiras. Depreende-se desses dados que os documentos históricos não são compreendidos como material que pode evidenciar a ocorrência de um fato histórico ou como produto cultural de um tempo vivido, passível de ser analisado, criticado. Para a maior parte dos alunos brasileiros pesquisados, uma fonte histórica pode, no máximo, ser compreendida como doadora de informações de um acontecimento. Entre os portugueses também não se observam avanços nesse quesito. Os dados mostram que mais da metade desses alunos têm muita dificuldade no desenvolvimento de habilidades no trato com as fontes históricas. Entretanto, percebe-se claramente que esses alunos estão, ao menos, mais preparados para comparar

documentos históricos distintos. Há ainda grande limitação no que concerne à percepção da historicidade do documento ou na análise das intencionalidades inerentes à sua concepção, fator que impede maior autonomia de reflexão e torna o estudante permeável a possíveis prescrições oriundas das diferentes narrativas históricas que lhes são apresentadas cotidianamente.

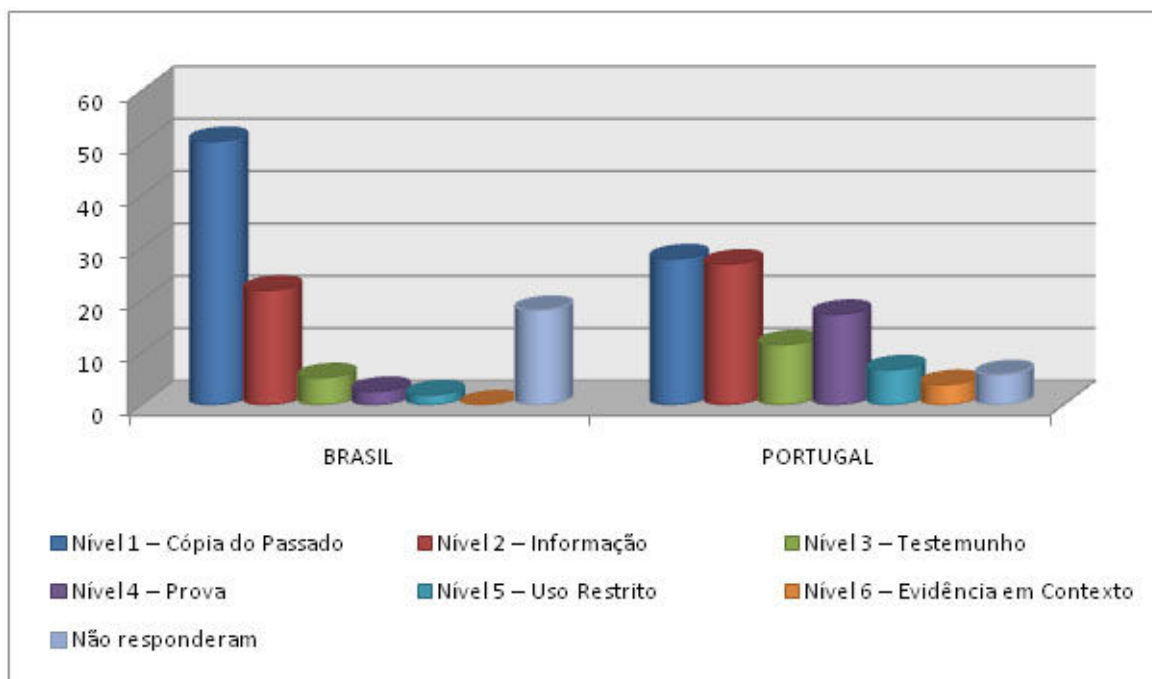


Figura 17 - Níveis de Uso da Evidência Histórica – Brasil/Portugal (em %)

2.2.3 – Da Compreensão Histórica

Após as análises iniciais que versaram sobre dois conceitos meta-históricos – explicação histórica e evidência histórica – baseadas na forma como os estudantes mobilizaram seus conhecimentos prévios e se apropriaram das fontes historiográficas como evidência histórica em suas narrativas, uma terceira análise se constituiu a partir da seguinte questão:

Questão 3:

As explicações dadas ao fato, nos textos, são diferentes? Explique sua resposta.

Se a questão 1 solicitou aos estudantes uma explicação preliminar acerca das vertentes existentes no conteúdo histórico discutido (estratégia ou fuga?), com base em conhecimentos prévios, dando um caráter introdutório a um conjunto analítico que se propõe pensar a

respeito da construção e aplicação do conhecimento histórico na vida prática; e a questão 2 tencionou verificar a utilização das fontes enquanto evidência histórica, como meio para modificar, confirmar ou refutar uma compreensão histórica concebida, revelando seu caráter processual; a questão 3, por sua vez, visou aprofundar essa análise, ao relacionar esses conceitos como meio para avaliar a compreensão histórica dos estudantes.

Evidência e explicação histórica são conceitos meta-históricos fundamentais para que o estudante possa não só compreender a narrativa construída pelo historiador como também constituir sentido à sua própria narrativa, demonstrando, assim, conhecimento histórico. Em outras palavras: a relação entre esses conceitos meta-históricos possibilita a análise da incidência de outro conceito nas narrativas dos estudantes: a compreensão histórica:

O critério de consistência com a evidência pode e deve ser explorado, gradualmente na aula de História. Contudo a que se distinguir claramente dois níveis de interpretação histórica: aquele que se reporta à descrição de acontecimentos simples [...], e que apenas carece de confirmação ou refutação factual; e aquele que se situa no plano da explicação dos factores de uma situação passada que, além de necessitar de confirmação factual, precisa também de se apresentar como plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos do mundo real. (BARCA, 2001, p. 30)

Tal modelo analítico se constituiu a partir do diálogo entre os modelos de análise de narrativas (construídos com base em dados empíricos junto a alunos do ensino básico e secundário em Portugal) originados dos trabalhos de Isabel Barca (2001), Marília Gago (2006) e Ana Catarina Simão (2008). Seu objetivo é constatar os diferentes níveis de compreensão histórica concebidas pelos alunos a partir da mobilização de operações mentais com a finalidade de constituir uma explicação baseada na interpretação da variância de fontes.

Dentro dessa linha de raciocínio, seis níveis de compreensão histórica foram criados a partir de um exercício analítico que levou em consideração as seguintes categorias (critérios):

- **o uso da fonte histórica:** em que medida os estudantes compreendem o papel do historiador na utilização das fontes como evidência histórica? Como eles próprios aceitam ou rejeitam fontes que lhe são apresentadas para validar sua argumentação?

- **a qualidade da explicação histórica:** que tipos de explicações os alunos criam ao se depararem com diferentes narrativas históricas a respeito de um mesmo fato?

Os níveis serão apresentados do mais simples ao mais complexo para que se possa perceber a qualificação do uso da fonte, por parte do aluno e, conseqüentemente, a atuação crescente das operações mentais do pensamento histórico constituídas para discutir o objeto de estudo.

Nível 1 – A História é uma só

O primeiro nível de compreensão dos alunos apresenta a utilização das fontes como provedoras de acesso à literalidade do passado histórico. Não há mobilização para a comparação das convergências e divergências. Elas servem apenas para informar algo que já está posto, afinal o que muda é a motivação, mas todas convergem para um mesmo significado. As dificuldades de interpretação dos alunos os levam à compreensão de que a evidência atua como cópia do passado.

- *Não, pelo que eu entendi os dois querem dizer a mesma coisa.* (Andrezza, 16 anos, Escola B1 – T8)

- *Não são tão diferentes, pois apesar de os pontos de vista variarem, o tema é o mesmo, portanto não há como as informações serem completamente diferentes. A primeira narrativa conta de modo mais “desesperado”, enquanto que a segunda, de modo como se tudo estivesse “de acordo com o plano”. Mas o contexto não é tão divergente.* (Elis, 16 anos, Escola B2 – T45)

- *Não, porque são acontecimentos históricos e esses não são alterados, por factores exteriores.* (Armando, 17 anos, Escola P5 - T16)

- *Não, só mudam algumas motivações, ou seja, eles pretendem desenvolver o capital, embora também precisassem fugir para se salvar.* (Tamara, 16 anos, Escola B1 – T19)

- *Acho que não tanto no primeiro texto como o segundo mostram as razões que levou o D. João a fugir para o Brasil beneficiar a elite colonial.* (Sabrina, 18 anos, Escola P3 - T16)

- *Não, são bem resumidas e muito bem explicadas.* (Tales, 19 anos, Escola B2 - T48)

- *Não pois ambos relatam os motivos levados a corte abandonar Portugal.* (Edileuza, 16 anos, Escola B1-T25)

- *Os fatos são exatamente o que está nos textos.* (Anísio, 18 anos, Escola B2 - T54)

- *As explicações são diferentes mas não são discordantes, pois mostram diferentes casos de deslocação da família real. Por outro lado, a forma como alterou o equilíbrio econômico.* (Cleber, 17 anos, Escola P4 – T5)

- *Sim, são explicações diferentes, mas com o mesmo significado.* (Luma, 17 anos, Escola B1 - T28)

Nesse nível de compreensão a História é conduzida por motivações conjunturais, não existe a percepção de estruturas políticas, socioeconômicas ou culturais que poderiam mobilizar os seres humanos a construir a História, tampouco o historiador utilizará seus pressupostos de pesquisador, localizado num contexto histórico, para construir sua narrativa:

[...] A História é vista como uma descoberta onde o papel do Historiador se resume a encontrar a fonte certa e “contar” a fonte fielmente, sem erros. Neste sentido, o conhecimento do passado é tido como algo garantido e fixo. (SIMÃO, 2008, p.80).

Só há uma História. Ela poderá ser contada com palavras diferentes, até mesmo com diversas emoções (“*mais desesperado*”/“*de acordo com o plano*”) e se são apresentadas diferentes versões, elas servem apenas para complementarem-se entre si com vistas a apresentar a unicidade histórica. Dentro desse contexto, a explicação do aluno é dada de maneira descritiva, fragmentada ou de forma simples, direta, com conteúdos históricos mínimos, sem interferência crítica alguma. Em suma, não há maior reflexão e sim adesão à única história possível de existir.

- *As explicações dadas ao acontecimento nos textos não são diferentes, aliás, completam-se um ao outro, dado que no primeiro texto fala da fuga da família real e no segundo texto a informação completa-se, uma vez que relata novamente a fuga, porém de forma estratégica.* (Anita, 16 anos, Escola P2 – T1)

- *Não considero que sejam diferentes, pois um complementa o outro. Acho que dão informações necessárias para o nosso conhecimento, complementando o nosso conhecimento histórico sobre o assunto.* (Ingrid, 16 anos, Escola P1 - T17)

- *Sim, são diferentes, porém ambas completam-se. Na narrativa I fala da fuga apenas, na narrativa II fala também da fuga, porém realça mais o facto que poderá ter sido de uma forma estratégica, dado que já se tivera pensado nisso antes.* (Maria Luíza, 17 anos, Escola P2 – T5)

- *Não, porque os dois textos estão dizendo coisas que se encaixam.* (Gualberto, 17 anos, Escola B1 – T18)

- *Sim, porém, completam-se um ao outro. Pois, no primeiro texto fala da fuga da família real, e no segundo fala, também, dessa mesma fuga, porém com o intuito de ser uma fuga estratégica.* (Victoria, 18 anos, Escola P2 – T6)

A subjetividade do historiador, de acordo com esta perspectiva, não existe, pois sua função é apenas a de contador de história, ou seja, é mero reproduzidor de algo que a própria História já relegou. A objetividade reside única e inteiramente na fonte, levando o historiador a uma espécie de neutralidade porque somente o objeto de estudo é doador do conhecimento e, portanto, incorpora a função de sujeito da História. Esse tipo de atuação do historiador remete à concepção de história do sagrado na qual os textos de origem mítica e/ou religiosa podem até apresentar versões diferentes, no entanto convergirão sempre para o objetivo sagrado ao qual se propõe.

Exemplos como os citados revelam os mesmos mecanismos apresentados na ideia de que a História é uma só e deixam claro uma forma de pensamento histórico que conduz o indivíduo a apenas reproduzir irrefletidamente algo transmitido ao longo do tempo, com motivações e valores morais nele presentes (RÜSEN, 2007). A experiência do passado é imutável e não pode ser questionada, pois serve para orientar as ações do presente que conduzem às mesmas expectativas de outrora. Experiência e expectativa se tornam uma só na compreensão de que a História é uma só.

Essa lógica de pensamento abre espaço para a repetição de tradições, pois não há mobilização mental com o objetivo de investigar e refletir acerca das evidências que validem ou não uma história. Tampouco se pensa nas questões de autoria e contextualização da narrativa para construir uma explicação histórica com maior densidade. Tal forma de pensamento possibilita, assim, a manutenção das tradições ao longo do tempo.

Nível 2 – As Histórias são diferentes

Nesse nível de compreensão ocorre maior envolvimento do aluno em direção a fonte. Essa mobilização, entretanto, se limita ao mapeamento das informações obtidas a partir da leitura dos documentos. Os estudantes percebem que existem diferenças entre as fontes, mas não se posicionam diante dessa constatação. Para eles, os historiadores contam histórias diferentes simplesmente porque se basearam em informações diferentes. Nesse contexto, o estudante ao analisar narrativas historiográficas entende que lhe cabe tão somente reproduzir as informações nelas descritas. A fonte histórica é compreendida como doadora de informações a respeito do fato histórico discutido e, por isso, não suscita juízo de valor ou crítica. Todas as informações são relevantes para saber do fato, pois não existe a preocupação de utilizá-las ou rejeitá-las para fortalecer ou enfraquecer um argumento. O importante é descrevê-las.

O mapeamento de todas as informações seria a forma criada pelo estudante para se aproximar da melhor explicação:

A existência de duas narrativas diferentes é justificada por lacunas de informação. Os historiadores não têm acesso a todas as fontes, logo não apresentam todo o conhecimento sobre o assunto. Isto explica-se por terem acedido a diferentes vestígios e/ou por serem mais ou menos detalhados nos seus relatos. (GAGO, 2006, p. 60)

Identificar apenas que histórias são diferentes, sem realizar qualquer esforço analítico acerca das narrativas historiográficas ou sobre as fontes nas quais os historiadores se

basearam para construir suas versões, torna estanque a relação da História com a vida prática. Não há a mobilização de raciocínio crítico, nem o interesse em investigar qual a proveniência de tais narrativas ou mesmo em entender que mecanismos de subjetividade estão nelas incorporadas. Nessa perspectiva, a objetividade ocorre no acesso ao passado informado pelas fontes, não importando se se trata de algo que comporta o todo ou somente uma parte da realidade.

Para os estudantes que reproduzem essa forma de exercer o pensamento histórico, acessar as informações de narrativas diversas acerca do tema de interesse, mesmo que essas sejam completamente opostas, os aproximam da verdade do acontecimento, da realidade. As narrativas dos alunos brasileiros e portugueses confirmam essa ideia:

- *Sim, são, pois na narrativa I é defendida a ideia de a fuga ter sido espontânea e desorganizada, rápida, enquanto que a narrativa 2 sustenta que esta transferência sempre foi uma opção, e, embora não totalmente planejada, já era pensada.* (Janaína, 17 anos, Escola P1 – T2)

- *Em parte dos textos sim, o primeiro mostra que a fuga de Portugal para a América foi por necessidade, o segundo mostra que foi uma decisão já planejada.* (Fabiola, 16 anos, Escola B1 – T3)

- *São diferentes. Na 1ª Narrativa a explicação dada é sobre o bloqueio continental e Napoleão decretou e Portugal não aderiu e foi para o Brasil. Na 2ª Narrativa, a explicação dada é que Portugal ia transferir-se para a colônia americana.* (Humberto, 18 anos, Escola P3 – T14)

- *Sim, penso que sim. Pois na primeira a corte foi para o Brasil devido à pressão que sofria tanto de Inglaterra como de França e foi a única forma do rei salvar a sua vida. No segundo texto, a ida da corte para o Brasil dá-nos a ideia de que já era algo planejado antes mesmo de Portugal sofrer a pressão de que foi alvo.* (Mariana, 17 anos, Escola P1 – T7)

- *Sim, porque o 1º. Texto fala que eles fugiram para tentarem se proteger dos populares. Já o 2º. Texto fala que eles vieram para o Brasil não fugindo, mais para extrair toda riqueza e tentar recuperar tudo que perderam.* (Ludmila, 18 anos, Escola B2 – T65)

- *Sim. Um dos documentos assume que a transferência da família real foi uma fuga, mas no entanto o documento dois assume que possa ter sido um plano organizado e planejado ao longo dos tempos por motivos da ameaça espanhola.* (Paulina, 17 anos, Escola P4 – T4)

- *São diferentes. O primeiro acusa os governantes de fugirem num momento difícil. O segundo diz que a mudança da corte para o Brasil era o melhor a fazer e que já há muito era considerada.* (Wanderson, 17 anos, Escola P2 – T2)

- *Sim, na narrativa I é-nos mostrado que a corte portuguesa fugiu para o Brasil para não enfrentar as tropas de Napoleão, enquanto que na narrativa II diz que a fuga já havia sido pensada, mas com o propósito de desenvolver o império.* (Joelza, 18 anos, Escola P5 – T12)

- *Sim. O primeiro afirma ser apenas uma sugestão para solução do problema da família real. Já o segundo menciona o interesse português em estabelecer seu poder no Brasil uma vez que é o parte mais rico.* (Cibele, 18 anos, Escola B2 – T66)

- *As explicações dadas ao acontecimento, nos textos, são diferentes visto que o primeiro documento fala sobre o medo dos portugueses e por isso D. João e a sua família, e alguns refugiados fogem para o Brasil. O segundo texto fala-nos que a corte já tinha pensado em ir para o Brasil antes de ter sido decretado o Bloqueio Continental.* (Marilene, 16 anos, Escola P2 – T8)

- *De certa forma, na primeira narrativa aborda o motivo pelo qual fugiram para o Brasil, o pânico da corte portuguesa, a sua pressa em abandonar Portugal, na segunda narrativa aborda a preocupação de Portugal se manter independente, mesmo refugiados no Brasil.* (Vanda, 16 anos, Escola P2 – T11)

- *Sim. Porque o 1º. texto mostra claramente que a transferência por fuga da parte dos portugueses. Mas no 2º. texto mostra que foi “juntou o útil ao agradável”, portanto foi uma transferência estratégica.* (Cleber, 16 anos, Escola P2 – T14)

- *Um dos textos defende a idéia de que a corte portuguesa não foi para o Brasil de modo estratégico, já o outro texto afirma que foi esse o “objetivo” da corte.* (Jeruza, 16 anos, Escola B1 – T5)

Os dois primeiros níveis de compreensão histórica discutidos representam a denominada “constituição de sentido tradicional de consciência histórica” (RÜSEN, 2007). Reconhecer uma única história como real ou assumir que histórias diferentes a respeito do mesmo assunto não precisam, necessariamente, serem avaliadas, apenas conhecidas, conduz a uma lógica de pensamento permeável à reprodução de tradições no tempo gerando uma síntese entre o horizonte de expectativas e o espaço de experiências.

Se de um lado essa situação, de certa forma, facilita a construção da identidade individual e coletiva por meio do engajamento em tradições prescritas pela cultura histórica; de outro relega os indivíduos à pecha de ser terreno fértil para a manipulação ideológica por não favorecer a conscientização acerca dos mecanismos de construção e permanência dessas mesmas tradições. Não se trata aqui da discussão da valorização ou desvalorização das tradições, mas de como uma concepção de pensamento, sem a constituição reflexiva de sentido histórico, pode levar o indivíduo a ser conduzido por uma História sobre a qual não consegue refletir.

Nível 3 - A História Correta

Nas narrativas desse nível, as operações mentais que dizem respeito à construção do conhecimento histórico dos alunos se movem em nova direção. Os estudantes não se limitam apenas a recolher as informações transmitidas pelas fontes, passam também a avaliar sua veracidade. Tem início uma dinâmica de transformação da fonte em evidência histórica, pois o mosaico de informações por ela apresentada já não se mostra suficiente para dotá-la de credibilidade. Em busca da História Correta, os alunos utilizam as fontes para validar suas próprias perspectivas a respeito do fato.

- *Na primeira narrativa é defendida a ideia de que “o governo britânico sugeriu uma alternativa: a fuga de toda a família real para o Brasil [...]”; enquanto que, na segunda; se afirma: “a transferência da corte para a colônia americana não era uma ideia nova [...]”. Parece-me que o 1º. texto defende mais uma hipótese de fuga, e a segunda defende claramente uma saída estratégica.* (Antonina, 16 anos, Escola P2–T10)

- *Sim, a primeira fala a verdade de que eles vieram para cá para fugir já no segundo fala que eles vieram para cá porque já estava planejado e Napoleão só foi um pretexto.* (Mozart, 16 anos, Escola B1 – T10)

- *São, no texto I vemos uma família real egoísta levando todas as riquezas consigo e deixando o país sozinho para se poderem livrar de dois eventuais ataques, de Inglaterra e França. No texto II verificamos uma versão que afirma que tudo já estava planejado para melhorar economia portuguesa, mas penso que é uma desculpa.* (Cláudio, 17 anos, Escola P1 – T1)

- *São sim, a narrativa 1, explica mas o conflito, a Narrativa 2 dá mais detalhes sobre o Brasil, sua economia, desenvolvimento, e próspero futuro. A Narrativa 2, tem mais detalhes sobre os fatos da época.* (Lenine, 17 anos, Escola B2 – T53)

- *Não as considero diferentes, apenas a primeira narrativa é menos explícita e mais superficial que a segunda que explica mais consistentemente os factores que levaram à situação em que se encontravam e as soluções para a resolver.* (Clarisse, 18 anos, Escola P1 – T6)

- *Sim. A narrativa II está mais detalhada e para mim foi mais fácil o esclarecimento do assunto.* (Guilhermina, 17 anos, Escola B2 – T70)

Nesse nível de compreensão histórica ainda não existe um raciocínio de historicidade da produção da fonte, mas já se estabelece a ideia na qual versões menos credíveis são tratadas como hipóteses que necessitam de fontes consistentes para se estabelecerem como evidências históricas (*Parece-me que o 1º. texto defende mais uma hipótese de fuga, e a segunda defende claramente uma saída estratégica*), ou seja, aparece a concepção nos alunos

de que as explicações históricas produzidas pelos historiadores surgem de focos diferentes de pesquisa.

Para esses alunos, a percepção do nível de detalhamento de uma narrativa histórica já não se limita somente à sua carga informacional; antes é dirigida por parâmetros históricos em diversas frentes. Como exemplos dessa prática observam-se explicações simples e emergentes que sublinham, em maior ou menor grau, parâmetros geopolíticos (*detalhes sobre o Brasil, sua economia, desenvolvimento, e próspero futuro*), temporais (*tem mais detalhes sobre os fatos da época*) e econômicos (*planeado para melhorar a economia portuguesa [...]*).

No entanto, a crítica à versão menos credível da história não ocorre porque se questiona a fonte primária utilizada pelo historiador ou os aspectos inerentes à historicidade do sujeito ou do objeto da produção histórica. O aluno admite que o trabalho dos historiadores já foi feito e estes se apoiaram em fontes para criarem suas narrativas, mesmo que tenham sido superficiais ou resumidas. Em outras palavras, o estudante não questiona o método usado pelo historiador, mas compreende que ele foi usado porque fontes foram utilizadas para a criação daquele argumento. Cabe-lhe somente escolher qual versão mais lhe apetece a partir da análise das informações descritas nas narrativas que coadunam ou não com seu repertório de conhecimento e experiência no tempo.

Dentro dessa ótica a objetividade ocorre na utilização da fonte e, por sua vez, da narrativa dela originada, como testemunho que confirma algo que o aluno já conhece, ao menos em parte. A fonte histórica se transforma em evidência por referendar a versão que confirma seus pressupostos. Dessa forma, a fonte histórica sua veracidade, o que a torna passível de ser reproduzida pelo estudante. Para esses alunos, o historiador atua como alguém que tem a incumbência de avaliar as fontes existentes de forma que estas sejam portadoras da evidência de uma História verdadeira. Somente assim eles poderão tomá-las como testemunho de um conhecimento adquirido e reproduzi-las ao longo do tempo como exemplo a ser seguido.

[...] Os alunos reproduzem a informação, mas não geram inferências a partir das fontes – não é conhecimento histórico construído (embora pareça), mas simples reprodução. O papel do historiador é descobrir as fontes certas, mas emerge aqui a noção de que este tem que criticá-las e avaliá-las. A concepção de História é sobretudo a de descoberta, redigida através do que se extrai nas fontes, mas em alguns alunos emerge a noção de História como uma construção a partir da avaliação e da verificação das fontes, no entanto, de caráter definitivo. [...] Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar informações do passado. (SIMÃO, 2008, p.83)

Surge a ideia no aluno de que o posicionamento diante da diferença de narrativas, fundamentada numa parametrização mínima metodológica, poderá trazer maior correção para sua resposta em questionamentos relativos ao fato estudado. Esse tipo de pensamento histórico que gera no aluno a busca pela “narrativa correta” (GAGO, 2006: 61) dota-o da capacidade de construir sentido para sua orientação na vida prática por meio do desenvolvimento de argumentos mínimos para o exercício do julgamento em situações cotidianas. E essa capacidade de julgar é mediada pelos exemplos históricos nos quais se apoia por entendê-los como credíveis, pois foram testados historicamente dentro de seu repertório cognitivo e no que compreendeu como método histórico. A História se apresenta para ele inserida na concepção ciceroniana (*Historia magistra vitae*) e tem poder, com seus exemplos verdadeiros, de atuar como geradora de sentido nas situações que exigem decisões no cotidiano. A experiência do passado serve de exemplo para a expectativa decorrente da decisão a ser tomada.

O uso simples de operações mentais que relacionem a compreensão do método histórico (qual seja a simples utilização de fontes avaliadas pelo historiador) aliado ao repertório cognitivo da experiência temporal (relativa à memória) conduz a interpretação do estudante, pois permite a geração de significado. Essa conjugação é determinante para decidir qual narrativa referenda seu raciocínio, o que abre espaço para o fortalecimento da reflexão histórica e, conseqüentemente, a dotação de novos mecanismos para orientar seu agir no presente. Como limitação dessa constituição de sentido está a inexistência de perspectiva, pois a ação de assumir uma narrativa como correta, um modelo a ser seguido e reproduzido no tempo, impede maior aproximação a outras perspectivas. Do ponto de vista do processo histórico, tal raciocínio se reproduz em modelos com regras gerais do agir humano, independentemente das questões culturais e temporais implicadas.

Nível 4 – A História depende do autor

O penúltimo nível de compreensão histórica apresentada pelas narrativas dos alunos pesquisados revela a presença da subjetividade do historiador. São as questões de autoria da fonte histórica que aparecem nas narrativas dos alunos:

- *Sim são diferentes pois quem escreve os textos, relata a história à sua maneira, por vezes deixam a sua opinião numa forma discreta e o leitor pode ficar com essa opinião também.* (Ernesto, 17 anos, Escola P1 – T4)

- São diferentes, pois são escritas por pessoas que expressaram a sua opinião sobre o fato da forma que julgavam sim o que ocorreu na época. (Ticiane, 16 anos, Escola B2 - T47)

- Os textos pertencem a dois autores diferentes, o que torna natural o facto de demonstrarem opiniões diferentes. (Ziraldo, 18 anos, Escola P3 - T18)

- Sim, as opiniões de duas pessoas sobre um mesmo fato nunca é igual. Enquanto um praticamente chamou os portugueses de covardes, o outro, meio que tenta “defender”, dar uma justificativa para sua fuga. (Flamínio, 16 anos, Escola B1 – T1)

- São diferentes, porque as pessoas que escreveram essas narrativas expressaram suas opiniões de diferentes formas. (Matias, 16 anos, Escola B2 - T42)

Nota-se que a constatação, por parte do estudante, de que a opinião do autor interfere diretamente na produção da narrativa está posta. E ela se apresenta de maneira crítica. Crítica que aparece na percepção de que existe intencionalidade do autor em influenciar o leitor com sua ideologia: (“pois quem escreve os textos, relata a história à sua maneira, por vezes deixam a sua opinião numa forma discreta e o leitor pode ficar com essa opinião também” - Ernesto, 17 anos, Escola P1 – T4); ou simplesmente na verificação de que as ideias são diferentes porque as “as opiniões de duas pessoas sobre um mesmo fato nunca é igual” (Flamínio, 16 anos, Escola B1 – T1).

A construção da História dependeria diretamente da subjetividade do autor e esta, por sua vez, dirigiria ideologicamente a opção e utilização das fontes para evidenciar sua narrativa. Nessa forma de constituição do sentido da História, a lógica de sua utilização como transmissora de tradição ou como amalgamadora de exemplos advindos da memória histórica que devem sempre ser revisitados passa a ser criticada e rejeitada. A simples percepção de que existe um autor atrás de uma narrativa histórica, abre espaço para a valorização e autonomia do sujeito produtor do discurso histórico. Esse movimento cognitivo, por mais simples que possa parecer numa análise de narrativas de alunos acerca de diferentes textos sobre o mesmo fato, guarda em si outra maneira de construir e aplicar o raciocínio histórico, o qual atua em franca oposição às constituições de sentido geradoras de prescrições à orientação temporal.

Dentro dessa concepção de História, o aluno compreende que a utilização da fonte histórica como portadora da evidência é importante, mas é a autonomia do trabalho cognitivo de inferência realizado pelo historiador que dotará a narrativa histórica do poder de persuasão:

Entra em jogo a opinião ou ponto de vista diferente do autor. Assim, a realidade histórica não é vista como um dado adquirido a ser narrado factualmente, antes é interpretada pelo historiador, que a explica segundo a sua opinião ou o seu ponto de vista. O passado é sujeito a interpretação através da evidência, que valida de certa forma a explicação histórica mas dá lugar, também à subjectividade do autor. (GAGO, 2006, p. 62)

O nível de compreensão - A História depende do autor - revela a complexidade que existe na relação intrínseca e no estabelecimento de limites entre subjetividade e objetividade da produção histórica, algo que proporciona maior densidade às explicações históricas. Se a História depende do autor, claro está que as características individuais dessa produção, ou seja, as especificidades inerentes à capacidade de ele conceber e apresentar esteticamente suas ideias pode ser fundamental para a transmissibilidade de suas narrativas. Nesse sentido, a plausibilidade e credibilidade da produção histórica não dependeriam somente da qualidade das fontes utilizadas para evidenciar a versão veiculada, pois elas estão imersas num passado histórico construído e que, portanto, é transitório, mas também (e principalmente) na estética de construção do argumento que criará empatia no receptor.

Nessa linha de pensamento, a plausibilidade da narrativa histórica residiria também em seus aspectos estéticos, pois o alcance de seu discurso dependeria de sua qualidade literária. A criação de empatia por parte do receptor não ocorreria somente pelas evidências históricas apresentadas na narrativa que vão ao encontro de sua expectativa, mas seria potencializada pela forma do texto, ou seja, por suas características estilísticas.

Num mundo no qual as narrativas de cunho histórico (que não necessariamente são históricas na acepção científica) aparecem, a todo instante, nos mais diferentes meios de comunicação e em diversas linguagens (escrita, visual, sonora, material, oral), não há como fugir ao debate sobre a influência estética na concepção da produção histórica. Tal debate evidencia a necessidade de criar parâmetros de plausibilidade das narrativas com vistas a resolver o problema da dicotomia veracidade-ficcionalidade existente, pois, como afirma uma das narrativas dos alunos:

- Cada pessoa interpreta os fatos conforme suas ideias. É isso que faz a interpretação mudar tanto de uma pessoa para a outra. (Natasha, 17 anos, Escola B2 – T85)

O relativismo na compreensão histórica pode contaminar a importância que deve ser dada à criação de habilidades e competências nos alunos no que concerne à historicidade das narrativas históricas. A conquista cognitiva presente nas ideias dos estudantes que percebem a necessidade de se considerar os aspectos de autoria pode sucumbir diante do relativismo

promovido pela concepção pós-modernista de metodologia historiográfica. Como afirma Peter Seixas (2000, p. 27):

Nessa descrição [pós-moderna] a historiografia é tida mais como literária ou como um ato poético e menos como um ato social científico. O historiador faz essas escolhas (consciente ou inconscientemente) com base em critérios linguísticos, estéticos, ideológicos e morais. Nesse contexto, na construção da narrativa (em oposição à inclusão de fatos) o historiador é limitado, de acordo com os pós-modernistas, apenas pela linguagem e não pelo registro do passado. (Tradução Própria)³⁶

Se de um lado a compreensão de que a História depende do autor suscita nos alunos um potencial crítico, pois os fazem rejeitar a constituição tradicional de sentido implícita à concepção de ser a História uma só ou, simplesmente, que as Histórias são diferentes; de outro leva a não se conformarem à concepção exemplar/modelar de que existe uma História Correta, por oferecer mais informações.

Entretanto, a não utilização de regras metodológicas exequíveis que permitam o aprofundamento da compreensão da historicidade do fato e da produção histórica, somada à superestimação dos atributos estéticos narrativos, podem retirar a potência histórica da evidência e conduzir a uma relativização total na orientação temporal. Nesse sentido, se a autoria do historiador é fundamental para a produção histórica, a utilização de mecanismos de inferência que possibilitem a caracterização de sua individualidade deverá se apresentar na produção das narrativas dos alunos:

As afirmações acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência. [...] [Os alunos] Constroem sínteses históricas inferindo a partir das fontes. Mostram ter a noção de provisoriedade do trabalho do historiador [...] O passado é interpretado e construído através da evidência – dão lugar a subjetividade do autor. O ponto de vista é legítimo para a História. (SIMÃO, 2008, p. 87)

Somente sob esses parâmetros, a constituição crítica de sentido tratada por Rüsen, que se caracteriza por um uso restrito da evidência e a supremacia da subjetividade do autor, terá importante contribuição na construção da consciência histórica dos alunos. Isso se dá na medida em que possibilita crítica aos princípios de concepção do saber histórico, baseados num passado canônico ou no positivismo da evidência, proporcionando aos estudantes a compreensão de que as particularidades (políticas, ideológicas, socioeconômicas, culturais) do

³⁶ - No original: “*In this account, historiography becomes more a literary or poetic act less a social scientific act. The historian makes these choices (consciously or unconsciously) on the basis of linguistic, aesthetic, ideological, or moral criteria. At this level – in the construction of the narrative (as opposed to the listing of facts) – the historian is constrained, according to the postmodernists, only by language, and not by the record of the past.*”

construtor da narrativa são importantes para a compreensão histórica. De igual forma, favorece o surgimento de narrativas dos mais diversos grupos da sociedade e a oportunidade de minorias e culturas se estabelecerem como sujeitos históricos por se colocarem como autores autônomos da História por rejeitarem tradições ou modelos culturais prescritos. As experiências do passado passam pelo crivo do autor que, a partir de sua visão, criará o argumento para a construção de novas experiências em oposição ou rejeição aos modelos culturais contidos nas experiências anteriores. A ação do autor como protagonista em relação às fontes históricas possibilitará a geração de um novo horizonte de expectativas.

Em outras palavras: a consciência de que existe a perspectiva do autor na construção das narrativas históricas é importante, pois conduz à concepção de que é preciso relativizar criticamente uma produção histórica. No entanto, gera novo problema ao deixar de estabelecer limites à subjetividade do autor, a qual pode transitar entre a veracidade e a ficcionalidade na construção de suas narrativas. Empresa que coloca em perigo não só a instância da plausibilidade histórica, mas principalmente, cria implicações sociais sérias ao não prover condições claras de orientação no tempo e construção de identidade às pessoas.

Ora, se na constituição tradicional e exemplar de compreensão histórica a sacralização do objeto e do método, respectivamente, criam implicações evidentes na orientação temporal e na criação de identidade dos indivíduos, a sacralização do autor, gerada na constituição crítica de compreensão histórica, não passaria incólume aos questionamentos da consciência histórica.

Nível 5 – A História depende das Evidências e de seu Contexto de produção”

Objetividade perspectivada. Esse é o resultado das operações mentais mobilizadas no último nível de compreensão histórica apresentado. Instância que revela a particularidade de alguns alunos em criar ideias provenientes do exercício competente do raciocínio histórico a fim de gerar, com autonomia, explicações históricas densas a partir da análise de narrativas históricas ou historiográficas a eles apresentadas.

O nível de compreensão denominado - A História depende das evidências e de seu contexto de produção - não se alimenta do ato de superestimar a importância do sujeito, do método ou do objeto, antes procura extrair a importância de todos esses elementos existentes na produção histórica para oferecer sentido à História.

- *As explicações dadas aos acontecimentos nos textos são diferentes, na medida em que podemos distinguir alvos notórios – uma vertente político/social e [outra] vertente econômica. Contudo é importante realçar que não é impossível conceber uma conexão entre ambos, podendo-se mesmo avaliá-los como uma complementação.* (Frederico, 17 anos, Escola P1 – T3)

- *Sim, porque são pontos de vista diferentes de duas pessoas diferentes, com pensamentos e valores diferentes ou seja, duas pessoas que estudaram e viram perspectivas no mesmo facto histórico.* (Irina, 16 anos, Escola P3 - T2)

Nos exemplos acima se verifica a preocupação dos alunos no que concerne à análise das narrativas criadas pelos historiadores com base em parâmetros relacionados ao contexto temático de produção da narrativa (qual vertente foi escolhida pelo historiador para dar sentido à sua narrativa – a política?; a socioeconômica? a cultural?). De igual modo percebem que as diferentes vertentes não se excluem mutuamente desde que sejam bem avaliadas em seu contexto (*não é impossível conceber uma conexão entre ambos, podendo-se mesmo avaliá-los como uma complementação*). Diferentemente do nível de compreensão *A História é feita pelo autor*, as variantes intrínsecas às opções do autor no trato com as fontes e em sua construção narrativa não são compreendidas pelos alunos como resultado de uma intencionalidade na utilização da produção histórica. Ao entenderem que *A História depende das evidências e de seu contexto de produção*, os estudantes põem em prática a concepção de que o autor e o produto de sua autoria devem ser avaliados a partir de seu *Sitz in Leben*. Em outras palavras, consideram as especificidades inerentes ao contexto vital do autor, à relação que este estabelece com sua produção, à temporalidade do fato narrado e/ou da redação da narrativa histórica, ao público receptor do trabalho, dentre outras variantes. Incorporam, portanto, uma significância mais abrangente do trabalho do historiador. Como afirma Gago ao tratar da Narrativa Perspectiva:

Deste modo o historiador, com base na evidência e tentando ser objectivo, constrói a narrativa a partir de um conjunto de pressupostos, para responder a determinadas questões. Portanto, existem diferentes narrativas históricas porque foram construídas por diferentes interpretações e perspectivas de cada historiador, sendo esta situação encarada como natural e não como necessariamente tendenciosa e nociva para a História. (GAGO, 2006, p. 63)

As pouquíssimas explicações que apresentaram esse nível não centraram seus esforços simplesmente na reprodução do conteúdo histórico das narrativas historiográficas ou na total autonomia do historiador, mas preocuparam-se em combinar essas duas perspectivas. Para que essa dimensão se apresentasse em suas produções, estes alunos precisaram tratar as evidências num outro patamar ao percebê-las como produto cultural de determinado contexto no qual o autor também está inserido. Ora, se a mesma temática é abordada por outro

historiador e este utiliza fontes e teorias alternativas para realizar seu trabalho (como pode se observar na narrativa de Irina, 16 anos, Escola P3 - T2) é necessário que se analise esse material enquanto evidência de seu determinado contexto. Entretanto, essa operação não pode se limitar somente a uma espécie de mapeamento de evidências em contexto, senão incorrerá na mesma dinâmica limitada do mapeamento de histórias diferentes ou na concepção relativista de que todas as histórias produzidas são credíveis. Para o estudante desenvolver por completo a compreensão perspectivada das narrativas históricas, necessariamente deverá realizar o esforço cognitivo de se entender também como intérprete que está em determinado contexto vital. Em curtas palavras, a qualificação da compreensão histórica ocorrerá em sua plenitude quando a perspectiva do trabalho histórico for avaliada também sob uma ótica perspectivada fundamentada numa responsabilidade metodológica. Daí a dificuldade de se obter explicações que atinjam esse nível de compreensão histórica.

Com essa dinâmica o sentido da História se constrói não somente como compreensão, mas também como “autocompreensão” (RÜSEN, 2007, p. 61) na medida em que emerge a possibilidade de diálogo, (re)conhecimento e, sobretudo, acolhimento das diferentes perspectivas discursivas. Dessa forma, possibilita novos caminhos para responder ao desgaste imposto, por exemplo, ao conceito de tolerância que, infelizmente, não se mostrou suficiente para responder a todos os problemas culturais e socioeconômicos existentes na contemporaneidade. Não basta saber da existência do outro e conhecer, tolerar suas narrativas. É fundamental reconhecê-las, acolhendo seu direito de existência. Mas é imperativo, estabelecer parâmetros claros de análise das evidências e autores em seus contextos de forma que o relativismo e a manipulação da memória não acabem por criar histórias que gerem o distanciamento da dignidade humana e da convivência em harmonia das diferentes culturas.

A “constituição genética de sentido” (RÜSEN, 2007, p. 58) se apresenta aqui, ao ser resultado da mediação dinâmica “compreensão/autocompreensão” das narrativas históricas perspectivadas, a qual propõe aos seres humanos a constante reflexão e ação de acolhimento para com a alteridade, criando, assim, formas contemporâneas e humanas de orientação temporal, em sua plenitude. Nesse sentido, experiências passadas de diferentes grupos apontarão para um novo horizonte de expectativas ao serem mediadas por uma reflexão que considera aspectos de historicidade e diversidade perspectiva com a finalidade de perceber aproximações entre narrativas diferentes, gerando novas experiências que lhes sejam comuns.

A Figura 18 apresenta um quadro com a relação entre a análise dos diferentes níveis de compreensão histórica e as categorias de consciência histórica criadas por Rüsen e Koselleck:

Figura 18 – Relação entre os níveis de Compreensão Histórica e a tipologia da consciência histórica

Tipos de Consciência Histórica (Rüsen)	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Aplicação das Categorias de Koselleck	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Rejeição ao espaço de experiência anterior como abertura para um novo horizonte de expectativa	Relação dinâmica entre espaço de experiência e horizonte de expectativa
COMPREENSÃO HISTÓRICA (Conceito-Meta-histórico)	- A História é uma só - As Histórias são diferentes	- A História correta	- A História depende do autor	- A História depende das evidências e do contexto de produção

A análise quantitativa dos dados colhidos acerca da aplicação do conceito meta-histórico compreensão histórica nas escolas brasileiras pesquisadas mostra novamente a maior incidência de estudantes que não responderam à questão na Escola B2 (25,3%) em relação à Escola B1 (10%) – conforme **Tabela 48**. Há pouca discrepância entre esses alunos no que se refere à compreensão de que a *História é uma só*, independentemente da forma como é narrada (B1 – 28,3% e B2 – 34,7%). Diferença que aumenta com a comparação do segundo nível *As Histórias são diferentes*, pois enquanto mais da metade dos estudantes de B1 identificaram diferença nas narrativas, mas não construíram maior reflexão acerca dessa constatação (58,3%), apenas um terço dos alunos de B2 apresentou essa mesma concepção (32,6%). Todos esses dados somados mostram a maioria esmagadora de estudantes brasileiros que não conseguiram apresentar uma compreensão da História mais aprofundada. Somente 3,4% dos estudantes de B1 (2 alunos de 60 ao todo) conseguiram avançar em sua compreensão histórica, sendo que um deles avaliou uma narrativa historiográfica como a apetecível (*A História correta*) e outro percebeu a interferência do autor na concepção de uma narrativa historiográfica (*A História depende do autor*). Em relação a B2, novamente a análise muda de figura, pois embora um quarto dos estudantes participantes sequer conseguiu responder à questão (25,3% - 24 alunos), 7,4% deles (7 alunos) construíram narrativas que revelaram-se como pertencentes aos dois níveis subsequentes de compreensão histórica. Desse percentual, 4,2% (4 alunos) avaliaram uma das narrativas historiográficas como a correta, enquanto 3,2% (3 alunos) compreenderam ser a autonomia do autor essencial na construção narrativa da História.

Nenhum estudante brasileiro conseguiu elaborar uma narrativa que apresentasse a compreensão de que *A História depende das evidências e do contexto de produção*. Situação que remete à dificuldade que esses estudantes têm em perceber a relação entre fonte histórica e autoria para a elaboração da narrativa histórica. Como observado nessa análise, alguns deles até compreendem a importância desses elementos de forma isolada, entretanto, sua junção para o produto histórico ainda se constitui um desafio.

Tabela 48 – Níveis de Compreensão Histórica – Brasil

	No. de alunos			%		
	B1	B2	TOTAL	B1	B2	TOTAL
Nível 1 – A História é uma só	17	33	50	28,3	34,7	32,3
Nível 2 – As Histórias são diferentes	35	31	66	58,3	32,6	42,6
Nível 3 – A História Correta	1	4	5	1,7	4,2	3,2
Nível 4 – A História depende do autor	1	3	4	1,7	3,2	2,6
Nível 5 – A História depende das evidências e do contexto de produção	0	0	0	0	0	0
Não responderam	6	24	30	10,0	25,3	19,3
Total	60	95	155	100	100	100

Observa-se novamente que a grande maioria dos estudantes das escolas brasileiras tem enorme dificuldade de desenvolver as competências do pensamento histórico (conforme gráfico da **Figura 19**). Da mesma forma que as análises precedentes (explicação histórica e evidência histórica) nessa terceira comparação constatou-se a ocorrência de ligeira superioridade no percentual de estudantes da Escola B2, em detrimento da Escola B1, que conseguiram desenvolver algumas habilidades do pensamento histórico (mesmo tendo a Escola B2 maior clivagem entre os poucos estudantes que apresentaram algumas competências do pensamento histórico e a grande maioria que não consegue desenvolver minimamente qualquer habilidade desse tipo de conhecimento).

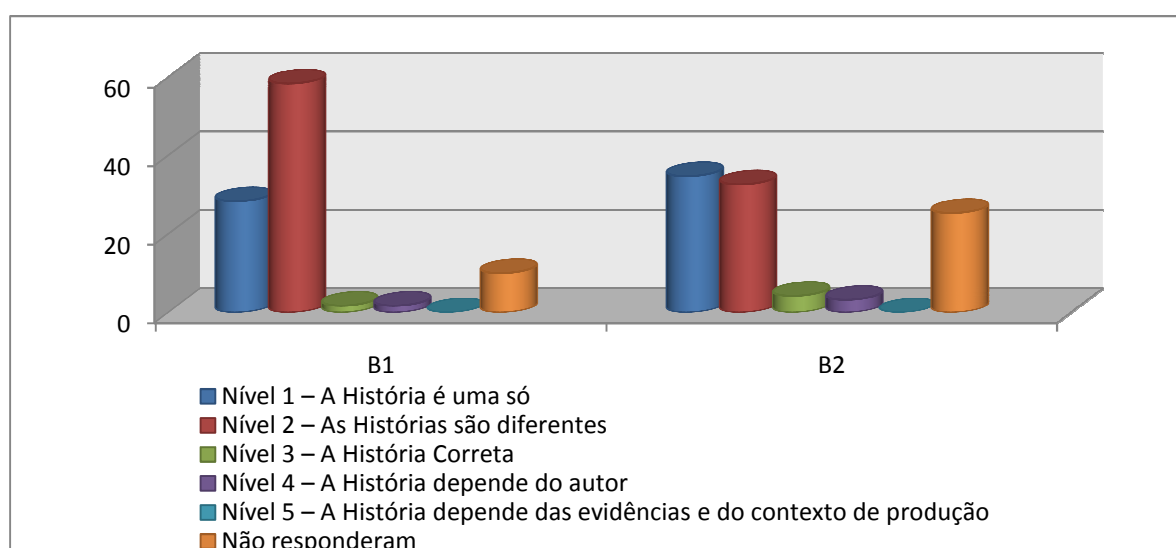


Figura 19 – Níveis de Compreensão Histórica – Brasil (em %)

A comparação das informações levantadas nas escolas portuguesas deixa clara a dificuldade de se observar alunos que perceberam, sem direcionamento por parte do professor, aspectos de subjetividade e objetividade na relação entre o historiador e as fontes históricas com as quais trabalha para gerar sua narrativa. Somente dois alunos (do grupo de 104 participantes do Instrumento II) construíram explicações densas que apontaram para essa relação (conforme **Tabela 49**).

As **Tabelas 49 e 50** informam que apenas um aluno da Escola P1 e outro da Escola P3 criaram explicações que revelam uma compreensão de que *a História depende das evidências e do contexto de produção* (P1 – 4,0% e P3 – 4,5%). Um percentual pouco maior, porém sem diferença importante, se apresentou nas explicações que compreenderam ser a *História dependente do autor*, pois a Escola P1 novamente teve incidência maior que as demais (8% ou 2 alunos) ao passo que as Escolas P3 e P5 obtiveram um percentual pouco menor (por volta de 4,5% ou um aluno por escola). Nas Escolas P2 e P4 não se apresentaram narrativas desse nível.

Tabela 49 – Níveis de Compreensão Histórica – Portugal (no. de alunos)

	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
Nível 1 – A História é uma só	2	3	2	2	7	16
Nível 2 – As Histórias são diferentes	15	20	16	3	11	66
Nível 3 – A História Correta	4	2	1	1	2	10
Nível 4 – A História depende do autor	2	0	1	0	1	4
Nível 5 – A História depende das evidências e do contexto de produção	1	0	1	0	0	2
Não responderam	1	0	1	3	2	7
Total de alunos	25	25	22	9	23	104

Tabela 50 – Níveis de Compreensão Histórica – Portugal (em %)

	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
Nível 1 – A História é uma só	8,0	12,0	9,2	22,2	30,4	15,4
Nível 2 – As Histórias são diferentes	60,0	80,0	72,8	33,3	47,8	62,5
Nível 3 – A História Correta	16,0	8,0	4,5	11,1	8,7	9,6
Nível 4 – A História depende do autor	8,0	0	4,5	0	4,4	3,8
Nível 5 – A História depende das evidências e do contexto de produção	4,0	0	4,5	0	0	2,0
Não responderam	4,0	0	4,5	33,3	8,7	6,7
Total de alunos	100	100	100	100	100	100

Os três primeiros níveis que apontam para uma constituição de sentido exemplar e tradicional, pois não se aprofundam na relação entre subjetividade e objetividade na construção do conhecimento histórico, obtiveram o maior percentual entre os estudantes. No nível *A História Correta* no qual os alunos elegem uma das narrativas como a que mais se aproxima da verdade e criam explicações com um ou mais fatores, novamente houve maior

percentual em P1 (16% - 4 alunos). Nas demais escolas um ou dois alunos apresentaram respostas desse tipo (variação percentual de 4,5 a 11,1% de acordo com a quantidade de alunos que responderam a esse instrumento).

A maior ocorrência de explicações revelou a compreensão de que *As Histórias são diferentes*. Nelas os estudantes identificaram diferença entre as narrativas e pontuaram essas divergências de forma simples, sem maior densidade no que se refere às questões de autoria e evidência histórica. Percebe-se claramente que os estudantes portugueses têm facilidade em identificar diferenças entre narrativas de cunho histórico, mas limitam-se a essa identificação. Não conseguem externar o que está por detrás das narrativas. Destaca-se nessa avaliação a enorme incidência desse nível de compreensão nos estudantes de P2 (80%), P3 (72,8%) e P1 (60,0%) e num patamar menor, mas também superior à ocorrência nos demais níveis, nas Escolas P4 (33,3%) e P5 (47,8%), conforme pode ser observado no gráfico da **Figura 20**. Esse quadro se inverte no cotejamento dos dados relacionados ao primeiro nível, pois a maior ocorrência se dá justamente nas Escolas P4 e P5 (22,2% e 30,4%, respectivamente) e num grau menor nas demais escolas (P2 - 12%; P3 - 9,2% e P1 - 8%). Informação que demonstra ter uma boa parcela dos alunos de P4 e P5 que tendem a juntar narrativas historiográficas a partir de seu assunto central, sem maior preocupação com eventuais divergências.

Convém acenar também para o fato de um terço dos estudantes de P4 ter dificuldade em responder a essa pergunta, algo discrepante se comparado aos dados dessa escola nas análises anteriores.

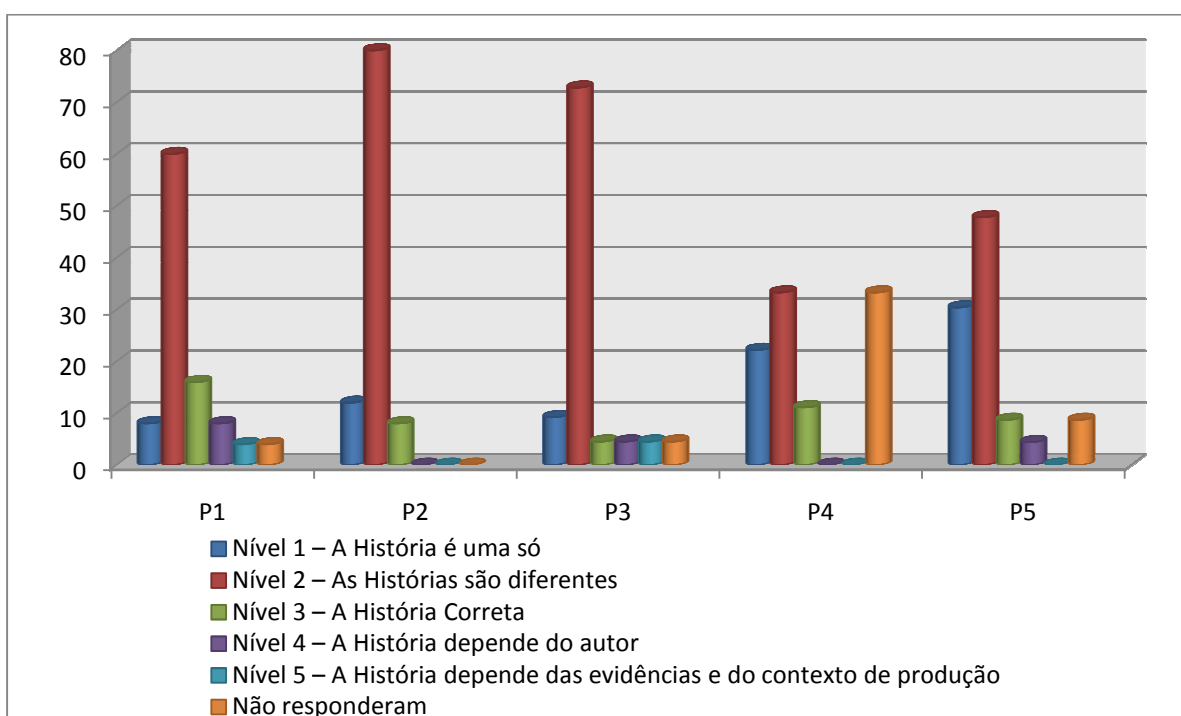


Figura 20 – Níveis de Compreensão Histórica – Portugal (em %)

Assim como na análise anterior, a grande maioria dos estudantes brasileiros e portugueses apresentou uma compreensão da História em moldes tradicionais, limitando-se apenas a identificar informações importantes para seu entendimento do fato. A soma do percentual desses alunos, inscritos nos dois primeiros níveis, àqueles que não geraram uma explicação, demonstra a dificuldade de avanço nos níveis de compreensão (Portugal – 84,6%; Brasil – 94,2%, conforme **Tabela 51**).

Tabela 51 – Níveis de Compreensão Histórica – Brasil/Portugal (em %)

	BRASIL	PORTUGAL
Nível 1 – A História é uma só	32,3	15,4
Nível 2 – As Histórias são diferentes	42,6	62,5
Nível 3 – A História Correta	3,2	9,6
Nível 4 – A História depende do autor	2,6	3,8
Nível 5 – A História depende das evidências e do contexto de produção	0	2,0
Não responderam	19,3	6,7
Total de alunos	155	100

Do percentual restante a maior parte dos estudantes dos dois países demonstrou compreensão histórica relacionada a modelos exemplares de consciência histórica, pois elegeram uma das fontes por conter as informações corretas com o fim de tomá-las como provas, como regras condutoras da veracidade do fato histórico discutido (Portugal – 9,6% ou 10 alunos; e Brasil – 3,2% ou 5 alunos). No nível imediatamente superior de compreensão histórica, o qual representa aqueles estudantes que perceberam a importância da subjetividade autoral na construção da História, houve semelhança na quantidade de explicações geradas pelos estudantes dos dois países (Portugal – 3,8% ou 4 alunos; Brasil – 2,6% ou 4 alunos). Finalmente, não houve ocorrência do maior nível de compreensão histórica entre os estudantes brasileiros e nos alunos portugueses essa incidência foi baixíssima (2,0% ou dois alunos), conforme pode se observar graficamente na **Figura 21**:

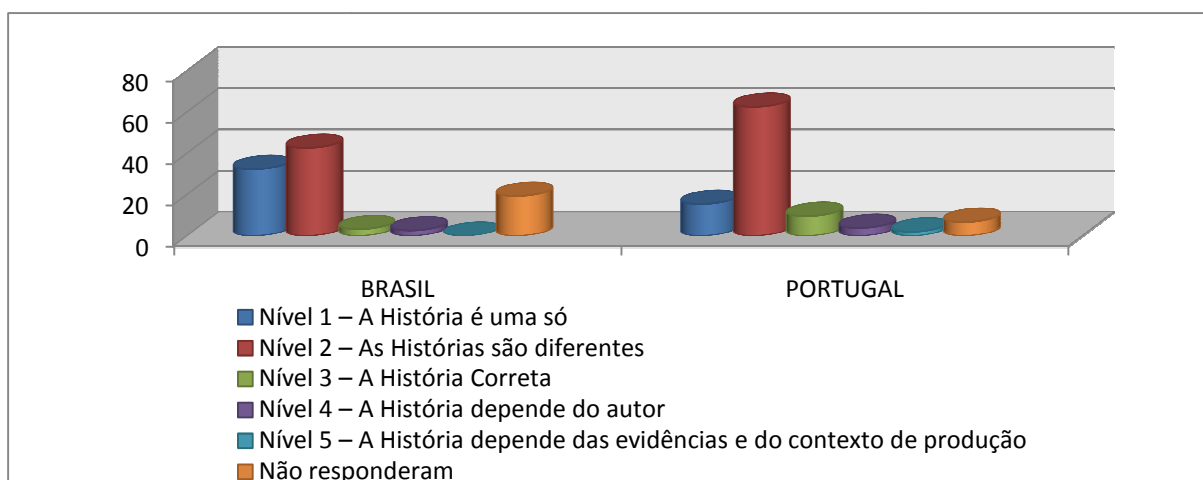


Figura 21 – Níveis de Compreensão Histórica – Brasil/Portugal (em %)

A relação entre essa análise e a anterior (que se referia somente ao uso da fonte como evidência histórica) deixa claro que tanto os estudantes portugueses quanto os brasileiros apresentaram menor dificuldade ao relacionar as informações das fontes com seu conhecimento prévio a respeito do assunto. No entanto os obstáculos aumentaram à medida que os alunos se viram obrigados a introduzir em suas explicações as questões de autoria e historicidade da produção histórica. Finalmente, essa empreitada se tornou de difícil consecução quando os estudantes necessitaram construir explicações que refletissem um nível de objetividade perspectivada avançado. Empreitada que pode se tornar exitosa quando a compreensão histórica se constrói pelo desenvolvimento de habilidades que promovam uma dinâmica interativa entre as evidências históricas (geradas pelo trabalho do historiador junto às fontes) e as especificidades inerentes ao contexto vital dos historiadores. Nesse contexto, se torna fundamental o desenvolvimento de uma empatia histórica que medeie essa integração. Obviamente, o desenvolvimento dessas habilidades passa por uma formação que permita aos alunos maior conhecimento do trabalho do historiador e do fruto dessa atividade: a produção histórica.

A terceira análise remeteu ao aprofundamento do uso da evidência na construção de explicações plausíveis que revelaram os diferentes níveis de qualificação da compreensão histórica dos alunos em duas vertentes. De um lado, a compreensão do processo histórico propriamente dito, materializada em narrativas que buscaram relacionar os diferentes sujeitos participantes, em seu contexto temporal-espacial aos diferentes aspectos (socioeconômicos, políticos, culturais). Por outro lado, verificou-se em que medida os conceitos meta-históricos foram usados, praticamente, na construção desse conhecimento. Tais vertentes, associadas, permitem a análise do desenvolvimento de consciência histórica dos estudantes, pois além de apontarem para os usos das operações mentais do pensar histórico num dado conteúdo, permitem relacioná-las aos embates da vida prática. Em outras palavras: a análise das narrativas dos estudantes permite a interpretação da diversidade operativa do pensamento histórico através do uso prático dos conceitos meta-históricos. Processo de interpretação que gera significado para o presente e possibilita a constituição de sentido à orientação temporal e à identidade.

Posto isso, convém continuar a análise proposta pelo instrumento de pesquisa, que aponta para as consequências originadas do fato histórico estudado. Como qualquer assunto discutido nas aulas de História, causas e consequências, inerentes ao processo histórico e seus sujeitos, são discutidos ao longo do percurso didático. Nesse sentido, é possível, através da

análise das narrativas produzidas pelos alunos, perceber a significância que o acontecimento histórico estudado tem para os estudantes e para a sociedade na qual estão inseridos? Há diversidade de percepção desse fato e de suas consequências entre alunos brasileiros e portugueses?

2.2.4 – Da Significância Histórica

A Significância Histórica é um conceito meta-histórico relacionado às razões pelas quais se aprende História. As coisas são trazidas à existência humana à medida que se tornam significativas ou lhes são atribuídas algum significado. Significar, então, comporta movimentação do pensamento, reflexão. A interpretação de um processo histórico está diretamente relacionada às formas pelas quais os fatos são dotados de significado. Dentro dessa perspectiva,

[...] a Significância histórica implica [...] seleccionar através de um quadro conceptual onde emergem ideias como a de autoridade, importância, causalidade ou contexto. Qualquer uma destas ideias é crucial na forma como os alunos pensam historicamente, fornecendo, em simultâneo, um importante contributo para a forma como lidam com a informação que os invade no quotidiano e para a qual utilizam quadros conceptuais onde se inscrevem ideias que resultam igualmente de um quadro de significância. (CASTRO, 2007, p. 51)

Ciência da História e vida prática se intersectam novamente aqui. O estudo da significância histórica parte do pressuposto pelo qual os mesmos critérios utilizados por alunos para interpretar um fato ou processo histórico estudado nas aulas de História, compõem o repertório hermenêutico que possibilita a seleção, avaliação, análise e reflexão da carga informacional a qual todos somos submetidos cotidianamente. Nesse sentido, qualificar a significância histórica é desenvolver a competência narrativa de relacionamento com a cultura histórica a qual somos submetidos, aliando aspectos objetivos e subjetivos da construção de consciência histórica:

A cognição histórica poderia ser vista, então, como um procedimento mental com dois polos: de um lado, um objetivo, relativo à experiência do passado previamente dado em seus vestígios, isto é, o material das fontes, e, de outro lado, um subjetivo, referente a problemas de orientação da vida prática. A garantia do objetivismo é a crítica das fontes, e a do subjetivismo é o engajamento do historiador na luta política pela identidade coletiva, no campo da rememoração histórica. Ambas são mediadas na operação cognitiva da interpretação histórica. (RÜSEN, 2010, p. 129)

O excerto de Rüsen, vinculado diretamente à prática historiográfica, tem caráter universal antropológico uma vez que trabalha com as operações mentais da cognição histórica,

algo inerente a todo ser humano e que pode ser qualificado no processo de formação escolar. Dentro dessa perspectiva, para desenvolver uma relação competente entre objetividade e subjetividade no âmbito do pensamento histórico é fundamental trabalhar conceitos meta-históricos como explicação, evidência, empatia, compreensão histórica, entre outros, em narrativas coesas e coerentes que apontem para a perspectividade, plausibilidade e provisoriedade do saber histórico. Extremismos no uso da objetividade ou subjetividade no pensamento histórico originam distorções fatais para a orientação cultural e construção de identidade, pois prescinde da alteridade, importante contributo para a vida prática, sem a qual não se desenvolve respeito e acolhimento para com a diversidade. Em resumo, para a saudável utilização da objetividade e subjetividade na construção do pensamento histórico é imperiosa a mediação hermenêutica. É ela quem torna palpável o relacionamento entre a objetivação resultante da análise de evidências históricas de um passado não vivido e a subjetivação aplicativa do resultado desse trabalho com vistas à orientação cultural no tempo presente. Esta, pois, constitutiva de identidade:

Ambas [objetividade e subjetividade] são mediadas na operação cognitiva da interpretação histórica. É pela interpretação que a sólida informação das evidências empíricas do passado recebem seu feitiço histórico específico e se integram na estrutura mental da narração histórica, dentro da qual pode funcionar como fator de orientação cultural. Enquanto procedimento metódico, a interpretação contribui para a objetividade. Ao realizar a perspectiva histórica na qual a evidência do passado é referida a problemas de orientação no presente, contudo, a interpretação põe a subjetividade, como operação constitutiva da cognição, na formação da narrativa. Ambas, porém, objetividade e subjetividade, são lados da mesma moeda. (RÜSEN, 2010, p. 129)

É dentro dessa interrelação entre objetividade e subjetividade na construção e aplicação do conhecimento histórico que emerge a significância histórica. Ao longo das últimas décadas, duas correntes de estudo a respeito desse conceito meta-histórico se desenvolveram em diferentes lugares do mundo. Uma delas, de matiz inglesa, centra seus estudos na compreensão dos mecanismos construídos pelos alunos para atribuição de importância e contextualização de um fato histórico. Nesse contexto, a significância histórica passa pela utilização de conceitos em oposição, como mudança e permanência, continuidade e ruptura, progresso e declínio, entre outros. Destaca-se, nessa linha, o trabalho da pesquisadora espanhola Cercadillo (2000), que realizou um estudo comparativo entre alunos ingleses e espanhóis do final do ensino básico e secundário (12 a 17 anos). A outra corrente, por sua vez, procura relacionar a importância que os alunos dão a fatos, processos ou contextos históricos

estudados no cotidiano escolar, às informações oriundas dos meios de comunicação diversos (televisão, jornais, revistas, internet, etc). Destacam-se nessa linha os trabalhos dos pesquisadores norte-americanos Keith Barton e Linda Levstik (1996) e, principalmente, do canadense Peter Seixas, que empreendeu vários estudos com alunos de seu país. Uma das primeiras investigações feitas por esse autor foi com alunos de 10º ano (equivalente ao primeiro ano do ensino médio no Brasil) e foi publicada no artigo *Students' Understanding of Historical Significance* (1994). Nele, Seixas relacionou os critérios utilizados pelos historiadores para selecionarem fatos históricos pertinentes à própria pesquisa, às formas usadas pelos estudantes para escolherem o que lhes é mais significativo no âmbito do que estudaram em História. Se os historiadores selecionam fatos que julgam significativos para o trabalho historiográfico, os estudantes de História do ensino básico e secundário também selecionam fatos históricos, dentre os estudados, que entendem ser os mais importantes de seu percurso escolar. Esse movimento inicial de relação entre a significância que historiadores e alunos dão aos fatos históricos foi pertinente, mas deixou lacunas que precisaram ser preenchidas para melhor reflexão acerca do uso desse conceito meta-histórico no âmbito do aprendizado. Buscou-se, a partir de então, ajustar as lentes desse tipo de pesquisa, procurando as especificidades da significância histórica.

Em *Mapping the Terrain of Historical Significance* (1997), Seixas elaborou uma análise que avaliou a atribuição da significância a fatos históricos de âmbito global, por parte de alunos canadenses de ensino secundário que cursavam a disciplina de Estudos Sociais. Baseando-se em variantes interpretativas, valorativas e conceituais, originadas do encontro entre as experiências cognitivas geradas no meio escolar e as experiências suscitadas do uso de informações do cotidiano extraescolar (meios de comunicação, família, etc). O ajuste de lentes, anteriormente mencionado, ocorreu na medida em que esse autor percebeu haver uma gradação nas explicações históricas, de orientação objetiva e subjetiva, com o fim de atribuir significância aos diferentes fatos históricos componentes da pesquisa, fator que permitiu um adensamento desse conceito.

Nas explicações de orientação objetiva, os estudantes pesquisados avaliaram como fatos históricos mais significativos aqueles que tinham maior relevância para autoridades externas como historiadores, manuais didáticos, professores, documentários televisivos, revistas especializadas, etc. Para esses estudantes, tais interlocutores dotam de credibilidade os fatos históricos escolhidos e, por isso, julgam que essa mediação torna esses acontecimentos mais significativos para compreender a História. Por outro lado, nas explicações de orientação subjetiva, os critérios de seleção são de autoria dos próprios

estudantes, pois mantém intrínseca relação com o contexto no qual estão inseridos (família, grupo social, nação, etc). Em síntese, a relevância das explicações objetivas e subjetivas reside em critérios de ordem externa e interna ao estudante para avaliação da significância histórica.

A pesquisa de Seixas constatou respostas dos dois tipos de orientação que variavam das simples às mais sofisticadas. Entretanto, não foram todas as explicações que se enquadraram nessa dicotomia (objetividade/subjetividade). Algumas conseguiram aliar as orientações externas e internas da significância histórica, pois construíram explicações que apresentaram densa relação entre aspectos inerentes à subjetividade e objetividade dos estudantes. Nesse contexto, as explicações foram classificadas pelo autor canadense da seguinte forma: Objetivista Básica; Objetivista Sofisticada; Subjetivista Básica; Subjetivista Sofisticada; e Narrativista.

É dentro dessa perspectiva que se procederá a análise das explicações relacionadas à significância histórica construída por alunos brasileiros e portugueses pesquisados. A quarta análise, possibilitada pelo instrumento de pesquisa acerca da transferência da família real portuguesa para o Brasil, parte da seguinte questão:

Questão 4:

Em sua opinião quais foram as principais consequências desse fato para a História de Brasil e Portugal?

Essa pergunta teve como objetivo, inicialmente, perceber a relação que esses estudantes constroem entre fato e processo histórico. Se a questão 1 permitiu verificar como os discentes relacionam conhecimentos prévios ao conteúdo histórico, e as questões posteriores proporcionaram a análise de narrativas que relacionam aspectos metodológicos (evidência) e discursivos (explicação) como meio para a compreensão histórica; a questão 4, por sua vez, permitirá que se obtenha uma análise de como esses alunos, após os passos trilhados, retornam ao conteúdo histórico discutido de forma a relacioná-lo ao processo histórico no qual está inserido.

Para esse intento, não bastará apenas retomar as informações contidas nas fontes ou mesmo ao conhecimento prévio acerca do fato estudado. Além desses passos, será necessário retornar ao passado, com o objetivo de relacionar o fato histórico disparador do estudo e seus respectivos sujeitos participantes, aos desdobramentos posteriores. Essa proposta fará com que os estudantes apontem o quão significativo é, para si e para sua cultura, aquele fato

histórico: ocorreram mudanças nas histórias de Brasil e Portugal em decorrência da decisão tomada pela Corte portuguesa? Essas implicações perduraram no tempo? Tiveram algum impacto em meu cotidiano ou na vida das pessoas de meu país? Essas e outras perguntas estão contidas na quarta questão do instrumento de pesquisa.

No entanto, algo mais importante subjaz a essa intenção: a possibilidade de avaliar explicações históricas à luz da objetividade e da subjetividade na construção do conhecimento histórico. A aplicação desse tipo de classificação das explicações sob o viés do conceito de significância histórica, criado por Seixas, deve considerar as especificidades inerentes ao tipo de pesquisa que aqui se apresenta: um estudo comparativo realizado entre alunos brasileiros e portugueses.

A questão 4 permite aos alunos a reflexão sobre o fato histórico estudado dentro da perspectiva das duas culturas. A utilização das fontes possibilita uma objetivação do conhecimento histórico, pois fornece diferentes abordagens que podem nutrir as narrativas dos estudantes. Por outro lado, a subjetividade pode aparecer à medida que o aluno cria autonomia diante das fontes, recorrendo à sua própria abordagem do conteúdo histórico. Extremismos dentro dessas variantes ocorrem. Alunos podem recorrer às fontes sem reflexão histórica alguma ao copiá-las de forma fragmentária na tentativa de obter êxito em suas respostas, ou seja, podem confiar totalmente na autoridade do texto sem realizar nenhuma mediação reflexiva. Por outro lado, a subjetividade levada aos píncaros pode contribuir para a reprodução de um senso comum difícil de ser avaliado. Algo recorrente quando a interpretação do estudante revela total descompromisso com o material histórico apresentado para a discussão do tema. Ação criadora da sensação de que o aluno parece não ter passado pela leitura das fontes, gerando uma leitura tão própria, tão particular, que esbarra num conhecimento comum do tema, sem reflexão histórica alguma.

Fazem sentido, portanto, as diferentes possibilidades de significância histórica elaborada por Seixas. Respostas históricas podem ter um caráter totalmente objetivo ou subjetivo, ou mesmo, alinhavarem os dois aspectos de forma completa e coerente. Nesses termos, a análise apresentada na sequência se apóia na classificação de significância histórica elaborada pelo autor canadense, mas tem um diferencial estrutural devido à pergunta desencadeadora, pois a objetividade e/ou subjetividade do pensamento histórico não aparecerá diretamente, mas de forma indireta. Se a pesquisa de Seixas apontava para a significância de forma direta, pois os alunos escolhiam e escreviam acerca de fatos históricos retirados de uma lista apresentada; nesta pesquisa, a significância do fato histórico estudado ocorre a partir da

avaliação das consequências desse fato, dentro de um processo histórico, para os alunos de diferentes culturas.

Para Jörn Rüsen, Objetividade “[...] é a categoria que proclama um determinado tipo de conhecimento histórico, obtido mediante procedimentos de pesquisa regulados metodicamente e que, ao apresentá-la revestida de sólida validade, situa a objetividade acima do campo da opinião arbitrária.” (RÜSEN, 2010, p. 120). Ela aparecerá nas narrativas de alunos brasileiros e portugueses à medida que utilizarem trechos das fontes pertencentes ao instrumento de investigação, direta ou indiretamente. De igual forma quando utilizarem, em algum grau, elementos históricos que se relacionaram com o fato disparador da discussão, na elaboração de suas explicações. Tais narrativas mostrarão certo distanciamento do aluno em relação ao conteúdo estudado, pois entre sujeito e objeto ocorre a intermediação de alguém que julga ter maior credibilidade na realização do trabalho de racionalidade histórica: o especialista (o autor do texto, o professor, narrativas de cunho histórico veiculadas em meios de comunicação, etc). Nesse contexto, a objetividade se apresenta em dois níveis: as de caráter básico, pragmático, com pouca informação, e as de caráter sofisticado, com a inserção de maior quantidade de informações e aprimoramento interpretativo fundamentado nos próprios especialistas.

Por outro lado, a subjetividade do pensamento histórico, voltada à significância dos fatos, se relacionará com a personalidade do intérprete (no caso, o estudante) ou na relação intrínseca que este mantém com seu grupo (familiar, institucional, nacional). Nesse contexto, as respostas subjetivas de caráter básico mostrarão a opinião do autor a respeito do assunto sem a centralidade em evidências históricas, mas sob a égide de suas convicções. Já o caráter opinativo se sofisticará ao ocorrer o aprimoramento e a expansão dessas convicções. Dessa forma, a opinião passa a atuar em defesa de um grupo, instituição ou nação da qual o autor faça parte, dotando-o do estatuto de porta-voz da comunidade.

Ora, se o extremismo da objetividade na apresentação do pensamento histórico, por parte do aluno, pode gerar uma terceirização da racionalização histórica, essa mesma ação, no tocante à subjetividade, pode torná-la hermética, pois a limitará ao ensimesmar do indivíduo. Narrativas que trazem a lume a qualificação do pensamento histórico combinam aspectos subjetivos e objetivos na significação do objeto de estudo. A análise precedente mostrará a variância desses tipos de racionalidade histórica nos alunos pesquisados, de forma que haja a compreensão de especificidades da construção da significância histórica pelos estudantes brasileiros e portugueses.

Construir mecanismos que permitam verificar como os estudantes selecionam aquilo que se tornou mais significativo dentro de um conteúdo histórico estudado, permite aos professores alinhavarem percursos didáticos que possam, estrategicamente, auxiliar os discentes a desenvolverem maior capacidade para refletir a respeito da inserção de dado conteúdo dentro do processo histórico. Ao compreenderem os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais subsumidos à relação entre fatos e sujeitos históricos, num contexto espaço-temporal, os estudantes qualificam seu raciocínio histórico de forma que possam, conscientemente, interpretar os fatos cotidianos e relacioná-los a um processo histórico alongado, abrangente: desenvolvendo, pois, consciência histórica.

A racionalidade do pensamento humano é revestida de aspectos objetivos e subjetivos que contribuem para a construção e aplicação do conhecimento na vida prática. As narrativas de estudantes brasileiros e portugueses que revelaram a objetividade na construção do pensamento histórico se alimentaram, prioritariamente, de informações oriundas de especialistas dessa área do conhecimento de forma direta e indireta. Diretamente, quando copiaram ou reescreveram trechos contidos nas fontes do questionário investigativo com o objetivo de relacioná-los às consequências do fato histórico dos documentos, citadas por eles mesmos. Indiretamente, quando relacionaram o conteúdo histórico a informações oriundas de outros meios de comunicação do conhecimento histórico gerado por especialistas (revistas, jornais, documentários televisivos, páginas da internet, etc). Assim, as narrativas objetivistas que revelaram aspectos de significância histórica da transferência da família real portuguesa para o Brasil se apresentaram de duas maneiras: básica e sofisticada.

Tipo 1 - Significância Histórica Objetivista Básica

As narrativas de orientação Objetivista Básica revelam a objetividade do pensamento histórico de forma limitada. *Fragmentos descritivos, explicações simples e explicações emergentes* compõem os tipos de explicação histórica que apresentam esse tipo de significância histórica. Um primeiro grupo de respostas mostra a objetividade no pensamento histórico com muita superficialidade. Nele, os alunos reduzem o fato histórico discutido nas fontes a um único termo que está explícito ou implícito na narrativa [*esse(s) acontecimento(s) / fato(s)*], relacionando-o a um, ou ao outro sujeito principal da narrativa (Brasil ou Portugal), sem maior preocupação no aprofundamento do debate:

- *Todos estes acontecimentos deram origem à perda de independência.* (Viviane, 18 anos, Escola P4 - T2)
- *As principais consequências desses fatos foram: o vacilo de D. João e a fuga deles.* (Silmara, 16 anos, Escola B1 - T47)
- *A principal consequência desse acontecimento foi a independência do Brasil em 1822.* (Diva, 16 anos, Escola P1 - T21)
- *Vários acontecimentos como a independência do Brasil, proclamação da República, etc.*(Alana, 17 anos, Escola B2 – T77)

Observa-se que a objetividade dessas narrativas se apresenta também na tentativa do estudante de mostrar sua impessoalidade perante a análise produzida. Característica representada na opção de construir suas explicações com pronomes na 3ª pessoa (singular ou plural) com o fim de levar o interlocutor a compreender ser a argumentação baseada num repertório derivado de algo externo (fontes), fator comprovador, por si só, da tese defendida.

As explicações de caráter objetivista básico também comparam as consequências entre os dois sujeitos principais de forma simplificada, citando uma consequência para a causa comum entre si - o fato histórico contido nas fontes. Nesse tipo de resposta ocorre o contraste extraído da leitura das fontes, sem a citação das mesmas. Um primeiro grupo apresenta o contraste entre consequências para Brasil e Portugal:

- *Para Portugal foi péssimo, pois a corte levou luxúrias para o Brasil. Para o Brasil foi bom porque a elite colonial beneficiou da ida da corte para lá.* (Tháisa, 16 anos, Escola P5 - T2)
- *A independência do Brasil e a perda de colônias, riquezas para Portugal.* (Vicente, 17 anos, Escola B1 - T9)
- *Para o Brasil, as principais consequências foi em país estrangeiro governar as colônias e para Portugal foi o descontentamento do povo pois foi abandonado pelo Rei.* (Clarissa, 16 anos, Escola P5 - T8)

Nota-se que a conjunção *para* mostra que o fato histórico narrado nas fontes está implícito na resposta. Foi o acontecimento narrado nas fontes que causou as consequências benéficas ou maléficas para Brasil ou Portugal. As fontes estão presentes nessas narrativas de forma indireta. Não há preocupação de citar ou criticar autores e fontes, mas sabe-se que foram fundamentais para a argumentação desenvolvida pelo estudante em sua resposta à questão. No caso desse grupo de respostas, a primeira fonte atuou de forma preponderante,

pois centrou foco no apressamento da transferência da família real, revelando o abandono ao país lusitano, feito em favor da segurança da Corte.

Outro aspecto a ser abordado é o maniqueísmo presente nas respostas. A compreensão das fontes levou os estudantes a revelarem que o fato histórico narrado foi “bom ou ruim” para os países envolvidos. Maniqueísmo que se apresenta nas respostas abaixo em aspectos político-econômicos:

- As principais consequências foram negativas, para Portugal, como por exemplo a perda do comércio e, assim, o exclusivo colonial e, para o Brasil, foi benéfico, na medida em que se tornou independente. (Clóvis, 17 anos, Escola P5 - T20)

- Para o Brasil, que logo depois se tornou independente, e assim Portugal usufruiu tudo que tinha em nosso país naquela época. Assim, ficando rico, enquanto hoje o Brasil é considerado um país de 3º. mundo. (Carina, 17 anos, Escola B2 – T64)

- A Portugal prejudicou imenso pois foi governado por outros e ao Brasil foi bom porque assim ganhou a independência. (Ana Beatriz, 17 anos, Escola P1 - T15)

- Importante para o Brasil que se tornou independente, e mau para os portugueses que ficaram dependentes dos ingleses. (Mauricio, 16 anos, Escola P2 - T14)

Essas respostas de caráter objetivista básico revelam uma mobilização mínima das fontes históricas por parte dos estudantes. Mobilização com o único objetivo de convencer o leitor de que o fato histórico estudado gerou uma consequência direta ao(s) sujeito(s) participante(s) de sua narrativa. Esse tipo de resposta aparece muito em avaliações, pois os alunos tendem a relacionar causa e consequência de forma pragmática. Para esses estudantes, o fato histórico é objetivamente significativo porque determina uma consequência direta ao(s) sujeito(s) envolvido(s) no processo histórico. A perspectiva do pensamento histórico está limitada nesse tipo de resposta, pois muitos alunos relacionam causa e consequência a um único sujeito e, quando transcendem isso, vinculam essa mesma causa ao outro sujeito. Se não há perspectiva entre os sujeitos (a compreensão de que existem diferentes pontos de vista ou abordagens), tampouco entre causas e consequências a eles relacionadas e, por conseguinte, não há abertura para contingências históricas. Tudo já está delimitado, pragmaticamente, pelas fontes. A **Figura 22** apresenta um quadro com as principais características das explicações com significância histórica objetivista básica:

Figura 22 – Resumo das características das explicações com orientação Objetivista Básica

- significância determinada por autoridades externas (a fonte, por exemplo).
- respostas copiadas ou reescritas a partir da fonte.
- confia nos especialistas e em suas fontes, sem criticá-los.
- cita, de maneira simplista, fatos históricos anteriores ou posteriores que têm algum tipo de relação com o conteúdo histórico estudado.
- aparecem em explicações históricas do tipo *fragmentos descritivos*, *explicações simples* ou em algumas *explicações emergentes*.
- causa e consequência têm relação direta, pouco reflexiva.
- a temporalidade e os sujeitos históricos participantes são restritos.

Tipo 2 - Significância Histórica Objetivista Sofisticada

A objetividade nas respostas que revelaram significância histórica não ocorreu somente de maneira simplista. Ao utilizarem-se das fontes históricas com vistas a relacionarem o fato discutido com possíveis consequências, os estudantes apresentaram respostas com maior estruturação. Novos sujeitos históricos participam do processo e interferem nas consequências originadas do fato disparador da discussão. Ocorre um alongamento da temporalidade na medida em que causas e consequências interferem estruturalmente na história dos países envolvidos. A participação no processo histórico não se limita aos países, mas personagens são nominalmente inseridos nas narrativas dos estudantes. Tais fatores geraram explicações densas à medida que os estudantes se aprofundaram na relação entre os sujeitos participantes do processo, as causas e consequências deles originadas num alongamento de temporalidade. Fatores que representam, objetivamente, a significância do fato histórico estudado tanto pelo uso maior das fontes, quanto de sua relação com as consequências aos sujeitos envolvidos no processo estudado.

Nesse tipo de respostas de significância Objetivista Sofisticada, dois grupos se destacaram. O primeiro deles apresenta o envolvimento de outros agentes no processo. A ação dos franceses e, principalmente, dos ingleses, foi preponderante para a transferência da família real portuguesa para o Brasil. Dessa forma, se o fato histórico disparador da discussão originou consequências para seus sujeitos principais – Brasil e Portugal – isso não ocorreu de forma simplista, automática, antes surgiu de um processo histórico que teve fundamental participação de outros atores. Se o Brasil ganhou maior autonomia e se tornou, posteriormente, emancipado, e Portugal passou por um processo de decadência política e econômica, foi resultado de um processo histórico que teve a participação, sobretudo, da Inglaterra, como se observa nas respostas abaixo:

- Uma das consequências é que Portugal permitiu à Inglaterra a liberalização do comércio colonial e o direito de utilizar os portos brasileiros. Outra consequência é que toda a economia de Portugal foi para o Brasil. (Gerson, 16 anos, Escola P5 - T11)

- Com esta transferência, o Brasil ganhou maior importância (que a levaria a proclamar mais tarde a independência). Enriqueceu, desenvolveu-se. Portugal caiu na decadência, arrasados pelas invasões e dominados por Inglaterra. (Alice, 17 anos, Escola P1 - T16)

Claro está que a segunda narrativa historiográfica, citada no instrumento de pesquisa, influenciou a construção dessas respostas, pois nestas é perceptível a importância dos ingleses no processo histórico que envolveu também Portugal, França e Brasil. Nota-se que certo maniqueísmo ainda aparece nessas narrativas, tanto quanto nas respostas de significância Objetivista Básica, entretanto, há três aspectos diferenciadores: maior clareza do processo histórico; aprofundamento da relação entre os sujeitos participantes; e maior densidade explicativa ao discutir causas e consequências. Características que levam o interlocutor a compreender que o fato histórico não tem um fim em si mesmo, mas dinamicamente está inserido num processo histórico. A significância Objetivista Sofisticada tem sua credibilidade determinada pela transformação das fontes históricas em evidências comprovadoras da assertividade apresentada pelos estudantes em suas respostas. Em curtas palavras, um professor que avalia respostas desse tipo de significância percebe que o estudante mobilizou uma ou mais fontes para construir sua resposta dotando seu argumento de credibilidade ao relacionar causas e consequências com maior estruturação dentro do processo histórico.

Outro grupo de respostas de significância Objetivista Sofisticada apresenta outros elementos igualmente relevantes. Se no primeiro grupo há a participação fundamental de um ou mais países no processo histórico que interferiu na História de Brasil e Portugal, nesse segundo grupo, são personagens históricos nominados que se tornarão elementos fulcrais na constituição desse processo:

- A principal consequência foi a inevitável independência do Brasil. Depois outras consequências deste facto foi o problema da sucessão D. Pedro, D. Miguel, D. Maria. Finalmente a guerra civil que opôs os dois irmãos e a crise econômica vivida em território nacional. (Carlitos, 17 anos, Escola P1 - T5)

- Este acontecimento foi muito importante para determinar a independência do Brasil na medida em que deu força, provou que o Brasil conseguia a autonomia suficiente para subsistir e mais importante deu-lhe um chefe, D. Pedro. O homem que motivou as tropas para isso. (Ernesta, 16 anos - Escola P2 - T12)

- Portugal sofreu no período da guerra e do enfraquecimento geral, a família real fica mal vista e em descrédito da população portuguesa, por sua vez para o Brasil foi uma grande oportunidade de emancipação e prestígio, tendo como seu próprio sucessor de independência o príncipe de Portugal. (Edson, 18 anos, Escola P1 - T9)

Os príncipes Pedro e Miguel e a rainha Maria se constituíram peças fundamentais para alinhavar as explicações do processo histórico no qual a transferência da corte portuguesa está inserida. Se o fato histórico disparador da discussão originou consequências para Brasil e Portugal, estas ocorreram graças à ação desses personagens. Depreende-se destas respostas que fatos e processos históricos podem ser explicados pelas relações entre instituições, grupos e nações (como se observou nas respostas do primeiro grupo), mas esses fatos não ocorrem sem a ação de seres humanos. Denominar os atores do processo, retirados ou relacionados às fontes, constitui-se em característica importante de narrativas de significância Objetivista Sofisticada.

Todas as narrativas acima são de alunos portugueses. Enquanto esses alunos mostraram conhecimento razoável dos desdobramentos relacionados ao fato histórico, os alunos brasileiros dão mostras de desconhecimento total das consequências para Portugal, sem conseguir citar, aos menos, outros fatos. Observe as narrativas de Gilmara e Veridiana:

- O fato de com essa vinda da Corte, o Brasil começar a evoluir, pois se criavam colégios, faculdades, jornais, na economia entre muitas outras coisas e isso foi muito bom. Para Portugal, foi um acontecimento importante, a sede da Corte mudou, mas não sei muito bem suas consequências. (Gilmara, 16 anos, Escola B1 - T22)

- Em 1808 a coroa portuguesa chegou ao Brasil, 14 anos depois o Brasil se tornou independente, esse fato influenciou para que a independência ocorresse. Sendo assim o Brasil deixou de ser colônia de Portugal. (Veridiana, 18 anos, Escola B2 - T92)

Apresenta-se de forma clara a clivagem existente entre as narrativas objetivistas brasileiras e portuguesas. As narrativas brasileiras têm dificuldade de apresentar sofisticação, pois se limitam a dar somente um pouco mais de consistência aos desdobramentos ocorridos no próprio país. Não há maior trabalho com novas informações, simplesmente pelo fato dos alunos não as terem como repertório em sua vivência na cultura histórica. Já a densidade das narrativas portuguesas revela sua maior sofisticação. Adensamento composto por informações diretamente trazidas das fontes ou de sua vivência cotidiana escolar e extraescolar (professor, manuais, livros paradidáticos, documentários televisivos, etc). Dessa forma, as poucas narrativas brasileiras com maior consistência no máximo se limitaram a ser explicações emergentes que trouxeram uma ou outra nova informação, enquanto as narrativas portuguesas se constituíram como densas, pois conseguiram relacionar novas informações de maneira coerente, com formatação clássica (introdução, desenvolvimento e conclusão). As narrativas

brasileiras, portanto, ficaram presas ao objetivismo básico, enquanto as narrativas portuguesas se apresentaram nas duas formas desse tipo de significância histórica.

Nas narrativas brasileiras, o outro praticamente é inexistente simplesmente por desconhecimento de maiores informações ao seu respeito. Sem esse conteúdo histórico-cultural é possível apenas analisar as fontes à luz de seu próprio contexto, extraindo o máximo possível de informações. Nesse sentido, se torna lugar comum a reprodução dos modelos culturais prescritos na própria fonte para orientação temporal.

Por outro lado, quando informações do outro são integradas às fontes disponíveis abre-se espaço para maior sofisticação da objetividade. Ao alinhar essas informações coerentemente o aluno demonstra maior aptidão para lidar com documentos que tratem positiva ou negativamente de si mesmo e de seu grupo e, por conseguinte, demonstra maior disposição em conhecer aspectos do outro, gerando alteridade.

Em resumo, as narrativas objetivistas básicas geram significância histórica que conduz a uma constituição de sentido tradicional e exemplar, pois se limita às informações extraídas da fonte, à simples adoção, por parte do aluno, do que lhe precede. Em outras palavras, narrativas desse tipo de objetividade revelam a permeabilidade dos estudantes a modelos de orientação cultural que subjazem às próprias fontes. Sem maior repertório de informações já se constitui um avanço conseguir extrair o máximo possível do que os documentos podem fornecer ao próprio entendimento de sua sociedade.

As narrativas objetivistas sofisticadas, por sua vez, remetem à formação, à geração de possibilidades de diálogo das fontes ao repertório disponível na cultura histórica. Repertório que não se refugia somente no conhecimento da própria sociedade, mas contempla informações a respeito de outras sociedades. Nesse sentido, as explicações objetivistas básicas apontam para uma constituição de sentido à vida prática dos tipos *tradicional* ou *exemplar*, ao passo que explicações objetivistas sofisticadas propõem uma constituição de sentido *genética* ao cotidiano. Nas categorias de Koselleck, as explicações com orientação objetivista básica à significância histórica reproduzem uma consciência histórica que torna experiência e expectativa uma coisa só, pois já está posta por aqueles que criaram as narrativas em discussão. Ao repetir suas informações sem qualquer sistematização ou questionamento, os alunos assumem suas prescrições como verdadeiras sem compreender o resultado dessa opção.

No que concerne às narrativas com significância histórica objetivista sofisticada o movimento é outro. Os alunos extraem e selecionam as informações das fontes relacionando-as ao processo histórico no qual o fato disparador da discussão está inserido. A partir desse

trabalho refletem sobre o processo histórico, expondo causas e consequências ocorridas aos sujeitos envolvidos, num alongamento temporal que pode se estender até o presente e gerar perspectivas de orientação ao futuro. As experiências do passado, interpretadas à luz de um repertório cognitivo que as relaciona a novas experiências (informações), possibilita a geração de novas expectativas.

O quadro abaixo (**Figura 23**) mostra as principais características das explicações históricas com significância objetivista sofisticada.

Figura 23 - Resumo das características das explicações com orientação Objetivista Sofisticada

- significância determinada por autoridades externas (a fonte, por exemplo).
- respostas copiadas ou reescritas a partir da fonte.
- confia nos especialistas e em suas fontes para construir suas asserções.
- relacionam fatos históricos anteriores, simultâneos e posteriores ao conteúdo histórico estudado.
- aparecem em explicações históricas do tipo densas.
- a relação entre causas e consequências ocorre com a intermediação de vários sujeitos (indivíduos, grupos sociais, instituições ou nações).
- há emergência de reflexão a respeito das causas e consequências dentro do processo histórico.
- há alongamento de temporalidade. O fato histórico impacta maior número de pessoas numa temporalidade alongada.

Tipo 3 - Significância Histórica Subjetivista Básica

Outra forma de elaboração de respostas históricas tem na subjetividade seu componente principal. É ela quem dotará de significado a História a ser interpretada na medida em que as fontes ficam relegadas a um segundo plano e atuam (quando atuam), somente, para referendar aquilo que o autor propõe.

A formulação da questão 4 de certa forma já direcionava o aluno a incluir uma dimensão subjetiva à sua resposta, pois perguntava pela opinião a respeito das consequências geradas do fato histórico a Brasil e Portugal. Entretanto, como visto anteriormente, muitos estudantes geraram respostas que penderam para maior objetivação.

Aqueles que optaram por privilegiar a subjetivação apresentaram respostas básicas e sofisticadas. As narrativas subjetivistas básicas dotaram de significado sua interpretação com explicações fragmentárias, simples e emergentes. Nelas priorizaram opiniões superficiais, sem maior preocupação com as fontes. Por outro lado, tal superficialidade foi diminuída, pois um ou outro fator aparecia para explicar as consequências do fato histórico narrado. Segue abaixo algumas respostas de alunos brasileiros e portugueses:

- *Sinceramente acho que foi um grande desfalque em Portugal.* (Elisa, 16 anos, Escola P3 - T8)

- *Na minha opinião a consequência relativamente a esses acontecimentos foi o estabelecimento de melhores relações entre Portugal e o Brasil.* (Manoel, 19 anos - Escola P5 - T17)

- *Que era para o Brasil ser um país rico se não fosse explorado.* (Everton, 16 anos, Escola B2 - T25)

- *As principais consequências penso que foi o acontecimento de uma tragédia em ambos os países.* (Simão, 16 anos – Escola P5 - T6)

- *Foi a vinda de Portugal para o Brasil não tinham para onde correr e vieram para cá trazendo todos os seus problemas.* (Diógenes, 17 anos – Escola B2 - T41)

- *Para o Brasil é que eles roubaram todas as nossas riquezas, e pra Portugal é que eles conseguiram ficar rico às nossas custas.* (Maristela, 18 anos – Escola B1 - T65)

- *Na minha opinião a principal consequência deste acontecimento para a História de Portugal e do Brasil foi a volubilidade política vivida dentro desse período.* (Alan, 17 anos – Escola P1 - T3)

- *Isso contribuiu mais para o marco entre essas duas nações. Ligou ainda mais a história de Portugal e Brasil.* (Arilson, 17 anos – Escola B2 - T70)

- *O povo português percebeu o rei que tinha e deu-lhe com os pés.* (Aloisio, 18 anos, Escola P4 - T7)

- *Que aconteceram muitas guerras e disputas em busca de terras. Tornando assim muitas pessoas rivais.* (Ana Carolina, 16 anos – Escola B1 - T5)

- *Podendo estar menos dentro do assunto, vou dar uma resposta, na minha opinião, bastante incompleta, mas a maior consequência foi, julgo eu, as destruições (pilhagens, destruições, roubos...) feita em Portugal devido às invasões francesas.* (Clarisse, 18 anos – Escola P1 - T6)

Percebe-se como o estudante se coloca dentro da resposta. É ele quem emite opinião a respeito do processo histórico. Entretanto, essa opinião não dispõe de maior concretude por desprezar ou não conseguir extrair das fontes (ou de outro meio) as informações que poderiam adensar sua explicação.

Muitos estudantes em suas respostas históricas parecem propor um diálogo com o professor quando usam os pronomes na 1ª pessoa do singular ou plural. Quando nessa proposta conseguem aliar suas perspectivas às das fontes históricas trabalhadas e ao repertório de cultura histórica da qual dispõem, obtêm êxito. Entretanto, quando o diálogo não é mediado por essas competências, sua efetivação depende do exercício de inferência que o professor precisa realizar para compreender a proposição do aluno. Em respostas subjetivistas básicas tal inferência se torna de difícil efetivação, pois o estudante não dá demonstração

alguma do que pode ser utilizado para o preenchimento das lacunas de suas respostas fragmentadas. Como resultado dessa prática, respostas beiram à incompreensão ou reproduzem certo senso comum.

A reflexão histórica não aparece nessas respostas, pois a opinião dos alunos carece de conteúdo histórico. Nessa perspectiva não existe maior preocupação em explicar o processo histórico, as coisas simplesmente acontecem (*roubos, tragédias, volubilidade política, rivalidade na disputa por terras, etc*), pois ocorreram, aprioristicamente, em decorrência do fato histórico disparador da discussão. Essa forma de significância representa muito bem aquele grupo de alunos que dizem conhecer o conteúdo histórico discutido, mas por não mobilizarem habilmente as fontes disponíveis ou terem deficiências em seu repertório histórico-cultural apresentam enorme dificuldade de interpretar e, conseqüentemente, dotar de significância sua explicação histórica. Nesse tipo de significância histórica, brasileiros e portugueses construíram respostas estruturalmente semelhantes. O quadro abaixo (**Figura 24**) resume as principais características das explicações com orientação subjetivista básica à significância histórica.

Figura 24 - Resumo das características das explicações com orientação Subjetivista Básica

- significância determinada pelo autor.
- superficialidade decorrente de pouca (ou nenhuma) informação extraída da fonte ou do repertório histórico-cultural.
- respostas que deixam lacunas abertas, dependentes da inferência do interlocutor.
- aparece geralmente em explicações *fragmentadas e simples*
- a relação entre causas e conseqüências ocorre de maneira vaga, sem exposição de fatos e/ou contingências históricas que poderiam relacioná-las.
- não há reflexão histórica na construção das respostas. O perspectivismo é limitado pelo pouco conteúdo.
- não existe referência temporal por não haver preocupação em situar, temporalmente, causas e conseqüências.

Tipo 4 - Significância Histórica Subjetivista Sofisticada

Explicações históricas que priorizem a subjetividade para construir significado não se constituem somente com superficialidade. É possível trilhar esse caminho se o estudante consegue se colocar numa relação dialógica com o processo histórico estudado de forma que sua perspectiva seja colocada com autonomia. Nesse tipo de significância histórica o aluno não se limita a reproduzir ou rejeitar o conteúdo da fonte, mas utiliza indiretamente seu repertório de informações que compõem a cultura histórica com o fim de criar independência cognitiva, perspectivação do pensamento. Essa autonomia resulta num posicionamento crítico

a si mesmo, a seu grupo ou mesmo a terceiros que estejam envolvidos no processo histórico do qual se parte a discussão.

Dessa forma, respostas de significância subjetivista sofisticada têm seu autor como uma espécie de porta voz do grupo que representa. Numa clara diferença em relação às respostas subjetivistas básicas nas quais a autoria se apresentava desvinculada de qualquer grupo, aqui as explicações representam um autor que tem engajamento, sentimento de pertença a uma comunidade, instituição ou nação, como é o caso das narrativas a seguir:

- *Para a História de Portugal foi muito mau. A corte deixou a população abandonada e à mercê dos invasores. Portugal foi invadida e esteve sob poderio inglês durante algum tempo, o que comprometeu a nossa independência. Para o Brasil foi muito bom, porque com a família real lá, o Brasil teve um considerável crescimento econômico e social.* (Honório, 17 anos, Escola P2 - T20)

- *Para o Brasil, na minha opinião teve consequências positivas, na medida em que se desenvolveu. Para Portugal, obviamente teve consequências negativas. Ficamos sem o nosso regente, precisamente no momento em que estávamos a ser invadidos.* (Arturo, 17 anos, Escola P5 - T19)

- *Um país desorganizado sem base de apoio, sem estrutura política, uma cicatriz na História de um país jovem, uma mina de ouro para eles, onde o interesse era de levar e não ajudar.* (Silas, 20 anos, Escola B2 - T95)

Esses estudantes parecem adentrar ao processo histórico com olhar perspectivo. No caso dos alunos portugueses (Honório e Arturo), a independência econômica do país se torna pessoal (*nossa*), assim como o (*nosso*) regente abandonou a nação à invasão inimiga. Um terceiro elemento é beneficiado (no caso, o Brasil) em decorrência de *nossa* fragilidade econômica, pois *teve um considerável crescimento*. O estudante brasileiro, por sua vez, apresenta uma narrativa criativa que usa figuras de linguagem (*cicatriz / mina de ouro*) para exercer seu poder de crítica ao outro (no caso Portugal). Para Silas (20 anos, Escola B2 - T95), foram *eles* (os portugueses) os responsáveis por tamanha desestruturação deste *jovem país* (o Brasil).

Observa-se que nas narrativas subjetivistas sofisticadas existe um movimento de empatia histórica do autor em direção ao processo (histórico) que interpreta. Por menor que seja esse movimento, seu resultado causa no interlocutor/leitor a impressão de que existe consistência na perspectiva que se apresenta. Os limites dessas narrativas esbarram exatamente na priorização dada à subjetividade, pois o aprimoramento de empatia histórica passa pela inclusão de maior consistência documental – evidência histórica.

Se a empatia histórica é um ganho desse tipo de narrativa, dificuldades também existem. Observe as respostas abaixo que contém hipóteses autorais apresentadas ao interlocutor:

- Todo este acontecimento permitiu talvez que a independência da colônia portuguesa desse mais certo, penso que este facto só foi possível devido à presença da família real. Na história de Portugal talvez nos tenha prejudicado porque sem as elites dirigentes presentes no território tornamo-nos num reino muito mais vulnerável às diversas ameaças a que fomos sujeitos. (Aurélio, 16 anos, Escola P1 - T20)

- Acredito que Portugal lucrou muito com a exploração dos bens do Brasil consequentemente o Brasil não pode se desenvolver em relação a bens, pois esses deviam ser destinados a Portugal. (Tarso, 16 anos, Escola B1 – T15)

Tais respostas suscitam duas leituras se pensadas à luz da significância subjetivista sofisticada.

A primeira delas mostra o grau de relativismo que se apresenta nesse tipo de explicação. Nela o autor propõe ao leitor uma interpretação baseada na mutualidade entre os sujeitos históricos - o desenvolvimento de um significaria (*talvez* – conforme Aurélio, 16 anos, Escola P1 - T20) a decadência do outro. Sua crença (*acredito* – como escreveu Tarso, 16 anos, Escola B1) não toma a fonte histórica como evidência, a relevância da narrativa está na própria leitura que seu produtor realiza do processo histórico. Não há preocupação de reproduzir ideias prescritas tradicional ou exemplarmente, trata-se do oposto. A subjetividade das respostas tem o objetivo de suscitar no interlocutor algum posicionamento perante a proposição de hipóteses, seja aceitação, rejeição ou abertura ao diálogo. Ora, nesses termos, se o interlocutor tiver uma leitura subjetivista poderá simplesmente tomá-la como credível mesmo com seu relativismo. Por outro lado, se fizer uma leitura objetivista cobrará do autor alguma evidência comprobatória da hipótese que expôs em sua narrativa.

Alunos geram respostas subjetivistas sofisticadas em seus textos. Criam, propõem, elaboram perspectivas de interpretação diferenciadas daquelas convencionais de dado processo histórico. Se tais respostas têm em sua composição elementos da cultura histórica, mesmo que não sistematizados, passarão ao interlocutor a ideia de que o estudante prima pela autonomia e criatividade em torno do objeto de estudo. Entretanto se essas respostas não se apresentam com razoável composição, sua superficialidade se apresentará e com ela sucumbirá a sofisticação do subjetivismo.

A segunda leitura, por sua vez, revela outra limitação que esse tipo de resposta histórica possui se comparada a respostas de significância objetivista sofisticada. Enquanto o

relativismo das respostas subjetivistas depende de algo igualmente subjetivo: o exercício da inferência por parte do interlocutor; as respostas de cunho objetivista com algum grau de sofisticação apresentam uma leitura do processo histórico articulada às evidências, a qual pode ser aceita, rejeitada ou questionada, mas não abre espaço para maiores inferências.

Numa outra perspectiva interessante, a autocrítica também aparece em respostas subjetivistas. Alunos portugueses se colocaram como autores preocupados com a má imagem gerada por seu país devido à decisão de transferência do governo metropolitano para a colônia brasileira:

- Na minha opinião a fuga da Corte para o Brasil tem consequências, tanto para Portugal como para o Brasil. O facto de a Corte ter “abandonado” o país e os seus cidadãos (talvez pelo seu próprio bem) não é bom para a História de Portugal. Relativamente ao Brasil, ficamos “mal vistos”, como cobardes, que fugimos aos nossos problemas. (Fidélis, 17 anos, Escola P5 - T21)

- Na minha opinião as principais consequências foi que, na altura, Portugal passou a depender demasiado da colônia e a certa altura já não parecia mais a metrópole que era mas uma colônia brasileira, e quando tudo isto acabou, a nossa economia levou um tombo muito grande e irrecuperável. (Irina, 16 anos, Escola P3 - T2)

Esses estudantes trouxeram para si o ônus das ações históricas de seu país. Ações que deixaram os portugueses com uma má herança histórica e suscitaram nos autores dessas narrativas críticas ao próprio país e a si mesmos. Críticas que perduram no tempo, pois a ação negativa da Corte é um capítulo da História do qual se envergonham e acabam por gerar críticas alheias igualmente perenes. Por outro lado, a ação feita num passado histórico gerou consequências que tornaram irrecuperável a economia, mesmo com o desejo de breçar esse processo (*e quando tudo isto acabou – Irina, 16 anos – Escola P3 – T2*). A empatia histórica se evidenciou novamente, agora para demonstrar como o passado recuperado pode apresentar a perenidade de uma mentalidade no tempo.

A significância subjetivista básica se apresenta na superficialidade das explicações históricas, pois seus autores não conseguem fornecer subsídios suficientes que facilitem o diálogo com seus interlocutores. Essa limitação é enfrentada pela significância subjetivista sofisticada com o adensamento das explicações através do uso pelo autor de informações oriundas de seu repertório histórico-cultural. Ao rejeitar o uso de evidências históricas, as respostas subjetivistas sofisticadas criticam as experiências subsumidas às tradições de orientação e geram novas perspectivas (com experiências e expectativas novas) que também

são passíveis de crítica, exatamente pela subjetividade que as compõem. Essa oposição à prescrição objetivista se coaduna com a constituição crítica do sentido histórico, pois revela a construção de consciência histórica a partir da negação. Por outro lado, quando a resposta de caráter subjetivista é básica, sem repertório derivado da cultura histórica, seu poder de crítica desvanece e este subjetivismo cai no senso comum. Sem o exercício reflexivo em sua composição, estudantes que apresentam esse tipo de resposta mostram-se abertos à reprodução de prescrições, à adesão irrefletida de algo perene no tempo, em suma, às experiências e expectativas contidas nas tradições vigentes.

O quadro abaixo (**Figura 25**) apresenta as principais características de explicações com orientação subjetivista sofisticada à significância histórica.

Figura 25 - Resumo das características das respostas com orientação Subjetivista Sofisticada

- significância determinada pelo autor alimentado por seu repertório histórico-cultural.
- densidade decorrente da relação dialógica que estabelece com seus interlocutores.
- respostas que convidam os interlocutores a dialogarem com sua perspectiva.
- aparece em explicações “densas”.
- causas e consequências são discutidas pelo autor que dá voz à sua própria perspectiva e/ou a de seu grupo.
- a reflexão histórica aparece, mesmo que descolada da evidência histórica.
- há referência temporal, geralmente alinhada à empatia histórica criada pelo autor junto ao processo histórico que interpreta.

Tipo 5 – Significância Histórica Narrativista (Objetividade e Subjetividade agregadas)

Explicações que oferecem ao interlocutor uma reflexão histórica fundamentada na interação dinâmica entre subjetivação e objetivação constituem a razão da racionalidade histórica. A sofisticação da objetividade, encontrada no olhar acurado às fontes transformadas em evidência histórica de um passado recuperado, somada à sofisticação da subjetividade, gerada no olhar perspectivo aberto à empatia histórica, solidificam a formação histórica. Por meio dela se oferece aos seres humanos e, no contexto escolar, aos estudantes, a articulação das competências do pensamento histórico com a finalidade de dotar de qualificação a consciência histórica; em outras palavras, de dar sentido a orientação temporal e à identidade.

A Significância Histórica Narrativista expõe a qualificação da literacia histórica. Ao narrar aliando aspectos objetivistas e subjetivistas do pensamento histórico, o estudante interage com o processo histórico no qual está contido o acontecimento disparador do tema

discutido. As narrativas abaixo apresentam dois grupos de respostas que exemplificam a significância histórica narrativista:

- *Na minha opinião, as principais consequências deste acontecimento foram: o abandono da família real, o que conseqüentemente originou problemas a nível social, e conseqüentemente, instabilidade. Foi também uma forma de ainda mais fazer do Brasil uma história mundial, e conseqüentemente dar força a um conflito para a independência o que na minha opinião foi o mais correcto a fazer (dar a independência).* (Geraldo, 19 anos, Escola P1 - T12)

- *Na minha opinião, penso que este acontecimento foi (sem ter em conta o “grito do Ipiranga”) uma das mais marcantes e decisivos para esses dois países lusófonos. Penso que fez com que o Brasil se desenvolvesse muito mais, e que sendo alvo dum processo de engrandecimento durante esse período, reunisse meios para não ser visto como uma colônia mas sim como um território autónomo. Esta importância concedida ao Brasil afectou Portugal na medida em que o enfraqueceu e contribuiu para, entre outros factores, instabilidade política.* (Mércia, 17 anos - Escola P1 - T14)

- *Na minha opinião à relação que havia entre colonizador e colônia foi-se diluída, pois o facto da família real se encontrasse no Brasil fez que houvesse mais abertura deste país ao resto do mundo, o que permitiu a um grande crescimento do Brasil mas trouxe muitas desvantagens para Portugal.* (Otávio, 17 anos, Escola P1 - T24)

Nesse primeiro grupo os estudantes realizam uma leitura acurada do processo histórico ao discorrer, principalmente, sobre as transformações políticas e econômicas decorrentes da transferência da corte portuguesa para o Brasil. A relação entre os principais agentes desse processo histórico (Brasil e Portugal) é observada no contexto global. A ação da corte portuguesa é preponderante para modificar a geopolítica desses países. Se a relação até então era local (entre colonizador e colonizado), com a transferência da corte o Brasil adentra a geopolítica global.

Dessa forma, na avaliação desse processo histórico já não interessa explorar a dicotomia colonizador-colonizado, tampouco a instabilidade políticoeconômica portuguesa, a prioridade é analisar o fato à luz de seu contexto mundial. Não é à toa que ocorre a integração dos *países lusófonos* e a História do outro (o Brasil) passa a ter *abertura ao [...] resto do mundo*. Esse olhar para a alteridade aliado à leitura acurada dos documentos históricos disponíveis, contempla a relação entre objetividade e subjetividade na significância do tipo *narrativista*.

Isso não é tudo. Essa interatividade permitiu que esses estudantes portugueses se posicionassem a partir de sua avaliação do processo histórico. Para Geraldo (19 anos, Escola P1 - T12) é justo *dar a independência ao Brasil*. Mércia (17 anos - Escola P1 - T14), por sua

vez, compreende que a transferência da corte portuguesa é um dos fatos *mais marcantes e decisivos para esses dois países lusófonos*, enquanto (Otávio, 17 anos, Escola P1 - T24) compreende que a *relação que havia entre colonizador e colônia foi-se diluída*. A autonomia reflexiva apresenta-se na densidade de explicações que combinam objetividade e subjetividade com o fim de gerar perspectivas avaliativas de um processo histórico.

A alteridade se coloca com igual solidez nas narrativas que compõem o segundo grupo:

- *A vinda da família real para o Brasil fez com que nosso país tivesse o acesso a cultura de seu colonizador e ganhasse uma atenção voltada para o desenvolvimento do país. Já na história de Portugal, os que saíram lucrando com isso foi a elite colonial que puderam explorar as riquezas brasileiras e se protegerem da invasão pelas tropas vizinhas.* (Susana, 17 anos - Escola B2 - T93)

- *Na minha opinião foram histórias que acabaram por se misturar, no fundo a nossa ida para lá acabou com que a nossa história e a deles se tornar numa só história.* (Jane, 18 anos, Escola P5 - T3)

Diferentemente do primeiro grupo que apresentou os aspectos políticoeconômicos como resultante da mudança geopolítica, patrocinada pela transferência da corte portuguesa para sua colônia na América, o segundo grupo, com narrativas que combinam a sofisticação da objetividade e subjetividade, priorizou o aspecto cultural. Cultura exposta aqui de maneira dicotômica. Se o estudante português compreendeu que a transferência da corte para o Brasil amalgamou a história desses países de forma positiva, o brasileiro compreendeu que a colonização permitiu o acesso dos brasileiros à cultura do colonizador, ou seja, num aspecto negativo. Por caminhos distintos, ambos se posicionaram perante o processo histórico, compreendendo-o como produto da relação dialógica da história desses dois países. Suas ideias podem ser acatadas ou rejeitadas, entretanto, têm algo em comum: a aliança entre aspectos objetivos e subjetivos que permite o desenvolvimento de *Significância Narrativista*.

Em todas essas narrativas há a presença, em maior ou menor grau, de empatia histórica. A opinião emitida pelo estudante a respeito do processo histórico não ocorreu de maneira fugaz. Necessitou de embasamento objetivo, relacionado à pesquisa nas fontes disponíveis e, por outro lado, de um movimento subjetivo derivado do exercício intelectual de empatia em direção ao passado que se pretendeu recuperar. O encontro da sofisticação desses tipos de significância histórica resultou em narrativas densas que priorizam o posicionamento perspectivo do estudante fundamentado na pesquisa histórica.

Nesse sentido, o acontecimento discutido se torna significativo para a história da humanidade, não se restringindo a uma relação bilateral. O particular, obrigatoriamente, se relaciona com o geral, o local com o global, o individual com o coletivo.

A significância histórica de característica *narrativista* aponta, portanto, para a constituição de sentido *genética*, pois se preocupa com a alteridade. Abre espaço para a discussão, mediada racionalmente, entre perspectivas diferentes do mesmo assunto. Convida o indivíduo a pensar a respeito do outro não por suas próprias convicções, mas num aprendizado que considera o conhecimento do outro como fundamental para seu norteamento discursivo. Enfim, para dotar as experiências do tempo presente de um sentido aberto ao horizonte de expectativas, é necessário compreender o significado das experiências do passado, por meio de um trabalho hermenêutico calcado na integração entre subjetividade e objetividade do pensamento histórico. A interpretação da experiência do tempo gera significado. Significado que compõe uma consciência histórica genética dinamizadora da geração de novos significados e sentidos à orientação temporal. O quadro abaixo (**Figura 26**) contém as principais características desse tipo de orientação à significância histórica:

Figura 26 - Resumo das características das respostas de Significância Narrativista

- significância determinada pela relação entre objetividade e subjetividade.
- densidade decorrente da relação dialógica que estabelece com as fontes históricas, com seu grupo e com seus interlocutores.
- o acontecimento é significativo se relacionado ao contexto global.
- perspectivismo de pensamento aberto ao perspectivismo.
- aparece em explicações “densas”.
- causas e consequências discutidas à luz da alteridade, da inclusão do “outro” em sua própria perspectiva.
- o “particular” é relacionado ao “geral”; o “local” ao “global”; o “individual” ao “coletivo”;
- a reflexão relaciona “evidência” a “empatia” com o fim de desenvolver “literacia histórica”.
- o tempo é dotado de sentido na medida em que o autor se relaciona empaticamente com o passado, interpreta-o para o presente dotando-o de significado e aponta possibilidades de orientação temporal.

A **Figura 27** apresenta um quadro com a relação entre os diferentes tipos de orientação à significância histórica e as categorias de consciência histórica criadas por Rüsen e Koselleck:

Figura 27 – Relação entre os tipos de Significância Histórica e a tipologia da consciência histórica

Tipos de Consciência Histórica (Rüsen)	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Aplicação das Categorias de Koselleck	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Rejeição ao espaço de experiência anterior como abertura para um novo horizonte de expectativa	Relação dinâmica entre espaço de experiência e horizonte de expectativa
SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA (Conceito Meta-Histórico)	- Objetivista Básica - Subjetivista Básica	- Objetivista Básica	- Subjetivista Sofisticada	- Objetivista Sofisticada - Narrativista

A comparação dos dados relativos a essa quarta análise nas escolas brasileiras revela que a cada pergunta do instrumento cresceu a dificuldade dos estudantes da Escola B2 em produzir respostas demonstradoras de seu pensamento histórico. Mais da metade dos estudantes inquiridos nessa escola (53,7% ou 51 alunos – conforme **Tabela 52**) não conseguiram responder à questão 4 que visava apontar qual a orientação que os estudantes dão à constituição de significado num processo de interpretação histórica. Esse quadro não se reproduziu na Escola B1, pois somente 15% (ou 9 alunos) deixaram de responder à pergunta proposta.

Tabela 52 – Significância Histórica – Brasil

	No. de alunos			%		
	B1	B2	TOTAL	B1	B2	TOTAL
Objetivista Básica	38	31	69	63,3	32,6	44,5
Subjetivista Básica	10	9	19	16,7	9,5	12,3
Subjetivista Sofisticada	3	3	6	5,0	3,2	3,9
Objetivista Sofisticada	0	0	0	0	0	0
Narrativista	0	1	1	0	1,0	0,6
Não responderam	9	51	60	15,0	53,7	38,7
Total de alunos	60	95	155	100	100	100

Os dois primeiros níveis de orientação à significância histórica são os básicos – objetivista e subjetivista. Explicações desses níveis demonstram superficialidade tanto na utilização das fontes históricas, quanto na exploração da subjetividade do autor para a

construção do conhecimento histórico. Depreende-se dessa ação a ausência de reflexão histórica, pois o aprendizado se limita apenas à reprodução de algumas informações oriundas de especialistas ou da formulação de hipóteses subjetivas sem nenhum embasamento histórico-cultural. Nessa perspectiva básica, 63,3% dos estudantes de B1 apresentaram respostas objetivistas e 16,7% subjetivistas, enquanto entre os estudantes de B2 esse percentual foi menor 32,6% e 9,5%, respectivamente.

No entanto, se forem somados esses dados àqueles pertinentes aos alunos que não responderam a questão, ter-se-ão 95% de estudantes de B1 e 95,8% de alunos de B2 que não conseguiram sofisticar o significado histórico de sua interpretação. Sofisticação que se fez presente somente na orientação subjetivista, com incidência parecida entre os estudantes das duas escolas (B1 – 5% ou 3 alunos; e B2 – 3,2% ou 3 alunos), conforme pode se observar na

Figura 28.

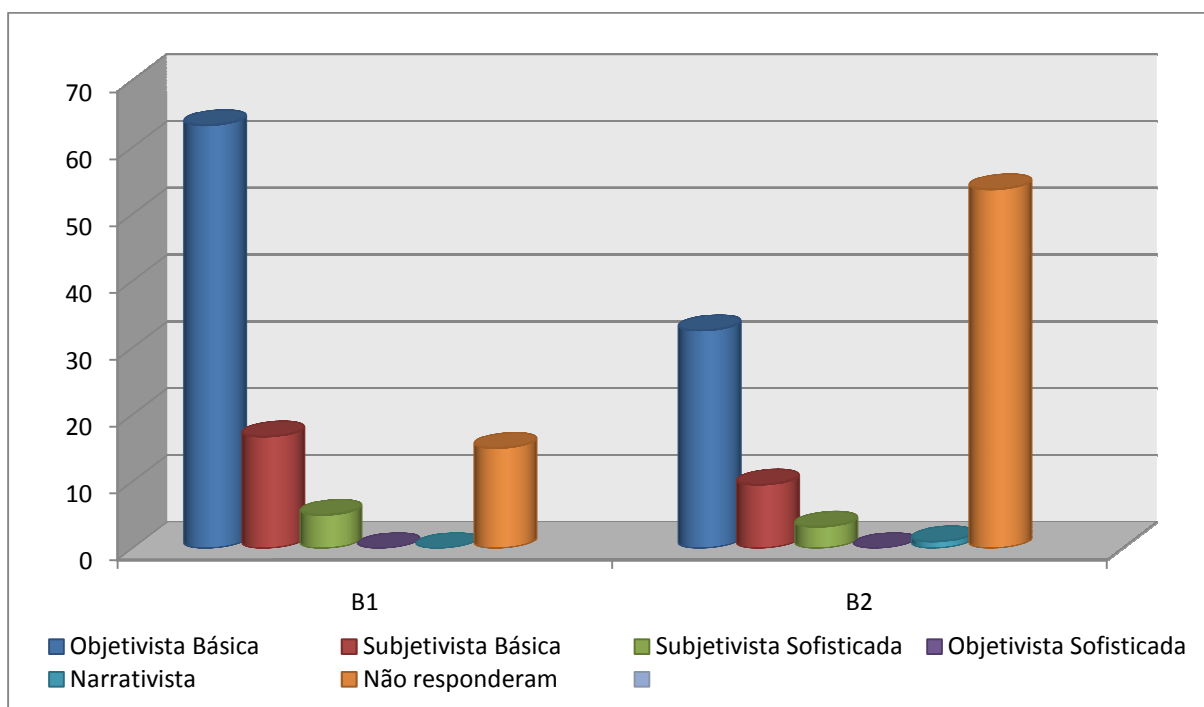


Figura 28 – Significância Histórica – Brasil (em %)

Uma única explicação histórica aliou objetividade e subjetividade com sofisticação, gerando significância narrativista na relação do fato histórico disparador às suas consequências no processo histórico, e esta ocorreu novamente na Escola B2 (1%).

Verifica-se, perante essa configuração, a dificuldade ímpar que os alunos dessas escolas brasileiras mostraram no que concerne à geração de significância histórica a partir de um dado contexto histórico discutido.

Essa mesma análise quando feita nas escolas portuguesas também apontou para maior incidência de constituição de significância histórica num caráter básico, mas com diferenças

entre as orientações objetivista e subjetivista. As **Tabelas 53 e 54** mostram que nas Escolas P1 e P2 o percentual desses tipos de significância não apresentou diferença substancial (P1 – Objetivista Básica: 28% e Subjetivista Básica: 20%; P2 – Objetivista Básica: 32% e Subjetivista Básica: 36%). Nas demais escolas houve a constatação de uma diferença maior de percentual e no número de alunos, pois enquanto as Escolas P3 e P5 tiveram maior incidência de explicações com orientação objetivista básica (P3 – 36,4% e P5 – 39,1%), os estudantes da Escola P4 privilegiaram respostas com maior subjetividade (33,3%).

Os estudantes dessas três últimas escolas foram os que demonstraram maior dificuldade em responder à questão proposta, com um percentual próximo a 20% nas Escolas P4 e P5 e num percentual ainda maior em P3 (36,4% ou 8 alunos). Aliás, se somados os estudantes dessa última escola no tipo básico àqueles que não geraram respostas, verifica-se que 86,4% não conseguiram demonstrar maior densidade na aplicação das operações mentais do pensamento histórico nesse quesito, ao passo que entre os estudantes de P1 esse índice foi de 56%.

Tabela 53 – Significância Histórica – Portugal (no. de alunos)

	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
Objetivista Básica	7	8	8	1	9	33
Subjetivista Básica	5	9	3	3	4	24
Subjetivista Sofisticada	3	0	1	2	3	9
Objetivista Sofisticada	2	7	2	1	1	13
Narrativista	6	0	0	0	1	7
Não responderam	2	1	8	2	5	18
Total de alunos	25	25	22	9	23	104

Tabela 54 – Significância Histórica – Portugal (%)

	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
Objetivista Básica	28,0	32,0	36,4	11,1	39,1	31,7
Subjetivista Básica	20,0	36,0	13,6	33,3	17,4	23,1
Subjetivista Sofisticada	12,0	0	9,1	22,2	13,0	8,7
Objetivista Sofisticada	8,0	28,0	4,5	11,1	4,4	12,5
Narrativista	24,0	0	0	0	4,4	6,7
Não responderam	8,0	4,0	36,4	22,2	21,7	17,3
Total de alunos	100	100	100	100	100	100

O cotejamento dos dados relacionados às explicações com maior sofisticação objetivista e subjetivista na constituição de significância à História apontaram para maior subjetivação, por parte dos estudantes, em todas as escolas com exceção de P2. Esse dado revela que esses alunos tendem a apresentar respostas abertas, com hipóteses a serem testadas pelo leitor. Já os estudantes de P2 revelaram maior preocupação em extrair o máximo de

informações das fontes históricas disponíveis e alinhavá-las a um conteúdo histórico de que disponham previamente.

Os estudantes de P1 que conseguiram desenvolver explicações com maior sofisticação na interpretação da relação do fato histórico aos seus desdobramentos superaram as limitações impostas pela opção objetivista ou subjetivista e construíram respostas narrativistas, agregando as duas orientações (24%).

Esse dado é importante. É preciso observar que esses estudantes apresentaram limitações ao relacionar as *evidências históricas ao seu contexto de produção* (conforme **Tabelas 49 e 50**). Por que, então, conseguiram gerar significância histórica mais qualificada que seus colegas? Essa análise permite constatar que o maior repertório histórico demonstrado em suas respostas (na citação de personagens, países e outros fatos relacionados ao acontecimento narrado nas fontes), resultou na sofisticação da objetividade. Essa maior desenvoltura perante as fontes potencializou a construção da subjetividade, a qual se apresentou na geração de proposições autorais ao interlocutor. Em suma: o maior conteúdo histórico objetivo facilitou a autonomia na subjetivação. Isso é notório na observação do gráfico da **Figura 29**, que revela o maior equilíbrio nas explicações históricas analisadas à luz da significância histórica na Escola P1. Importante citar que além da Escola P1, somente a Escola P5 forneceu explicação com significância do tipo *narrativista*.

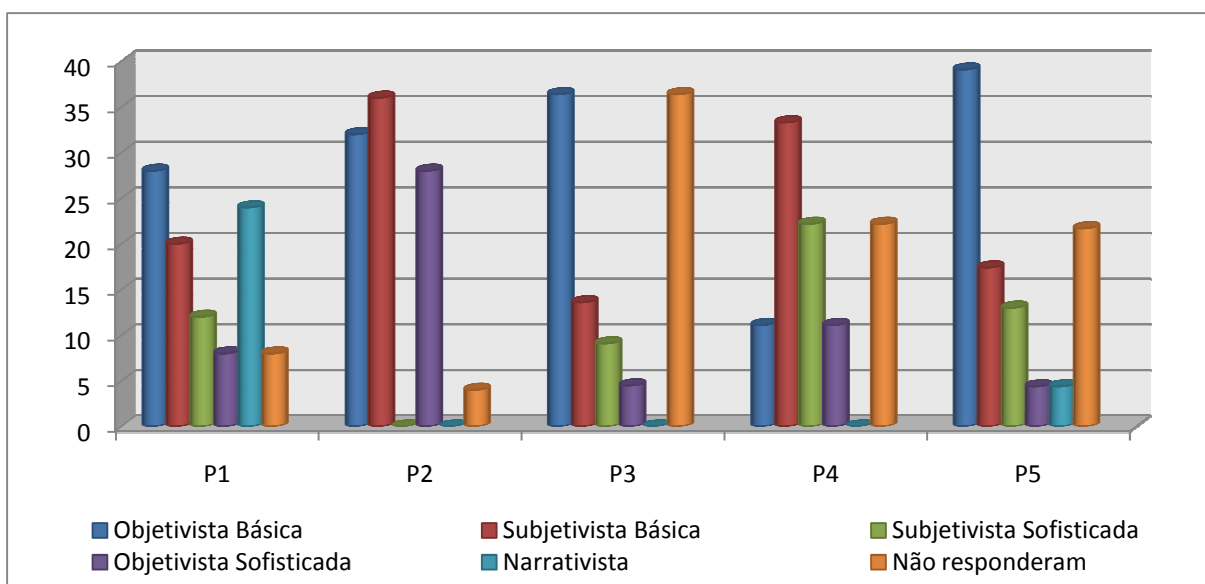


Figura 29 – Significância Histórica – Portugal (em %)

A comparação das informações referentes à orientação dada à significância histórica pelos alunos brasileiros e portugueses mostra que os dois grupos privilegiaram respostas com maior objetividade. As explicações construídas utilizaram com superficialidade informações extraídas das fontes históricas com o fim de gerar alguma credibilidade perante o interlocutor.

A **Tabela 55** mostra que 44,5% dos alunos brasileiros e 31,7% dos portugueses responderam à questão optando pela orientação de cunho objetivista básica.

Tabela 55 – Significância Histórica – Brasil/Portugal (em %)

	BRASIL	PORTUGAL
Objetivista Básica	44,5	31,7
Subjetivista Básica	12,3	23,1
Subjetivista Sofisticada	3,9	8,7
Objetivista Sofisticada	0	12,5
Narrativista	0,6	6,7
Não responderam	38,7	17,3
Total	100	100

Os estudantes portugueses demonstraram maior facilidade na construção de respostas com maior sofisticação na objetividade. Com um repertório histórico-cultural maior, ou seja, com uma gama maior de informações de cunho histórico oriunda do cotidiano intra e extraescolar, os portugueses tiveram maior facilidade na elaboração de respostas objetivistas sofisticadas (12,5%) ao passo que nenhum aluno brasileiro apresentou respostas desse tipo.

No tocante à orientação subjetivista dada à significância histórica, os estudantes portugueses apresentaram um percentual maior de respostas subjetivistas básicas (23,1%) que têm como característica principal a tentativa de mostrar autonomia na discussão de um assunto histórico (a própria opinião), porém com pouco ou nenhum conteúdo histórico para estabelecer o diálogo com o interlocutor. Os brasileiros arriscaram menos (12,3%) por privilegiarem as fontes para originar algum tipo de resposta, mesmo que superficial. Quando se pensa em sofisticação da subjetividade, o percentual de alunos lusitanos que realizam o movimento de adentrar ao processo histórico com o objetivo de mostrar sua própria opinião e a visão do grupo ao qual pertence é maior se comparado aos brasileiros (8,7% e 3,9%, respectivamente).

Foi pequeno o grupo de estudantes que elaboraram respostas com características das duas orientações à significância histórica. Aliar subjetividade e objetividade na construção do conhecimento histórico continua a ser um desafio. Como anteriormente observado, somente um (0,6%) dos estudantes brasileiros (entre 155 pesquisados) elaborou uma explicação com essa inclinação. Dentre os portugueses foram 7 alunos (dos 104 pesquisados), perfazendo um percentual baixo de 6,7%, dado que torna clara a dificuldade desses estudantes em construir respostas com atributos essenciais de um pensamento histórico com maior qualificação de suas operações mentais. A incidência baixíssima de explicações históricas com apuração do uso da subjetividade e objetividade contrasta com o percentual de estudantes que sequer gerou algum tipo de explicação desse tipo – 38,7% de brasileiros; e 17,3% de portugueses. Dado

que corrobora com a constatação da dificuldade dos estudantes de interpretarem um processo histórico com maior qualificação em sua significância – conforme pode se observar graficamente abaixo (**Figura 30**).

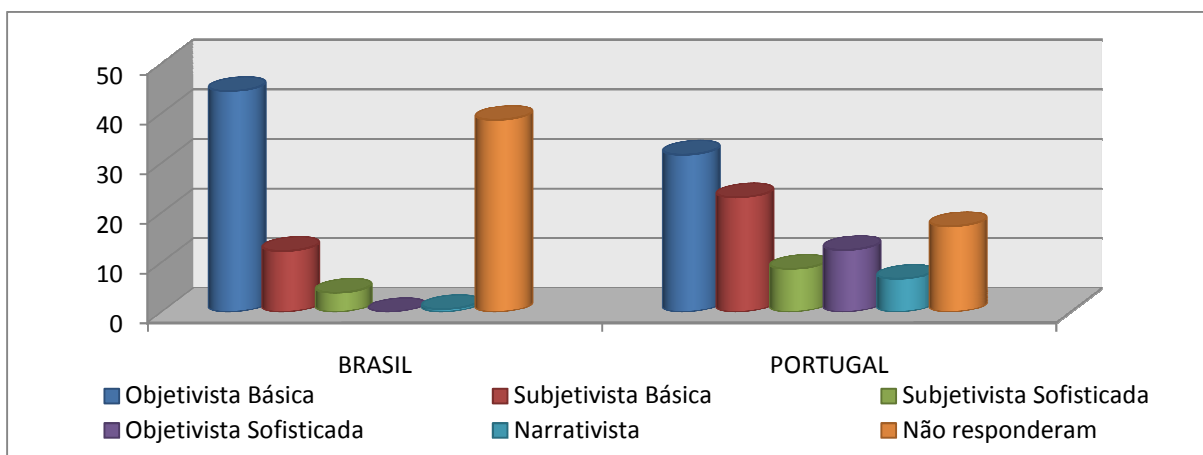


Figura 30 – Significância Histórica – Brasil/Portugal (em %)

As análises das narrativas produzidas pelos alunos brasileiros e portugueses permitiram a leitura acurada da qualificação do uso de alguns conceitos meta-históricos para construir conhecimento histórico. Com elas pôde se observar como os estudantes interpretaram a experiência do tempo passado a partir do seu presente histórico. Para isso construíram explicações, utilizaram fontes históricas como evidências de seus argumentos, apresentaram as formas pelas quais compreendem narrativas feitas pelos historiadores, geraram respostas com orientações objetivas e subjetivas com o fim de dar significado à sua interpretação. Interpretação com significado gera sentido a própria orientação da experiência no tempo.

Nesse sentido, o trabalho de análise da incidência dos diferentes níveis subjacentes aos conceitos meta-históricos, utilizados pelos alunos para a construção de narrativas históricas com significado, se constitui também como interpretação da experiência do tempo. Ao utilizar a experiência teórica de estudiosos da Didática da História, Filosofia da História e Educação Histórica para realizar a análise da experiência dos alunos, essa pesquisa fez o mesmo percurso desses estudantes: interpretou com o fim de gerar significado à própria experiência.

Dessa forma, assim como os alunos deram sentido à sua orientação temporal, pois utilizaram conceitos meta-históricos com o fim de operar mentalmente a História, gerando, assim, consciência histórica; esta pesquisa também se utilizou da experiência (teórica) e da interpretação no tempo (metodológica e analítica) com o fim de criar orientação – sentido às ações do tempo. Desafio a ser enfrentado no último capítulo desse trabalho.

CAPÍTULO 3

ORIENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NO TEMPO

*Meu partido é um coração partido. E as ilusões estão todas perdidas.
Os meus sonhos foram todos vendidos. Tão barato que eu nem acredito... [...] Pois aquele garoto que ia mudar o mundo [...] Agora assiste a tudo em cima do muro [...] Meus heróis morreram de overdose. Meus inimigos estão no poder.
Ideologia! Eu quero uma prá viver. Ideologia! Prá viver...*

Trechos da Canção *Ideologia* – Cazuza (1989)

Os trechos da canção apresentam uma contundente discussão histórica. O desapontamento do narrador diante das experiências humanas é resultado de um acurado trabalho hermenêutico. Ao recordar e interpretar essas experiências, à luz de suas próprias carências de orientação, deparou-se com um mundo perverso. (Per)versão que originou uma crise de sentido na medida em que viu seu horizonte de expectativas desgastado pela experiência da humanidade. Sobraram-lhe as sensações de pasmo e resignação, representadas no ato simbólico de tornar-se espectador da História sentado em um muro enquanto a vida prática segue seu curso temporal.

Mas ele não se cala.

Vasculha a História e dela retira respostas que lhe sirvam como combustível para prosseguir sua vida, na esperança de criar experiências com o fim de abrir-se a um novo horizonte de expectativas.

À procura de constituir sentido à sua própria ação histórica, o narrador vê na História a contradição da vida representada no amargor da experiência e na rediviva esperança da expectativa. O que fazer?

Conformar-se às prescrições subjacentes à cultura histórica, reproduzindo irrefletidamente tradições ou modelos culturais, estética e politicamente concebidos, cuja finalidade é tão somente perpetuar as mesmas experiências e respectivas expectativas pelas gerações?

Romper radicalmente com as estruturas de dominação inseridas na cultura histórica ao rejeitar modelos e tradições prescritivas, inviabilizando qualquer diálogo com a experiência histórica anterior para, a partir daí, idealizar novas experiências com o objetivo de abrir o horizonte de expectativas?

Colocar-se perspectivamente em relação aos modelos e tradições subsumidos à cultura histórica para interpretá-los em sua historicidade, cotejando-os às demandas de orientação do

presente com a finalidade de constituir sentido às novas experiências, abrindo-se a um novo horizonte de expectativas?

O dilema acima apresentado não ocorre somente com o narrador da canção. Ele se apresenta na experiência histórica de todos os seres humanos cotidianamente. Desde as simples até as mais complexas experiências, individuais e coletivas, as operações mentais da História atuam, em maior ou menor grau, com a finalidade de constituir sentido à Vida.

A experiência dos teóricos da Filosofia da História, Didática da História e Educação Histórica que constituiu o fundamento dessa tese apontou para a importância da construção e aplicação do pensamento histórico à Vida prática.

Koselleck percebeu na crítica iluminista à crise estrutural do Antigo Regime a origem da consciência histórica moderna. A Filosofia das Luzes transformou a História em processo ao propagar a ideia de que cabia aos seres humanos, desprezados pelo sistema vigente, o protagonismo de um novo momento. As experiências passadas já não significavam nada. Era preciso constituir um novo sentido à vida.

Rüsen, ao elaborar sua tipologia da consciência histórica, interpretou as diferentes alternativas construídas pelos seres humanos para propiciarem sentido à sua orientação no tempo. Diferenciou as formas pré-modernas e modernas de pensar historicamente. Dialogou com teóricos denominados pós-modernistas e percebeu nessas ideias, premissas modernas na medida em que elas se puseram a criticar modelos culturais vigentes. Propôs um sistema de desenvolvimento das competências do pensamento histórico: trazer à memória as experiências; interpretá-las em sua historicidade e em suas diferentes aplicações ao longo do processo histórico; constituir orientação ao presente, recuperando o passado e antecipando o futuro. Enfim, viu na crítica algo importante para o desenvolvimento da consciência histórica moderna, mas compreendeu que é preciso ter a História, enquanto ciência, constante e dinâmico diálogo com a vida prática.

Dentro dessa perspectiva não abriu espaço para relativismos. Pensou a História como ciência intrinsecamente relacionada à vida e, por isso, mostrou que é fundamental que sua metodologia e formas de apresentação tenham a finalidade de contribuir, política e esteticamente, com a formação e qualificação do pensamento histórico. Processo que possibilita aos seres humanos o encontro com a alteridade, o relacionamento dialógico com perspectivas divergentes, enfim, a reflexão constante a respeito dos modelos, tradições, ideologias, representações subjacentes à cultura histórica prescrita a cada ser humano desde seu nascimento, mas passíveis de serem reproduzidas, rejeitadas, criticadas, transformadas.

Num mundo em que modelos de orientação temporal têm sido largamente propagandeados nos meios de comunicação - o Estado confundido com o Mercado; lucros privatizados em detrimento dos prejuízos, publicizados; cidadania atendendo pela capacidade de consumo individual; entre tantos outros dilemas contemporâneos - a construção de uma consciência histórica que possibilite reflexão constante a respeito da cultura histórica é fundamental.

Os pesquisadores da Educação Histórica em todo o mundo se puseram a pensar a respeito da qualificação da construção do conhecimento histórico nas escolas. Para isso, aliaram as contribuições da Filosofia da História a uma dinâmica metodológica de análise das narrativas históricas dos estudantes. O conhecimento histórico escolar passou a ser analisado pela sua constituição meta-histórica.

Com o objetivo de qualificar a formação das operações mentais do pensamento histórico no âmbito escolar, modelos de análise das narrativas históricas dos estudantes foram e têm sido elaborados. Firmados nas diferentes maneiras pelas quais os alunos compreendem, explicam, usam fontes, percebem mudanças e permanências, aproximam-se da produção histórica em sua historicidade, dentre tantas outras aplicações dos conceitos meta-históricos, tais pesquisadores criaram níveis e tipologias que apontam para a progressividade na formação do pensamento histórico dos estudantes.

Professores e pesquisadores de várias partes do mundo utilizam esses modelos de análise como meio de aproximarem as concepções da racionalidade científica à aprendizagem histórica escolar. Essa aproximação não se configura como uma forma de tornar os alunos pequenos historiadores, mas sim de possibilitar instrumentos que permitam compreender que o conhecimento histórico não reside simplesmente na memorização dos fatos passados, institucionalizados nos manuais didáticos, meios de comunicação ou narrativas dos professores. Por outro lado, tampouco se limita a ser um agrupamento de fatos históricos de um passado longínquo que não faz sentido algum para a vida contemporânea. Para eles, relacionar a racionalidade histórica à vida prática é tornar sólido um trabalho analítico que possibilite ao estudante, entre outras coisas, o conhecimento das experiências vivenciadas pelos seres humanos ao longo do tempo; a interpretação dessas práticas à luz das demandas e instrumentos hermenêuticos existentes no presente; e a geração de sentido para as experiências futuras, individuais e/ou coletivas.

Nesse sentido, a contribuição do ensino de História escolar à formação do pensamento histórico passa pela construção de caminhos que potencializem o uso dos conceitos meta-históricos, por parte dos alunos, para gerar conhecimento sob a perspectiva da constituição de

sentido à História. Em outras palavras: é desenvolver o potencial de trazer à memória a experiência humana, significá-la por meio de um processo interpretativo e dotar de sentido a experiência futura que compõe o horizonte de expectativas. Em síntese: a produção de conhecimento histórico, no processo de formação escolar deve passar, necessariamente, pelo objetivo de desenvolver consciência histórica racionalmente.

Dessa forma, as competências do pensamento histórico – experiência, interpretação e orientação - além de continuarem sua função como operações mentais inerentes a todos os seres humanos, tornam-se, também, dimensões universais que relacionam a História, enquanto ciência, à vida prática.

Esse trabalho procurou se alimentar dessas concepções. Partiu do interesse em investigar as formas pelas quais jovens estudantes, brasileiros e portugueses, mobilizam as operações mentais com o fim de construir conhecimento histórico.

Mas para que serve esse conhecimento?

A aprendizagem de História no âmbito escolar tem contribuído para uma formação histórica com sentido?

Em que medida as operações mentais do pensamento histórico são potencializadas com a finalidade de desenvolver consciência histórica adequada para refletir a respeito das demandas contemporâneas de orientação?

Há sistematização das habilidades e competências do pensamento histórico de forma tal que os estudantes de História percebam que seu aprendizado tem como fruto a constituição de sentido para a vida?

Conhecer as experiências teóricas e empíricas de pesquisadores de diferentes áreas da racionalidade histórica foi fundamental para interpretar as experiências dos estudantes brasileiros e portugueses constituídas pelas narrativas históricas que conceberam. Narrativas originadas a partir da interpretação da experiência de historiadores que produziram textos acerca de outra experiência do tempo.

Duas competências do pensamento histórico se apresentaram até aqui. Mas que sentido à orientação temporal está implícito a esse processo de experiência e interpretação? É possível verificar, de alguma maneira, que (ou quais) tipo(s) de consciência histórica emergiu (ou emergiram) do aprendizado escolar desses estudantes brasileiros e portugueses? Em outras palavras: o ensino de História tem possibilitado o desenvolvimento de consciência histórica moderna? Ou os estudantes tendem a reproduzir uma constituição de sentido pré-moderna, baseada na reprodução irrefletida de tradições ou modelos atemporais? A História continua mestra da vida na constituição de sentido histórico ou se tornou processo no qual os

seres humanos estão inseridos e atuam como protagonistas de suas experiências?

Quatro análises a respeito da qualificação do uso dos conceitos meta-históricos na produção de narrativas históricas foram feitas, suscitadas por perguntas relacionadas a um fato histórico comum aos dois países de origem desses estudantes. Se pensadas individualmente, tais perguntas comportam diferentes análises e permitem a construção de alguns modelos de indicação da progressividade do pensamento histórico. Entretanto, as opções de análise feitas para essa pesquisa mostraram que os conceitos meta-históricos escolhidos permitiriam uma dupla atividade. Com esse intento, explicação, evidência, compreensão e significância histórica foram os conceitos escolhidos para a construção dos modelos analíticos a partir das perguntas propostas.

Essas opções não ocorreram por acaso. A primeira atividade analítica pretendeu verificar como os alunos utilizaram o raciocínio histórico ao se defrontarem com um tema histórico em sala de aula, pois diferentes habilidades cognitivas individualmente se apresentam na produção desse conhecimento. A primeira questão pretendeu abordar a forma com a qual os estudantes elaboravam uma explicação histórica. Todos, quando submetidos a perguntas que remetem a um passado individual ou coletivo são obrigados a construir explicações desse tipo. Ao resgatarem o que sabiam do assunto tratado, por meio de um exercício de rememoração do que haviam aprendido nos âmbitos intra e extraescolar, os estudantes apresentaram narrativas que variaram desde a simples descrição assistemática do fato até uma explicação densa do ocorrido.

A segunda questão, por sua vez, apresentou, à reflexão dos estudantes, narrativas historiográficas concebidas por diferentes historiadores. Para conceber sua resposta à pergunta, os alunos deveriam comparar essas fontes às suas próprias opiniões a respeito do fato. Individualmente essa questão permitiu verificar como a fonte foi usada como evidência histórica que referendava ou contestava o pensamento acerca de um acontecimento. Diversas explicações históricas se originaram desse processo de análise e revelaram diferentes graus de qualificação do uso das fontes para a construção do conhecimento histórico.

Se as duas primeiras questões isoladamente mostraram como os estudantes explicam a História e pesquisam as fontes de sua produção, a terceira pergunta procurou relacionar essas habilidades com o objetivo de verificar a compreensão que tais alunos têm da História. Portanto, não bastaria a esses estudantes observarem se as fontes eram ou não concordantes com suas opiniões, era importante investigá-las em seus detalhes aparentes e não aparentes, desde informações claramente apresentadas até características inerentes à sua historicidade e

autoria. As explicações históricas resultantes dessa questão permitiram a construção de um modelo analítico que mostrou como a compreensão que os estudantes têm da História pode variar. A variação comporta desde a simples constatação da existência de uma história, independentemente de como ela tenha sido contada, até a concepção de que qualquer história narrada obrigatoriamente necessita passar pelo crivo da análise da historicidade de sua(s) narrativa(s). Processo que depende de uma acurada análise do repertório material que permitiu que tal história chegasse até o presente.

Essas três análises, separadamente, permitiram a constituição de níveis que compõem modelos indicadores da progressividade do uso desses conceitos meta-históricos para a construção do conhecimento em sala de aula. Níveis que não podem ser vistos de maneira dogmática, mas que apontam para tendências existentes nas formas pelas quais os estudantes explicam, analisam uma fonte e compreendem a História. Não se trata, portanto, de se fechar às exceções que possam existir nessas análises, mas para tendências resultantes das formas pelas quais os estudantes mobilizam as operações mentais do pensamento histórico com o fim de rememorar, interpretar e dotar de sentido para si a História.

Diferentemente das demais análises que possibilitaram a assunção de níveis de progressividade na aplicação das operações mentais do pensamento histórico, a quarta proposta analítica se propôs a pensar nas diferentes estratégias cognitivas pelas quais os estudantes lançam mão para construir interpretações históricas. Dotar a História de significado para si mesmo e/ou para sua coletividade passa pela utilização de estratégias objetivas e subjetivas inerentes à produção do conhecimento histórico. Estratégias que não podem ser vistas, em sua classificação, da mesma forma que os outros conceitos meta-históricos objetos de análise, simplesmente porque sua concepção é diferente das anteriores. Se as primeiras análises se basearam em aspectos extraídos diretamente das narrativas dos estudantes, a última fez um duplo movimento - aliou essa mesma característica à outra, qual seja - a procura pelo que estava implícito nos textos produzidos pelos alunos. É por isso que o estabelecimento de uma gradação relacionada à Significância Histórica só poderia ser concebida interiormente a cada tipo de orientação interpretativa. Dentro de uma orientação objetivista do pensamento histórico, as explicações foram classificadas como construídas de maneira básica ou sofisticada dependendo da relevância dada pelos estudantes às informações contidas nas próprias fontes históricas, ou decorridas de outros meios pelos quais narrativas de cunho histórico se apresentam aos estudantes. Esse mesmo tipo de classificação foi observado também numa orientação subjetivista, na qual a sofisticação dependeria do grau de autonomia da relação do estudante com o tema histórico tratado. Dentro dessa ótica, respostas

subjetivistas básicas sucumbiriam ao relativismo de sua indefinição e falta de clareza ao passo que as explicações sofisticadas se caracterizariam pela autonomia do estudante em se colocar no processo histórico com o fim de defender sua opinião numa perspectiva coletiva.

A outra possibilidade de orientação às explicações históricas com o fim de gerar significado interpretativo reside na junção sofisticada das orientações objetivista e subjetivista. Nela, as narrativas dos estudantes se revestem de característica ímpar de qualificação, pois se perfilam pela forma mais genuína do que se compreende como uma constituição de significado à História geneticamente concebida, ou seja, aliando autonomia e metodologia, enfim, racionalização na reflexão histórica.

Essas quatro análises proporcionaram a comparação das narrativas dos estudantes brasileiros e portugueses em dois contextos: internos aos países, num cotejamento dos dados das escolas participantes; e intercambiável aos países, num relacionamento dinâmico dos dados colhidos nas duas nações. Com isso, as análises apresentadas se constituem como possibilidades a professores e pesquisadores de pensarem as narrativas de estudantes do ensino fundamental e médio à luz das formas pelas quais pode ser avaliada a aplicação das operações mentais do pensamento histórico num objeto de estudo.

Paralelamente a esse trabalho, os níveis e tipos implícitos aos conceitos meta-históricos foram relacionados à tipologia da constituição de sentido à História elaborada por Jörn Rüsen e as categorias da consciência histórica de Reinhart Koselleck. Relação que se encaminhou pela tendência de sentido subsumida àquele determinado nível de explicação, evidência ou compreensão histórica ou mesmo aos diferentes tipos de orientação à significância histórica.

Nesse sentido, explicações históricas simples criadas por estudantes apontam, majoritariamente, para uma constituição de sentido nas formas tradicional ou exemplar, pois nessas narrativas estão implícitas (e, às vezes, explícitas) as dificuldades que os estudantes têm de qualificar as operações do pensamento histórico, fator impeditivo à maior reflexão histórica. Sem ou com pouca racionalidade histórica, tais estudantes tendem a ser permeáveis, em sua vida prática, à repetição de tradições e/ou modelos culturais que reproduzem experiências com expectativas já postas. Por outro lado, explicações históricas densas que considerem várias informações extraídas das fontes históricas e características relacionadas à sua historicidade ou, ainda, habilidades cognitivas demonstradoras de autonomia reflexiva perante o processo histórico, remetem a uma constituição de sentido moderna - crítica ou genética. Mostram uma argumentação que potencialmente tende a rejeitar ou transformar

modelos culturais ou tradições existentes na cultura histórica com o fim de criar novas experiências e abrir-se a novas expectativas.

De igual forma, a análise da maneira que os estudantes relacionam suas explicações históricas às formas pelas quais concebem as evidências históricas, permite não somente avaliar como compreendem a História enquanto produção humana, mas também possibilita perceber o sentido histórico subsumido a essa compreensão. Assim, quando um estudante demonstra que a História para ser compreendida como tal depende das evidências históricas e de seu contexto de produção, revela que seu pensamento histórico versa-se pelo hábito do questionamento. Nessa perspectiva, respostas históricas para se tornarem dignas de credibilidade deverão se pautar pelo acurado trabalho interpretativo junto às informações contidas nas fontes e às intencionalidades inerentes às demandas de orientação em seu tempo de concepção. O resultado desse processo aponta para uma constituição de sentido genética, pois mostra que tais estudantes construíram sua argumentação através de uma mediação metodológica, ação que diminui espaço para o relativismo.

A análise das formas pelas quais os estudantes dotam de significado suas interpretações históricas demonstra que a prevalência da subjetividade ou da objetividade aponta para determinados tipos de constituição de sentido histórico.

Explicações com prevalência objetivista tendem a uma constituição de sentido pré-moderna na medida em que se pautam somente pela simplicidade da extração e reprodução de uma ou outra informação da fonte histórica ou do discurso de algum especialista com o objetivo de referendar uma opinião, sem maior reflexão. Por outro lado, esse objetivismo pode representar uma forma de consciência histórica moderna se enveredar-se pelo trabalho reflexivo. Reflexão pautada pela seleção de informações (oriundas de diferentes fontes, originadas de meios e contextos diversos) baseadas em parâmetros metodológicos que darão sustentação à explicação histórica suscitada desse processo.

Da mesma forma, explicações com prevalência subjetivista tendem a diferentes constituições de sentido. De um lado estão aquelas que primam pela supremacia do autor, em que o estudante não valoriza as informações das fontes e sim suas próprias ideias. Sem nenhuma sustentação histórica se perdem em obviedades do senso comum, apontando para uma consciência histórica tradicional, portanto, sem qualquer reflexão acerca das carências de orientação de seu tempo histórico. Por outro lado, explicações com prevalência subjetivista podem revelar uma constituição de sentido moderna se a subjetividade for alimentada pela consistência do discurso do autor na defesa dos argumentos de seu grupo, mesmo que eles sejam resultado de uma reflexão histórica que rejeite qualquer material pré-concebido.

Tornam-se, assim, narrativas potencialmente críticas que rejeitam qualquer prescrição anterior, primando pela criatividade da subjetivação.

A objetividade alinhada racionalmente à subjetividade avança no desenvolvimento de constituição de sentido, pois considera o potencial dessas duas orientações. Explicações históricas que contemplem a riqueza da diversidade documental (objetivamente trabalhada sob parâmetros metodológicos) e a autonomia e criatividade autoral (subjetivamente construída no processo de formação) demonstram densidade do processo de interpretação e possibilita uma consciência histórica que considere a alteridade, a análise perspectivada sobre a diversidade de pensamento.

Ora, se cada análise individualmente possibilitou a criação de níveis e tipos subsumidos aos conceitos meta-históricos e estes, por sua vez, podem ser relacionados aos diferentes tipos de consciência histórica construídos por Rüsen e às categorias de Koselleck, um trabalho de organização que tome tais conceitos como parte de um todo sistêmico permitirá verificar as tendências de constituição do sentido histórico existente num conjunto de narrativas de um grupo.

Em outras palavras, as formas pelas quais os estudantes usaram os conceitos meta-históricos para construir suas explicações históricas isoladamente, remetem a diferentes constituições de sentido. Mas isso não se mostra suficiente para dizer se o aluno que apresentou aquele nível de explicação histórica reproduz o tipo de consciência histórica para o qual aponta sua classificação. No entanto, se essas análises constituírem um sistema mediado pela racionalidade histórica conferirá maior refinamento à leitura das narrativas, pois de isoladas se tornarão parte de um todo e, conseqüentemente, apontarão com maior clareza para o tipo de consciência histórica subjacente à interpretação da experiência do tempo suscitada dos textos discentes. Dessa forma, as quatro análises feitas separadamente agora servem a um sistema dialógico e dinâmico cujo objetivo é constituir o sentido histórico da própria pesquisa, como pode se observar no quadro abaixo (**Figura 31**).

Figura 31 - Tipologia da constituição de sentido histórico de narrativas

TIPOS DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA (Jörn Rüsen)	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Categorias: “Espaço de experiência e horizonte de expectativa” (Reinhart Koselleck)	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Síntese entre espaço de experiência e horizonte de expectativas	Rejeição à experiência anterior como meio para abertura a um novo horizonte de expectativas	Reflexão constante entre o espaço de experiência e horizonte de expectativa
EXPLICAÇÃO HISTÓRICA	- Fragmentos descritivos - Explicação simples	- Explicação simples - Explicação emergente	- Explicação densa	- Explicação densa
EVIDÊNCIA HISTÓRICA	- Evidência como cópia do passado - Evidência como informação	- Evidência como testemunho - Evidência como prova	- Evidência restrita	- Evidência em contexto
COMPREENSÃO HISTÓRICA	- A História é uma só - As Histórias são diferentes	- A História correta	- A História depende do autor	- A História depende das evidências e do contexto de produção
SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA	- Objetivista Básica - Subjetivista Básica	- Objetivista Básica	- Subjetivista Sofisticada	- Objetivista Sofisticada - Narrativista

Como qualquer outra tipologia classificatória fundamentada em parâmetros teóricos e empíricos, esta se baseia na regularidade de ocorrência dos níveis ou tipos de categorias específicas (no caso os conceitos meta-históricos) em grupos participantes de um processo de pesquisa (neste caso, alunos brasileiros e portugueses). Categorias específicas que dinamicamente compõem um sistema de classificação composto por categorias maiores, generalizantes (no caso, os diferentes tipos de constituição de sentido elaborados por Rüsen). Obviamente, esses tipos são ideais, pois se originaram da observação da regularidade destas características na aplicação das operações mentais do pensamento histórico em narrativas históricas concebidas por um grupo pesquisado.

Essas características espalhadas nas narrativas dos estudantes, quando sistematizadas em categorias que dinamicamente se entrelaçam, apontam para constituições de sentido histórico implícitas aos grupos. Sentido histórico que explicitamente se apresenta na vida prática, pois todos os seres humanos possuem carências de orientação e, para satisfazê-las, passam por um processo de rememoração e interpretação das experiências individuais e coletivas do tempo.

Nessa perspectiva, tal tipologia comporta um potencial de avaliação do sentido dado à História pelos estudantes, se aplicada a um processo de estudo que proporcionou a utilização de diferentes conceitos meta-históricos para a produção narrativa. Narrativas isoladas de estudantes, se classificadas nessa tipologia, tenderão a apontar para vários tipos de sentido, pois um mesmo aluno pode gerar uma explicação histórica densa numa questão e não conseguir explorar densamente uma fonte histórica noutra, destituindo, portanto, o caráter coletivo da tipologia.

Entretanto, se essa tipologia for aplicada a um conjunto de narrativas de um ou vários grupos de estudantes, possibilitará uma espécie de mapeamento diagnóstico da constituição de sentido histórico à vida prática. Mapeamento porque permitirá a avaliação conjunta das habilidades dos estudantes na construção de explicações, no trato com fontes de todos os tipos (imagéticas, escritas, sonoras, materiais ou orais), no desenvolvimento de empatia histórica, ou mesmo no tipo de estratégia cognitiva utilizada para gerar uma interpretação com significância, entre outras. Diagnóstico porque a avaliação decorrida do mapeamento permitirá a construção de novos caminhos metodológicos que tornem potentes as ideias históricas dos estudantes, ou seja, que possibilitem um aprendizado histórico no qual percebam o sentido da orientação temporal e de identidade que está implícito às narrativas históricas por eles concebidas.

Outra possibilidade de uso dessa tipologia seria como avaliadora de um percurso didático feito com grupos de estudantes. No final de um processo curto ou longo de estudos históricos (um período de estudo de determinado conteúdo ou na conclusão de um ano letivo, por exemplo) ela poderia ser usada para verificar se as estratégias metodológicas utilizadas foram eficazes para qualificar as operações mentais do pensamento histórico dos estudantes. Obviamente, essas propostas de uso da tipologia não podem ser simplesmente instrumentalizadas, ou seja, usadas de forma dogmática ou ideológica, destituindo-as de seu caráter de concepção, qual seja, uma tipologia originada da dinâmica relação entre a História (como ciência) e a vida prática dos estudantes. Nesse sentido, é a razão histórica sustentada e parametrizada por essa relação dinâmica quem dota de credibilidade a proposta tipológica e,

por isso, convém que seus aplicadores conheçam as características dos grupos submetidos a análise, pois elas contribuirão para a qualificação interpretativa da incidência dos diferentes tipos de consciência histórica. Daí o percurso realizado ao longo da pesquisa e apresentado neste trabalho que permitiu traçar o perfil socioeconômico-cultural dos estudantes dos diferentes grupos pesquisados nas escolas brasileiras e portuguesas e, em seguida, analisar meta-historicamente as narrativas construídas por esses alunos a partir de um conteúdo histórico estudado.

Esse processo permitiu a construção de quatro perfis ideais de constituição de sentido histórico (consciência histórica) implícitos às narrativas dos estudantes: tradicional, exemplar, crítico e genético.

3.1 – Perfil I - Constituição Tradicional de Sentido

O primeiro grupo de níveis e tipos de utilização de alguns conceitos estruturais do pensamento histórico permitiu a construção de um quadro indicativo da constituição tradicional de sentido histórico à orientação temporal (conforme **Figura 32**):

Figura 32 – Perfil I - Constituição Tradicional de Sentido

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos
Explicação Histórica	Nível 1 - Fragmentos Descritivos
	Nível 2 - Explicação Simples
Evidência Histórica	Nível 1 - Evidência como Cópia do Passado
	Nível 2 - Evidência como Informação
Compreensão Histórica	Nível 1 - A História é uma só
	Nível 2 - As Histórias são diferentes
Significância Histórica	Tipo de Orientação: Objetivista Básica
	Tipo de Orientação: Subjetivista Básica

Como um tipo ideal, o primeiro perfil de grupo de estudantes que tendem a apresentar uma consciência histórica tradicional na vida prática comporta explicações históricas fragmentadas com pouco ou nenhum conteúdo histórico. Tais alunos apenas tentam descrever algo relacionado ao objeto de estudo ou copiam uma ou outra informação das fontes utilizadas para construção do conhecimento (documentos históricos, textos historiográficos e/ou didáticos, jornalísticos, etc).

Para eles, as fontes históricas se limitam apenas a ceder informações que serão tomadas como verdadeiras, sem haver preocupação em comprová-las ou investigar seu

contexto de concepção e autoria. Nessa perspectiva, as explicações históricas fragmentadas ou simplistas aliadas ao entendimento de que as fontes históricas existem somente para informar a verdade, encaminham estes estudantes a compreenderem que existe uma única História e esta pode ser enunciada de maneiras diferentes, mas complementares. A superficialidade reina na utilização da objetividade e da subjetividade para construir conhecimento histórico, pois não se faz necessário maior envolvimento com a pesquisa das fontes. Não é preciso questioná-las. As opiniões a respeito dos problemas de orientação da vida prática podem ser dadas com pouca ou nenhuma investigação da experiência do passado. Não existe a necessidade de maior ampliação do saber, tampouco da reflexão acerca desse conhecimento. Essas características, unidas, formam um perfil de estudantes que tendem a aderir com maior facilidade a tradições, pois elas trazem consigo uma estabilidade desejada, a permanência, a falta de confronto, o consenso, enfim, a síntese entre a experiência e a expectativa.

3.2 – Perfil II - Constituição Exemplar de Sentido

Esse perfil se encaixa no grupo de estudantes que privilegiam uma orientação objetivista às explicações históricas porque compreendem como importante citar um ou mais dados extraídos das fontes pesquisadas para justificarem suas respostas. As fontes se tornam evidência histórica quando uma delas é escolhida como a que melhor testemunha a verdade dos fatos, ou quando várias delas cedem informações que, organizadas, servirão para comprovar a perspectiva do estudante (conforme **Figura 33**).

Figura 33- Perfil II - Constituição Exemplar de Sentido

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos
Explicação Histórica	Nível 2 - Explicação Simples
	Nível 3 - Explicação Emergente
Evidência Histórica	Nível 3 – Testemunho
	Nível 4 – Prova
Compreensão Histórica	Nível 3 - A História Correta
Significância Histórica	Tipo de Orientação - Objetivista Básica

As principais informações contidas nas fontes, cruzadas logicamente, se constituem numa evidência comprobatória. Essa busca pela *História Correta* revela um perfil de estudantes que timidamente iniciam um processo de racionalização histórica, pois percebem que as fontes podem servir para a comprovação de uma ideia histórica. Entretanto, essa racionalização não se mostra suficiente, pois tais alunos tenderão a observar as fontes como

modelos generalizados, prontos e acabados que correspondem à verdade dos fatos. Bastará apenas verificar qual delas ou quais informações justificarão a argumentação. Modelos culturais que contenham regras gerais do agir, comprovadamente utilizadas ao longo dos tempos, poderão ser aceitos sem questionamento, pois sua credibilidade já foi testada historicamente e, por isso, bastará escolher qual deles é o mais adequado para sua orientação. Expectativa e experiência também se tornam um só, pois o sentido de orientação já existe no modelo cultural escolhido para a satisfação dos interesses de orientação temporal.

Esses dois primeiros perfis revelam uma forma de pensar historicamente pré-moderna, pois o potencial de reflexão existente nos conceitos estruturantes do pensamento histórico ainda não foi amadurecido. Dessa forma, grupos de estudantes majoritariamente alinhados ao perfil tradicional de consciência histórica, sequer percebem a existência de um método por detrás do conteúdo da História que estudam. Para eles, não existe racionalização, metodologia, uma forma parametrizada de investigação que permita a construção desse tipo de conhecimento.

Já os grupos que majoritariamente reproduzem o perfil exemplar percebem que existe um conhecimento histórico objetivamente concebido, mas não conseguem explicar como ocorre esse processo. Compreendem que as fontes são importantes para dotar a História de significado, mas os critérios utilizados para a escolha da melhor fonte ou das melhores informações não se alinham a uma metodologia histórica. Sabem que a História é a mestra da vida, pois fornece exemplos a serem seguidos, mas não conseguem usar do método histórico para avaliar as prescrições oferecidas pelos modelos culturais existentes na cultura histórica.

3.3 - Perfil III - Constituição Crítica de Sentido

O terceiro perfil de constituição de consciência histórica existente em grupos de estudantes é formado por aqueles que conseguem criar explicações históricas densas, com argumentos trazidos de sua experiência cotidiana, pois para eles as fontes históricas devem ser usadas de forma restrita. Essa ação prevalece porque esses estudantes compreendem que a construção do conhecimento histórico depende principalmente da subjetividade dos autores e, por isso, pode haver variação de acordo com as concepções utilizadas por cada um. Nessa perspectiva, os aspectos inerentes à historicidade da autoria são fundamentais. O quadro da **Figura 34** mostra as principais características dentro dos conceitos meta-históricos das narrativas desses estudantes:

Figura 34 – Perfil III - Constituição Crítica de Sentido

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos
Explicação Histórica	Nível 4 - Explicação Densa
Evidência Histórica	Nível 5 - Uso Restrito
Compreensão Histórica	Nível 4 - A História depende do autor
Significância Histórica	Tipo de Orientação - Subjetivista Sofisticada

A constituição crítica da consciência histórica apresenta duas faces distintas devido à primazia dada à subjetividade em sua concepção. Por um lado se mostra eficaz na medida em que os estudantes reprodutores dessa constituição de sentido tendem a rejeitar os modelos culturais existentes na sociedade. As experiências anteriores já não servem mais e, por isso, os alunos que compõem esse grupo se contrapõem às formas dominantes existentes e tendem a gerar novas possibilidades de pensamento e ação. A postura crítica abre espaço para a criatividade, pois novas experiências precisarão ser realizadas com o fim de criar um novo horizonte de expectativas.

Por outro lado, a constituição crítica de sentido pode se revelar problemática se a subjetividade não for dotada de parametrização, de racionalidade histórica. Limites à subjetivação precisam ser construídos nos novos modelos culturais que pretendem gerar novas expectativas, e esta prática, no âmbito histórico, somente pode ser ancorada em aspectos objetivos relacionados à vida prática das pessoas. A partir da vida prática a constituição crítica de sentido não sucumbe a relativismos, pois se põe a pensar nas relações de poder existentes na sociedade. A imaginação de um novo mundo parte de princípios que se relacionam à vida das pessoas e seus problemas de orientação.

Esse processo deixa claro que a constituição crítica de sentido representa uma importante ruptura com a forma de pensar pré-moderna. Entretanto, essa ruptura constituída principalmente pela força da subjetivação (pois os exemplos e tradições já não servem mais para satisfazer os interesses de orientação) necessitará de um grau de objetividade se pretender maior alongamento temporal. Daí a superação desse tipo de consciência histórica pela constituição de sentido genética.

3.4 - Perfil IV - Constituição Genética de Sentido

O último perfil ideal, formado a partir das narrativas dos estudantes participantes da pesquisa, apresenta uma consciência histórica genética. O quadro da **Figura 35** mostra as principais características desse tipo de constituição de sentido histórico.

Figura 35 – Perfil IV - Constituição Genética de Sentido

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos
Explicação Histórica	Nível 4 - Explicação Densa
Evidência Histórica	Nível 6 - Evidência em Contexto
Compreensão Histórica	Nível 5 - A História depende das evidências e do contexto de produção
Significância Histórica	Tipo de Orientação - Objetivista Sofisticada
	Tipo de Orientação – Narrativista

Explicações históricas desse perfil são adensadas pela sofisticação da subjetividade e da objetividade na construção e aplicação das operações mentais do pensamento. As fontes históricas são investigadas tanto na qualidade de suas informações, quanto em seus aspectos de historicidade. O contexto histórico, perfil e concepções do autor, e tantas outras informações internas e externas às fontes se revelam como fundamentais, pois todos os recursos disponíveis devem ser utilizados durante o processo de investigação. Esses estudantes acreditam que a História deve ser observada de maneira perspectivada, pois eles mesmos estão inseridos no processo histórico. Processo que repercute uma cultura histórica com tradições, modelos culturais e ideologias, estética e politicamente concebidas, que transmitem um conhecimento premente de ser avaliado e transformado de acordo com as novas expectativas subjacentes às carências de orientação de seu tempo histórico.

A crítica aqui não se encerra na rejeição às prescrições da cultura histórica. Ela se transforma num exercício de reflexão constante que tem como finalidade uma constituição de sentido geradora de desenvolvimento, alteridade e olhar perspectivo. Dessa forma, o estudante que apresenta esse tipo de consciência histórica adentra o processo histórico como sujeito participante, conhecendo as experiências e saberes construídos pelos seres humanos como parte de um processo que deve sempre ser avaliado à luz da empatia histórica. Com isso torna-se mais fácil interpretar as ações, dotando-as de significado para seu tempo. Sob esse olhar perspectivo, o exercício da alteridade é facilitado, pois o outro não se mostra distante, mas participante do mesmo processo histórico com direito a ser ouvido e a apresentar sua perspectiva. Dentro dessa forma de consciência da História o espaço das experiências está sempre aberto a um novo horizonte de expectativas, pois os seres humanos se compreendem como protagonistas da História e, por isso, são responsáveis pela geração de respostas às novas demandas do tempo oriundas da dinâmica do processo histórico.

O desenvolvimento da consciência histórica passa, portanto, por um processo de formação que paulatinamente faz com que os estudantes passem das constituições pré-

modernas às constituições modernas de sentido histórico. A qualificação das operações mentais de experiência (ou do saber), interpretação e orientação durante o percurso escolar fará com que os estudantes migrem de um tipo de constituição de sentido a outro, ou seja, da forma tradicional a exemplar; da exemplar para a crítica; e da crítica à genética.

Como apresentado na introdução, o objetivo desta pesquisa é verificar se a consciência histórica dos estudantes brasileiros e portugueses se constituiu adequadamente, ao longo do processo escolar, com o fim de possibilitar a reflexão acerca das demandas de orientação originadas da cultura histórica contemporânea. Em outras palavras: se a consciência histórica resultante da formação escolar guarda mais características de uma constituição de sentido histórico moderno, ou seja, fundamentada em parâmetros da racionalidade histórica; ou se reproduz características pré-modernas, nas quais as competências da aprendizagem histórica escolar não se desenvolveram suficientemente, de forma que o raciocínio desses alunos continua a se mostrar permeável à reprodução de prescrições modelares ou tradicionais. A aplicação da tipologia de constituição de sentido histórico, construída ao longo do trabalho, responde essa questão:

3.5 - Comparação entre os estudantes brasileiros

A **Tabela 56** mostra a incidência desses níveis e tipos dos conceitos estruturais do raciocínio histórico no processo de interpretação, por parte dos alunos brasileiros, dos documentos historiográficos que narravam a experiência da transferência da família real portuguesa para o Brasil.

Tabela 56 – Constituição Tradicional de Sentido – Brasil (em %)

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos	B1	B2
Explicação Histórica	Nível 1 - Fragmentos Descritivos	80,0	67,4
	Nível 2 - Explicação Simples	16,7	16,8
Evidência Histórica	Nível 1 - Evidência como Cópia do Passado	55,0	47,4
	Nível 2 - Evidência como Informação	21,7	22,1
Compreensão Histórica	Nível 1 - A História é uma só	28,3	34,7
	Nível 2 - As Histórias são diferentes	58,3	32,6
Significância Histórica	Tipo de Orientação: Objetivista Básica	63,3	32,6
	Tipo de Orientação: Subjetivista Básica	16,7	9,5

Os estudantes da Escola B1 utilizaram em maior grau os conceitos meta-históricos nos níveis e tipos que indicam uma constituição de sentido tradicional à orientação temporal se comparado aos alunos da Escola B2. A parte majoritária desses alunos tendeu a compor explicações históricas que se pretenderam objetivas (63,3%) com apenas uma ou outra informação das fontes, pois as compreenderam como portadoras de acesso direto ao passado

(B1 – 55% e B2 – 47,4%). Eles conseguem até diferenciá-las (B1 – 58,3% e B2 – 32,6%), sobretudo no que se relaciona ao estilo, detalhamento ou mapeamento das informações, mas não sabem julgá-las pelo fato de compreenderem que as histórias podem ser contadas de várias maneiras, embora a verdade nelas contidas seja única (B1 – 28,3% e B2 – 34,7%), independentemente de suas divergências estilísticas ou informativas.

Os alunos de B2, por sua vez, também reproduzem este tipo de consciência histórica em sua maioria, mas numa incidência menor. Diferentemente dos estudantes de B1, não se interessam tanto em perceber as diferenças estilísticas ou informativas das fontes, pois preferem dizer que o conteúdo delas é o mesmo (34,7%). Graficamente, essa diferença que aponta para uma orientação temporal com uma constituição de sentido tradicional em maior grau nos estudantes de B1 também pode ser observada – conforme **Figura 36**.

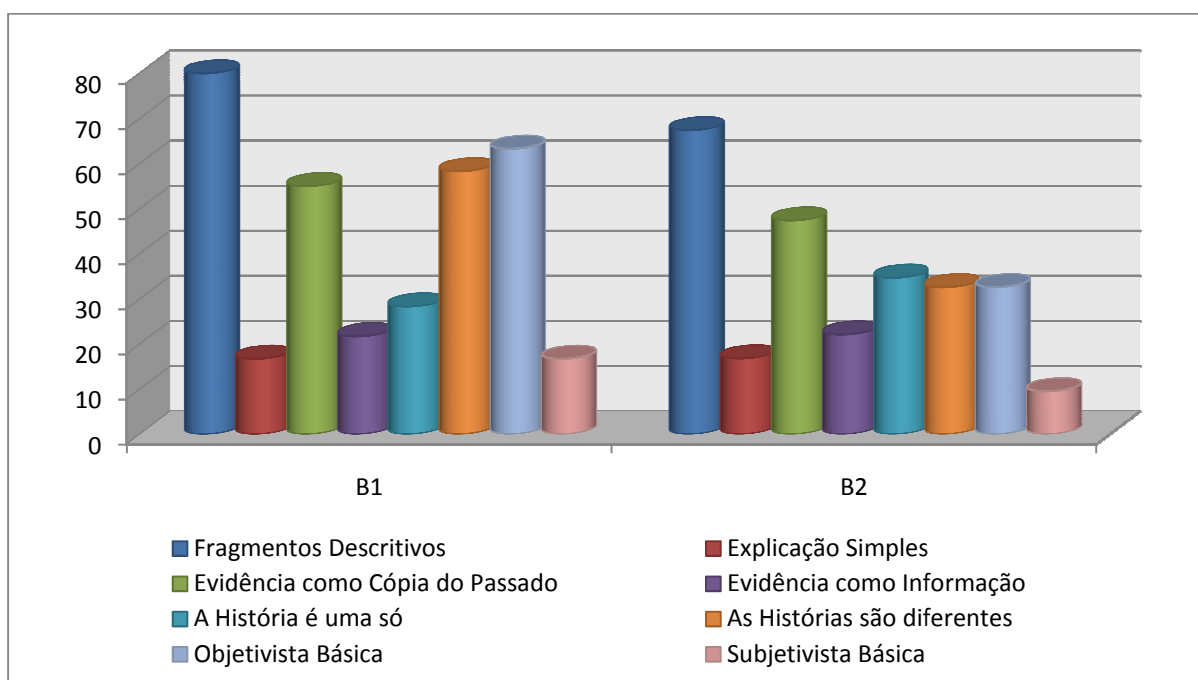


Figura 36 – Constituição Tradicional de Sentido – Brasil (em %)

A **Tabela 57** e o gráfico da **Figura 37** reforçam a constatação de que os estudantes da Escola B1 apresentaram predominância de características de consciência histórica pré-moderna se comparados com seus colegas da Escola B2.

Tabela 57 - Constituição Exemplar de Sentido - Brasil (em %)

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos	B1	B2
Explicação Histórica	Nível 2 - Explicação Simples	16,7	16,8
	Nível 3 - Explicação Emergente	3,3	0
Evidência Histórica	Nível 3 – Testemunho	11,7	1,0
	Nível 4 – Prova	3,3	2,1
Compreensão Histórica	Nível 3 - A História Correta	1,7	4,2
Significância Histórica	Tipo de Orientação - Objetivista Básica	63,3	32,6

As características narrativas da outra forma de consciência histórica pré-moderna - a constituição exemplar de sentido – também se apresentam em maior número nos estudantes da Escola B1. Essa constatação é reforçada pela ampla diferença nas respostas de orientação objetivista (B1 - 63,3% e B2 – 32,6%), fato que corrobora com a diferença grande existente na exploração da fonte como testemunho de uma ideia previamente concebida acerca do fato histórico discutido (B1 – 11,7% e B2 – 1,0%). O índice de explicações emergentes, ou seja, que contenham mais de um fator relacionado ao conteúdo histórico discutido é baixíssimo (B1 – 3,3% e B2 – 0%), o que mostra a superficialidade das respostas de orientação objetivista utilizadas, tanto nesse tipo de consciência histórica, como nas narrativas que apontaram para uma constituição de sentido tradicional.

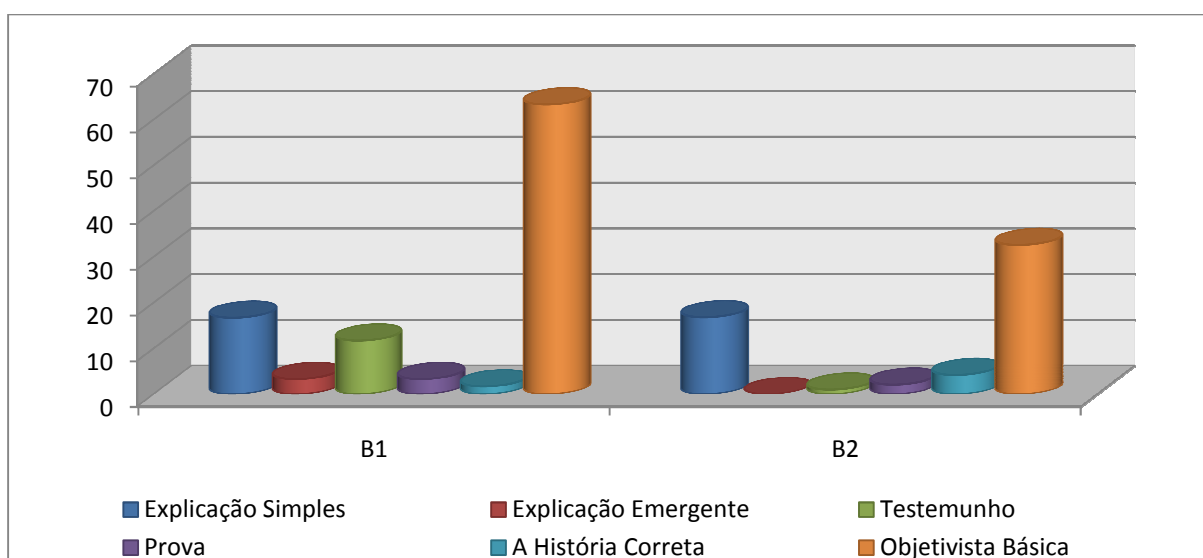


Figura 37 – Constituição Exemplar de Sentido – Brasil (em %)

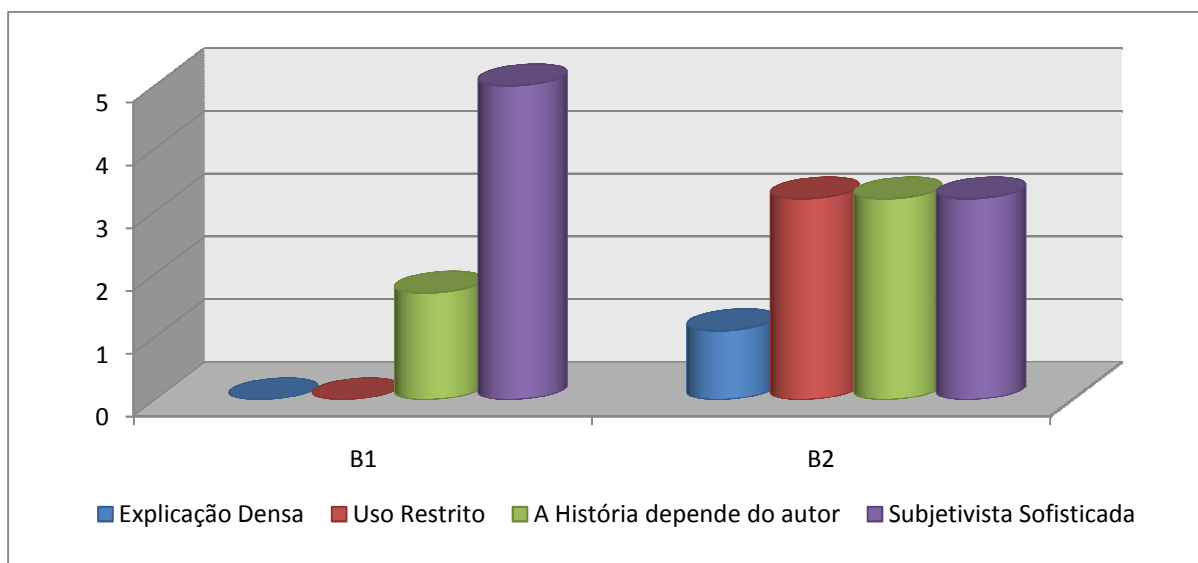
As informações até agora analisadas demonstram a ampla prevalência das características narrativas que apontam para uma orientação pré-moderna às experiências temporais. O altíssimo índice desses níveis e tipos subsumidos aos conceitos meta-históricos revela que a maior parte desses estudantes não potencializou, durante o percurso escolar, as operações mentais históricas de forma a se defrontarem com as demandas de orientação de seu tempo com uma literacia histórica mais desenvolvida.

Esse quadro, entretanto, não ficou imune às exceções. Elas apareceram e mostraram uma tendência que permite pensar em possibilidades. A **Tabela 58** oferece alguns dados que mostram certa regularidade da constituição crítica de sentido em algumas narrativas dos estudantes da Escola B2.

Tabela 58 – Constituição Crítica de Sentido - Brasil (em %)

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos	B1	B2
Explicação Histórica	Nível 4 - Explicação Densa	0	1,1
Evidência Histórica	Nível 5 - Uso Restrito	0	3,2
Compreensão Histórica	Nível 4 - A História depende do autor	1,7	3,2
Significância Histórica	Tipo de Orientação - Subjetivista Sofisticada	5,0	3,2

A sofisticação da subjetividade não ocorreu somente em uma ou outra questão, como é o caso dos estudantes da Escola B1. No caso das narrativas oriundas de alunos da Escola B2, em todas as questões e por estudantes diferentes, uma ou outra exceção fugiu à regra pré-moderna. Nelas esses poucos alunos conseguiram demonstrar uma leitura que considerasse aspectos da historicidade, da importância da autoria e da perspectivação do pensamento. Não basta apenas apontar para uma leitura subjetivista que considere aspectos da autoria, é necessário também que essa característica apareça na interpretação de fontes e na densidade da explicação histórica. O gráfico da **Figura 38** mostra a maior regularidade, embora baixíssima, na incidência de narrativas que apontam para esse tipo de consciência histórica nos estudantes da Escola B2.

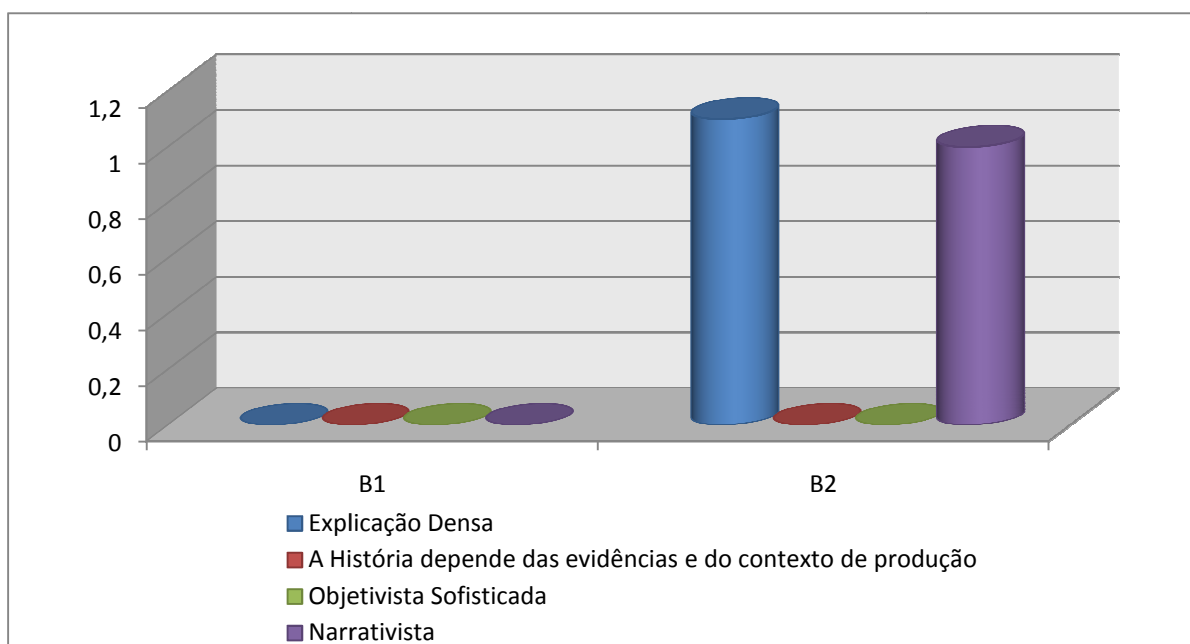
**Figura 38 – Constituição Crítica de Sentido – Brasil (em %)**

As exceções rarearam ainda mais quando se pensou na análise sob os parâmetros da constituição genética de sentido dada à orientação temporal. Esse tipo de consciência histórica que privilegia a geração de sentido à orientação por meio da sistematização entre subjetividade e objetividade, não foi encontrada entre os estudantes da Escola B1 e se apresentou em pouquíssimas narrativas em alunos de B2, conforme se observa na **Tabela 59**.

Tabela 59 – Constituição Genética de Sentido - Brasil (em %)

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos	B1	B2
Explicação Histórica	Nível 4 - Explicação Densa	0	1,1
Evidência Histórica	Nível 6 - Evidência em Contexto	0	0
Compreensão Histórica	Nível 5 - A História depende das evidências e do contexto de produção	0	0
Significância Histórica	Tipo de Orientação - Objetivista Sofisticada	0	0
	Tipo de Orientação – Narrativista	0	1,0

O baixíssimo percentual, que pode ser observado graficamente abaixo (conforme **Figura 39**) se relaciona às duas narrativas que agregaram elementos objetivos e subjetivos em sua construção. Tais narrativas foram discutidas durante o trabalho, pois destoaram das demais ao cruzarem aspectos de perspectivação do pensamento a um maior conteúdo histórico se comparado com as narrativas dos demais estudantes brasileiros. A densidade dessas explicações históricas apontaram para a constituição genética de sentido à vida prática.

**Figura 39 – Constituição Genética de Sentido – Brasil (em %)**

Esses dados demonstram claramente a dificuldade de desenvolvimento de consciência histórica, com características modernas, no âmbito das escolas brasileiras pesquisadas. O fato de as poucas narrativas que remetem à constituição moderna de sentido, em suas modalidades crítica ou genética, serem principalmente de estudantes da Escola B2 leva a algumas reflexões.

Os estudantes dessa escola têm um perfil socioeconômico familiar inferior se comparados às famílias dos estudantes da Escola B1. Muitos trabalhavam à época da pesquisa

para auxiliar a composição de sua renda e por isso estudavam no período noturno. Importante considerar também que o percentual de estudantes de B2, que não respondeu às questões propostas na investigação, foi muito maior que seus colegas de B1, fator que demonstrou de um lado o desinteresse na participação e, de outro, a enorme dificuldade de boa parte desses estudantes em formular respostas com alguma ideia histórica.

Essa constatação remete a um aspecto importante do contexto escolar da contemporaneidade brasileira: há uma clivagem enorme entre os pouquíssimos alunos que conseguem desenvolver um conhecimento pautado em aspectos da racionalidade científica, sobreviventes que são de um sistema escolar público que não oferece condições ideais para que haja fruição nesse trabalho, e a maioria de estudantes que sequer tentam, ou simplesmente não conseguem, potencializar as operações mentais existentes não só na disciplina de História (pauta desse trabalho), como também em outras disciplinas.

A ocorrência dessas pouquíssimas narrativas alinhadas a uma consciência histórica crítica ou genética nos alunos da Escola B2 não ocorreu por acaso. É nesse grupo que se apresentou maior preocupação com práticas culturais que remetem à qualificação da formação como a frequência a bibliotecas ou a leitura de livros, jornais e revistas. Possivelmente essa prática decorreu da maior valorização que parte desses estudantes dão ao conhecimento, exatamente porque perceberam em sua vivência cotidiana de trabalho e estudos, a necessidade de satisfazer carências de orientação temporal.

A escola é um espaço fundamental para a construção de consciência histórica. Nesse contexto, a utilização de princípios metodológicos que considerem a racionalidade histórica como fomentadora da constituição de sentido à vida prática possibilitará, aos estudantes, a qualificação de sua reflexão acerca das experiências temporais da humanidade e de si mesmos como parte desse processo histórico. Experiência interpretada gera significado às experiências temporais do presente e, conseqüentemente, orienta a expectativa do futuro. História relacionada à vida.

3.6 - Comparação entre os estudantes portugueses

A constituição tradicional de sentido dado à orientação temporal aparece em larga escala também nas narrativas dos estudantes portugueses. A **Tabela 60** apresenta a incidência dos níveis e tipos básicos dos conceitos estruturantes do pensamento histórico nas narrativas desses alunos:

Tabela 60 - Constituição Tradicional de Sentido – Portugal (em %)

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos	P1	P2	P3	P4	P5
Explicação Histórica	Fragmentos Descritivos	48,0	56,0	77,3	77,8	82,7
	Explicação Simples	8,0	24,0	13,6	0	0
Evidência Histórica	Evidência como Cópia do Passado	20	24	45,5	55,6	13,0
	Evidência como Informação	24	32	27,3	11,1	30,5
Compreensão Histórica	A História é uma só	8,0	12,0	9,2	22,2	30,4
	As Histórias são diferentes	60,0	80,0	72,8	33,3	47,8
Significância Histórica	Objetivista Básica	28,0	32,0	36,4	11,1	39,1
	Subjetivista Básica	20,0	36,0	13,6	33,3	17,4

Os dados contidos na tabela demonstram que os estudantes das Escolas P3, P4 e P5 produzem explicações fragmentadas descritivas num grau bem superior aos estudantes de P1 e P2 que ainda conseguem expor uma ou outra informação em explicações simples. Quando se deparam com fontes históricas, boa parte dos estudantes de P3 e P4 sequer extrai suas informações (P3 – 45,5% e P4 – 55,6%), enquanto outra consegue fazê-lo numa incidência menor (P3 – 27,3% e P4 – 11,1%). Já seus colegas de P1, P2 e P4 invertem essa tendência, pois percentualmente extraem mais informações das fontes (24%; 32%; e 30,5%, respectivamente) em detrimento do desprezo a essa prática (20%; 24% e 13%).

Em todos os grupos as informações são utilizadas majoritariamente para diferenciar as fontes (*As Histórias são diferentes*), entretanto o movimento cognitivo se limita a essa ação, pois não existe preocupação em investigar seus aspectos de historicidade e autoria. Essa falta de reflexão é espelhada também na superficialidade do uso de estratégias objetivas e subjetivas na construção de narrativas com conteúdo histórico. O gráfico da Figura 40 mostra que as características da constituição de sentido tradicional se apresentaram de forma expressiva em todos os grupos pesquisados, com variações em sua forma, entretanto observa-se que essa tendência é menor nos estudantes da Escola P1.

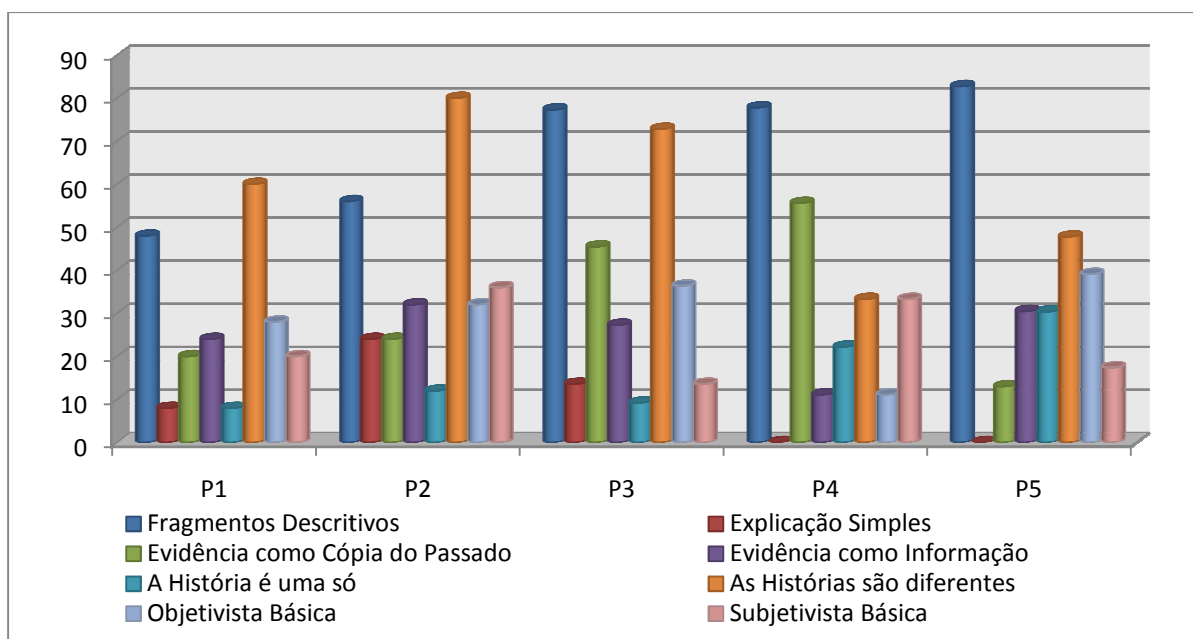


Figura 40 – Constituição Tradicional de Sentido – Portugal (em %)

O uso das operações mentais do pensamento histórico numa perspectiva pré-moderna não se limita, nos alunos portugueses, à sua forma tradicional, pois a constituição de sentido exemplar também se apresentou nas narrativas. A **Tabela 61** mostra que essa constituição de sentido ocorreu com maior sistematização nos estudantes da Escola P1. Percebe-se que nesse grupo há uma incidência maior de explicações emergentes em comparação aos demais (20%). Esse dado é concordante com uma orientação objetivista na ação interpretativa da História (28%), pois a citação de mais de um fator para construir a explicação, mesmo com pouco conteúdo histórico, revela a tentativa de extrair informações das fontes históricas com o fim de provar a concepção do estudante. Dessa forma, o uso da evidência histórica como prova, por parte dos alunos de P1 (32%), se integra à compreensão de que é necessário se aproximar da *História Correta* (16%). Essa combinação se reproduziu num grau bem menor entre os estudantes da Escola P3, embora quantitativamente o percentual se refira à ocorrência em uma narrativa de cada análise do conceito meta-histórico.

Em escolas como P2 e P3, as explicações simples foram predominantes (P2 – 24% e P3 – 13,6%), mas se na primeira escola a tendência, nesse tipo de constituição de sentido, foi pela escolha de uma fonte como testemunho da concepção do estudante (P2 – 24%), na segunda a evidência se constituiu majoritariamente como prova (22,7%). Ora, com o percentual parecido de respostas objetivistas básicas em todos os grupos (com exceção de P4), a busca pela *História Correta*, em tese, seria facilitada pelo uso de mais fatores (contidos nas

explicações emergentes), mesmo com pouco conteúdo histórico. Algo que não ocorreu com os estudantes das escolas P2 e P3.

As narrativas dos estudantes da Escola P4 se assemelharam, de certa maneira, às aquelas elaboradas pelos alunos de P2 e P3, pois reproduziram a irregularidade na análise das fontes como evidência histórica (Testemunho – 0%; e Prova – 11,1%), entretanto nos demais itens a regularidade ocorreu (embora o percentual de 11,1% se refira a uma única narrativa em cada item, conforme análises do capítulo 2).

Essa análise permite concluir que os estudantes da Escola P1 tendem a evoluir com maior facilidade da consciência histórica tradicional para a consciência histórica exemplar. Conclusão originada da relação entre a maior incidência de narrativas desse tipo de constituição de sentido e a regularidade do uso dos conceitos meta-históricos a ele subjacentes. Fator que aponta para melhor sistematização metodológica do ensino de História nesse grupo se comparado aos demais.

Tabela 61 - Constituição Exemplar de Sentido - Portugal (em %)

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos	P1	P2	P3	P4	P5
Explicação Histórica	Nível 2 - Explicação Simples	8,0	24,0	13,6	0	0
	Nível 3 - Explicação Emergente	20,0	12,0	0	11,1	4,3
Evidência Histórica	Nível 3 – Testemunho	4	24	4,5	0	17,5
	Nível 4 – Prova	32	4	22,7	11,1	13,0
Compreensão Histórica	Nível 3 - A História Correta	16,0	8,0	4,5	11,1	8,7
Significância Histórica	Tipo de Orientação - Objetivista Básica	28,0	32,0	36,4	11,1	39,1

Importante observar o caso dos estudantes da Escola P5. Nota-se que à exceção do alto percentual das explicações com significância objetivista básica (a qual está em consonância com as demais escolas – à exceção de P4), os demais itens se perfilam com percentuais baixos, mas com certa regularidade. Há um pequeno percentual de explicações emergentes (4,3%) que vai ao encontro da ideia de que existe uma *História Correta* (8,7%) e, portanto, a evidência desta História pode surgir tanto na forma de testemunho (17,5%) como no âmbito da prova (13%). Evidentemente, do ponto de vista quantitativo esses dados se referem a poucas narrativas, mas quando são tomadas em conjunto indicam um início de tendência maior de sistematização do conhecimento histórico no grupo de P5 em relação aos demais (com exceção de P1), ao menos na constituição de sentido exemplar. Tipo de consciência histórica que tem na objetividade, mesmo que básica, a primazia na elaboração do

pensamento histórico. A **Figura 41** mostra graficamente a incidência das características de constituição de sentido exemplar à orientação temporal nos grupos pesquisados em Portugal:

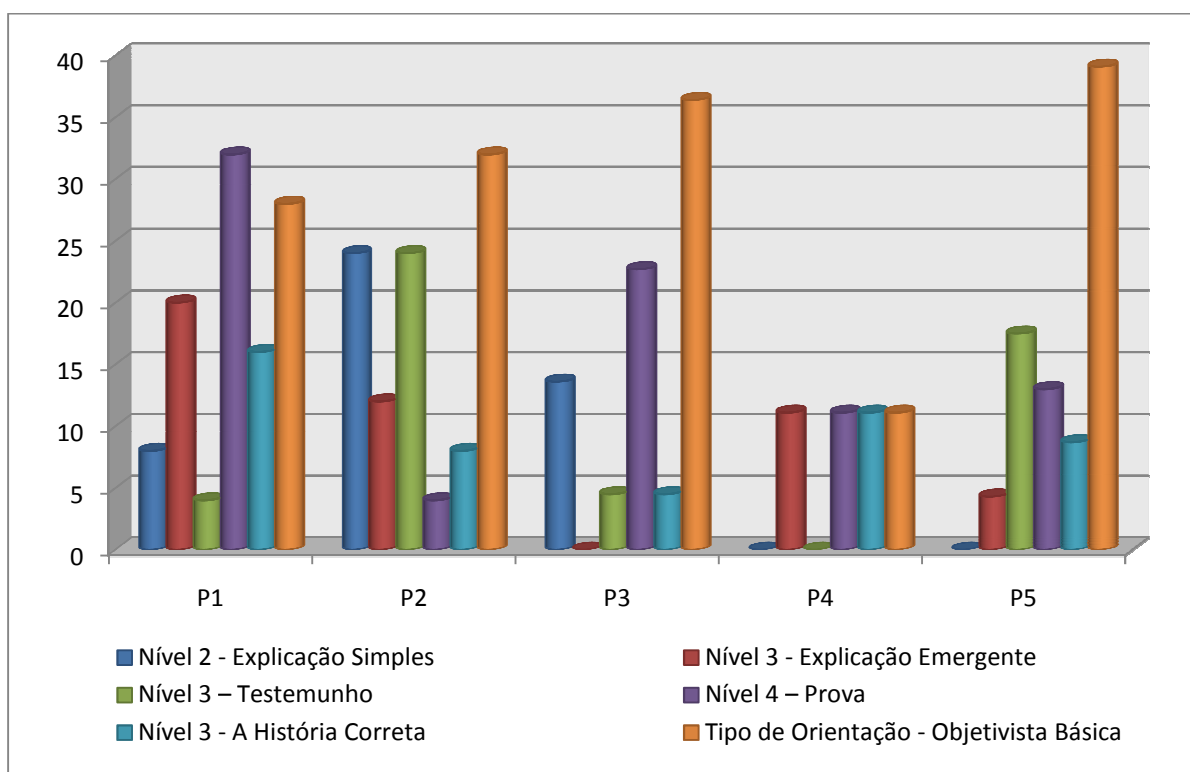


Figura 41 – Constituição Exemplar de Sentido – Portugal (em %)

A análise das narrativas dos estudantes portugueses à luz da orientação temporal revelou a alta incidência das constituições de sentido pré-modernas em todos os grupos. Os dados permitiram concluir que existe maior facilidade por parte do grupo da Escola P1 em passar de um estágio ao outro, ou seja, de uma consciência histórica do tipo tradicional para o exemplar. Em outras palavras, a maior incidência das características exemplares de constituição de sentido histórico, somada à regularidade do uso dos conceitos meta-históricos desse nível, permitiu chegar a essa conclusão. Os demais grupos apresentaram maior dificuldade de transposição desses níveis devido à irregularidade constatada na análise conjunta dos quesitos, à exceção dos estudantes da Escola P5 que apontaram para certa regularidade no tipo exemplar, mas numa quantificação pequena. Entretanto, se esse quadro se repetir na análise dos dados relacionados aos tipos de consciência histórica moderna, poder-se-á concluir que tal tendência também se apresenta nesse grupo.

A **Tabela 62** é composta pelos dados que mostram o percentual de estudantes das escolas portuguesas que apresentou em suas narrativas características que remetem à formação de uma consciência histórica crítica. Percebe-se que os estudantes da Escola P4 só conseguiram apresentar, em um dos quesitos, respostas com subjetivação sofisticada (22,2%),

tendência que não se confirmou na investigação das fontes ou na compilação de explicações com maior densidade histórica.

As narrativas dos estudantes das escolas P2 e P3 revelaram maior incidência das características desse tipo de constituição de sentido, mas de forma irregular. Os estudantes de P2 elaboraram explicações com vários fatores referentes ao conteúdo histórico (Explicação Densa – 8%) e priorizaram a autonomia do autor em detrimento das fontes históricas (Uso Restrito – 16%), mas não conseguiram relacionar esses dois conceitos meta-históricos para compreender que *A História depende do autor*. Já os estudantes de P3 construíram algumas poucas respostas de orientação subjetivista sofisticada (9,1%) e perceberam que *a História depende do autor* (4,5%), entretanto não conseguiram explorar essa subjetividade na análise individual das fontes, tampouco na inserção de vários fatores explicativos às narrativas.

Tabela 62 - Constituição Crítica de Sentido - Portugal (Em %)

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos	P1	P2	P3	P4	P5
Explicação Histórica	Nível 4 - Explicação Densa	24,0	8,0	0	0	8,7
Evidência Histórica	Nível 5 - Uso Restrito	8,0	16,0	0	0	4,3
Compreensão Histórica	Nível 4 - A História depende do autor	8,0	0	4,5	0	4,4
Significância Histórica	Tipo de Orientação - Subjetivista Sofisticada	12,0	0	9,1	22,2	13,0

Os estudantes da Escola P1 apresentaram, notadamente, maior percentual de narrativas com o primeiro tipo de constituição de sentido moderna. Quase um quarto desses estudantes construiu narrativas com explicações densas (24%). Entretanto esse percentual não se reproduziu de igual forma nos outros quesitos, embora os demais percentuais tenham apontado para regularidade na sofisticação da subjetividade (12%) como resposta à constituição pré-moderna de sentido, tanto no uso restrito das fontes (8%) quanto na compreensão de que *a História depende do autor* (8%).

A tendência de regularidade no uso dos conceitos meta-históricos novamente se configurou entre os estudantes da Escola P5. Poucas narrativas apresentaram as características que apontam para uma orientação temporal imbuída da consciência crítica, entretanto essa incidência ocorreu novamente em todos os itens. Trata-se de um fator que aponta para a existência de algumas ações intra e/ou extraescolares que permitem a alguns poucos estudantes dessa escola o desenvolvimento de textos que remetam a essa consciência. O

gráfico da **Figura 42** mostra como a conformação das narrativas das escolas P1 e P5 guardam alguma semelhança entre si, mesmo que numa incidência menor na segunda.

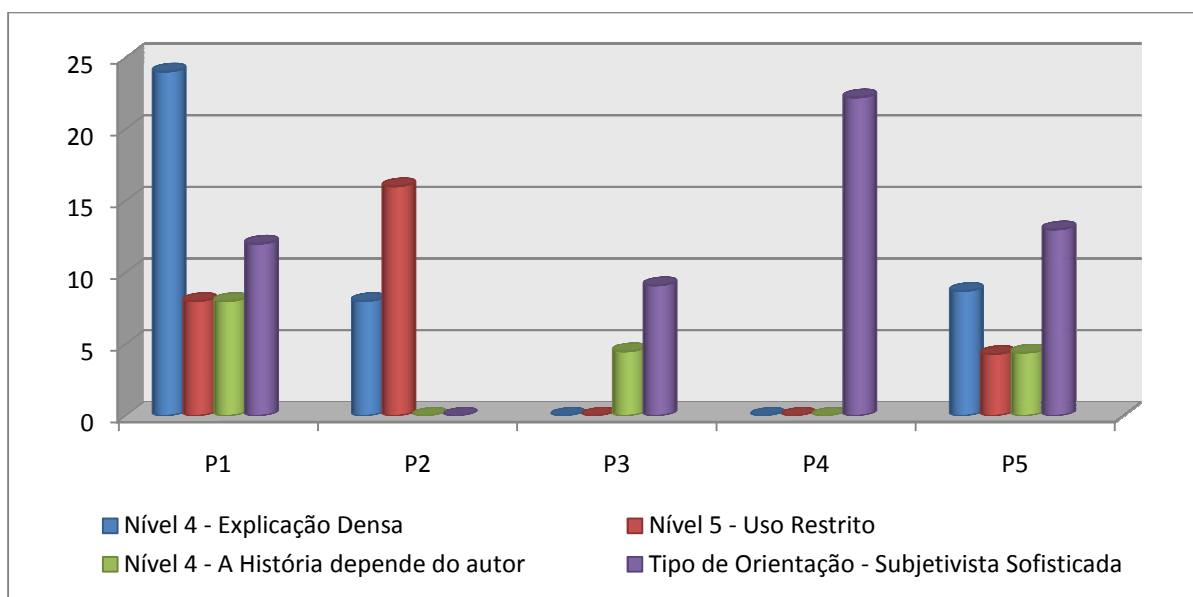


Figura 42 – Constituição Crítica de Sentido – Portugal (em %)

O último estágio da tipologia da consciência histórica, a constituição de sentido genética se apresentou em poucas narrativas dos estudantes portugueses. A **Tabela 63** deixa clara a dificuldade desses alunos em construir narrativas que agreguem, qualitativamente, aspectos subjetivos e objetivos do pensamento histórico. Em outras palavras, a incidência de explicações com conteúdo histórico e meta-histórico que apontassem para uma orientação à História aberta à dinâmica relação entre o espaço de experiências e o horizonte de expectativas, foi muito baixa entre os alunos de Portugal.

Tabela 63 - Constituição Genética de Sentido - Portugal (em %)

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos	P1	P2	P3	P4	P5
Explicação Histórica	Nível 4 - Explicação Densa	24,0	8,0	0	0	8,7
Evidência Histórica	Nível 6 - Evidência em Contexto	0	0	0	11,1	13,0
Compreensão Histórica	Nível 5 - A História depende das evidências e do contexto de produção	4,0	0	4,5	0	0
Significância Histórica	Tipo de Orientação - Objetivista Sofisticada	8,0	28,0	4,5	11,1	4,4
	Tipo de Orientação – Narrativista	24,0	0	0	0	4,4

A comparação das narrativas dos estudantes portugueses confirmou o quadro que evoluía de uma análise a outra. Os estudantes das escolas P2, P3 e P4 apresentaram índices baixos de características genéticas subsumidas às suas narrativas, e em apenas dois conceitos meta-históricos analisados (no caso de P4, uma narrativa para cada conceito – conforme capítulo 2). Enquanto os alunos de P3 e P4 sequer conseguiram desenvolver uma explicação densa, os estudantes de P2 apresentaram total inoperância junto às fontes numa perspectiva genética, fator que corroborou com a dificuldade de criar uma narrativa que agregasse aspectos subjetivos e objetivos com significado (significância com orientação narrativista).

Diferentemente das escolas já citadas, os estudantes da Escola P1 mostraram maior regularidade na aplicação das operações mentais com a finalidade de interpretar o conteúdo histórico com sentido genético. Explicações densas (24%) aliaram aspectos objetivos e subjetivos do pensamento histórico em construções *narrativistas* (24%). Movimento que permitiu (ainda que numa medida muito pequena – 4%) a compreensão de que a plausibilidade da História depende de aspectos de sua historicidade. Entretanto, observa-se que as poucas narrativas genéticas da Escola P1 revelaram certa habilidade, por parte dos estudantes, em extrair informações das fontes e analisá-las com certa autonomia, mas sua limitação recaiu na dificuldade de avaliá-las como evidências geradas num dado contexto histórico (0%).

Finalmente, confirmou-se o perfil de maior organização na construção da consciência histórica nos estudantes da Escola P5 na comparação com P2, P3 e P4. A **Tabela 63** e o gráfico da **Figura 43** mostraram que a incidência de narrativas que apontam nessa direção é menor se comparada a P1, mas tem o mesmo perfil de regularidade. O percentual de explicações densas (8,7%) guarda coerência com a quantidade de narrativas de orientação objetivista sofisticada (4,4%) e narrativista (4,4%). É perceptível o progresso deste grupo no que concerne à avaliação isolada de fontes históricas a partir de seu contexto de concepção (13%). Entretanto, esses mesmos estudantes não conseguiram relacionar essas fontes de forma a perceberem que não somente elas, mas o conteúdo histórico narrado para ser plausível também deve ser compreendido à luz de sua historicidade (A História depende das evidências e do contexto de produção – 0%).

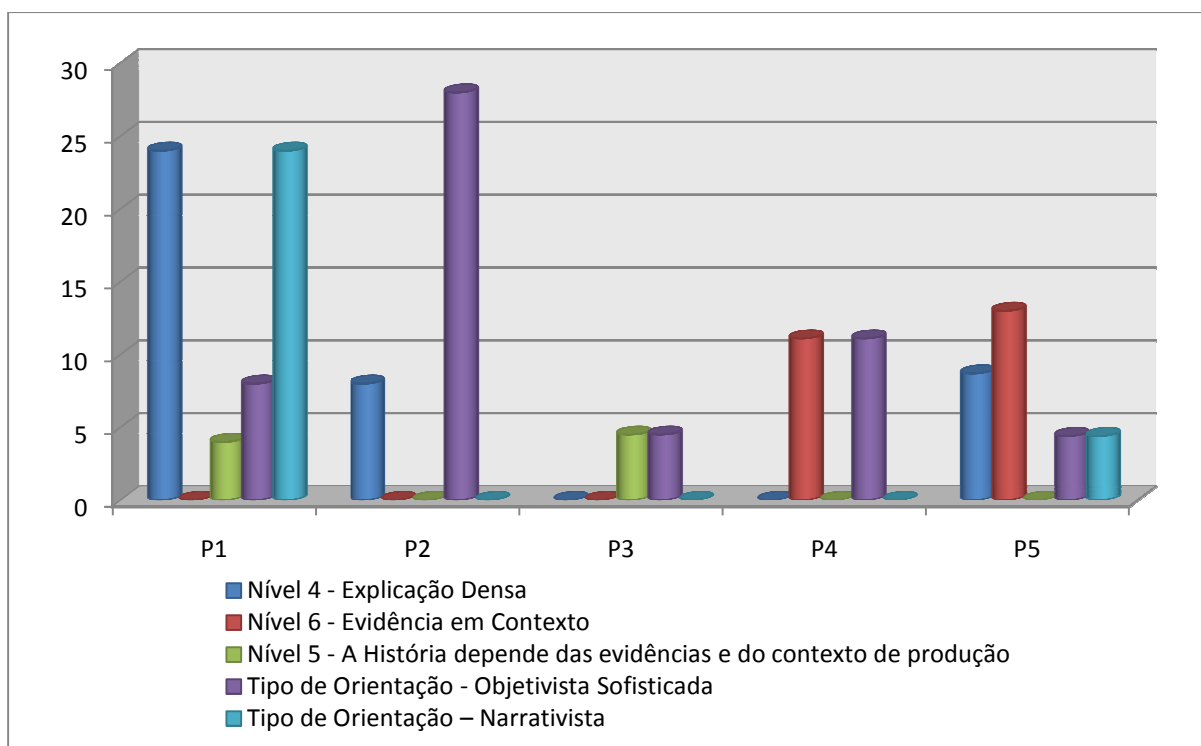


Figura 43 – Constituição Genética de Sentido – Portugal (em %)

Ao relacionar a análise das narrativas dos estudantes portugueses, feita a partir da tipologia da consciência histórica, ao perfil socioeconômico-cultural construído no capítulo dois, algumas constatações importantes precisam ser mencionadas.

Os estudantes das Escolas P3 e P4 apresentaram maior dificuldade, tanto na análise individual da aplicação dos conceitos meta-históricos para operar mentalmente o conhecimento histórico, quanto na análise conjunta com o fim de apontar o tipo de constituição de sentido à orientação temporal.

No que se concerne aos estudantes de P3, duas dificuldades se apresentaram. A primeira relacionada ao pouco conteúdo histórico originado da rotina sociocultural comprometida pelo pouco acesso a equipamentos desse tipo na cidade e pelas dificuldades econômicas, conforme análise do Perfil Discente – capítulo 2. A outra se refere aos indícios de problemas na sistematização dos princípios metodológicos da racionalidade histórica durante o processo de escolarização, conforme análise da constituição do sentido histórico deste capítulo. Esses problemas, somados, contribuem para explicar a dificuldade apresentada pelos estudantes em apresentar características de uma consciência histórica moderna que sirva como orientação temporal na sociedade contemporânea.

Os estudantes de P4 reúnem melhores condições de acesso à informação e a atividades socioculturais. O fato de residirem numa cidade maior (Porto) com transporte público melhor organizado diminui os problemas dessa ordem, mesmo que as condições econômicas do grupo

sejam menores se comparado a outros. Entretanto, a pesquisa indicou que estes estudantes também tiveram muitos problemas no desenvolvimento de atributos da consciência histórica moderna. Constatação que indica problemas na organização das operações mentais do pensamento histórico para interpretação do conteúdo histórico e, conseqüentemente, na constituição de consciência histórica adequada às demandas do cotidiano.

No que concerne aos estudantes da Escola P2 uma conclusão importante se configurou. Eles formaram um perfil que agrega condição econômica e rotina de atividades socioculturais superiores se comparados a todos os grupos (a exceção de P1). Além disso, as análises individuais (apresentadas no capítulo dois deste trabalho) mostraram que o percentual de utilização dos conceitos meta-históricos (em vários níveis e tipos) foi maior nesses alunos do que na maioria dos colegas das escolas P3, P4 e P5. No entanto, quando esses dados foram lidos, à luz da tipologia de constituição do sentido histórico, se mostraram pouco eficazes, pois revelaram que a maior parte desses estudantes não conseguiu desenvolver características sistematizadas de consciência histórica crítica ou genética para a vida prática. Conclusão que aponta para a ideia de que a vivência cultural (nos diferentes sentidos da palavra) tem significativa importância para a formação de cada indivíduo, mas por si só não garante o desenvolvimento do potencial de interpretação do passado, reflexão no presente e abertura de expectativas ao futuro.

Os estudantes da Escola P1 constituem uma espécie de elite quando as condições econômicas e a rotina das práticas socioculturais são comparadas aos demais estudantes pesquisados. Além disso, suas explicações históricas apresentaram características importantes que apontaram para melhor sistematização dos princípios da racionalidade histórica ao longo do percurso escolar. Quando avaliadas conjuntamente, tais narrativas mostraram haver no grupo, a passagem de um tipo de consciência histórica a outro. Dessa forma, há a percepção de que as informações oriundas da vivência intra e extraescolar passaram pelo crivo da metodologia da História com a finalidade de desenvolver, sistematicamente, uma constituição de sentido à orientação temporal mais potente com o fim de dar conta das carências de orientação da contemporaneidade. Ressalva-se, entretanto, que mesmo tendo esse quadro de superioridade aos demais grupos, o percentual de narrativas perfiladas aos tipos de consciência histórica moderna (crítica ou genética) ainda é menor do que as que apontam para uma constituição de sentido pré-moderna à História (tradicional e exemplar). Fato que mostra existir um caminho grande a ser percorrido quando se pensa no ensino de História escolar como meio para a construção e desenvolvimento de consciência histórica.

As narrativas da Escola P5, por sua vez, chamaram a atenção por vários motivos. É necessário lembrar que os estudantes desse grupo, assim como os alunos de P4, pertencem aos estratos economicamente mais pobres dos grupos pesquisados. Essa condição por si só poderia representar um aumento da dificuldade para o desenvolvimento de consciência histórica moderna no âmbito escolar, pois problemas no acesso a práticas socioculturais tendem a prejudicar a elaboração do conhecimento devido à falta de informação e vivência. Os exemplos da Escola P3 e das escolas brasileiras apontaram para essa dificuldade. Entretanto, diferentemente do que ocorre com os alunos de P3 e das escolas brasileiras B1 e B2, os estudantes de P5 conseguem acessar a vários equipamentos culturais, de lazer e entretenimento (públicos e privados) pelo fato do Estado e até mesmo instituições privadas proverem a região onde moram ou em que a escola se localiza.

Esse contexto é benéfico, mas ainda insuficiente para a qualificação da consciência histórica no âmbito escolar. Os exemplos de P4 e, principalmente de P2, demonstraram que o acesso às várias formas de cultura e informação se revela como insuficiente se não for mediado por instrumentos metodológicos da racionalidade histórica. Não obstante a esse contexto, o que se pôde observar nas narrativas dos estudantes da Escola P5 foi um indício de sistematização das operações mentais do pensamento histórico em todos os tipos de constituição de sentido. Além dos estudantes de P1, somente nesta escola narrativas agregaram características de quase todos os níveis e tipos dos conceitos meta-históricos subsumidos às diferentes formas de consciência histórica.

Nesse sentido, a pesquisa junto aos estudantes portugueses mostrou que a melhor condição econômica é importante para a ampliação do acesso à informação, mas não é garantia de formação histórica. Para a consecução deste objetivo de formação, é fundamental prover os estudantes de maior acesso a práticas que enriqueçam seu repertório histórico-cultural. Entretanto, essa ação não pode ser isolada. A completude dessa fundamentação só ocorrerá pela qualificação das competências da aprendizagem histórica, por meio de instrumentos metodológicos que, sistematizados ao longo do processo de escolarização, potencializará as ideias históricas discentes com vistas ao desenvolvimento de consciência histórica moderna como orientação à vida prática.

3.7 - Comparação entre os estudantes brasileiros e portugueses

A comparação dos dados referentes às características narrativas que apontam a uma constituição tradicional de sentido à orientação na vida prática mostra a prevalência dessa

classificação nos estudantes brasileiros, conforme **Tabela 64**. Essa diferença, entretanto, não é tão expressiva, pois a maior média das narrativas portuguesas analisadas também se encaixou nesse perfil. Percebe-se a predominância nos dois grupos de explicações com fragmentos descritivos (Brasil – 72,3% e Portugal – 66,3%), fator que revela pouco envolvimento com o conteúdo histórico discutido. Entretanto, nota-se que os estudantes brasileiros apresentaram ainda maior dificuldade na extração de informações das fontes, compreendendo-as como cópia literal do passado (50,3%). Dado esse que combina com o fato dos estudantes portugueses, num maior grau, compreenderem as fontes como informativas da evidência histórica (Portugal - 26% e Brasil – 21,9%) e, por essa razão perceberem suas diferenças num percentual maior (As Histórias são diferentes – Portugal: 62,5% e Brasil: 42,6%) embora não tenham envidado maiores esforços para investigá-las em suas especificidades. Característica que pode ser observada no alto percentual de orientação subjetivista e, principalmente, objetivista utilizado para dar significado à interpretação do conteúdo histórico objeto de estudo.

Tabela 64- Constituição Tradicional de Sentido – Brasil/Portugal (em %)

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos	BRASIL	PORTUGAL
Explicação Histórica	Nível 1 - Fragmentos Descritivos	72,3	66,3
	Nível 2 - Explicação Simples	16,8	10,6
Evidência Histórica	Nível 1 - Evidência como Cópia do Passado	50,3	27,9
	Nível 2 - Evidência como Informação	21,9	26,9
Compreensão Histórica	Nível 1 - A História é uma só	32,3	15,4
	Nível 2 - As Histórias são diferentes	42,6	62,5
Significância Histórica	Tipo de Orientação: Objetivista Básica	44,5	31,7
	Tipo de Orientação: Subjetivista Básica	12,3	23,1

A análise desses dados demonstra o predomínio das características narrativas de uma consciência histórica tradicional, mas revela algumas diferenças, pois é perceptível que os estudantes brasileiros tendem a construir explicações fragmentárias descrevendo um ou outro aspecto das fontes com muita dificuldade. Já os estudantes portugueses, mesmo com um grande percentual de narrativas que apresenta esse tipo de constituição de sentido, demonstram maior envolvimento com as fontes apresentadas para a discussão, mesmo que não consigam usar da metodologia da História para fortalecer sua argumentação. O gráfico da **Figura 44** deixa clara a maior incidência do primeiro tipo de consciência histórica pré-moderna – a tradicional – no grupo dos estudantes brasileiros.

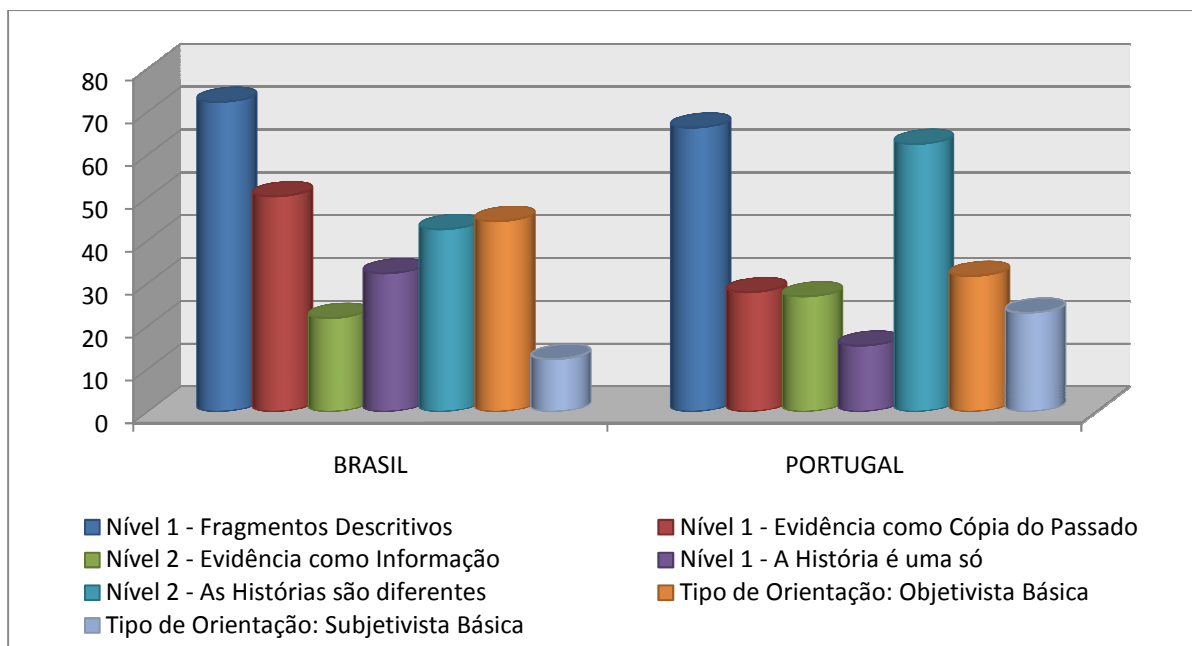


Figura 44 – Constituição Tradicional de Sentido – Brasil/Portugal (em %)

A **Tabela 65** contém os dados que remetem ao segundo nível de consciência histórica da tipologia de análise das narrativas dos estudantes brasileiros e portugueses.

Tabela 65 - Constituição Exemplar de Sentido – Brasil/Portugal (em %)

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos	BRASIL	PORTUGAL
Explicação Histórica	Nível 2 - Explicação Simples	16,8	10,6
	Nível 3 - Explicação Emergente	1,3	9,6
Evidência Histórica	Nível 3 – Testemunho	5,2	11,5
	Nível 4 – Prova	2,6	17,3
Compreensão Histórica	Nível 3 - A História Correta	3,2	9,6
Significância Histórica	Tipo de Orientação - Objetivista Básica	44,5	31,7

Observe que o percentual de narrativas que apontam para a constituição exemplar de sentido baixou consideravelmente em relação à constituição tradicional. Nesse tipo de consciência histórica a orientação à construção de significado prioriza a objetividade, daí o início de um movimento que privilegie a utilização da fonte histórica como testemunho ou prova da asserção defendida pelo estudante. Nesse quesito, os alunos portugueses mostraram maior aptidão, tanto na escolha de uma fonte como testemunho de suas ideias (Portugal – 11,5% e Brasil – 5,2%) quanto na soma das informações das fontes no intuito de utilizá-las como prova (Portugal – 17,3% e Brasil – 2,6%). Percebe-se que os portugueses tendem a manejar melhor as fontes em busca de uma História que compreendam como a *correta* (Portugal – 9,6% e Brasil – 3,2%), daí a maior preocupação de juntar as informações comprobatórias de suas

ideias e não somente eleger uma das fontes para esse intento. Se ainda não existem aspectos modernos de investigação histórica relacionados à historicidade da produção da fonte, já há um primeiro movimento de comparação documental. Entretanto, enquanto os brasileiros tendem a livrar-se da maior apreensão possível de informações, os portugueses miram-se nesse intento para lograrem êxito em sua explicação. Não é por acaso que os estudantes brasileiros tendem a criar explicações simples resumidas a um só fator, e com pouco conteúdo histórico (Brasil – 16,8% e Portugal – 10,6%). Os estudantes portugueses, por sua vez, geram explicações emergentes (Portugal – 9,6% e Brasil – 1,3%) que contenham mais fatores explicativos do fato histórico, mesmo que seu conteúdo seja revestido de uma objetividade básica, incipiente.

A **Figura 45** mostra a inversão de tendências graficamente. Enquanto as narrativas que apresentam a constituição tradicional de sentido são predominantes entre os brasileiros, as narrativas de consciência histórica exemplar predominam entre os portugueses. Essa constatação demonstra que os portugueses tendem a ter maior facilidade para transporem-se de um nível a outro no desenvolvimento de consciência histórica no âmbito escolar.

A maior parte dos estudantes dos dois países reproduz características de uma consciência histórica tradicional, portanto, permeável a reproduzir prescrições de tradições que permanecem na cultura histórica contemporânea. Entretanto, a pesquisa aponta que parte dos estudantes portugueses tem maior probabilidade de conseguirem desenvolver consciência histórica exemplar, embora tal movimento faça com que ainda permaneçam numa constituição pré-moderna de pensamento histórico, pois tenderão a reproduzir a concepção ciceroniana de se orientar praticamente no tempo com modelos culturais atemporais.

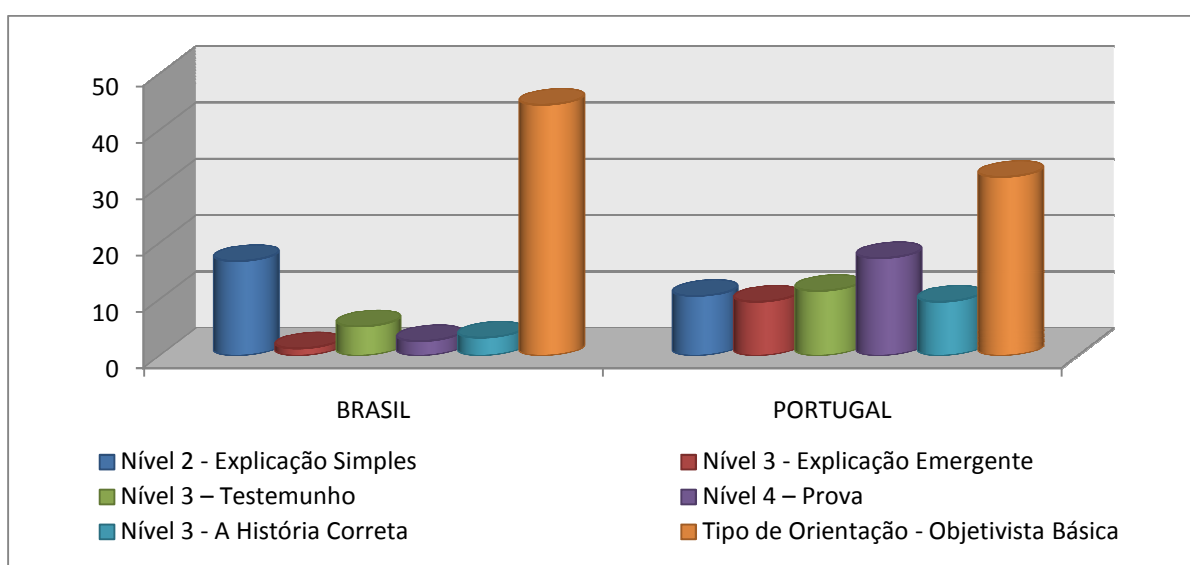


Figura 45 – Constituição Exemplar de Sentido – Brasil/Portugal (em %)

É perceptível a dificuldade dos estudantes em demonstrar, nas suas narrativas, elementos mínimos que comprovem a transformação de seu raciocínio histórico das características pré-modernas as modernas. A **Tabela 66** apresenta dados comprobatórios da dificuldade em se constituir um sentido crítico à História de forma que seja possível romper com hábitos que se prolongam no processo histórico, simplesmente porque não há reflexão a seu respeito.

É importante observar que mesmo diante das dificuldades no contexto escolar brasileiro, em algumas pouquíssimas narrativas ocorreu autonomia de pensamento. A subjetividade foi utilizada para perceber que existe intencionalidade na construção de uma narrativa histórica porque esta depende de seu contexto de produção, da historicidade das fontes, das especificidades características da autoria.

Tabela 66 - Constituição Crítica de Sentido – Brasil/Portugal (em %)

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos	BRASIL	PORTUGAL
Explicação Histórica	Nível 4 - Explicação Densa	0,6	9,6
Evidência Histórica	Nível 5 - Uso Restrito	1,9	6,7
Compreensão Histórica	Nível 4 - A História depende do autor	2,6	3,8
Significância Histórica	Tipo de Orientação - Subjetivista Sofisticada	3,9	8,7

Embora num grau pequeno se comparado ao todo do contexto português pesquisado, pois as narrativas que apontaram a uma consciência histórica crítica sequer romperam a barreira dos 10% em todos os conceitos meta-históricos componentes da avaliação, no cotejamento junto aos dados brasileiros essa diferença percentual se mostrou razoável. Observa-se que os estudantes portugueses elaboram explicações densas (que se relacionam aos dois tipos de consciência histórica moderna) numa incidência bem maior que os brasileiros (Portugal – 9,6% e Brasil – 0,6%). Esse dado revela o pouco conteúdo histórico e meta-histórico das narrativas brasileiras devido ao limitado envolvimento desses estudantes não só com o objeto de estudo, mas também na iniciativa de coletar e organizar informações que adensem seu repertório histórico-cultural. Subtraindo as exceções mostradas durante as análises ao longo do trabalho, é perceptível a dificuldade dos estudantes brasileiros pesquisados de se envolverem com hábitos inerentes à formação como a leitura, a pesquisa, etc. Esse quadro atuando em consonância com os problemas do sistema escolar e, no contexto do ensino de História, às dificuldades de sistematização das operações mentais do pensamento

em sala de aula, dá mostras do montante que atua como barreira que impede a transposição de uma consciência histórica pré-moderna à uma constituição de sentido moderna.

Observe que foram poucos os estudantes portugueses que perceberam a importância da subjetividade do autor na construção da narrativa histórica (3,8%) e que, paralelamente, mostraram ter a fonte histórica limitações em seu uso para a construção desse tipo de conhecimento (6,7%). O gráfico da Figura 46 aclara a diferença entre os grupos. Nota-se que se mostrou contínua a inversão de tendência na construção da consciência histórica desde as análises anteriores. Enquanto os brasileiros demonstraram a predominância da constituição de sentido *tradicional* (Tabela 64/Figura 44), os portugueses revelaram ser mais apetecíveis às constituições *exemplar* (Tabela 65/Figura 45) e *crítica* (Tabela 66/Figura 46) de sentido à orientação temporal.

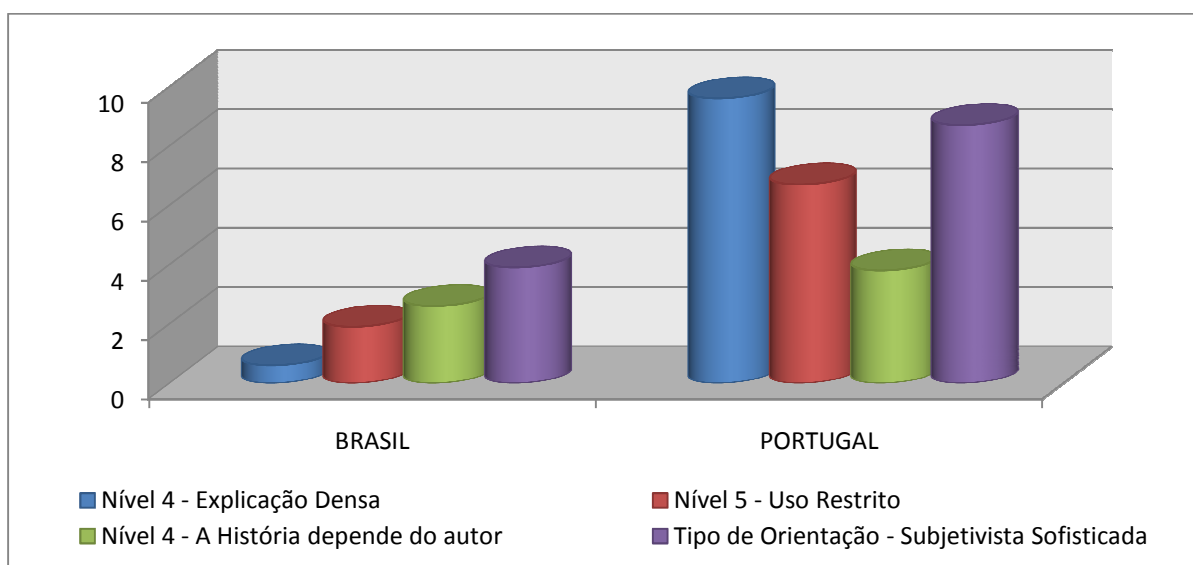


Figura 46 – Constituição Crítica de Sentido – Brasil/Portugal (em %)

O nível mais elevado de consciência histórica dentro da tipologia de constituição de sentido praticamente não se apresentou nas narrativas dos estudantes brasileiros. Os dados da Tabela 67 permitiram verificar a dificuldade destes alunos em construir conhecimento histórico a partir do trabalho com fontes. Nenhum dos estudantes das duas escolas pesquisadas no Brasil teve êxito em analisar o fato histórico à luz da historicidade dos documentos historiográficos mencionados no instrumento de pesquisa. Não é por acaso que somente uma explicação histórica densa foi apresentada num universo de 155 alunos (0,6%) e um percentual igualmente mínimo de narrativas apontou à tentativa de geração de significado com o cruzamento de aspectos objetivos e subjetivos (0,6%).

Tabela 67 - Constituição Genética de Sentido – Brasil/Portugal (em %)

Conceitos Meta-Históricos	Níveis ou Tipos	BRASIL	PORTUGAL
Explicação Histórica	Nível 4 - Explicação Densa	0,6	9,6
Evidência Histórica	Nível 6 - Evidência em Contexto	0	3,9
Compreensão Histórica	Nível 5 - A História depende das evidências e do contexto de produção	0	2,0
Significância Histórica	Tipo de Orientação - Objetivista Sofisticada	0	12,5
	Tipo de Orientação – Narrativista	0,6	6,7

Essa situação permite concluir que no âmbito das escolas brasileiras pesquisadas não se apresentou uma metodologia do ensino de História estruturada, de forma tal que o aluno pudesse desenvolver, paulatinamente, as operações mentais do pensamento histórico ao longo do processo escolar. Sem esse conteúdo meta-histórico para nutrição, as poucas narrativas com constituição de sentido moderna se originaram de impulsos individuais. Movimento que agregou curiosidade investigativa à leitura com o objetivo de ampliação do repertório cultural, relacionando-os ao maior envolvimento com o conteúdo discutido nas aulas, mesmo que com pouca sistematização dentro da racionalidade histórica. O fato de haver pouco repertório cultural entre estes estudantes possibilita inferir porque aqueles que raciocinam com parâmetros modernos tendem a desenvolver uma consciência histórica crítica e não genética. Por não conseguirem agregar informações ou tampouco sistematizá-las dentro do processo histórico, os estudantes até usam de subjetividade para desconfiar das fontes e dos interesses autorais subsumidos, entretanto não conseguem objetivamente comprovar suas desconfianças.

Por outro lado, entre os estudantes portugueses as narrativas que apontam à constituição genética de sentido superam as de cunho crítico por demonstrarem a prevalência da objetividade em detrimento da subjetividade. Observa-se que o percentual de narrativas se alinhou em maior grau a uma orientação objetivista sofisticada (12,5%) em relação à orientação narrativista (6,7%). Essa informação relacionada a outra - a baixa incidência de historicização e contextualização das fontes (Evidência em contexto – 3,9%) - permite pensar que se de um lado o desenvolvimento de consciência histórica genética ocorreu devido à relação entre o repertório cultural, previamente obtido, e as informações extraídas das fontes, de outro o uso incipiente da subjetividade limitou a criatividade narrativa. Em síntese: o maior conteúdo histórico gerou densidade às explicações (9,6%), mas este adensamento se configurou de forma pragmática, com autonomia intelectual limitada.

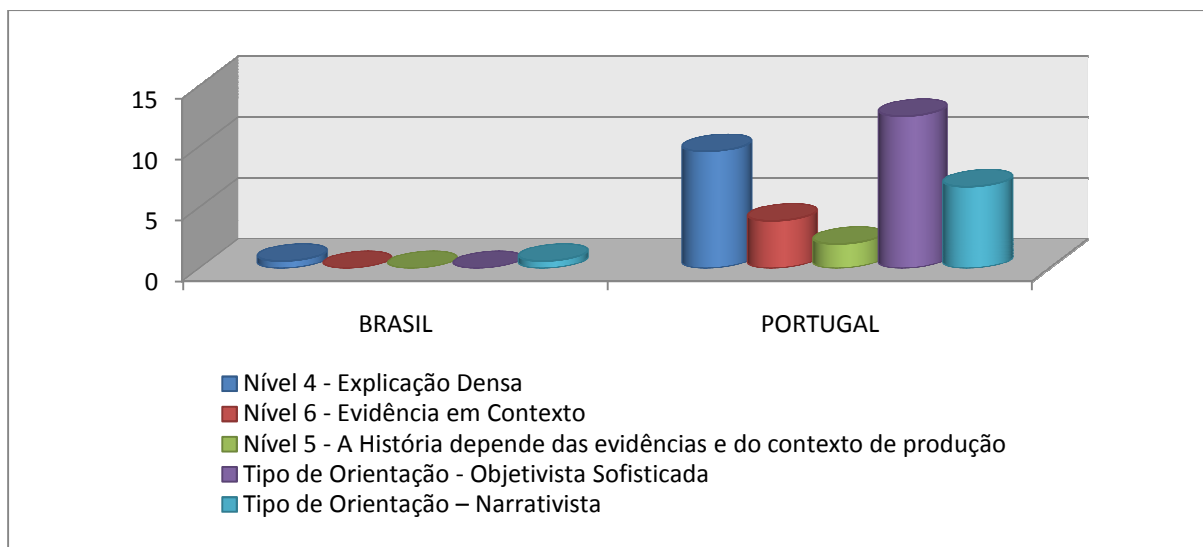


Figura 47 – Constituição Genética de Sentido – Brasil/Portugal (em %)

A comparação das narrativas dos estudantes brasileiros e portugueses expôs a dificuldade no desenvolvimento das operações mentais do pensamento histórico durante o processo de aprendizagem escolar. A análise feita, a partir da tipologia de constituição de sentido histórico, demonstrou que a tendência da maioria dos estudantes pesquisados é de satisfazer suas carências de orientação temporal com base numa consciência histórica de características pré-modernas. Portanto, sem o crivo da racionalidade histórica fundamentada em parâmetros científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender História com Sentido para a Vida

[...] As operações da consciência histórica devem ser consideradas, organizadas e influenciadas, principalmente, do ponto de vista da aprendizagem histórica, com o objetivo de conciliar as três dimensões dentro de um modelo – isto é, experiência ou conhecimento, significado e orientação como um todo integrado. Dever-se-ia ter como objetivo trazer estas duas entidades ao equilíbrio: a história como um dado objetivo nas relações da vida presente e a história como uma construção subjetiva de orientação de si em direção aos seus interesses e aos da vida prática. (RÜSEN, 2010, p.91)

Esta pesquisa investigou inicialmente a transformação do conceito de História para compreender a gênese da consciência histórica moderna. Nesse movimento, a História deixou de ser compreendida como evento e se tornou processo no qual os seres humanos agem enquanto sujeitos de suas experiências. Koselleck mostrou que a síntese entre experiências e expectativas, propagandeada pelo Antigo Regime europeu como única possibilidade de constituição de sentido para a vida, gerou um desgaste suplantado somente quando os desprovidos de poder político rejeitaram os modelos de orientação anteriores e criaram, pela argumentação, novas possibilidades de experiências que encaminhariam a novas expectativas. Nessa perspectiva, a superação do modelo socioeconômico, político e cultural ao qual estava submetido o mundo ocidental teve na constituição de uma nova consciência, a potência para a ação humana.

A formação de uma consciência histórica moderna, prima pelo uso da racionalidade histórica para a qualificação das operações mentais do pensamento histórico. Ao longo do trabalho, observou-se que esse tipo de pensamento está presente em todos os seres humanos, pois surge do enfrentamento das necessidades cotidianas de orientação. Para a resolução de um problema experiências individuais e coletivas são trazidas à memória em ações cotidianas que variam, desde as simples (conversas informais com amigos ou parentes) até as complexas (discussões no âmbito profissional e ético). A rememoração das experiências passa pelo processo de interpretação que gera significado para a satisfação dos interesses do presente com a finalidade de apresentar perspectivas de orientação para o futuro.

Rüsen construiu uma tipologia que contém as diferentes formas de constituição de sentido à História originada da produção histórica e utilizada para a análise dessa mesma produção. Como produção histórica compreende ser o trabalho teórico, metodológico e empírico dos especialistas que constroem narrativas históricas (historiadores), entretanto não

se limita a essa concepção. Entende também que a racionalidade histórica está presente na humanidade, pois todos se utilizam (em maior ou menor grau) da memória histórica e do poder interpretativo (em maior ou menor grau) com o fim de satisfazer as suas carências de orientação na vida prática. Para ele, História e vida prática têm uma relação intrínseca e, por isso, a racionalidade histórica gerada no âmbito acadêmico tem de construir caminhos que proveja as demandas de orientação temporal existentes na sociedade.

Pensando nisso, criou uma matriz disciplinar que relaciona a História (enquanto ciência especializada) à vida prática (enquanto experiência humana) com o objetivo de discutir como a racionalidade histórica, cientificamente construída, se origina da experiência humana no tempo e a ela retorna como sentido à orientação. Com isso, a formação das operações mentais do pensamento histórico pode ser norteadada pelo objetivo de constituir sentido às experiências humanas – consciência histórica. Ao construir uma tipologia de constituição do sentido histórico à orientação temporal, Rüsen reuniu as diferentes formas pelas quais os seres humanos mobilizam suas operações mentais para relacionarem História e vida prática com o objetivo de nortear suas próprias ações.

Esse percurso permitiu pensar que a teoria elaborada por Rüsen tem um caráter antropológico generalizante, pois os diferentes tipos de constituição de sentido (tradicional, exemplar, crítico e genético) propiciam a interpretação das experiências humanas à luz das carências de orientação temporal nas (e das) diferentes culturas. Num quadro hermenêutico com categorias que permitem a análise interna e intercambiável a diferentes grupos, a possibilidade do discurso intercultural num mundo que se pretende globalizante é fundamental. Nesse sentido, a tipologia da consciência histórica elaborada por Rüsen permite a reflexão a respeito da cultura histórica contemporânea com suas prescrições de orientação ideológica oriundas do Estado e do Mercado, nas esferas política, econômica, cultural e social, desde o mundo dos especialistas da História até outras áreas do conhecimento.

Lugar sem igual para a construção de consciência histórica como objetivo da formação para a reflexão acerca das experiências humanas é a escola. Nela se reúnem, numa experiência histórica ímpar, pessoas que cruzam suas histórias em determinada espaço de tempo (professores e alunos), as quais estão imersas numa cultura histórica que lhes prescreve tradições e/ou modelos culturais acabados e inacabados ávidos pela reprodução, manutenção, rejeição ou transformação.

Ao longo da História infelizmente a escola tem sido usada também para a imposição de ideologias, manutenção do poder político, colonização da mentalidade das pessoas, entre tantos outros (des)serviços. As aulas de História têm sua parcela (importante) de contribuição,

pois em muitos momentos transforma-se num espaço de reprodução irrefletida da experiência humana dentre tantos existentes na sociedade. Nessa perspectiva, o aprendizado histórico se torna refém da repetição das narrativas dos professores, dos autores de manuais, dos veículos midiáticos ou, num degrau acima nas relações de poder, das opções ideológicas do Estado ou do Mercado que atuam para a manutenção da mentalidade alheia.

O exercício meta-histórico realizado no percurso desta pesquisa privilegiou o uso das competências do pensamento histórico para verificar em que medida o ensino de História tem possibilitado, aos estudantes brasileiros e portugueses, o desenvolvimento de aspectos de uma consciência histórica adequada à satisfação das carências de orientação da sociedade contemporânea.

A interpretação das experiências (conhecimento) dos estudantes brasileiros e portugueses, fundamentada nas experiências teóricas descritas ao longo do trabalho, possibilitou a construção de uma tipologia de análise narrativa com vistas à investigação das tendências de constituição do sentido histórico à orientação temporal destes grupos pesquisados. Dessa forma, mostrou que é possível demonstrar, teórica e empiricamente, tipos ou níveis de aplicação de conceitos meta-históricos que, dinamicamente relacionados, apontam para diferentes formas de geração de sentido para as ações da vida prática – consciência histórica.

Como resultado de todo esse processo, verificou-se que problemas se apresentaram nos dois contextos pesquisados: Brasil e Portugal. De um lado, a realidade da escola pública brasileira, que não conseguiu aliar a qualificação do ensino à quantificação de estudantes quando se viu obrigada a obedecer a prescrições legais nas quais o Estado deveria garantir o acesso, permanência e formação de todas as crianças na escolarização básica. Por não acreditar no sistema educativo público, uma minoria privilegiada economicamente privatiza a escolarização de seus filhos (o que nem sempre é garantia de qualidade) enquanto a maioria desprovida encontra uma escola que não privilegia políticas de qualificação do ensino. Do outro lado, a realidade da escola pública portuguesa, que atende a quase totalidade dos estudantes, mas passa por um contínuo desgaste devido à crise econômica do país. Assim como outras instituições, sofre a influência de políticas de cunho neoliberal geradoras de um processo de proletarização de seus profissionais à medida que ocorre a diminuição paulatina e constante de investimentos na área.

Com realidades que guardam convergências e divergências entre si, a análise da construção de consciência histórica no âmbito escolar, originada das narrativas dos estudantes

brasileiros e portugueses, mostrou a dificuldade dos alunos utilizarem os recursos da racionalidade histórica para interpretar a experiência humana no tempo.

No Brasil ficou clara a distância existente entre a grande maioria de estudantes que produziram narrativas sem a utilização de instrumentos do método histórico de racionalidade e um grupo pequeníssimo de estudantes que demonstrou, em seus textos, um mínimo movimento em direção ao desenvolvimento das operações mentais da cognição histórica. Movimento que se originou da relação entre o aproveitamento do conteúdo discutido em sala de aula, sob a mediação dos professores, e a preocupação com a ampliação do repertório cultural, originado da valorização do conhecimento demandado da necessidade de satisfazer carências de orientação temporal da vida cotidiana. Embora a pesquisa tenha indicado que a maioria cabal dos alunos brasileiros reproduz uma consciência histórica tradicional, portanto, suscetível à reprodução irrefletida das tradições prescritas no cotidiano, a diminuta quantidade de narrativas que furaram esse bloqueio mostrou que o desenvolvimento de uma vivência cotidiana recheada de práticas socioculturais que priorizem a leitura e a informação, aliada a um processo de metodologização que organize e potencialize as operações mentais do pensamento histórico, poderá fortalecer o potencial criativo que relaciona conteúdo histórico e perspectivação do pensamento – características que se apresentaram em uma ou outra narrativa que apontou para uma constituição de sentido à vida prática de cunho genético ou crítico, portanto, composto pela racionalidade do método histórico.

A análise do contexto português originou possibilidades de reflexão acerca da demanda do ensino de História naquele país, mas também apontou caminhos para a realidade brasileira.

Duas constatações importantes. A primeira se relaciona ao fato de que a maior parte dos estudantes portugueses tenderam também a reproduzir em suas narrativas características pré-modernas da racionalidade histórica. Entretanto, diferentemente da maior parte das narrativas brasileiras que sequer conseguiram apresentar o segundo nível de constituição de sentido à História – o exemplar – os estudantes lusos mostraram que seu maior repertório histórico-cultural permite buscar na experiência humana modelos atemporais de orientação à vida prática. Enquanto os brasileiros demonstraram utilizar a História como fornecedora de tradições que devem ser repetidas sem questionamentos, os portugueses também se alinharam a essa prática, mas mostraram ter maior facilidade para investigar a História ao menos para descobrir modelos culturais acabados, prontos a serem respostas às demandas de orientação do cotidiano.

O maior repertório histórico-cultural dos alunos portugueses em relação aos brasileiros originado, em importante medida, de um sistema público de educação que prioriza em maior escala a valorização do conhecimento; das melhores condições, a alguns grupos de alunos, de utilização de equipamentos públicos (e privados) socioculturais; ou ainda do maior acesso a informação – limitado às condições econômicas de uma pequena elite; claramente apontou para o desenvolvimento de respostas com maior conteúdo histórico objetivado, entretanto nem sempre garantiu a necessária subjetivação do pensamento, importante instrumento para qualificar a reflexão acerca de um objeto de estudo. Como afirma Rüsen (2010, p.81):

[...] A aprendizagem pode ser a aquisição de novos conhecimentos sem um real desenvolvimento na aprendizagem. Pode-se adquirir novos conhecimentos na maneira como alguém vê televisão passivamente, adquirindo algumas informações históricas e uma nova informação pertencente a história. Isso pode ser identificado como aprendizagem, mas na verdade é apenas a repetição daquilo que já se sabe e, portanto, não abrange o desenvolvimento real da aprendizagem.

Como, então, possibilitar o salto de qualidade necessário para que os estudantes consigam, durante a aprendizagem escolar, maior facilidade na transposição de uma consciência histórica pré-moderna (tradicional e exemplar) a uma consciência histórica moderna (crítica e genética)?

Essa pergunta remete à segunda importante constatação. Quando estudantes, independentemente das condições socioeconômicas, têm acesso a práticas socioculturais das mais variadas, podem aumentar seu repertório de informações passíveis de serem interpretadas historicamente. Mas isso não é tudo. Essas experiências, intra e extraescolares, precisam ser analisadas, por meio de conceitos estruturais da História que as tornem significativas no presente e gerem orientações ao futuro. Nessa perspectiva, é preciso criar possibilidades para que a racionalidade histórica e a vida prática construam um relacionamento, dinâmico e contínuo, com o fim de constituir um sentido histórico balizado pela reflexão constante acerca do passado memorado, presente interpretado e futuro prospectado.

Na experiência de análise das escolas portuguesas verificou-se o maior movimento em direção à construção e aplicação de princípios da racionalidade histórica em escolas compostas por grupos com condições socioeconômicas diametralmente opostas. Grupos que, em seus diferentes contextos, possuíam razoável acesso aos equipamentos socioculturais disponíveis e, além disso, privilegiavam hábitos como a leitura e a pesquisa. Entretanto, essa aproximação dos extremos somente se concretizou, pois se percebeu na análise que o

conteúdo histórico, gerado no adensamento do repertório, efetivamente passou pela mediação das operações mentais do pensamento histórico de forma a ocorrer o encontro entre a subjetivação do objeto e a objetivação do sujeito. (RÜSEN, 2010, p.82)

Por outro lado, a pesquisa mostrou que a falta de um ou de todos esses componentes inviabilizou o desenvolvimento de consciência histórica moderna nos estudantes das outras escolas portuguesas pesquisadas. Dentro dessa perspectiva, conclui-se que, conhecer vários fatos históricos e não conseguir interpretá-los à luz das demandas de orientação no tempo ou, de outro lado, reunir habilidades para refletir historicamente, mas não possuir repertório histórico para tal, torna a aprendizagem histórica limitada. Experiência, interpretação e orientação são competências do pensamento histórico que necessitam caminhar juntas.

A interpretação da experiência portuguesa mostrou ser possível desenvolver condições favoráveis de aprendizagem com sentido histórico moderno desde que se potencializem práticas culturais e, concomitantemente, princípios de racionalidade histórica. A conjugação desses elementos permite a rememoração e vivência de experiências que comporão o repertório a ser interpretado historicamente. Interpretação que se realiza pelo uso de conceitos meta-históricos, racionalmente concebidos, com o fim de gerar significado à experiência. Experiência histórica, interpretada meta-historicamente, constrói sentido para a orientação temporal.

Por outro lado, a experiência brasileira mostrou problemas estruturais existentes no contexto da região mais rica do país. A falta de infraestrutura pública - intra e extraescolar - limita as práticas culturais e não potencializa a sistematização e desenvolvimento da racionalidade histórica por meio de princípios metodológicos. Entretanto, os pouquíssimos estudantes que romperam essa barreira demonstraram criatividade e amplitude no olhar para com o mundo no qual exercem suas experiências. Investir na resolução dessa dupla carência permitirá a qualificação da reflexão histórica, no contexto escolar, com constituição de sentido moderno à orientação temporal.

Em outras palavras. Os saberes derivados da vivência sociocultural (impulsionada por políticas de acesso a equipamentos públicos – e até mesmo privados - desse perfil) são importantes para o aprendizado histórico, porém para contribuir na formação histórica necessitarão passar pela mediação meta-histórica. Ensinar os alunos a utilizarem instrumentos originados dos princípios da racionalidade histórica que relacionem ciência da História e Vida prática, permitirá o fortalecimento das operações mentais e, conseqüentemente, terão como resultado a leitura acurada da experiência histórica à luz das carências de orientação contemporâneas. Dessa forma, os estudantes desenvolverão uma consciência histórica que os

tornará agentes do processo histórico, combinando reflexão e autorreflexão a respeito dos obstáculos de orientação temporal. As competências do pensamento histórico (experiência, interpretação e orientação) serão potencializadas com o objetivo de permitir aos estudantes que, conscientemente, adiram, rejeitem, critiquem ou transformem os modelos e tradições que constituem a cultura histórica contemporânea.

Como todos os seres humanos estão imersos numa cultura histórica que prescreve tradições e modelos culturais de orientação, a escola se constitui como espaço fundamental de discussão de tal demanda durante o processo de aprendizagem. Aprendizagem que se torna formação quando possibilita a utilização de instrumentos da racionalidade histórica que potencializam a reflexão e autorreflexão da cultura histórica por meio da abertura à experiência, sensibilidade estética, raciocínio político e fundamentações discursivas (RÜSEN, 2007)

Portanto, a conjugação reflexiva dessas dimensões da cultura histórica no processo de aprendizagem escolar, passa pela atuação das operações mentais do pensamento com o objetivo de transformar o conhecimento histórico pela argumentação. Nesse sentido, as aulas de História devem proporcionar aos estudantes “[...] o equilíbrio argumentativo entre a experiência e o sujeito. Em um ambiente de argumentação a experiência histórica não pode levar os estudantes facilmente a orientações fixas ou dogmáticas: o ambiente de argumentação [...] mantém os modelos de interpretação e os quadros de orientação abertos à experiência.” (RÜSEN, 2010, p.91)

Nessa perspectiva, as aulas de História podem proporcionar um ambiente de argumentação que prime pelo equilíbrio entre a objetivação e a subjetivação para a construção do conhecimento histórico com sentido à orientação temporal. Sentido que não pode se constituir de maneira dogmática, pois se assim ocorrer, a argumentação fica relegada à reprodução irrefletida das experiências históricas narradas nos manuais didáticos, nos meios de comunicação ou pelos professores. Perdendo, portanto, sua função de reflexão.

Discutir com os estudantes como os conceitos estruturadores do pensamento histórico atuam para construir conhecimento histórico, mediado pela consciência histórica subsumida à argumentação, se constitui como a perspectiva de orientação temporal desta pesquisa. Numa linguagem koselleckiana, seria o horizonte de expectativas originado do espaço das experiências interpretadas com sentido à orientação da vida.

Potencializar as ideias históricas dos estudantes através de princípios metodológicos que invistam no desenvolvimento da argumentação histórica é função intransferível do ensino

de História. Não se trata de tornar os estudantes historiadores, mas de dotá-los de instrumentos que permitam construir a argumentação histórica com base em conceitos que estruturam essa forma de pensamento. Pensar historicamente é diferente de pensar matemática, geográfica ou literariamente. Existem conceitos que estruturam e dão legitimidade a essa forma de pensamento e, por isso, precisam ser ensinados no espaço escolar com metodologia adequada. Evidência, empatia, compreensão, explicação, significância e tantos outros conceitos meta-históricos podem ser trabalhados nas aulas de História, paulatina e progressivamente, como meios pelos quais se constrói o pensamento histórico. Mais ainda. Podem ser utilizados para mostrar aos estudantes que a História deve ser compreendida como uma área do conhecimento fundamental para a geração de reflexão e autorreflexão acerca das experiências humanas. Passado interpretado, presente com significado, futuro orientado. Aprender História com sentido para a Vida.

BIBLIOGRAFIA

Livros e Artigos

- ABUD, Kátia Maria. Professores e a sua relação com o conhecimento na aula de História. In. BARCA, Isabel (org). **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2008, p. 135-144.
- ANGVIK. M. & BORRIES, Bodo von. **Youth and History: a comparative European survey on historical and political attitudes among Adolescents**. Hamburg: Korber Foundation, 1997.
- ANKERSMIT, Frank R. Historiografia e pós-modernismo. In. **Topoi: Revista de História**, Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em História Social da UFRJ, mar. 2001, p. 113-135.
- ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric; LEE, Peter. Project Chata: concepts of History and Teaching Approaches at key stages 2 and 3. In. **Teaching History**, 82, 1996, p.6-30.
- AZEVEDO, Natália; DIAS, Isabel; ESTEVES, António Joaquim; FERNANDES, António Teixeira; LOPES, João Teixeira e MENDES, Maria Manuela. **Práticas e Aspirações Culturais. Os Estudantes da Cidade do Porto**. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto, 1998.
- BARCA, Isabel. **O Pensamento Histórico dos Jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- _____. Concepções de Adolescentes sobre Múltiplas Explicações em História. In. BARCA, Isabel. **Perspectivas em Educação Histórica: actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001, p. 29-43.
- _____. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras – História**. Porto, III Série, Vol. 2, 2001, p.13-21.
- _____. Em torno da Epistemologia da História. In. BARCA, Isabel & GAGO, Marília. **Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História: actas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2006, p. 17-25.
- _____. Literacia e Consciência Histórica. **Revista Educar - Especial**. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 93-112.

- _____ . Investigação em Educação Histórica: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. In. GARCIA, Tânia Maria F. & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2007, vol. I, p. 26-42.
- BARTON, K. & LEVSTIK, L. They use some of their past : Historical salience in elementary children’s chronological thinking, In **Curriculum Studies**, vol. 28, n.º 5, 1996, p. 531-576.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____ . **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOUSQUAT, Aylene e COHN, Am lia. A Construção do Mapa da Juventude de São Paulo. **Revista Lua Nova** nº60, 2003. p. 81-96.
- CASTRO, Júlia. Perspectivas de alunos do ensino secundário sobre a interculturalidade e o conhecimento histórico. **Currículo sem fronteiras**, v.7, nº1, Jan/Jun, 2007, p.28-73.
- CERCADILLO, Lis. **Significance in History: student’s ideas in England and Spain**. Given at the Creating Knowledge in the 21 century: insights from Multiple Perspectives - AERA Conference. New Orleans, 2000.
- DIEHL, Astor Ant nio. **Cultura Historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru: EDUSC, 2002.
- DROYSEN, Johann Gustav. Arte e Método (1868). In. MARTINS, Estevão de Rezende Martins (org.). **História pensada: teoria e método na historiografia europeia do Século XIX**. Tradução de Pedro S. P. Caldas. São Paulo: Contexto, 2010, p. 31-46.
- FERREIRA, Clarisse. O Papel da Empatia Histórica na compreensão do outro. In. In. BARCA, Isabel & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica: investigação em Portugal e no Brasil: atas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2009, p. 115-130.
- GAGO, Marília. O Olhar dos Alunos acerca da Variância da Narrativa Histórica. In. **Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História: atas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2006, p.55-71.
- GARCIA, T. B. & SCHMIDT, M. A. O trabalho com objetos e as possibilidades de superação do seqüestro da cognição histórica: estudo de caso com crianç as nas séries iniciais. In. GARCIA, T. B. & SCHMIDT, M. A. **Perspectivas de Investigação em Educação**

Histórica: atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Curitiba: Ed. UTFPR, 2007, vol. I, p. 52-67.

- HOBSBAWM, Eric. **Sobre História.** Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- JASMIM, Marcelo e FERES JÚNIOR, João (org.). **História dos Conceitos: diálogos transatlânticos.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Ed. Loyola: IUPERJ, 2007.
- JENKINS, Keith. **A História Repensada.** São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês.** Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo Branco. Rio de Janeiro: EDUERJ & Contraponto, 1999.
- _____ . **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira; Revisão de César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto & Ed. PUC-Rio, 2006.
- LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In. BARCA, Isabel. **Perspectivas em Educação Histórica: atas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001, p. 13-27.
- _____. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão da vida no passado. In. BARCA, Isabel (org). **Educação Histórica e Museus: atas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001, p. 07-26.
- _____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Revista Educar - Especial.** Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 131-150.
- _____. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In. BARCA, Isabel. **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: atas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica.** Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2008, p. 11-32.
- LOPES, João Teixeira. **Tristes Escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano.** Porto: Edições Afrontamento, 1997.
- _____. **A Cidade e a Cultura: um estudo sobre práticas culturais urbanas.** Porto: Câmara Municipal do Porto e Edições Afrontamento, 2000.
- LORENZ, Chris. Historical Knowledge and historical reality: a plea for internal realism. In. FAY, B; POMPER, P; VANN, R (Eds). **History and Theory Contemporary Readings.** UK: Blackwell Publishers, p. 342-376.

- MARTINS, Estevão de Rezende. **Cultura e Poder**. 2ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- MONSANTO, Márcia. Concepções de alunos sobre significância histórica. In. BARCA, Isabel & SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica: investigação em Portugal e no Brasil: actas das V Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2009, p. 57-77.
- NAKOU, Irene. Educação Histórica: o uso de ferramentas culturais relacionadas com a diversidade de experiências e atitudes dos estudantes. **Currículo sem fronteiras**, v.7, nº1, Jan/Jun, 2007, p.137-159.
- RÜSEN, Jörn. A História entre a Modernidade e a Pós-Modernidade. In. **História: Questões e Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, jan/dez, 1997, p. 80-101.
- _____. **Razão histórica - Teoria da história I: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- _____. Theoretical Approaches to an Intercultural Comparison of Historiography. In. **History: narration – interpretation – orientation. Making Sense of History**. Vol.2. Oxford: Berghahn Books, 2005, p.109-128.
- _____. Historiografia Comparativa Intercultural. Tradução de Jurandir Malerba. In. **A História Escrita**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 115-137.
- _____. **História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.
- _____. **Reconstrução do Passado - Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.
- _____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. Tradução de Peter Naumann; Revisão de Estevão de Rezende Martins. In. **História da historiografia**, n. 02, março, 2009, p.163-209.
- _____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução: Marco Roberto Kusnick. Revisão: Luis Fernando Cerri. In. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 23-40.
- _____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. Tradução: Ana Claudia Urban e

Flávia Vanessa Starcke. Revisão: Maria Auxiliadora Schmidt. In. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 51-77.

- _____. Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. Tradução: Marcelo Fronza. In. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 79-91.

- _____. Narrativa Histórica: fundamentos, tipos, razão. Tradução: Marcelo Fronza. In. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 93-108.

- _____. Narratividade e Objetividade nas ciências históricas. Tradução de Estevão de Rezende Martins. In. BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 129-150.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. In. **História & Ensino**: Revista do Laboratório de Ensino de História. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. Vol.1. Londrina: Editora UEL, 2009, p.09-22.

- SEIXAS, Peter. Students' Understanding of Historical Significance. **Theory and Research in Social Education**, 22 (3), 1994, p.281-304.

- _____. Mapping the Terrain of Historical Significance. **Social Education**, 61 (1) 1997, p.22-27.

- _____. Schweigen! die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In. **Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives**. New York and London: New York University Press, 2000, p. 19-37.

- SEVCENKO, Nicolau. **A Corrida para o Século XXI: no loop da montanha russa**. Coleção Virando Séculos / coordenação Laura de Mello e Souza & Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

- SILVA, Augusto Santos e PINTO. José Madureira (orgs). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, Edições Afrontamento, 1987.

- SIMÃO, Ana Catarina. A construção de evidência histórica: concepções de alunos do 3º. ciclo de ensino básico e secundário. In. BARCA, Isabel. **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: actas das VII Jornadas Internacionais de Educação**

Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2008, p. 75-92.

- WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito Capitalista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- WHITE, Hayden. **Meta-História: a imaginação histórica do século XIX.** Tradução de José Laurenio de Melo. 2ª.ed. São Paulo: EDUSP, 1995.
- WIKLUND, Martin. Além da racionalidade instrumental: sentido histórico e racionalidade na teoria da história de Jörn Rüsen. Tradução: Pedro Spinola Pereira Caldas. In. **História da historiografia**, n. 01, agosto, 2008, p. 19-44.

Teses e Dissertações

- ALVES, Ronaldo. **Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica.** Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). São Paulo, 2006.
- CASTRO, Júlia. **A Interculturalidade e o pensamento histórico dos jovens.** Tese de Doutorado defendida na Universidade do Minho (UMINHO). Braga, 2006.
- GAGO, Marília. **Consciência Histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores.** Tese de Doutorado defendida na Universidade do Minho (UMINHO). Braga, 2007.

Página Eletrônica

- ENGELS, Friedrich & MARX, Karl Heinrich. **Manifesto Comunista - 1848.** Versão eletrônica em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000042.pdf>. Acessado em 01/02/2010.
- LORENZ, Chris. **Towards a theoretical framework for comparing historiographies. Some preliminary considerations.** Paper presented for the Workshop 'Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks', Peter Wall Institute for Advanced Studies, UBC, Vancouver BC, 26-28 August 2001. In. <http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?2> . Acessado em 03/12/2009.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) In. <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas>. Acessado em 28/11/2010.

Documentos oficiais

- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) – Ministério da Educação do Brasil.
- Decreto-Lei n.º 272/2007 de 26 de Julho do Ministério da Educação de Portugal.

ANEXOS

Instrumentos de pesquisa

Anexo 1B: Instrumento I – Pesquisa de Perfil discente aplicado nas escolas brasileiras

PESQUISA DE PERFIL DISCENTE

Série: _____ Turma: _____

Escola: _____

Esta pesquisa tem como objetivo construir o perfil socioeconômico e cultural de alunos do ensino fundamental e médio. **Lembramos que suas respostas serão mantidas em sigilo e desde já agradecemos pela disposição em colaborar conosco!**

1) Nome (opcional): _____	2) Idade _____	3) Sexo – () Masculino Feminino ()
4) Cor – () amarela () branca () indígena () negra () parda		
5) Naturalidade (cidade de nascimento): _____		() São Paulo () outro Estado () outro país Qual? _____
6) Estado Civil – () Solteiro () Casado () Separado () Divorciado () Viúvo () Mora junto		
7) Ocupação – () nunca trabalhou () desempregado () trabalha atualmente Em quê? _____		
8) Escolaridade – () sempre estudou em escola pública () alternou entre escolas pública e privada Quais? a) _____ b) _____ c) _____ d) _____		
Faz algum curso além deste? () sim () não Qual? _____		
9) Você pretende dar continuidade aos estudos? () não () sim () curso técnico. Qual? _____ () curso universitário. Qual? _____		
10) Com quem você mora? () mãe () pai () irmãos/irmãs. Quantos? _____ () primos/primas. Quantos? _____ () sobrinhos/sobrinhas? Quantos? _____ () tios/tias? Quantos? _____ () avôs/avós? Quantos? _____ () outros: _____		Bairro onde mora: _____
11) Total de pessoas que moram em sua residência: () até 3 () de 4 a 5 () de 6 a 8 () acima de 8 pessoas		12) Tipo de Moradia () apartamento () casa () sobrado 13) Tipo de construção () alvenaria () madeira 14) A sua residência é: () própria () alugada () cedida 15) Quantidade de Cômodos: () um () dois () três () quatro () cinco
16) Renda Familiar (o salário mínimo atualmente é de R\$ 465,00) () até um salário mínimo (R\$ 465,00) () de um a 3 salários mínimos (de R\$ 466,00 a R\$ 1395,00) () de 3 a 8 salários mínimos (de R\$ 1396,00 a R\$ 3720,00) () de 8 a 12 salários mínimos (de R\$ 3721,00 a R\$ 5580,00) () de 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 5581,00 a R\$ 6975,00) () acima de 15 salários mínimos (acima de R\$ 6975,00)		

<p>17) Escolaridade do pai ou responsável paterno(padrasto/avô)</p> <p><input type="checkbox"/> não frequentou a escola <input type="checkbox"/> até a 4ª. Série (5.º ano) <input type="checkbox"/> até a 8ª. Série (9.º ano) <input type="checkbox"/> ensino médio incompleto <input type="checkbox"/> ensino médio completo <input type="checkbox"/> superior incompleto <input type="checkbox"/> superior completo <input type="checkbox"/> pós-graduação incompleto (especialização) <input type="checkbox"/> pós-graduação completo (especialização) <input type="checkbox"/> mestrado incompleto <input type="checkbox"/> mestrado completo <input type="checkbox"/> doutorado incompleto <input type="checkbox"/> doutorado completo</p> <p>18) Situação profissional do pai ou responsável paterno</p> <p><input type="checkbox"/> já falecido <input type="checkbox"/> aposentado <input type="checkbox"/> desempregado <input type="checkbox"/> trabalha atualmente</p> <p>Profissão: _____</p>	<p>19) Escolaridade da mãe ou responsável materna (madrasta/avó)</p> <p><input type="checkbox"/> não frequentou a escola <input type="checkbox"/> até a 4ª. Série (5.º ano) <input type="checkbox"/> até a 8ª. Série (9.º ano) <input type="checkbox"/> ensino médio incompleto <input type="checkbox"/> ensino médio completo <input type="checkbox"/> superior incompleto <input type="checkbox"/> superior completo <input type="checkbox"/> pós-graduação incompleto (especialização) <input type="checkbox"/> pós-graduação completo (especialização) <input type="checkbox"/> mestrado incompleto <input type="checkbox"/> mestrado completo <input type="checkbox"/> doutorado incompleto <input type="checkbox"/> doutorado completo</p> <p>20) Situação profissional da mãe ou responsável materna</p> <p><input type="checkbox"/> já falecida <input type="checkbox"/> aposentada <input type="checkbox"/> desempregada <input type="checkbox"/> trabalha atualmente</p> <p>Profissão: _____</p>																				
<p>21) Você tem em sua residência (coloque a quantidade nos parênteses ao lado):</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> televisão de tubo</td> <td><input type="checkbox"/> geladeira</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> televisão de “LCD”ou Plasma</td> <td><input type="checkbox"/> aparelho de som</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> telefone fixo</td> <td><input type="checkbox"/> i-pod</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> telefone celular</td> <td><input type="checkbox"/> rádio</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> vídeo-cassete</td> <td><input type="checkbox"/> máquina de lavar</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> aparelho de DVD</td> <td><input type="checkbox"/> micro-ondas</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> automóvel</td> <td><input type="checkbox"/> video-game</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> micro-computador</td> <td><input type="checkbox"/> internet</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> notebook</td> <td><input type="checkbox"/> TV por assinatura (net/tva/sky)</td> </tr> <tr> <td></td> <td><input type="checkbox"/> fogão</td> </tr> </table>		<input type="checkbox"/> televisão de tubo	<input type="checkbox"/> geladeira	<input type="checkbox"/> televisão de “LCD”ou Plasma	<input type="checkbox"/> aparelho de som	<input type="checkbox"/> telefone fixo	<input type="checkbox"/> i-pod	<input type="checkbox"/> telefone celular	<input type="checkbox"/> rádio	<input type="checkbox"/> vídeo-cassete	<input type="checkbox"/> máquina de lavar	<input type="checkbox"/> aparelho de DVD	<input type="checkbox"/> micro-ondas	<input type="checkbox"/> automóvel	<input type="checkbox"/> video-game	<input type="checkbox"/> micro-computador	<input type="checkbox"/> internet	<input type="checkbox"/> notebook	<input type="checkbox"/> TV por assinatura (net/tva/sky)		<input type="checkbox"/> fogão
<input type="checkbox"/> televisão de tubo	<input type="checkbox"/> geladeira																				
<input type="checkbox"/> televisão de “LCD”ou Plasma	<input type="checkbox"/> aparelho de som																				
<input type="checkbox"/> telefone fixo	<input type="checkbox"/> i-pod																				
<input type="checkbox"/> telefone celular	<input type="checkbox"/> rádio																				
<input type="checkbox"/> vídeo-cassete	<input type="checkbox"/> máquina de lavar																				
<input type="checkbox"/> aparelho de DVD	<input type="checkbox"/> micro-ondas																				
<input type="checkbox"/> automóvel	<input type="checkbox"/> video-game																				
<input type="checkbox"/> micro-computador	<input type="checkbox"/> internet																				
<input type="checkbox"/> notebook	<input type="checkbox"/> TV por assinatura (net/tva/sky)																				
	<input type="checkbox"/> fogão																				
<p>22) O que você faz nas horas vagas? Assinale com um “X” as atividades que você pratica:</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> ver televisão</td> <td><input type="checkbox"/> ler livros</td> <td><input type="checkbox"/> ficar na rua</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ir ao cinema</td> <td><input type="checkbox"/> ir a “baladas” em clubes</td> <td><input type="checkbox"/> ler jornais ou revistas</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ir ao teatro</td> <td><input type="checkbox"/> praticar esporte</td> <td><input type="checkbox"/> ir ao museu</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ir ao parque</td> <td><input type="checkbox"/> sair com amigos</td> <td><input type="checkbox"/> ir à igreja</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> ir ao shopping center</td> <td><input type="checkbox"/> ir a casa noturna / danceteria</td> <td><input type="checkbox"/> outra(s) – Qual ou quais? _____</td> </tr> </table> <p>23) Tipo de gênero musical de que mais gosta. Dê notas de 0 (zero) a 5 (cinco) de acordo com sua preferência (sendo cinco para o gênero que mais gosta).</p>		<input type="checkbox"/> ver televisão	<input type="checkbox"/> ler livros	<input type="checkbox"/> ficar na rua	<input type="checkbox"/> ir ao cinema	<input type="checkbox"/> ir a “baladas” em clubes	<input type="checkbox"/> ler jornais ou revistas	<input type="checkbox"/> ir ao teatro	<input type="checkbox"/> praticar esporte	<input type="checkbox"/> ir ao museu	<input type="checkbox"/> ir ao parque	<input type="checkbox"/> sair com amigos	<input type="checkbox"/> ir à igreja	<input type="checkbox"/> ir ao shopping center	<input type="checkbox"/> ir a casa noturna / danceteria	<input type="checkbox"/> outra(s) – Qual ou quais? _____					
<input type="checkbox"/> ver televisão	<input type="checkbox"/> ler livros	<input type="checkbox"/> ficar na rua																			
<input type="checkbox"/> ir ao cinema	<input type="checkbox"/> ir a “baladas” em clubes	<input type="checkbox"/> ler jornais ou revistas																			
<input type="checkbox"/> ir ao teatro	<input type="checkbox"/> praticar esporte	<input type="checkbox"/> ir ao museu																			
<input type="checkbox"/> ir ao parque	<input type="checkbox"/> sair com amigos	<input type="checkbox"/> ir à igreja																			
<input type="checkbox"/> ir ao shopping center	<input type="checkbox"/> ir a casa noturna / danceteria	<input type="checkbox"/> outra(s) – Qual ou quais? _____																			
<p><input type="checkbox"/> axé <input type="checkbox"/> funk <input type="checkbox"/> forró <input type="checkbox"/> mpb <input type="checkbox"/> pagode</p>	<p><input type="checkbox"/> pop <input type="checkbox"/> rap <input type="checkbox"/> reggae <input type="checkbox"/> religiosa (“gospel”) <input type="checkbox"/> rock</p>	<p><input type="checkbox"/> romântica <input type="checkbox"/> samba <input type="checkbox"/> sertaneja <input type="checkbox"/> tecno-eletrônica <input type="checkbox"/> outro: Qual? _____</p>																			

24) Religião

- católica
 afro-brasileira (umbanda, quimbanda, candomblé)
 evangélica
 espírita kardecista
 protestante
 não tenho
 outra. Qual? _____

25) Você participa de algum grupo social?

- banda/grupo musical
 grupo de igreja
 coral
 movimento estudantil
 partido político
 prática esportiva
 ONGs
 sociedade amigos de bairro
 sindicato
 Outro(s). Qual ou Quais? _____

26) Programas de televisão de que mais gosta. Dê notas de 0 a 5, conforme sua preferência.

- novelas
 telejornais de notícias gerais
 telejornais que abordam notícias criminais
 filmes
 programas de auditório
 programas que abordam política
 esportes
 religião
 música
 notícias sobre artistas
 outros. Quais? _____

27) Vê televisão diariamente?

- não vejo menos de 1 hora de 1 a 3 horas de 3 a 5 horas mais de 5 horas

28) Você acessa Internet?

- Nunca Raramente Semanalmente Diariamente Várias vezes ao dia

29) Durante quanto tempo utiliza a Internet por dia? (exclua as horas de utilização no trabalho)

- não utilizo menos de 1 hora de 1 a 3 horas de 3 a 5 horas mais de 5 horas

30) Utilização da Internet. Dê notas de 0 (zero) a 5 (cinco) de acordo com os sites que mais acessa (sendo cinco para a ferramenta mais utilizada):

- notícias gerais
 relacionamento (chats de amizade, namoro, etc)
 diálogo com amigos e grupos de identidade (MSN, Orkut, Hi-5, etc)
 jogos
 pesquisas para a escola (Wikipédia, etc)
 pesquisas culturais (museus, bibliotecas, universidades, etc)
 pesquisas para entretenimento (cinemas, teatros, shows, etc)
 outros – Quais? _____

<p>31) A escola em que você estuda está:</p> <p><input type="checkbox"/> perto de sua casa <input type="checkbox"/> perto de seu trabalho <input type="checkbox"/> nenhuma das anteriores</p>	<p>32) Para se deslocar até a escola, usa (assinale com um “X” todos os meios de transporte utilizados):</p> <p><input type="checkbox"/> ônibus <input type="checkbox"/> trem <input type="checkbox"/> metrô <input type="checkbox"/> carro de familiar <input type="checkbox"/> carro próprio <input type="checkbox"/> motocicleta <input type="checkbox"/> bicicleta <input type="checkbox"/> carona <input type="checkbox"/> nenhuma das anteriores, pois vai à pé <input type="checkbox"/> condução contratada (perua/van, etc)</p>
<p>33) Próximo à sua casa, num raio de três quilômetros, existe:</p> <p><input type="checkbox"/> cinema <input type="checkbox"/> teatro <input type="checkbox"/> campo ou quadra de futebol de uso público <input type="checkbox"/> biblioteca pública <input type="checkbox"/> piscina pública <input type="checkbox"/> centro de internet público <input type="checkbox"/> lan-house <input type="checkbox"/> shopping-center <input type="checkbox"/> clube <input type="checkbox"/> livraria</p>	<p>34) Quais dos espaços culturais você utiliza?</p> <p><input type="checkbox"/> cinema <input type="checkbox"/> teatro <input type="checkbox"/> campo ou quadra de futebol de uso público <input type="checkbox"/> biblioteca pública <input type="checkbox"/> piscina pública <input type="checkbox"/> centro de internet público <input type="checkbox"/> lan-house <input type="checkbox"/> shopping-center <input type="checkbox"/> clube <input type="checkbox"/> livraria <input type="checkbox"/> nenhum</p>
<p>35) Caso trabalhe, num raio de três quilômetros desse local, existe:</p> <p><input type="checkbox"/> cinema <input type="checkbox"/> teatro <input type="checkbox"/> campo ou quadra de futebol de uso público <input type="checkbox"/> biblioteca pública <input type="checkbox"/> piscina pública <input type="checkbox"/> centro de internet público <input type="checkbox"/> lan-house <input type="checkbox"/> shopping-center <input type="checkbox"/> clube <input type="checkbox"/> livraria <input type="checkbox"/> nenhum</p>	<p>36) Caso pudesse escolher, cite os três espaços culturais que você desejaria ter em seu bairro:</p> <p>a) _____ b) _____ c) _____</p>

Obrigado!

Anexo 1P: Instrumento I – Pesquisa de Perfil discente adaptado para o idioma português de Portugal e aplicado nas escolas portuguesas

PESQUISA DE PERFIL DISCENTE

Ano: _____ Turma: _____

Escola: _____

Esta pesquisa tem como objectivo construir o perfil socioeconómico e cultural dos alunos do ensino básico e secundário. **Lembramos que suas respostas serão confidenciais** e desde já agradecemos por colaborar connosco!

1) Nome (opcional):	2) Idade	3) Sexo – () Masculino Feminino ()
4) Etnia – () oriental () africana () europeia () latino-americana () norte-americana () outra – Qual? _____		
5) Naturalidade (cidade de nascimento):		
6) Estado Civil – () Solteiro () Casado () outros: _____		
7) Ocupação – () nunca trabalhou () desempregado () trabalha atualmente Em quê? _____		
8) Escolaridade () sempre estudou em escola pública () alternou entre escolas pública e privada		
9) Desde o início do ensino básico estudou em quantas escolas? () uma () duas () três () quatro () mais de quatro		
10) Faz alguma atividade extra-escola? () sim () não Qual? _____		
11) Após o final do secundário, pretende dar continuidade aos estudos? () não () sim () curso técnico. Qual? _____ () curso universitário. Qual? _____		
12) Com quem mora? () mãe () pai () irmãos/irmãs. Quantos? _____ () primos/primas. Quantos? _____ () sobrinhos/sobrinhas? Quantos? _____ () tios/tias? Quantos? _____ () avôs/avós? Quantos? _____ () outros: _____	15) Tipo de Moradia () apartamento () casa térrea () moradia com dois pisos	16) A sua residência é: () própria () arrendada () emprestada
13) Total de pessoas que moram em sua residência: () até 3 () de 4 a 5 () de 6 a 8 () acima de 8 pessoas	17) Número de quartos: () T1 () T2 () T3 () T4 () T5	
14) Freguesia onde mora: _____		
18) Recebimento da Família (o salário mínimo actualmente é de 475,00 euros) () até um salário mínimo (475,00 euros) () de um a 3 salários mínimos (de 475,00 a 1425,00 euros) () de 3 a 5 salários mínimos (de 1425,00 a 2375,00 euros) () de 5 a 8 salários mínimos (de 2375,00 a 3800,00 euros) () acima de 8 salários mínimos (3800,00 euros)		

<p>19) Escolaridade do pai ou responsável paterno(padrasto/avô)</p> <p>() não frequentou a escola () até ao 5.º ano () até ao 9.º ano () ensino secundário incompleto () ensino secundário completo () superior incompleto () superior completo () pós-graduação incompleto (especialização) () pós-graduação completo (especialização) () mestrado incompleto () mestrado completo () doutoramento incompleto () doutoramento completo</p>	<p>22) Escolaridade da mãe ou responsável materna (madrasta/avó)</p> <p>() não frequentou a escola () até ao 5.ºano () até ao 9.ºano () ensino secundário incompleto () ensino secundário completo () superior incompleto () superior completo () pós-graduação incompleto (especialização) () pós-graduação completo (especialização) () mestrado incompleto () mestrado completo () doutoramento incompleto () doutoramento completo</p>																				
<p>20) Situação profissional do pai ou responsável paterno</p> <p>() já falecido () reformado () desempregado () trabalha actualmente</p> <p>21)Profissão: _____</p>	<p>23) Situação profissional da mãe ou responsável materna</p> <p>() já falecida () reformada () desempregada () trabalha actualmente</p> <p>24) Profissão: _____</p>																				
<p>25) O que tem na sua residência (coloque a quantidade nos parênteses ao lado):</p> <table border="0"> <tr> <td>() televisão</td> <td>() frigorífico</td> </tr> <tr> <td>() televisão de “LCD”ou Plasma</td> <td>() aparelhagem de som</td> </tr> <tr> <td>() telefone fixo</td> <td>() i-pod</td> </tr> <tr> <td>() telemóvel</td> <td>() rádio</td> </tr> <tr> <td>() vídeo-cassete</td> <td>() máquina de lavar</td> </tr> <tr> <td>() aparelho de DVD</td> <td>() microondas</td> </tr> <tr> <td>() automóvel</td> <td>() play station</td> </tr> <tr> <td>() micro-computador</td> <td>() internet</td> </tr> <tr> <td>() Notebook/ Computador portátil</td> <td>() TV Cabo</td> </tr> <tr> <td></td> <td>() fogão</td> </tr> </table>		() televisão	() frigorífico	() televisão de “LCD”ou Plasma	() aparelhagem de som	() telefone fixo	() i-pod	() telemóvel	() rádio	() vídeo-cassete	() máquina de lavar	() aparelho de DVD	() microondas	() automóvel	() play station	() micro-computador	() internet	() Notebook/ Computador portátil	() TV Cabo		() fogão
() televisão	() frigorífico																				
() televisão de “LCD”ou Plasma	() aparelhagem de som																				
() telefone fixo	() i-pod																				
() telemóvel	() rádio																				
() vídeo-cassete	() máquina de lavar																				
() aparelho de DVD	() microondas																				
() automóvel	() play station																				
() micro-computador	() internet																				
() Notebook/ Computador portátil	() TV Cabo																				
	() fogão																				
<p>26) Assinale com um “X” as actividades que pratica:</p> <table border="0"> <tr> <td>() ver televisão</td> <td>() ler livros</td> <td>() ficar na rua</td> </tr> <tr> <td>() ir ao cinema</td> <td>() frequentar discotecas</td> <td>() ler jornais e/ou revistas</td> </tr> <tr> <td>() ir ao teatro</td> <td>() praticar desporto</td> <td>() ir ao museu</td> </tr> <tr> <td>() ir ao parque</td> <td>() sair com amigos</td> <td>() ir à igreja</td> </tr> <tr> <td>() ir ao centro comercial</td> <td>() frequentar bares</td> <td>() outra(s) – Qual ou quais? _____</td> </tr> </table>		() ver televisão	() ler livros	() ficar na rua	() ir ao cinema	() frequentar discotecas	() ler jornais e/ou revistas	() ir ao teatro	() praticar desporto	() ir ao museu	() ir ao parque	() sair com amigos	() ir à igreja	() ir ao centro comercial	() frequentar bares	() outra(s) – Qual ou quais? _____					
() ver televisão	() ler livros	() ficar na rua																			
() ir ao cinema	() frequentar discotecas	() ler jornais e/ou revistas																			
() ir ao teatro	() praticar desporto	() ir ao museu																			
() ir ao parque	() sair com amigos	() ir à igreja																			
() ir ao centro comercial	() frequentar bares	() outra(s) – Qual ou quais? _____																			
<p>27) Género musical que mais gosta. Classifique de 0 (zero) a 5 (cinco) de acordo com sua preferência (sendo cinco para o género de que mais gosta).</p> <table border="1"> <tr> <td>() rock</td> <td>() reggae</td> <td>() tecno-eletrónica</td> </tr> <tr> <td>() pop</td> <td>() fado</td> <td>() música popular portuguesa</td> </tr> <tr> <td>() rap</td> <td>() regional/folclórica</td> <td>() religiosa</td> </tr> <tr> <td>() clássica</td> <td>() romântica</td> <td>() samba</td> </tr> <tr> <td>() blues</td> <td>() jazz</td> <td>() outro:Qual? _____</td> </tr> </table>		() rock	() reggae	() tecno-eletrónica	() pop	() fado	() música popular portuguesa	() rap	() regional/folclórica	() religiosa	() clássica	() romântica	() samba	() blues	() jazz	() outro:Qual? _____					
() rock	() reggae	() tecno-eletrónica																			
() pop	() fado	() música popular portuguesa																			
() rap	() regional/folclórica	() religiosa																			
() clássica	() romântica	() samba																			
() blues	() jazz	() outro:Qual? _____																			

28) Religião

- católica
 protestante
 evangélica
 espírita
 islâmico/muçulmano
 judaica
 budista
 xintoísta
 não tenho
 outra. Qual? _____

29) Participa em algum grupo social?

- banda/grupo musical
 grupo de igreja
 grupos recreativos/culturais
 coral
 movimento estudantil
 partido político
 prática desportiva
 ONGs (Organizações Não Governamentais)
 organização de moradores
 sindicato
 Outro(s). Qual ou Quais? _____

30) Programas de televisão de que mais gosta. Classifique de 0 a 5 (sendo que 5 é o mais preferido).

- novelas
 telejornais de notícias gerais
 filmes
 programas de entretenimento
 programas que abordam política
 desporto
 religião
 música
 notícias sobre artistas
 outros. Quais? _____

31) Vê televisão diariamente?

- não vejo menos de 1 hora de 1 a 3 horas de 3 a 5 horas mais de 5 horas

32) Costuma usar Internet?

- Nunca Raramente Semanalmente Diariamente Várias vezes ao dia

33) Durante quanto tempo utiliza a Internet por dia? (exclua as horas de utilização no trabalho)

- não utilizo menos de 1 hora de 1 a 3 horas de 3 a 5 horas mais de 5 horas

34) Utilização da Internet. Classifique de 0 (zero) a 5 (cinco) de acordo com os sites que mais utiliza (sendo cinco para os sites mais utilizados):

- notícias gerais
 sociais (chats de amizade, namoro, etc)
 diálogo com amigos e grupos de identidade (MSN, Orkut, Hi-5, etc)
 jogos
 pesquisas para a escola (Wikipédia, etc)
 pesquisas culturais (museus, bibliotecas, universidades, etc)
 pesquisas para entretenimento (cinemas, teatros, shows, etc)
 outros – Quais? _____

<p>35) A sua escola é:</p> <p><input type="checkbox"/> perto da sua casa <input type="checkbox"/> perto do seu trabalho <input type="checkbox"/> nenhuma das anteriores</p>	<p>36) Para se deslocar até a escola, usa (assinale com um “X” todos os meios de transporte utilizados):</p> <p><input type="checkbox"/> transporte contratado <input type="checkbox"/> autocarro <input type="checkbox"/> comboio <input type="checkbox"/> metro <input type="checkbox"/> automóvel de familiar <input type="checkbox"/> automóvel próprio <input type="checkbox"/> motocicleta <input type="checkbox"/> bicicleta <input type="checkbox"/> vai à pé</p>
<p>37) Próximo de sua casa, num raio de três quilómetros, existe:</p> <p><input type="checkbox"/> cinema <input type="checkbox"/> teatro <input type="checkbox"/> pavilhão desportivo de uso público <input type="checkbox"/> biblioteca pública <input type="checkbox"/> piscina pública <input type="checkbox"/> centro de internet público <input type="checkbox"/> cyber-café <input type="checkbox"/> centro comercial <input type="checkbox"/> clube <input type="checkbox"/> livraria</p>	<p>38) Quais dos espaços culturais utiliza?</p> <p><input type="checkbox"/> cinema <input type="checkbox"/> teatro <input type="checkbox"/> Pavilhão desportivo de uso público <input type="checkbox"/> biblioteca pública <input type="checkbox"/> piscina pública <input type="checkbox"/> centro de internet público <input type="checkbox"/> cyber-café <input type="checkbox"/> centro comercial <input type="checkbox"/> clube <input type="checkbox"/> livraria <input type="checkbox"/> nenhum</p>
<p>39) Caso trabalhe, num raio de três quilómetros, existe:</p> <p><input type="checkbox"/> cinema <input type="checkbox"/> teatro <input type="checkbox"/> quadra poliesportiva de uso público <input type="checkbox"/> biblioteca pública <input type="checkbox"/> piscina pública <input type="checkbox"/> centro de internet público <input type="checkbox"/> cyber-café <input type="checkbox"/> centro comercial <input type="checkbox"/> clube <input type="checkbox"/> livraria</p>	<p>40) Caso pudesse escolher, indique três espaços culturais que gostaria de ter na sua freguesia:</p> <p>a) _____ b) _____ c) _____</p>

Obrigado por participares na pesquisa!

Anexo 2B: Instrumento II – Tema: Transferência da Família Real Portuguesa para o Brasil (aplicado nas escolas brasileiras)

Nome (opcional): _____ Idade: _____ Ano: _____ Sexo: M () F ()

Escola: _____

A atividade abaixo não se trata de uma prova, mas de um pequeno exercício para verificar como o estudante constrói seu raciocínio histórico e o aplica na vida prática. Agradecemos por seu interesse em participar desta atividade.

ATIVIDADE

As narrativas abaixo tratam da denominada “**transferência da família real portuguesa para o Brasil**”, fato que ocorreu no início do século XIX, no período em que Napoleão Bonaparte, imperador francês, buscava conquistar toda a Europa e tinha como seu principal rival no continente, a Inglaterra.

Leia as duas narrativas a respeito desse fato e responda as questões propostas:

Narrativa I

“Quando Napoleão Bonaparte decretou o Bloqueio Continental em 1806 (determinação de que nenhum país da Europa Continental poderia comercializar com a Inglaterra), o governo português ficou em uma situação difícil: se não aderisse ao bloqueio, as tropas francesas invadiriam Portugal; se o fizesse, a Grã-Bretanha bombardearia Lisboa. O Príncipe regente D. João governava Portugal, em lugar de sua mãe, a rainha D. Maria I, afastada por insanidade mental. Diante da pressão francesa e inglesa, D. João vacilou muito. O governo britânico sugeriu uma solução alternativa: a fuga de toda a família real para o Brasil nos navios britânicos ancorados em Lisboa. Em troca, queriam a liberação do comércio colonial e o direito de utilizar os portos brasileiros. O embarque ocorreu no dia 29 de novembro de 1807, quando as tropas francesas já estavam próximas de Lisboa. Além da família real, viajaram 15 mil pessoas, entre nobres e criados. Trouxeram com eles joias, obras de arte, prataria e quase todo o dinheiro que circulava em Portugal (O embarque foi apressado e desorganizado, feito sob chuva e diante da população apavorada ao ver seus governantes abandonando o país aos invasores. D. João foi para o cais disfarçado, temendo a reação dos populares. Em meio à correria, dizem que a rainha D. Maria I, sem entender o que acontecia, gritou: ‘Não corram tanto! Pensarão que estamos fugindo!’) Depois de quase dois meses de viagem, os refugiados chegaram à Bahia em 22 de janeiro de 1808.” (trechos extraídos e adaptados de RODRIGUE, Joelza Ester. História em Documento: imagem e texto. São Paulo: FTD, 2002, p.90 e 114)

Narrativa II

“A transferência da Corte para a colônia americana não era uma ideia nova. Desde o século XVII, homens influentes no governo defendiam essa medida como forma de tornar menos vulnerável a capital do Império Português. Sempre ameaçada por seu vizinho espanhol, a Corte estaria mais segura do outro lado do oceano Atlântico. A partir do século XVIII, outro motivo animava aqueles que defendiam a transferência da capital para a América: parecia a melhor solução para combater a decadência enfrentada por Portugal. O Brasil era a parte mais rica e dinâmica do Império e, por isso, deveria se tornar o seu centro. No início do século XIX, parte dos dirigentes do governo lusitano continuava envolvida com projetos para modernizar o império, tal qual acontecera antes, durante a gestão do marquês de Pombal. Influenciados pela Ilustração (Iluminismo), estes reformadores eram agora liderados por Dom Rodrigo de Sousa Coutinho. Mais radical que seu antecessor, entretanto, D. Rodrigo propunha a reforma do pacto colonial para deixar livre a economia americana, que poderia assim prosperar, enriquecendo todo o império. Na América estava a parte mais rica e dinâmica da economia lusitana. Estimular o seu desenvolvimento, retirando os entraves coloniais e transformando-a em sede do Império, poderia ser o melhor caminho. Em 1801, dom Rodrigo fez a proposta de transferência da Corte, quando ocupava os ministérios da Marinha e Ultramar e dos Negócios Estrangeiros e da Guerra. Dois anos depois, em 1803, afirmava que restava aos portugueses ‘irem criar um poderoso império no Brasil, donde se volte a reconquistar o que possa ter perdido na Europa’. Quando os soldados franceses invadiram Portugal, a ideia foi considerada a melhor solução pelo príncipe e seus assessores. Quem ganhava com isso era a elite colonial que, de repente, passava a habitar a capital do Império.” (trechos extraídos e adaptados de CAMPOS, Flávio de. Ritmos da História. São Paulo: Escala Educacional, 2006, p.173-175)

1) Considera que a corte portuguesa ao deslocar-se para o Brasil, em 1808, se transferiu de forma estratégica, planejada ou simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte?

2) A leitura dos textos confirmou ou modificou sua opinião? Por quê?

3) As explicações dadas ao fato, nos textos, são diferentes? Explique sua resposta.

4) Em sua opinião quais foram as principais consequências desse fato para a História de Brasil e Portugal?

5) Construa uma frase que expresse o que significa Portugal para você.

Obrigado por participar da pesquisa!

Anexo 2P: Instrumento II – Tema: Transferência da Família Real Portuguesa para o Brasil (aplicado nas escolas portuguesas)

Nome (opcional): _____ Idade: _____ Ano: _____ Sexo: M () F ()

Escola: _____

A actividade abaixo se trata de um pequeno exercício para perceber como o estudante constrói seu raciocínio histórico e o aplica na vida prática. Agradecemos por seu interesse em participar desta actividade.

ACTIVIDADE

As narrativas apresentadas tratam da denominada “transferência da família real portuguesa para o Brasil”, acontecimento que ocorreu no início do século XIX, no período em que Napoleão Bonaparte, imperador francês, procurava conquistar toda a Europa e tinha como seu principal rival no continente, a Inglaterra.

Leia as duas narrativas a respeito desse acontecimento e responda as questões propostas:

Narrativa I

“Quando Napoleão Bonaparte decretou o Bloqueio Continental em 1806 (determinação de que nenhum país da Europa Continental poderia comercializar com a Inglaterra), o governo português ficou numa situação difícil: se não aderisse ao bloqueio, as tropas francesas invadiriam Portugal; se o fizesse, a Grã-Bretanha bombardearia Lisboa. O Príncipe regente D. João governava Portugal, em lugar de sua mãe, a rainha D. Maria I, afastada por insanidade mental. Diante da pressão francesa e inglesa, D. João vacilou muito. O governo britânico sugeriu uma solução alternativa: a fuga de toda a família real para o Brasil nos navios britânicos ancorados em Lisboa. Em troca, queriam a liberalização do comércio colonial e o direito de utilizar os portos brasileiros. O embarque ocorreu no dia 29 de novembro de 1807, quando as tropas francesas já estavam próximas de Lisboa. Além da família real, viajaram 15 mil pessoas, entre nobres e criados. Trouxeram com eles jóias, obras de arte, prataria e quase todo o dinheiro que circulava em Portugal (O embarque foi apressado e desorganizado, feito sob chuva e diante da população apavorada ao ver seus governantes abandonando o país aos invasores. D. João foi para o cais disfarçado, temendo a reação dos populares. No meio da correria, dizem que a rainha D. Maria I, sem entender o que acontecia, gritou: ‘Não corram tanto! Pensarão que estamos a fugir!’) Depois de quase dois meses de viagem, os refugiados chegaram à Bahia em 22 de janeiro de 1808.” *(trechos extraídos e adaptados de RODRIGUE, Joelza Ester. História em Documento: imagem e texto. São Paulo: FTD, 2002, p.90 e 114)*

Narrativa II

“A transferência da Corte para a colônia americana não era uma ideia nova. Desde o século XVII, homens influentes no governo defendiam essa medida como forma de tornar menos vulnerável a capital do Império Português. Sempre ameaçada por seu vizinho espanhol, a Corte estaria mais segura do outro lado do oceano Atlântico. A partir do século XVIII, outro motivo animava aqueles que defendiam a transferência da capital para a América: parecia a melhor solução para combater a decadência enfrentada por Portugal. O Brasil era a parte mais rica e dinâmica do Império e, por isso, deveria se tornar o seu centro. No início do século XIX, parte dos dirigentes do governo lusitano continuava envolvida com projectos para modernizar o império, tal qual acontecera antes, durante a gestão do marquês de Pombal. Influenciados pela Ilustração (Iluminismo), estes reformadores eram agora liderados por Dom Rodrigo de Sousa Coutinho. Mais radical do que o seu antecessor, entretanto, D. Rodrigo propunha a reforma do pacto colonial para deixar livre a economia americana, que poderia assim prosperar, enriquecendo todo o império. Na América estava a parte mais rica e dinâmica da economia lusitana. Estimular o seu desenvolvimento, retirando os entraves coloniais e transformando-a em sede do Império, poderia ser o melhor caminho. Em 1801, dom Rodrigo fez a proposta de transferência da Corte, quando ocupava os ministérios da Marinha e Ultramar e dos Negócios Estrangeiros e da Guerra. Dois anos depois, em 1803, afirmava que restava aos portugueses ‘irem criar um poderoso império no Brasil, donde se volte a reconquistar o que possa ter perdido na Europa’. Quando os soldados franceses invadiram Portugal, a ideia foi considerada a melhor solução pelo príncipe e seus assessores. Quem ganhava com isso era a elite colonial que, de repente, passava a habitar a capital do Império.” *(trechos extraídos e adaptados de CAMPOS, Flávio de. Ritmos da História. São Paulo: Escala Educacional, 2006, p.173-175)*

1) Considera que a corte portuguesa ao deslocar-se para o Brasil, em 1808, se transferiu de forma estratégica, planeada ou simplesmente fugiu da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte?

2) A leitura dos textos confirmou ou modificou a sua opinião? Porquê?

3) As explicações dadas ao acontecimento, nos textos, são diferentes? Explique sua resposta.

4) Na sua opinião quais foram as principais consequências desse acontecimento para a História de Portugal e do Brasil?

5) Construa uma frase que expresse o que significa Brasil para si.

Obrigado por participares na pesquisa!

Anexo 3 - Renda Familiar Mensal – (Brasil)

Escola	B2		B1	
	Qtd	%	Qtd.	%
(-) de 1 a 1	6	4,0	15	8,2
(+) de 1 a 3	56	36,9	78	42,4
(+) de 3 a 8	66	43,5	59	32,1
8 a 12	18	11,6	19	10,3
12 a 15	3	2,0	6	3,2
Acima de 15	3	2,0	7	3,8
Total	152	100	184	100

Anexo 4 - Renda Familiar Mensal – (Portugal)

Escola	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
até 1	1	4	2	4,7	5	13,9	3	16,7	10	19,2
(+) de 1 a 3	2	8	24	55,8	22	61,1	12	66,7	30	57,7
(+) de 3 a 5	9	36	10	23,2	7	19,4	0	0	7	13,5
(+) de 5 a 8	8	32	5	11,6	1	2,8	1	11,1	5	9,6
acima de 8	5	20	2	4,7	1	2,8	2	5,5	0	0
Total	25	100	43	100	36	100	18	100	52	100

Anexo 5 - Naturalidade - Brasil (quantidade de alunos)

Estado da Federação	B1	B2
Próprio Estado	144	155
Outras Regiões	11	12
Sudeste	4	4
Nordeste	3	6
Centro Oeste	1	2
Sul	1	0
Norte	0	0
Não citou	6	6
Total	161	173

Anexo 6 - Perfil da Habitação dos Alunos (em quantidade de alunos)

Escola		Tipo de Moradia					Tipo de Construção			Situação do Imóvel			
		Casa	Apto.	Sobrado	Não citou	Total	Alvenaria	Madeira	Não citou	Própria	Alugada	Cedida	Não Citou
B1	Total	125	25	23	0	173	167	2	4	120	39	13	1
B2	Total	98	37	26	0	161	161	0	0	120	36	5	0

Anexo 7 - Quantidade de Cômodos por Domicílio - Brasil

Quantidade de Cômodos	B1		B2	
	Total	%	Total	%
Um	1	0,6	1	0,6
Dois	9	3,1	5	5,2
Três	23	8,1	13	13,3
Quatro	36	17,4	28	20,8
Cinco ou mais	104	70,8	114	60,1
Total	173	100	161	100

Anexo 8 - Total de pessoas que habitam o domicílio – Brasil

	B1		B2	
	Qtd.	%	Qtd.	%
até 3	20	24,8	32	27,2
de 4 a 5	125	2,5	104	19,7
de 6 a 8	16	72,7	37	52,6
Acima de 8	0	0	0	0,5
Total	161	100	173	100

Anexo 9 - A escola que você estuda está? - Brasil

	B1		B2	
	Qtde.	%	Qtde.	%
Perto de sua casa	40	24,8	47	27,2
Perto de seu trabalho	4	2,5	34	19,7
Nenhuma das anteriores	117	72,7	91	52,6
Não citou	0	0	1	0,5
Total	161	100	173	100

Anexo 10 - Ocupação dos estudantes - Brasil

Ocupação	B1		B2	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Nunca trabalhou	109	67,7	56	32,4
Desempregado	32	19,9	40	23,1
Trabalha atualmente	20	12,4	77	44,5
Total	161	100	173	100

Anexo 11 - Para se deslocar até a escola, usa - Brasil

	B1		B2	
	Qtde	%	Qtde	%
Ônibus	124	77,0	133	76,6
Trem	9	5,6	2	0,8
Metro	0	0	1	0,4
carro próprio	0	0	1	0,4
carro familiar	35	21,7	29	16,8
Motocicleta	0	0	5	2,5
Bicicleta	0	0	4	1,7
Carona	8	5,0	8	3,8
vai à pé	27	16,8	24	14,2
condução contratada	2	1,2	6	2,9
Não citou	0	0	4	1,7
Total de alunos	161	100,0	173	100,0

Anexo 12 - Próximo à sua casa, num raio de três quilômetros, existe - Brasil

	B1		B2	
	Qtde	%	Qtde	%
cinema	44	27,3	38	22,1
teatro	29	18,0	30	17,2
quadra poliesportiva de uso público	117	72,7	116	67,3
biblioteca pública	55	34,2	51	29,7
piscina pública	41	25,5	11	6,3
centro de internet público	63	39,1	25	14,6
lan-house	153	95,0	152	87,9
shopping center	69	42,9	39	22,5
clube	62	38,5	48	27,6
livraria	52	32,3	36	21,0
nenhum	0	0	2	0,8
Total de alunos	161	100,0	173	100,0

Anexo 13 - Quais espaços de cultura, lazer ou entretenimento você utiliza? - Brasil

	B1		B2	
	Qtde	%	Qtde	%
cinema	128	79,5	136	77,8
teatro	37	23,0	56	32,2
quadra poliesportiva de uso público	49	30,4	56	32,2
biblioteca pública	35	21,7	67	38,4
piscina pública	8	5,0	11	6,3
centro de internet público	11	6,8	13	7,5
lan-house	55	34,2	85	49,0
shopping center	117	72,7	125	72,4
clube	42	26,1	48	28,0
livraria	43	26,7	49	28,5
nenhum	7	4,3	9	5,0
Total de alunos	161	100,0	173	100,0

Anexo 14 --- Atividades Culturais praticadas pelos estudantes brasileiros

	B1		B2	
	Qtde	%	Qtde	%
Ver televisão	140	87,0	152	87,9
Ir ao cinema	103	64,0	97	56,1
Ir ao teatro	13	8,1	41	23,7
Ir ao parque	51	31,7	69	39,9
Ir ao shopping-center	128	79,5	138	79,8
Ler livros	38	23,6	83	48,0
Frequentar baladas	50	31,0	81	46,8
Praticar esportes	105	65,2	92	53,2
Sair com amigos	138	85,7	138	79,8
Casa noturna	25	15,5	56	32,4
Ficar na rua	90	55,9	42	24,3
Ler jornais e/ou revistas	36	22,4	44	25,4
Ir ao museu	6	3,8	30	17,3
Ir à igreja	12	7,5	27	15,6
Outras	7	4,3	5	2,9
Total de alunos	161	100	173	100

Anexo 15 – Tempo utilizado para assistir televisão diariamente - Brasil

Escola	B1		B2	
	Qtde	%	Qtde	%
Não assisto	0	0	18	11,4
Menos de uma	32	19,7	38	21,2
De 1 a 3 horas	80	50,0	69	40,0
De 3 a 5 horas	27	16,7	28	15,6
Mais de 5 horas	22	13,6	20	11,8
Total	161	100	173	100

Anexo 16 – Tempo utilizado para acesso a Internet diariamente – Brasil

Escola	B1		B2	
	Qtde	%	Qtde	%
Não utilizo	10	6,0	17	9,9
Menos de uma	19	11,5	39	22,6
De 1 a 3 horas	49	30,3	61	35,4
De 3 a 5 horas	50	31,0	22	12,7
Mais de 5 horas	33	21,2	34	19,4
Total	161	100	173	100

Anexo 17 - Programas televisivos preferidos – Brasil

	B1		B2	
	Total	%	Total	%
Novelas	99	61,5	104	60,1
Telejornais notícias	98	60,9	101	58,4
Telejornais criminais	68	42,3	68	39,3
Filmes	145	90,0	157	90,8
Auditório	70	43,5	71	41,0
Política	25	15,5	35	20,2
Esportes	89	55,3	62	35,8
Religião	32	19,9	42	24,3
Música	131	81,4	130	75,1
Artistas	71	44,1	52	30,0
Outros	21	13,0	15	8,7

Anexo 18 - Sites preferidos no acesso à Internet – Brasil (em %)

	B1		B2	
	Total	%	Total	%
Notícias Gerais	94	58,3	102	59,1
Relacionamentos	42	26,1	61	35,3
Diálogo c/ amigos	156	96,9	152	87,7
Jogos	107	66,5	73	42,3
Pesquisas p/ escola	119	73,9	135	77,9
Pesquisas Culturais	40	24,8	89	51,3
Pesquisas p/ lazer	76	47,2	54	30,9
Outros	13	8,1	17	9,8
Total	161	-	173	-

Anexo 19 - Escolaridade dos pais - Brasil (em quantidade de alunos)

	Pai		Mãe	
	B1	B2	B1	B2
Não frequentou	0	4	0	3
até ao 5º ano	3	14	6	13
até ao 9º.ano	6	22	13	36
médio incompleto	26	30	22	25
médio completo	68	65	70	64
superior incompleto	20	14	13	10
superior completo	45	18	30	16
pós-graduação incompleto (especialização)	0	0	0	0
pós-graduação completo (especialização)	2	2	2	1
mestrado incompleto	0	0	0	0
mestrado completo	0	0	1	0
doutoramento incompleto	0	0	0	0
doutoramento completo	0	0	0	0
não citou	3	4	4	5
TOTAL	161	173	161	173

Anexo 20 – Lugar de Procedência dos estudantes - Portugal

Local	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%
Da própria cidade	29	90,7	34	79,5	31	73,1	20	94,1	42	78,2
De outra cidade	2	6,2	5	11,8	7	14,6	1	5,9	11	20,0
De outro país	1	3,1	4	8,7	5	12,3	0	0	1	1,8
Total de alunos	32	100	43	100	43	100	21	100	54	100

Anexo 21 - Perfil da Habitação dos Alunos - Portugal (em quantidade)

Escola	Tipo de Moradia					Situação do Imóvel			
	Casa	Apto.	Sobrado	Outros	Total	Própria	Alugada	Emprestada	Não citou
P1	2	21	9	-	32	28	4	-	-
P2	6	24	13	-	43	32	11	-	-
P3	8	21	12	2	43	30	10	1	2
P4	4	11	5	1	21	19	2	0	
P5	9	31	11	3	54	31	20	0	3

Anexo 22 - Quantidade de Quartos por Domicílio - Portugal

	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
Um	-	-	-	-	-	-	1	4,8	2	3,8
Dois	4	12,5	8	18,6	11	25,6	6	28,6	13	24,1
Três	8	25,0	19	44,2	18	41,9	7	33,3	28	51,9
Quatro	13	40,6	12	27,9	11	25,6	7	33,3	7	13,0
Cinco ou mais	7	21,9	3	7,0	1	4,7	-	-	-	-
Não citou	-	-	1	2,3	2	9,3	-	-	4	7,4
Total	32	100	43	100	43	100	21	100	54	100

Anexo 23 - A escola que você estuda está? - Portugal

	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtd	%	Qtd	Qtd	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Perto de sua casa	25	78,1	19	45,3	20	44,2	7	33,3	43	79,6
Perto de seu trabalho	-	-	-	-	-	-	1	4,8	-	-
Nenhuma das anteriores	7	21,9	24	54,7	23	53,5	13	61,9	11	20,4
Total	32	100	43	42	100	100	21	100	54	100

Anexo 24 - Para se deslocar até a escola usa - Portugal

	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
transporte contratado	1	3,1	-	-	1	2,3	-	-	-	-
autocarro	16	50,0	30	69,8	21	48,8	11	52,4	17	31,5
comboio	-	-	-	-	-	-	3	14,3	2	3,7
metro	3	9,4	-	-	-	-	17	81,0	-	-
automóvel de familiar	22	68,8	21	48,8	14	32,6	5	23,8	19	35,2
automóvel próprio	1	3,1	2	4,7	2	4,7	3	14,3	2	3,7
Motocicleta	2	6,3	-	-	-	-	-	-	-	-
Bicicleta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
vai à pé	15	46,9	24	55,8	20	46,5	6	28,6	36	66,7
Não citou	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,9
Total	32	100	43	100	43	100	21	100	54	100

Anexo 25 - Ocupação dos estudantes - Portugal

	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtd	%	Qtd	Qtd	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%
Nunca trabalhou	28	87,5	36	83,7	38	88,4	16	76,2	42	77,8
Desempregado	0	0	2	4,7	3	7,0	2	9,5	2	3,7
Trabalha atualmente	4	12,5	5	11,6	2	4,6	3	14,3	10	18,5
Total	32	100	43	100	43	100	21	100	54	100

Anexo 26 - Próximo à sua casa, num raio de três quilômetros, existe - Portugal

	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Cinema	20	62,5	21	48,8	10	23,3	13	61,2	36	66,7
Teatro	8	25,0	13	30,2	6	14,0	12	57,1	12	22,2
Pavilhão desportivo de uso público	19	59,4	30	69,8	20	46,5	15	71,4	38	70,4
Biblioteca pública	12	37,5	11	25,6	10	23,3	13	61,2	37	68,6
piscina pública	17	53,1	38	88,4	28	65,1	14	66,7	36	66,7
Centro de internet public	9	28,1	16	37,2	16	37,2	12	57,1	29	53,7
cyber-café	20	62,5	31	72,1	26	60,4	14	66,7	36	66,7
Centro commercial	25	78,1	32	74,4	13	30,2	14	66,7	39	72,2
Clube	19	59,4	25	58,1	5	11,6	12	57,1	22	40,7
Livraria	22	68,8	29	67,4	15	34,5	14	66,7	22	40,7
Nenhum	-	-	-	-	2	4,7	1	4,7	5	9,2
Total	32	100	43	100	43	100	21	100	54	100

Anexo 27 - Quais espaços de cultura, lazer ou entretenimento você utiliza? (em %) - Portugal

	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Cinema	27	84,4	38	88,4	35	81,3	20	95,2	44	81,5
Teatro	8	25,0	13	30,2	9	20,9	7	33,3	10	18,6
Pavilhão desportivo de uso público	8	25,0	19	44,2	10	23,2	8	38,0	26	48,1
Biblioteca pública	2	6,3	9	20,9	5	11,6	10	47,6	16	29,6
piscina pública	6	18,8	28	65,1	32	74,4	11	52,4	21	38,9
Centro de internet público	2	6,3	2	4,7	4	9,3	6	28,6	6	11,1
cyber-café	5	15,6	10	23,2	9	21	4	19,0	15	27,8
Centro comercial	29	90,6	38	88,4	34	79	20	95,2	44	81,5
Clube	7	21,9	11	25,6	7	16,2	4	19,0	8	14,9
Livraria	9	28,1	13	30,2	9	20,9	6	26,6	10	18,6
Nenhum	1	3,1	1	2,3	-	-	-	-	3	5,5
Total de alunos	32	100	43	100	43	100	21	100	54	100

Anexo 28 --- Atividades Culturais praticadas pelos estudantes portugueses

	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Ver televisão	32	100	43	100	43	100	19	90,5	54	100
Ir ao cinema	31	96,9	41	95,3	35	81,4	19	90,5	52	96,3
Ir ao teatro	9	28,1	17	39,5	3	7,0	6	28,6	15	27,8
Ir ao parque	15	46,9	13	30,2	17	39,5	10	47,6	30	55,5
Ir ao centro comercial	28	87,5	43	100	40	93,0	18	85,7	54	100
Ler livros	23	71,9	31	72,1	22	51,2	10	47,6	38	70,3
Frequentar discotecas	30	93,8	34	79,1	24	55,8	2	9,5	26	48,1
Praticar esportes	30	93,8	35	81,4	19	44,2	10	47,6	26	48,1
Sair com amigos	31	96,9	43	100	41	95,3	21	100	54	100
Frequentar bares	28	87,5	34	79,1	22	51,2	11	53,8	39	72,2
Ficar na rua	13	40,6	17	39,5	18	41,8	4	19,0	27	50,0
Ler jornais e/ou revistas	26	81,3	35	81,4	27	62,8	19	90,5	40	74,1
Ir ao museu	8	25,0	10	23,3	7	16,3	5	23,8	2	3,7
Ir à igreja	7	21,9	8	18,6	11	25,6	2	9,5	10	18,5
Total	32	100	43	100	43	100	21	100	54	100

Anexo 29 – Tempo utilizado para acesso a Internet diariamente - Portugal

	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Não utilizo	-	-	1	2,3	2	4,7	-	-	-	-
Menos de uma	7	21,9	4	9,3	4	9,4	3	14,3	9	16,7
De 1 a 3 horas	23	71,9	26	60,4	23	53,5	10	47,7	24	44,4
De 3 a 5 horas	1	3,1	6	14,0	8	18,6	6	28,6	7	13,0
Mais de 5 horas	1	3,1	6	14,0	3	6,9	1	4,7	9	16,7
Não citou	-	-	-	-	3	6,9	1	4,7	5	9,2
Total	32	100	43	100	43	100	21	100	54	100

Anexo 30 --- Sites preferidos no acesso à Internet – Portugal

	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Notícias	20	62,5	22	51,2	22	33,8	27	41,5	24	36,9
chats	8	25,0	13	30,2	14	21,5	11	16,9	30	46,2
Grupos de identidade	27	84,4	40	93,0	59	90,8	37	56,9	63	96,9
Jogos	17	53,1	22	51,2	26	40,0	40	61,5	49	75,4
Pesquisa escola	22	68,8	33	76,7	45	69,2	32	49,2	39	60,0
Pesquisas culturais	13	40,6	16	37,2	22	33,8	25	38,5	21	47,7
Pesquisas entretenimento	22	68,8	25	58,1	44	67,7	39	60,0	44	67,7
Total	65	100	65	100	65	100	65	100	65	100

Anexo 31 – Tempo utilizado para assistir televisão diariamente - Portugal

	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Não vejo	-	-	1	2,3	1	2,3	1	4,8	-	-
Menos de uma	12	37,5	5	11,6	3	7,0	6	28,6	9	16,7
De 1 a 3 horas	16	50,0	22	51,1	26	60,5	7	33,3	28	51,9
De 3 a 5 horas	4	12,5	15	34,9	10	23,2	4	19,0	11	20,4
Mais de 5 horas	-	-	-	-	3	7,0	2	9,5	4	7,4
Não citou	-	-	-	-	-	-	1	4,8	2	3,6
Total	32	100	43	100	43	100	21	100	54	100

Anexo 32 -- Programas televisivos preferidos – Portugal

	P1		P2		P3		P4		P5	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Novelas	14	21,5	52	80	39	60,0	18	27,7	38	58,5
Telejornais	43	66,1	44	67,7	32	49,2	29	44,6	39	60,0
Filmes	55	84,6	60	92,3	60	92,3	56	86,1	56	86,1
Entretenimento	51	78,5	48	73,8	33	50,8	45	69,2	50	76,9
Política	37	56,9	22	33,8	3	4,6	23	35,4	16	24,6
Esportes	56	86,1	29	44,6	19	29,2	38	58,5	52	80,0
Religião	8	12,3	16	24,6	8	12,3	3	4,6	13	20,0
Música	43	66,1	47	72,3	56	86,1	48	73,8	51	78,5
Artistas	31	47,7	45	69,3	22	33,8	29	44,6	40	61,5
Total	65	100	65	100	65	100	65	100	65	100

Anexo 33 - Escolaridade do pai - Portugal

	P1	P2	P3	P4	P5
Não frequentou					
até ao 5º ano		7	19	5	25
até ao 9º.ano	2	13	11	5	19
secundário incompleto	1	3	3	1	2
secundário completo	3	7	5	5	6
superior incompleto	4	2	2		
superior completo	11	7	2	2	1
pós-graduação incompleto (especialização)					
pós-graduação completo (especialização)	2				1
mestrado incompleto		1			
mestrado completo	5				
doutoramento incompleto		1			
doutoramento completo	4				
não citou	0	2	1	3	0
TOTAL	32	43	43	21	54

Anexo 34 - Escolaridade da mãe - Portugal

	P1	P2	P3	P4	P5
Não frequentou					
até ao 5º ano		8	13	5	15
até ao 9º.ano	2	12	15	5	20
secundário incompleto		4	3	2	4
secundário completo	3	8	6	4	5
superior incompleto	2	1	1		3
superior completo	14	9		2	
pós-graduação incompleto (especialização)				1	
pós-graduação completo (especialização)	2		2		4
mestrado incompleto					
mestrado completo	6			1	
doutoramento incompleto					
doutoramento completo	3		1		
não citou		1	2	2	3
TOTAL	32	43	43	21	54

Instrumento II

Brasil

MAPEAMENTO DOS DADOS	Escola: B1
Instrumento III – Transferência da Família real	
Aluno: T6 - (M), 17 anos	
1) Estratégia ou Fuga? A corte portuguesa veio para o Brasil de forma estratégica, pois não tinham outra escolha, ou isso, ou o declínio junto de seu país. E também haviam muitos interesses econômicos, sobre esta mudança, que já havia sido estudado.	
2) Leitura do documento confirma ou modifica? Confirmou, pois eles não tinham outra escolha além de vir para o Brasil, e está mudança também tinham muitas vantagens econômicas, sendo assim, melhor aceita pela corte portuguesa.	
3) Há diferença nas narrativas? Mais ou menos; na primeira narrativa eles enfatizam mais (o autor) a necessidade da corte portuguesa sair de Portugal, devido a pressão e a falta de escolha, já na segunda narrativa o autor enfatiza a vinda da corte para o Brasil mais devido as vantagens econômicas.	
4) Consequências para História do Brasil e de Portugal. Tiveram boas consequências, como por exemplo, logo depois da chegada da corte portuguesa, 15 anos depois, Brasil tornou-se independente, porém o Brasil foi muito explorado por Portugal, e também Brasil era dependente da Inglaterra, já que Portugal era submetido a ela.	

Portugal

MAPEAMENTO DOS DADOS	Escola: P2
Instrumento III – Transferência da Família real	
Aluno: T10 (F), 16 anos	
1) Estratégia ou Fuga? Penso que esta deslocação se fundamenta um pouco em cada uma destas formas: naturalmente que o primeiro intuito da família real, ao saber que o país seria invadido, foi de fugir; fugir para salvar prioritariamente a sua vida. Faz parte da natureza humana, e creio que é impossível que a saída deles para o Brasil não tenha sido também um escape, uma fuga. Em contrapartida, ou por adição, esta saída também pode ter tido um toque estratégico, no sentido de salvar uma parte da independência de Portugal.	
2) Leitura do documento confirma ou modifica? A minha opinião continua a mesma, mas sem dúvida que os textos aprofundaram os meus conhecimentos relativamente ao assunto; desconhecia certos detalhes que lá são retratados. Embora os textos defendam uma saída estratégica e planeada – o que em parte também concordo – penso que se juntou muito o “útil ao agradável”: os medos da família real e a vontade de fugir foi fundamentada por uma estratégia aparentemente favorável para Portugal e Brasil.	
3) Há diferença nas narrativas? Na primeira narrativa é defendida a ideia de que “o governo britânico sugeriu uma alternativa: a fuga de toda a família real para o Brasil [...]; enquanto que, na segunda; se afirma: “a transferência da corte para a colônia americana não era uma ideia nova [...]”. Parece-me que o 1º texto defende mais uma hipótese de fuga, e a segunda defende claramente uma saída estratégica.	
4) Consequências para História do Brasil e de Portugal. Para o Brasil foi ótimo, pois enquanto capital do Império, sofreu uma aposta enorme e um bom desenvolvimento econômico. Para Portugal foi desastroso – ficou abandonado, fragilizado, exposto, ao domínio de alguns países. Como diz no 2º. texto, quase toda a riqueza do país levada para o Brasil com a família real.	