

# ***A transferência da família real portuguesa para o Brasil: explicação histórica em estudantes brasileiros e portugueses***

***The transfer of the Portuguese royal family to Brazil: historical explanation in Portuguese and Brazilian students***

**Ronaldo Cardoso Alves<sup>1</sup>**

## **RESUMO**



Baseado na relação entre a concepção de Consciência Histórica, tal como Jörn Rüsen e Reinhart Koselleck propõem, e o conceito de Explicação Histórica, proposto por Isabel Barca, o artigo apresenta um percurso analítico que permite verificar níveis de explicação histórica em narrativas elaboradas por estudantes brasileiros e portugueses a partir da interpretação de fontes relacionadas a um fato histórico: a transferência da família real portuguesa para o Brasil (1808).

*Palavras-chave: Consciência histórica. Explicação histórica. Conceitos meta-históricos. Didática da história. Educação histórica.*

## **ABSTRACT**



Based on the relationship between the concept of Historical Consciousness, as Jörn Rüsen and Reinhart Koselleck proposed, and the concept of Historical Explanation, proposed by Isabel Barca, the article presents an analytical course that allows you to check levels of explanation in historical narratives produced by students Brazilian and Portuguese from the interpretation of sources related to a historical fact: the transfer of the Portuguese royal family to Brazil (1808).

*Keyword: Historical consciousness. Historical explanation. Meta-historical concepts. Didactic of history. History education.*

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP.

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

McLuhan

A conhecida frase do autor britânico sintetiza a relação intrínseca existente entre o produto da racionalidade humana e 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 outros meios de comunicação. Nos últimos anos, a tecnologia tem se esmerado em dotar 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 em 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 no desenvolvimento de 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 estudantes 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 caminhos cognitivos 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 um questionamento basilar, estrutural: 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:

[...] consciência histórica [é] a suma 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).

Ter consciência histórica é, portanto, recuperar o passado individual e coletivo com o fito de resolver problemas cotidianos, bem como construir identidade a partir da interpretação gerada perante tais demandas. Nesse sentido, pode-se compreender que todas as pessoas possuem consciência histórica, pois dela se utilizam com o objetivo de tomar decisões práticas, posicionando-se diante das próprias experiências temporais (individuais e coletivas). Para a

satisfação de interesses de todos os tipos, todos se veem obrigados a confrontarem-se consigo mesmos e com a sociedade da qual fazem parte, daí a necessidade de reflexão. Assim, de alguma forma, todas as pessoas, independentemente de qualquer tipo de classificação que se possa fazer (socioeconômica, ideológica, cultural, etc), pensam historicamente e aplicam esse pensamento na vida prática com o objetivo de criar sentido para sua ação histórica.

Quatro são os tipos de consciência histórica para Rüsen (2001). O primeiro deles, denominada consciência histórica tradicional se relaciona à permanência inquestionável de valores morais e modos de vida tradicionalmente estabelecidos, dando assim, ao tempo, um caráter estável e repetitivo. A consciência histórica exemplar, por sua vez, mostra o passado como fornecedor de princípios que podem ser usados como modelo para situações de vida no presente, independentemente das mudanças ocorridas na sociedade ao longo do tempo. Trata-se do que o filósofo da Antiguidade Cícero chamou de *Historia Magistra Vitae* – “História Mestra da Vida” (KOSELLECK, 2006). Consciência histórica crítica é a denominação do terceiro tipo de constituição de sentido à História elaborado por Rüsen. A postura de embate em relação aos valores morais tradicionalmente estabelecidos é característica dessa concepção, pois pensa cultura como algo que se transforma historicamente e, por isso, modelos de orientação prescritos pela sociedade podem ser criticados e, até mesmo, rejeitados. Por fim, a consciência histórica genética se caracteriza por uma relação dialógica com o passado. Nela, mudanças e permanências são historicizadas, bem como a experiência histórica interpretada à luz de um pensamento histórico que considera diferentes perspectivas. Tais fatores, relacionados, demandam reflexão constante, permitindo a geração contínua de novas possibilidades à orientação temporal.

Reinhart Koselleck<sup>2</sup>, historiador e filósofo da História, já havia conceituado consciência histórica como um tipo de pensamento originado da relação entre o que chamou de “espaço das experiências” humanas e seu “horizonte de expectativas”. O espaço das experiências é o conjunto de experiências passíveis de serem lembradas e transmitidas, de geração em geração, por diferentes meios (KOSELLECK, 2006, p. 309). Experiências acumuladas num processo histórico que têm como objetivo nutrir as expectativas dos sujeitos históricos de acordo com suas carências de orientação temporal. Para Koselleck (2006, p. 307) “não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa”, pois as experiências humanas apontam para expectativas que podem ou não ser satisfeitas no decurso do tempo. Expectativas incomensuráveis, pois constituem possibilidades de um futuro que deseja ser antecipado pelo(s) sujeito(s) por meio da interpretação das experiências vivenciadas, individuais e coletivas, no processo histórico. Assim, o horizonte de expectativas

---

<sup>2</sup> 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.

[...] 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).

Destarte, as categorias *espaço das experiências* e *horizonte de expectativas* são fundamentais para a construção de consciência histórica, pois são inerentes à condição humana, ao percurso histórico individual e coletivo. Tal caráter antropológico apriorístico mostra que sem a relação entre essas categorias não há História, 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 dessa reflexão que se na concepção rüseniana a consciência histórica é fruto da razão histórica que tem como finalidade satisfazer as necessidades de orientação temporal dos seres humanos no presente e futuro, na perspectiva kosselleckiana, tal consciência decorre de um processo hermenêutico que se debruça sobre as experiências passadas com o objetivo de criar um horizonte de expectativas gerador de novas experiências. 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).

O artigo se propõe a refletir a respeito da construção e aplicação do pensamento histórico ao cotidiano vivido. Para isso, apresentará uma análise que permite verificar diferentes níveis de explicação histórica gerados pelas narrativas de estudantes a partir de dado conteúdo histórico. Trata-se de uma das quatro análises que compõem a tese de doutorado intitulada *“Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses”*<sup>3</sup>, defendida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), em 2011. Trabalho que teve como objetivo discutir as formas pelas quais grupos de estudantes do ensino médio/secundário<sup>4</sup> de escolas brasileiras e portuguesas constroem

---

<sup>3</sup> O texto se origina de pesquisa realizada com financiamento CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Ministério da Educação do Brasil) no estágio de Doutorado feito em Portugal (entre novembro de 2009 e dezembro de 2010).

<sup>4</sup> Denominação usada em Portugal para o que chamamos no Brasil de Ensino Médio.

consciência histórica com o fim de refletir acerca das demandas de orientação da cultura histórica contemporânea.

Fundamentado numa epistemologia que relaciona as propostas teórico-metodológicas da Didática da História alemã às ideias da *History Education* (Educação Histórica) inglesa, portuguesa e brasileira, a pesquisa coletou informações de jovens brasileiros (mais especificamente, em São Paulo) e portugueses (da região Norte de Portugal) que cursavam os anos finais do ensino médio/secundário com a finalidade de configurar os diferentes perfis de caráter socioeconômico-cultural dos grupos participantes. Num segundo momento, aplicou novo instrumento com o objetivo de recolher narrativas geradas pelos estudantes a partir da interpretação de um fato histórico comum aos dois países: a transferência da família real portuguesa para o Brasil, em 1808.<sup>5</sup>

Historicamente, tanto o conhecimento histórico gerado nas universidades, como o ensino escolar da disciplina de História baseiam seu trabalho nos “conceitos substantivos” (LEE, 2001). São conceitos que se relacionam diretamente ao conteúdo histórico, pois constituem material fundamental de aprendizagem. Revolução, feudalismo, democracia, liberalismo, capitalismo, escravismo, reforma, socialismo, entre outros, são conceitos aplicados (correta ou incorretamente) em diferentes contextos e épocas, e estão presentes no cotidiano. Circulam também entre as pessoas nos mais diversos espaços, desde uma simples conversa num *happy hour* no final do dia de trabalho, até a complexidade das discussões no âmbito acadêmico. Além disso, pautam os meios de comunicação, pois fundamentam matérias jornalísticas, documentários, artigos, editoriais, músicas, entre muitos exemplos.

Ocorre que, ao ensinar e aprender História, outros conceitos são mobilizados. Conceitos que conferem 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 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 no cotidiano. A esses conceitos, os pesquisadores britânicos da *History Education* (Educação Histórica) chamaram “conceitos de segunda ordem”, também conhecidos como “meta-históricos”.

A **Explicação Histórica** é um desses conceitos meta-históricos que compõem as operações mentais do pensamento histórico, pois

[...] é entendida como uma resposta a uma pergunta de tipo “por que?” sobre acções, acontecimentos e situações do passado humano [...] Cada

---

<sup>5</sup> A pesquisa desenvolveu-se em duas escolas brasileiras e cinco escolas portuguesas. O instrumento que trabalhou o aspecto cognitivo teve a participação de, aproximadamente, 150 alunos brasileiros e 100 portugueses de todas as escolas participantes.

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).

Para estudar as operações mentais da consciência histórica à luz desse conceito meta-histórico, optou-se em elaborar 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. Daí a opção pela **transferência da família real portuguesa para o Brasil (1808)**. É importante salientar que foi proposital a utilização de um tema já estudado pelos alunos em algum momento de seu processo de escolarização, pois permitiu agregar os diferentes grupos numa base comum. A proposição de um instrumento que tratasse de um tema relativamente conhecido garantiu a apresentação de conhecimentos prévios mediados tanto pelo processo escolar, como pelos meios de comunicação, pois esse assunto teve importante abordagem nos dois países, sobretudo na comemoração de seu bicentenário (2008), momento em que várias escolas e meios de comunicação abriram maior espaço para tal discussão. As narrativas apresentadas no instrumento (Anexo 1) foram publicadas em livros didáticos utilizados em Escolas de Ensino Fundamental do Brasil e possuem uma linguagem simples, pois o objetivo foi facilitar a leitura para que o estudante incorporasse outros dados informativos ao conhecimento prévio de que dispunha acerca do assunto para, assim, mobilizar qualitativamente as operações mentais do conhecimento histórico.

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-históricos são usados para a criação de tais narrativas, uma análise metodologicamente concebida permitirá a percepção dos diferentes níveis de sua utilização pelos alunos. Ora, se os estudantes 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 continham vários conceitos meta-históricos. Para analisá-los, foi necessário escolher um conceito para cada pergunta. A ordem das perguntas procurou ensaiar uma sequência didática

muito comum exercida nas aulas de História quando da discussão de um novo tema. Nelas alunos explicam, utilizam ou não evidências para construírem suas explicações, constroem uma concepção de História, expõem o que lhes é mais significativo no que estudaram.

Este artigo mostrará respostas elaboradas somente a partir da primeira pergunta do questionário com o fim de analisar a incidência qualificada do conceito meta-histórico já mencionado: a Explicação Histórica. Pergunta que, propositadamente, teve de ser respondida antes mesmo dos estudantes 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?

As respostas a essa pergunta inicial já permitiram a elaboração de um quadro analítico inicial da cognição histórica dos alunos, pois ao discutirem preliminarmente um assunto com o qual tiveram contato, indicaram a medida do uso de conhecimentos prévios acerca do tema e a mobilização mental na tentativa de explicação ou justificativa da resposta.

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, 2000, 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, 2000, 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. 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 que variam da simples reprodução 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 dos 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) 6
  
- 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

---

<sup>6</sup> - 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.

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 a deslocação da corte para o Brasil foi uma estratégia mas também uma desculpa para fugir da invasão. (Sabrina, 18 anos, Escola P3 - T16)

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, mostram 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 )

- 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.

## ***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. 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.

*- 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)

- *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:

- *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)

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

- *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)

*- 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)*

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.

Esse tipo de explicação simples de causa única e com a preponderância de um sujeito histórico sobre os demais remete a **consciência histórica de tipos tradicional e exemplar** elaboradas por Rüsen (2001, p. 51), pois inibe o desenvolvimento de operações mentais que percebem 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. Se se pensar nas categorias de análise de Reinhart Koselleck, essas narrativas apontam para uma **síntese entre o espaço da experiência e o horizonte de expectativa** (KOSELLECK, 2006), pois a História tende a ser compreendida como “mestra da vida”, fornecedora de exemplos para a orientação temporal, sem passar pelo crivo da crítica.

### ***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 procuram relacionar as duas opções e, conseqüentemente, causas, razões e eventos geradores do fato histórico discutido:

## Narrativas de alunos portugueses

- *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.* (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 ótima que a mantinha ilesa do possível bombardeamento a Lisboa e, enquanto tomava essa decisão, as tropas francesas invadiriam Portugal, por isso, como forma de proteção, fugiu das tropas de Napoleão.* (Larissa, 17 anos, Escola P1 - T8)

Nas narrativas acima 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 o país luso a outros países (somente o Brasil foi mencionado, mas de maneira periférica, em algumas narrativas). É possível perceber uma inclinação dos alunos portugueses em ter sempre o próprio país como 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 - (ambos citados na questão geradora), por outro lado pode ser vista a emergência de outros personagens que

remetem à temporalidade do período, como é o caso de D. Rodrigo (Dom Rodrigo de Sousa Coutinho).

Como pode ser observado até agora, nesse nível analítico das narrativas, só foram discutidos textos de alunos portugueses. Isso não foi proposital. 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)

No tocante a estudantes brasileiros, 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) objetivando 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. Ele 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 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 à elaboração de relações cognitivas qualitativas entre fatos ocorridos e fatores geradores. Estudantes que explicam a História enumerando causas de determinado fato histórico sem conseguir relacioná-las, qualitativamente, a esse mesmo fato inserido num processo alongado de temporalidade, são passíveis de reproduzir exemplos históricos atemporais para resolução de questões de orientação no tempo, sem refletir sobre as mesmas. Em outras palavras, tendem 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, a capacidade de julgar determinadas demandas históricas estará limitada a exemplos do passado que sabem descrever, porém sem a contextualização necessária às contingências históricas do presente, fator impeditivo para a instalação do poder de crítica.

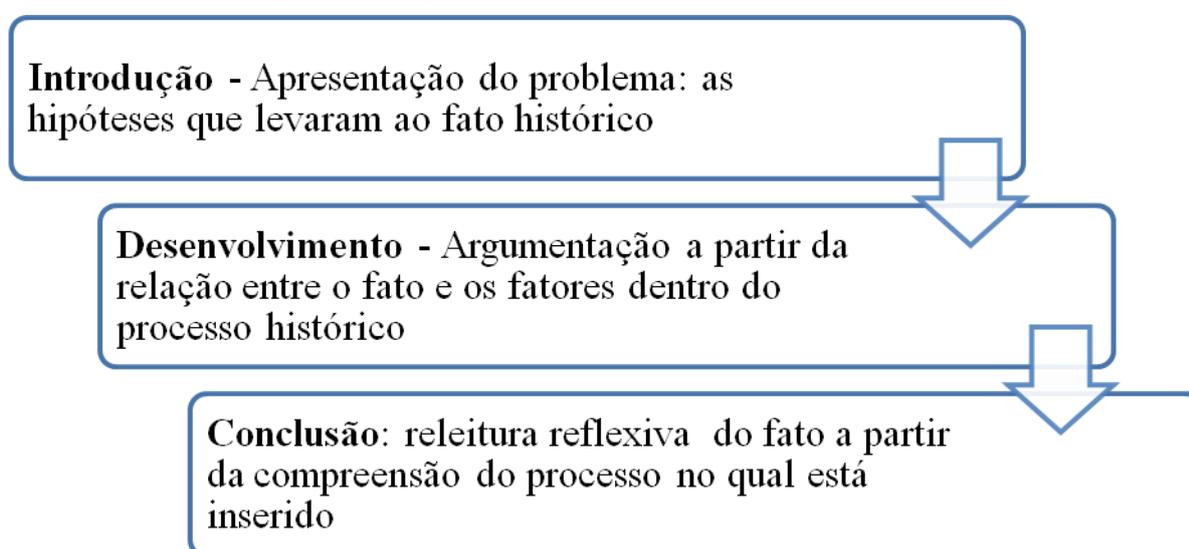
#### ***Nível 4 - Explicação Densa***

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 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, se valem da empatia histórica com o objetivo de proporcionar ao leitor a objetividade de algo que subjaz ao conteúdo histórico discutido. Finalmente, se colocam de forma reflexiva perante as 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. A figura abaixo mostra a organização desse tipo de explicação:

**Figura 1** – Organização de explicações históricas densas



Partindo dessa organização analítica, o quadro abaixo apresenta narrativas elaboradas por estudantes portugueses:

**Quadro 1**- Narrativas elaboradas por estudantes portugueses

<b>Estudante</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<b>CONCLUSÃO</b>
	Anúncio do Fato histórico e da(s) hipótese(s) / (o que / como aconteceu?)	Fatores geradores / Argumentação (por que aconteceu?)	Retorno ao Fato histórico – reflexão/crítica/opinião

Ernesta (16 anos, Escola P2 - T12)	<i>Na minha opinião, a corte portuguesa fugiu para o <b>Brasil</b></i>	<i>para evitar que <b>Junot</b> quando chegasse a <b>Lisboa</b> encontra-se a <b>família real</b> 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 <b>rei</b>, de acordo com a <b>nobreza portuguesa</b> e com a <b>Inglaterra</b>, entender o risco que corria e o que representaria para o país se a <b>família real</b> 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 <b>classes elitistas</b> e o <b>resto do povo</b> foi completamente abandonado. A <b>família real</b> ao fugir celebra um acordo com a <b>Inglaterra</b></i>	<i>e então evita as invasões francesas partindo formaram um império de grande riqueza econômica e deixando <b>Portugal</b> nas mãos do povo, frágil para ser invadido.</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), bem como personagens (rei, Junot) 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.

Na **Conclusão**, 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. Além dessas narrativas, outras chamaram a atenção por terem especificidades de menor ocorrência, mas que podem se apresentar no desenvolvimento desse tipo de exercício cognitivo:

Quadro 2- Outras narrativas

<b>Estudante</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<b>CONCLUSÃO</b>
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 econômica 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>
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>

As narrativas de Frederico e Priscila são 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. 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 corte portuguesa, pois 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 convencer 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).

No universo de explicações de alunos brasileiros das escolas participantes da pesquisa, somente uma foi classificada como densa nessa análise. 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 rememoração, 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 ao longo do tempo e desenvolver sua própria compreensão, no tempo presente, por meio da criação de narrativas com potencial histórico. Embora a incidência de explicações densas nos alunos portugueses seja superior em comparação aos 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 apresentam certo conservadorismo, pois deixam de utilizar as operações mentais do conhecimento histórico para criar 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 perante demandas de orientação temporal, ao uso da alteridade na relação com outras concepções. 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.

O processo analítico apresentado neste artigo permitiu verificar a incidência de diferentes níveis de explicação histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Tais níveis apontaram para diferentes constituições de sentido à orientação temporal no cotidiano, ou seja, aos diversos tipos de consciência histórica existentes na tipologia de Jörn Rüsen, bem como à relação entre as categorias de Reinhart Koselleck – espaço de experiências e horizonte de expectativas. A partir dessa reflexão, um quadro (**Figura 2**) pôde ser construído de forma a facilitar a análise de narrativas de grupos de estudantes à luz da construção da consciência histórica:

**Figura 2** – Relação entre os níveis de explicação histórica e a tipologia da consciência histórica

<b>Tipos de Consciência Histórica (Jörn Rüsen)</b>	<b>TRADICIONAL</b>	<b>EXEMPLAR</b>	<b>CRÍTICA</b>	<b>GENÉTICA</b>
<b>Aplicação das Categorias de Reinhart Koselleck</b>	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 experiências e horizonte de expectativas
<b>EXPLICAÇÃO HISTÓRICA (Conceito Meta-histórico)</b>	- Fragmentos descritivos - Explicação simples	- Explicação simples - Explicação emergente	- Explicação densa	- Explicação densa

## ***Referências***

BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

FERREIRA, Clarisse. O papel da empatia histórica na compreensão do outro. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Centro de Investigação em Educação, 2009. p. 115-130.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto & Ed. PUC-Rio, 2006.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. *Perspectivas em educação histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. 2001.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - teoria da história I: fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.



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/Brasil para você.***

***Obrigado por participar da pesquisa!***