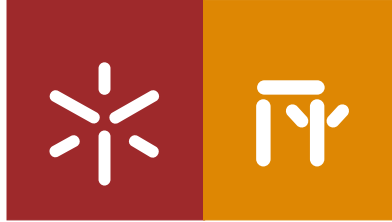




Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia

Sandra Sousa Rodrigues

Ideias dos alunos de 12º ano acerca de  
diferentes concepções de mudança em  
História



Universidade do Minho  
Instituto de Educação e Psicologia

Sandra Sousa Rodrigues

Ideias dos alunos de 12<sup>o</sup> ano acerca de  
diferentes concepções de mudança em  
História

Tese de Mestrado em Educação  
Área de especialização em Supervisão Pedagógica  
em Ensino de História

Trabalho efectuado sob a orientação da  
Professora Doutora Olga Magalhães

Junho de 2008

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

À memória de minha mãe

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Olga Magalhães, minha orientadora científica agradeço todo o apoio, dedicação e paciência. Todos os comentários, críticas e sugestões de teor construtivista.

Aos professores com quem, na parte curricular deste curso, tive a honra de aprender, muito especialmente, à Professora Doutora Isabel Barca, pela amizade e simpatia. Bem como aos colegas com quem tive o prazer de formar turma, de forma muito particular àqueles de quem, por força das circunstâncias, eu me senti mais próxima, como é o caso da Cláudia, do Ricardo, e, muito especialmente ao Xavier que me pediu muito que o seu nome aqui fosse destacado!

À minha família pelo apoio incondicional e pela eterna paciência e compreensão, muito especialmente, ao meu irmão, meu grande e melhor amigo, André, que sempre me apoiou nesta, como em muitas outras tarefas. Obrigada por Seres e por estares, maninho!

Ao meu namorado pela energia positiva, confiança e pela força que me ensinou a encontrar dentro de mim. Obrigada pelo companheirismo!

A todos os meus professores, os da escola (desde a meiga professora primária) e os da vida, os que guardo perfeitamente e idolatro pela sabedoria que depositaram a aos que relembro vagamente, pela distância que nos separa no tempo e os que a vida já me levou, a todos aqueles de quem recolhi o melhor, especialmente o gosto pelo saber e pelo gesto de ensinar.

Aos meus colegas e alunos, que quer de forma directa quer indirectamente, colaboraram, ainda que só moralmente, na concretização deste projecto, bem como aos diferentes Estabelecimentos de Ensino por onde passei, dos quais, sempre tentei retirar o melhor, ao qual chamo experiência.

À Andrea Teixeira, à Cláudia Cardoso e à Alcina Balsa, o meu muito obrigado, pelo apoio dado no respeitante ao inglês. Obrigada à Doutora Marília Gago pela atenção.

Aos alunos que participaram neste estudo sem os quais, esta investigação não teria efeito.

E, a todos os que de alguma forma manifestaram o sue apoio e disponibilidade, mesmo que só para me ouvir falar daquilo, que em tempos, não passava de um projecto.

## **Resumo**

Este estudo, de natureza descritiva, analisa as ideias que têm os alunos de 12º ano acerca das diferentes concepções de mudança em história. Enquadra-se na linha de investigação em cognição histórica situada, como tal, pretende contribuir para uma abordagem do ensino-aprendizagem construtivista.

A amostra deste estudo foi constituída por trinta e cinco alunos, entre os dezassete e os vinte anos de idade, a frequentarem o 12º Ano de Escolaridade e pertencem a uma escola do distrito de Vila Real. A recolha de dados fez-se através da aplicação de dois questionários, feitos aos alunos. A análise posterior dos dados foi feita, tendo por base níveis de progressão das ideias dos alunos sobre as diferentes concepções de mudança no devir histórico. Para isso, foram criadas categorias, ou níveis de progressão, que surgiram da análise das respostas dadas pelos alunos, são elas: 1, Vago; 2, Cópia do texto; 3, Confusão Conceptual; 4, Centram-se numa parte do texto; 5, Análise do texto; 6, Percebem a mudança segundo o autor; 7, Interligam a percepção do autor à sua opinião pessoal.

Os resultados encontrados denunciam algumas implicações para a educação histórica no nosso país, com base nos quais, pudemos perceber a realidade temporal como uma dinâmica nem sempre de fácil apreensão, principalmente, por parte dos nossos adolescentes e jovens, embora seja um núcleo duro da História, logo, indissociável do ensino da história. Como tal, as vantagens didáticas da consciencialização desta realidade temporal, por parte de professores, alunos e investigadores, são inúmeras.

## **Abstract**

There is a reciprocal relation between History and Time because History is conceived by historians and taught our students by teachers. This reality is indisputable and undeniable for those who lean under any question related to History and its teaching.

Those who study Education have the awareness of that close relation between History and Time, in such way that competence of Time is one of the defined competences by the Currículo Nacional do Ensino Básico.

Besides that, the notion, the perception and the comprehension of the concept of Time is one of the vectors of the essential competence of the historical structure, considered just like space, the main skeleton of this subject.

In some countries some theoreticians claimed the exclusion of teaching History from the national curriculum due to its relation with the time concept, with arguments in favour of the complexity of time. To bother this tendency some studies have been made in the area of the history cognition in order to discover how young people learn History or they handle with several concepts. In conclusion, although its complexity, it's a structural element for the formation of the historical knowledge.

However, studying Time is studying History and it contributes to a better practice of teaching. For this reason, it seems relevant to do an incursion through time and analyse how many times Time has and based on those theoretical poll find the idea which youth have about historical time, having in mind History as the pass of time and as a knowledge, for those they have preference and question that preference. With this study it is wanted to explain the teaching practice relatively to some doubts in this thematic area as well as contributing to an important approach teaching – learning in a real teaching context.

Still more because the investigation in history cognition has proved that the students concepts are not only thought at school but also in the process of transmittion. For that a great contribution come from mass media and family life, so then way of living and experiences as well as the methods used in school have a signifivative contribution in the development of the history knowledge. To make the right construction and development of the historic knowledge is necessary to control some basic concepts which are operated by history as well as contribute to an important approach teaching-learning processing a real teaching context.

## Índice

Agradecimentos.....	IV
Resumo .....	V
Abstract .....	VI
Capítulo Um. Enquadramento teórico .....	12
1.1 - A História e o conhecimento histórico .....	12
2. Questões do Tempo .....	23
3. A natureza do saber histórico.....	51
Capítulo dois: Diferentes concepções de mudança no devir histórico .....	66
1. Pensar historicamente a mudança .....	66
2. O tempo em educação .....	69
Capítulo três: Metodologia .....	86
1. Desenho do estudo .....	86
2. População e Amostra .....	86
3. Os Instrumentos .....	87
4. Procedimentos de recolha de dados .....	91
Capítulo quatro: Análise dos dados.....	93
4.1. Enquadramento metodológico dos dados.....	93
2. Categorização dos dados.....	94
3. Apresentação dos resultados .....	96
Capítulo cinco: Reflexões finais .....	168
5.2 Questões para futuras investigações.....	185
Referências Bibliográficas.....	186
Anexos .....	206





## Introdução

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
muda-se o ser, muda-se a confiança,  
todo o mundo é composto de mudança,  
tomando sempre novas qualidades.”

Luís de Camões

Entre o Tempo e a História existe uma relação recíproca pois, a História, que concebemos Enquanto historiadores e como pedagogos, transmitimos aos nossos alunos, baseia-se no tempo, da mesma forma que, reciprocamente, o tempo, tal qual como o concebemos, é consequência da nossa história. Esta realidade é incontestável e, mais do que isso, é inegável para quem se debruce sobre qualquer questão ligada à História e ao seu ensino, por mais simples que possa parecer. Embora ao historiador não interesse o tempo físico ou matemático, mas sim outras dimensões temporais que, por sua vez, se reportam a outras noções de tempo. A noção de tempo é indiscutivelmente, um dos núcleos duros, ou pilares, onde assenta a história. Porém, este conceito é de difícil análise, pela multifacetada abstracção que encerra, mas também pela complexidade que envolve. Esta dificuldade em definir o conceito de “tempo” em história, já sentida por Santo Agostinho<sup>1</sup>, ao alegar saber definir o tempo se não lhe perguntassem, pois, se lho perguntassem – dizia - não sabia o que é o tempo, advém, desde logo, do facto de não haver uma mas várias noções de tempo (Lowiht, 1977) O historiador tem, actualmente, conhecimento da existência do tempo histórico por excelência, mas tem também presente que a sua caracterização não é fácil e envolve, inclusive, algum subjectivismo. (Mendes, p. 154)

Os teóricos da Educação têm também eles, ou, sobretudo eles, a consciência dessa relação íntima entre a História e o Tempo, a tal ponto que a competência da temporalidade é uma das competências essenciais a História definidas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico.

Para além disso, a noção, percepção, compreensão e interiorização do conceito de tempo é um dos vectores da competência essencial da estruturação histórica, considerado, a par com o espaço, o esqueleto constitutivo desta disciplina.

Com argumentos a favor de que a ideia de tempo era bastante complexa, conseqüentemente, de difícil percepção por parte dos jovens, alguns teóricos, nesta área,

---

<sup>1</sup> “Se não me perguntarem o que é o tempo, eu sei o que ele é; mas, se mo perguntarem, eu não sei o que ele é”

reivindicaram, em alguns países a exclusão do ensino da História do Currículo Nacional do nível do ensino básico, dada a sua relação com o conceito de tempo. Para contrariar esta tendência, têm-se realizado diversos estudos na área da cognição histórica, a fim de indagar, de modo geral, como é que os jovens aprendem História ou lidam com vários dos seus conceitos substantivos e de segunda ordem. Destes conclui-se que, apesar da sua complexidade, se trata de um elemento estruturante para a construção do conhecimento histórico.

Contudo, estudar o Tempo é estudar a História e contribuir para uma prática melhorada do seu ensino. Por isso, parece de todo pertinente fazer uma incursão ao longo do tempo e analisar quantos “tempos” o Tempo tem tido e, com base nessa sondagem teórica, averiguar que ideia têm os jovens acerca do tempo histórico, equacionado na história quer como devir, quer como conhecimento, por qual delas têm preferência e indagar sobre essa preferência. Este estudo enquadra-se na linha de pesquisa em cognição histórica e pretende, assim, contribuir para esclarecer a prática docente relativamente a algumas dúvidas que possam ver esclarecidas com uma investigação feita nesta área temática, bem como contribuir para uma abordagem do ensino-aprendizagem significativa, num contexto concreto de ensino.

Ainda mais porque a investigação em cognição histórica têm evidenciado que os conceitos que os alunos possuem, ou dominam, não lhe são ensinados apenas na escola, mas, para este processo de transmissão contribuem em muito, os meios média e o meio familiar, de modo que as suas vivências, bem como os métodos a utilizar na sala de aula, têm elevada contribuição no desenvolvimento do pensamento histórico. Para o desenvolvimento e construção correctos do conhecimento histórico é necessário o domínio de alguns conceitos básicos com os quais a história opera, pela peculiaridade do seu conhecimento, como é o caso da noção de tempo.

Da observação que iremos tratar fez parte uma amostra de trinta e cinco alunos de 12º ano a frequentarem a disciplina de História. Estes alunos não são identificados com os seus nomes próprios e, para efeitos de análise, algumas das suas respostas foram alteradas quanto à pontuação e à ortografia.

O primeiro capítulo apresenta algumas perspectivas de teorização sobre a história e o conhecimento histórico, nomeadamente, algumas formas de definição da história e a relação entre o tempo e a história perspectivada por diferentes autores, portanto, algumas questões relativas ao tempo histórico e à natureza do saber histórico, que, no fundo, ajudam a definir a própria história

O segundo capítulo analisa algumas linhas de investigação sobre os conceitos estruturais da compreensão temporal em história, nomeadamente o de mudança e o de permanência.

Descrevem-se, assim, alguns estudos empíricos centrados na análise destas concepções, feitos com alunos, que consideramos relevantes para o estudo.

O capítulo Três descreve a metodologia seguida na investigação (quais são as diferentes concepções que os alunos de 12º ano possuem sobre o tempo histórico, ou sobre as diversas concepções de mudança no devir histórico) desenho de estudo, população, amostra e instrumentos. Descreve os procedimentos de recolha de dados no estudo piloto e no estudo principal, decorrentes da aplicação dos respectivos questionários.

O quarto capítulo analisa os dados principais, numa abordagem qualitativa, tendo por base os níveis de progressão das ideias dos alunos em História que surgiram da leitura e análise das repostas obtidas, Discutem-se, de seguida, exemplos de cada nível de progressão à luz do modelo sugerido.

O capítulo quinto apresenta um conjunto de reflexões finais à questão principal desenvolvida ao longo do estudo e algumas implicações para a educação histórica e aponta alguns caminhos para futuras investigações na área da cognição histórica.

## **Capítulo Um. Enquadramento teórico**

### **1.1 - A História e o conhecimento histórico**

“A história é a memória do género humano,  
o que lhe dá consciência de si mesma,  
da sua identidade no tempo, desde a sua origem;  
e por consequência o relato do que, no passado,  
deixou marca na recordação dos homens”

Le Febvre

Estudar História implica saber o que é afinal a história, qual o carácter desta disciplina, suas características e particularidades. Assim, dada a dificuldade desta caracterização, esta indagação remete-nos, de imediato para o estudo do objecto da história. Por um lado, a dificuldade da sua definição/concretização reside na natureza do seu objecto, por outro, definir o seu objecto é já dar um importante passo para auxiliar à sua definição. Rama (s/d.) considera-o “Por natureza o homem.” Ou, mais explicitamente, dos homens, no plural. Mais concretamente, ela é o estudo “Dos homens no tempo”. (Mendes, 1987, p. 8, 9) Numa perspectiva teórica semelhante, para Rego (1969, p. 1,2), a história refere-se aos homens considerados em sociedade. Segundo o autor, a variável humanidade, na sua múltipla e complexa existência mutável no tempo, é essencial para se estudar devidamente o objecto da história. Simultaneamente, como escreve Rego (1969, p. 2) a esta preocupação centralizada na figura humana e nas suas realizações, outra característica peculiar desta disciplina, é o facto de ela, em termos de perspectiva, se reportar ao passado<sup>2</sup>. Temos nestas tentativas de definição a categoria da duração que implica, a preferência pelo colectivo, pela dimensão temporal, que, juntamente com a espacial, formam os dois esqueletos da história. Podíamos dizer que a história é uma disciplina traçada entre dois eixos diferentes, o do tempo e o do espaço. Embora, em termos de definição, nos esteja mais acessível a caracterização

---

<sup>2</sup> “A história refere-se ao passado porque o presente lhe escapa por falta de perspectiva. Todos nós, insertos no momento que passa, sentimos que podemos fazer parte do elenco de actores da história. Apesar disto, porém, não podemos pronunciar-nos historicamente sobre o resultado das nossas acções e reacções. Misturados com a multidão, acotovelando-nos com ela, verificamos que nos falta o sentido histórico.” (Rego, s/ d., p. 2)

do espaço que a do tempo, pois, na verdade definir História não é tão simples quanto parece, esta complexidade reside, segundo Bloch, na convicção de que

“É (...) difícil imaginar uma ciência, seja ela qual for, que possa abstrair do tempo (...) Realmente concreta e viva volvida à irreversibilidade do seu impulso, o tempo da história é, pelo contrário o próprio plasma em que banham os fenómenos e como que o lugar da sua inteligibilidade.” (Bloch, s/d., p. 29, 30)

Assim, por esta explicação, entendemos o tempo real que é, por natureza, contínuo e em perfeita e constante mudança. Estes atributos que a história confere ao tempo são antitéticos. Desta antítese, provêm grandes problemas que se colocam à investigação histórica. Não obstante, segundo Bloch, citando Hume e Bonald, “Há no tempo uma coisa, pelo menos, que é imutável: o homem.” Porém, o que analisamos, é que também o homem mudou muito, não só no seu espírito, como também nos mais delicados mecanismos do seu corpo, tal como mostra a história. (Bloch, s/d., p. 40)

Quando falamos de tempo, deparamo-nos frequentemente, por parte de muitos autores, com a veneração das origens por serem consideradas um começo que é suficiente para explicar. (Bloch, s/d., p. 31) Assim, para os apologistas desta veneração, as origens constituem, ou pelo menos, contribuem grandemente, para a construção da identidade de cada um individualmente, assim como também para a identidade de cada localidade ou país. A tal ponto que, fazendo uso das palavras de Bloch (s/d) são dignas de estudo, porque a sua busca e o seu conhecimento ajudam a explicar e a entender o que, sem elas, nos era inacessível. Em termos religiosos, este momento originário também constitui o momento mítico de explicação inicial a partir da qual se começa a desenrolar tudo o resto.

Por outro lado, à parte esta busca de explicação e de entendimento das origens, sabemos que cada época tem características muito próprias, características essas que, de igual modo, a moldam a si, ou seja, à sua imagem e semelhança, o homem que a habita, daí a razão de ser do provérbio árabe, segundo o qual, “Os homens parecem-se mais com o seu tempo do que com os seus pais.” (Bloch, s/d. p. 31-40) Por isso, ignorar o passado é, muitas vezes, conhecer muito mal o presente<sup>3</sup> (Bloch, s/d. p. 31-40) Deste modo, muitos autores, de entre os quais se destaca Bloch, têm considerado que o passado pese embora o seu contributo neste sentido, não justifica, por si só,

---

<sup>3</sup> “A ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente; compromete, no presente, a própria acção.” (Bloch, s/d., p. 40)

o presente na sua totalidade<sup>4</sup> (Bloch, s/d. p. 40). No fundo, o que estes autores defendem é a reciprocidade presente/passado e passado/presente, dizendo que é perfeitamente possível compreender o presente, ou, compreendê-lo melhor com a ajuda do passado. Também é possível o inverso, como escreve Bloch,

“É tal a força da solidariedade das épocas que os laços de inteligibilidade entre elas se tecem verdadeiramente nos dois sentidos. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado.” (Bloch, s/d. p. 44)

Na mesma linha de pensamento Braudel defende que o passado confere perspectiva ao presente porque ambos se esclarecem mutuamente (Braudel, s/d.p. 21). Neste contexto, podemos concordar com Bloch, quando afirma que a qualidade fundamental do historiador, reside na faculdade de apreensão do que é vivo (Bloch, s/d. p. 44). Daqui concluímos que o que o historiador pretende captar “é exactamente uma mudança” que em história tem muita importância. Porém, existe um entrave, característico do conhecimento histórico, como podemos ler em Marc Bloch (s/d., p. 45)

“O filme que observa, só está intacta a última película. Para reconstruir os vestígios apagados das restantes é forçoso, primeiro, desbobinar a película no sentido inverso das filmagens.”

Em suma, esta “ciência dos homens no tempo” tem, necessariamente, de vincular o estudo dos mortos ao estudo dos vivos, por isso, a informação histórica ou, o conhecimento que o historiador adquire do passado é, por contraste com o conhecimento do presente, “indirecto” por natureza<sup>5</sup>. Assim, para Jackes Le Goff (Mendes, 1987, p. 15), a complexidade do conhecimento histórico e conseqüente dificuldade de definição, reside no facto de a história ser, indiscutivelmente, uma ciência<sup>6</sup>, mas com a particularidade de se enquadrar no grupo das chamadas ciências sociais, como aliás, já outros autores haviam referido. Segundo Hayden White (Mendes, 1987, p. 15) deste enquadramento decorre o facto de a obra do historiador como uma actividade simultaneamente “poética, científica e filosófica.” (White, citado por Mendes, 1987, p. 15) Na mesma linha de

---

<sup>4</sup> A melhor prova disso “É o facto de precisar de técnicas, de métodos e de ser ensinada” (Mendes, 1987, p. 15)

pensamento, Phlekanov<sup>7</sup> define o objecto da filosofia da história como sendo o grande problema das causas do movimento histórico e do progresso da humanidade. Em sintonia com outros autores é da opinião que cada época tem a sua própria filosofia da história.<sup>8</sup> No entanto, sustenta que esta realidade não é composta de uma linearidade absoluta, trata-se antes e muitas vezes, de uma simultaneidade.

Outra forma possível de tentar definir, ou pelo menos, conhecer melhor a história é, portanto, conhecer a sua utilidade. Não obstante, esta questão, à semelhança de outras vias de definição proporciona-nos diferentes respostas consoante as épocas a que nos reportamos. Bloch, por exemplo, repara que a nossa arte e os monumentos literários de que dispomos estão cheios de ecos do passado, isso, a seu ver, é suficiente para argumentar a favor da utilidade da história, pois, ainda que este ramo do saber não tenha qualquer outra função ou missão, é inegável “que ela distrai”. (Bloch, s/d. p. 12, 13, 14) Assim, Marc Bloch, procura dar resposta à questão, “Para que serve a história?” e constata que os gregos, assim como também os latinos, que foram no fundo, os nossos primeiros mestres, eram povos historiógrafos<sup>9</sup>. (Bloch, s/d. p.11,12) Assim, após uma análise retrospectiva conclui que o papel da história, embora diferente consoante a tônica central de cada época, foi e continua a ser capital e exerce sobre a humanidade uma sedução. (Bloch, s/d., p. 14) Não significa que o seu valor se reduza à sedução que exerce, não é o que acontece, pois se assim fosse, “ela não valeria o trabalho que nos dá escrevê-la” (Bloch, p.14) Merece, portanto, mais consideração por parte das comunidades, até porque, retirar-lhes a história “Seria condenar a humanidade a uma estranha mutilação” (Bloch, s/d. p. 14) É da natureza do nosso entendimento a inclinação mais por “querer saber do que a querer compreender” (Bloch, s/d. p. 16) e, por isso, a história não tem o direito de reivindicar um lugar entre os conhecimentos verdadeiramente dignos de esforço, a não ser que prometa uma progressiva inteligibilidade e nos ajude a viver melhor. Portanto, quando falamos da utilidade da história, no sentido pragmático da palavra, esta não se confunde com a da sua legitimidade propriamente intelectual e, como tal dizer que ela não é proveitosa nem consistente são considerações que “justificam antecipadamente a ignorância.” (Bloch, s/d. p. 17,18) Estas considerações fazem lembrar Keith Jenkins, ao afirmar peremptoriamente,

---

<sup>7</sup> Na sua obra “Reflexões sobre a história” s/d.

<sup>8</sup> “De facto, a concepção simples que o homem pode fazer da natureza é a que vê nela, não fenómenos relacionados uns com os outros e submetidos a leis invariáveis, mas acontecimentos produzidos pela acção de uma ou muitas vontades semelhantes à sua.” (Phlekanov, p.7, 8)



“Não precisamos de uma história para nos “situar” no tempo presente, ou para pensar o futuro, ou (...) para articular identidades e programas para uma política reflexiva e emancipatória. Sem fundações” (citado por Rago, 2003, p. 34)

Jenkins (citado por Rago, 2003, p. 34) defende que o nosso tempo mostra um interesse crescente pela história. Na mesma linha de pensamento, Aldous Huxley, defende que,

“Até ao momento presente, a ciência aplicada tem sido usada principal ou primordialmente para benefício da humanidade em conjunto” (citado por Rama, 1980, p. 24)

Acrescentando, o mesmo autor que,

“O progresso da ciência é um dos factores implicados no progressivo declínio da liberdade e na progressiva centralização do poder que se produziam durante s século XX” (citado por Rama, 1980, p. 24)

Em suma, ao longo do tempo, vários autores têm apontado diferentes definições da história, têm defendido diferentes relações entre o tempo e a história e apontado perspectivas divergentes acerca do que é o conhecimento histórico. Hegel, considera a história um constante devir, caminhando para um propósito derradeiro, norteadas por um rumo verdadeiro. Nas suas “Lições sobre a Filosofia da História” (1830) analisa retrospectivamente a história do mundo sob o prisma da mudança. (In: Lowith, 1977, p. 59) Na sua opinião, esta mudança constante processa-se com um sentido, o derradeiro desígnio do mundo, que deve ser perceptível, a fim de harmonizar a inteligibilidade do fim último da história com os desígnios de Deus, Hegel cria a “astúcia da razão”, que actua sobre e subjacente às acções dos homens como seus agentes. Devido à sua influência é possível aos homens fazer uma nítida percepção do que a história e a natureza espera deles, porque ela é uma espécie de expressão racional da vontade divina. Assim, os homens e os povos não sabem ao certo para onde caminham e, tanto obedecendo como resistindo aos desígnios de Deus caminham nas suas mãos.

Hegel construiu um dos mais complicados sistemas metafísicos, baseado nas noções de realidade como sendo inteligível em termos racionais ou “ideais”, e a noção de realidade como progresso evolutivo e dinâmico. As relações entre estes conceitos não eram necessariamente lógicas, bem pelo contrário, resultam de conexões dialécticas (Gardiner, 1995, p. 71, 72). O mundo

fenomenológico é, portanto, impenetrável, assim como a expressão das relações “ideais” que compete à lógica interpretar e articular. Logo, tanto a “Natureza”, como o “Espírito”, a matéria e o espírito, devem ser tratados como conformes a leis semelhantemente dialécticas. A história humana representa um processo racional, que expõe empiricamente e em fases distintas, os resultados das implicações de uma certa ideia, a “ideia de liberdade”. Esta liberdade é a essência do “espírito” e a filosofia da história é parte da filosofia do espírito. Como tal, o assunto da história distingue-se radicalmente do assunto da ciência. Mas não encara este princípio como demonstrável empiricamente (à semelhança de Condorcet), ao invés disso, tende para a liberdade. Há, portanto, uma relação entre o espírito cósmico e a história, a história pertence ao domínio do espírito – objectivo essencial. Quando observamos a história universal este espírito coloca-se na sua mais concreta e perfeita realidade. Assim, o espírito é, na sua essência, liberdade e todas as suas qualidades existem através da liberdade, ou seja, são meios para a atingir. (Gardiner, 1995, p. 72-75) A Razão é aqui a compreensão da obra divina, resta saber em que material se concretiza essa obra, a resposta é em personalidades (desejos humanos), em subjectividade. (Gardiner, 1995, p. 81) O Estado, por sua vez, representa a realização da liberdade – objecto último e absoluto – tudo o que o indivíduo tem e possui de valioso, ele possui-o apenas por interesse do Estado, no fundo, ele consiste na Razão. Só assim ele é plenamente consciente, participa na moralidade e numa vida social e política justa (Gardiner, 1995, p. 83)

A grande viragem do pensamento sociológico do século XIX deve-se a Emile Durkheim (1858 – 1917) ao dar significado ao princípio da exterioridade e constrangimento dos factos sociais, ele institui de forma sistemática, pela primeira vez as regras do método sociológico, das quais, a primeira seria considerar os factos sociais como coisas que podem, e devem, ser estudadas desligadas das suas manifestações individuais (Durkheim, 1982, p.7). Para além disso, Durkheim alertou para a necessidade que o investigador tem de construir os grupos que quer estudar (Durkheim, 1982, p.7). À semelhança dele, Immanuel Kant defende o princípio de que,

“Todas as disposições naturais estão destinadas a desenvolver-se um dia de maneira plena e adequada ao respectivo fim” (Gardiner, 1995, p. 30-37)

Max Weber, por seu turno, defende um empirismo radical, ao considerar que nenhuma ciência assenta em fundamentos exteriores à prática empírica. Weber recusa a ideia de que as ciências sociais se reduzem ao estudo do concreto e do individual, por isso, aponta a necessidade

de construção de “ideais – tipo”. “Ideais – tipo” são conceitos limitados construídos pelos investigadores, que não existem no real porque se obtêm acentuando traços que são característicos dos fenómenos estudados. Defende, porém, que o objectivo último da investigação, não é a construção destes “ideal – tipos”, mas ela constitui um passo que tem que ser dado obrigatoriamente a fim de se obterem instrumentos que permitam a investigação. Para construir esses “ideal – tipos” não basta observar os factos ou procurar nos documentos. Eles são esquemas operacionais que permitem compreender os factos singulares e são ideais precisamente porque são construídos pelo investigador. O “ideal – tipo” também não é um modelo, ao qual, a realidade se adapte ou, a partir do qual, possam ser emitidos juízos de valor. (Gardiner, s/d. 1995) A percepção que este sociólogo tem da História, é a de uma construção selectiva, feita de acordo com o sistema de valores do historiador a quem se refere, desta ideia decorrem três princípios importantes. O primeiro é o de que tanto o saber como o conhecimento dependem das questões colocadas à realidade. O segundo é que à medida que as sociedades evoluem e os sistemas de valores mudam, torna-se necessário colocar novas questões. O terceiro e último princípio reside na convicção de que o facto histórico não existe, é construído e integrado. (Gardiner, 1995)

Mill considera o comportamento humano previsível e, portanto, dominável, a partir do conhecimento de simples leis naturais, às quais, está universalmente sujeito. Para ele o desenvolvimento social só pode ser compreendido historicamente e processa-se através de diferentes estádios de civilização e de avanço cultural. Estas fases, ou estádios, são determinadas empiricamente, portanto, os fenómenos sociais,

“Só podem ser totalmente compreendidos e explicados na sua relação com as leis básicas da psicologia humana individual” (Gardiner, 1995, p. 105)

Mill recusa, deste modo, as transformações sociais como finais ou irreduzíveis, são antes, sequências de objectivos, intenções e motivos humanos particulares, diz que o estado da sociedade é o estado simultâneo de todos os factos e fenómenos sociais mais importantes. Alguns exemplos desses fenómenos são, entre outros, os conhecimentos e a cultura moral e intelectual de um povo, ou comunidade; o estado de desenvolvimento da sua indústria; o estado de riqueza em que se encontra, bem como a distribuição da mesma e as ocupações habituais dos seus membros (Gardiner, 1995, p. 107)

Condorcet interpretou a história como um movimento contínuo para ideias que atestam, tanto da previsão, como da generosidade do espírito que as contemplou. Concebeu-a em termos de progresso intelectual e artístico, mas também em termos de avanço para objectivos como o sufrágio a educação universais, a liberdade de expressão e de pensamento, a igualdade legal e a redistribuição de riqueza<sup>10</sup> (Gardiner, 1995, p. 60, 61). Coloca-se, desde logo, numa linha ideológica assente na ideia de progresso do espírito humano, acreditando que o homem nasce com a faculdade de receber sensações. Esta sua faculdade desenvolve-se pela acção das coisas exteriores e pela comunicação com indivíduos como ele e ainda, através de meios artificiais, que os homens foram levados a inventar com base nestes primeiros desenvolvimentos. As sensações que o homem é capaz de receber são acompanhadas de prazer e de dor (Gardiner, 1995, p. 63-65) Podemos observar (metafísica) o desenvolvimento destas faculdades, do mesmo modo, também podemos considerar este mesmo desenvolvimento, tal como se manifesta nos indivíduos, que coexistem num dado espaço, e se o conseguirmos de geração em geração e temos o quadro dos progressos do espírito humano (Gardiner, 1995, p. 63-66).

Contrariamente Oswald Spengler (1880-1936) coloca-se numa posição filosófica idealista. Acreditava que a investigação dos fenómenos históricos não podia ser feita mediante a adopção de métodos do tipo dos usados pelos cientistas da natureza, pelo facto do conhecimento histórico constituir um tipo de saber muito peculiar.

De igual modo, Croce (1860-1952) sugere que a actividade do historiador deve ser mais comparada à do artista do que à do cientista, pois, artista e historiador, compreendem as coisas na sua singularidade, enquanto os cientistas procuram classificar de forma abstracta os eventos (Gardiner, 1995, p. 274). Assim, a distinção essencial entre o conhecimento histórico e o conhecimento científico, vai ser tema de destaque ao longo de toda a sua obra (Gardiner, 1995, p. 274, 275).

Lessing e Herder tentam aplicar esse método à história, planeava-se construir um saber que tivesse poder para prever e para promover, impondo-se este a uma espécie de reactualização do velho sonho prometeico. Defende-se e acredita-se agora, num princípio de inteligibilidade do real; de perfectibilidade e de universalidade da ideia de progresso. É, portanto, neste contexto ideológico que se assiste à substantivação dos conceitos de História de Progresso e de Humanidade. Por isso,

---

<sup>10</sup> “A história é o registo de acontecimentos e desenvolvimentos a compreender e avaliar à luz da contribuição que deram para promover a realização final, na sociedade humana, de certas condições que não só deveriam preponderar mas que (como é confiadamente admitido) um dia futuro predominarão inevitavelmente.”

alguns autores são unânimes em considerar que, com o cientista natural moderno, a mudança toma uma nova feição, é o caso de Collingwood (Collingwood, s/ d. p.19), ao defender que o pensamento moderno se deixa dominar pelas ideias de progresso e de evolução, o que faz necessariamente crer que a história nunca, em tempo algum, se repete, deste modo, considera que “o mundo da natureza como um segundo mundo”, portanto, um mundo de progresso pautado pela constante aparição de coisas novas, onde a própria mudança é progressiva, a onde até “as mudanças, que parecem ser cíclicas, na realidade não o são.” (Collingwood, s/d. p. 20)

Como resultado negativo da introdução da ideia de evolução, a natureza deixou de ser apreendida numa perspectiva mecanicista, uma vez que uma máquina é uma produção acabada, um sistema fechado e, antes de estar acabado, não é propriamente uma máquina, da mesma forma que, enquanto está a ser criada não funciona como máquina<sup>11</sup>. (Collingwood, s/d. p. 20). Neste contexto, vemos reaparecer a teleologia entretanto banida pela visão mecânica da natureza. Assim, se percepcionarmos o mundo natural (da natureza), como uma máquina, ou como uma colecção interminável de máquinas, que funciona tal qual máquina, Na visão evolucionista, a natureza é sempre concebida como um conjunto de processos, e a existência na natureza de um género especial de coisas será tratada como processos de um género especial que nela estão a desencadear-se (Collingwood, s/d. p.21 - 24)

Karl Marx, por sua vez, propôs uma nova concepção do processo histórico e do seu desenvolvimento que terá implicações em posturas de âmbito metodológico da produção de conhecimento. Marx sofre a influência de Hegel em vários aspectos, nomeadamente, porque “construiu um complicado sistema metafísico” (Magalhães, 2002, p.19, citando Gardiner, 1984) cuja base, assentava na noção de que a realidade é inteligível, de uma forma racional ou ideal e é um processo evolutivo e dinâmico. Ao sublinhar a importância das condições materiais para a definição das ideologias, Marx lembra Fierbach e Saint-Simon, ao atribuir grande relevo às relações económicas e aos conflitos de classe. Na análise marxista, a História é concebida como um processo dinâmico de sentido progressivo, regido por leis dialécticas, onde o surgimento sequencial de estádios de evolução deve ser lido à luz das transformações do mundo material da posse de bens de produção. (Marx, 1971, pp. 28-29)

Também é “possível afirmar que existe um fundo comum positivista nas análises de Marx”, diz Magalhães (2002) e acrescenta que a novidade das suas concepções traduz-se na

---

introdução de mecanismos de análise da realidade histórica que permitissem encontrar uma explicação inclusiva de toda a evolução da Humanidade. Na perspectiva teórica de Marx, em todas as sociedades, até ao presente em que se centra Marx, a história é a história da luta de classes, ou seja, de antagonismos sociais. Assim, a sociedade assistiu ao antagonismo entre o homem livre e o escravo, entre o patrício e o plebeu, entre o senhor e o servo, entre o mestre de corporação e o artesão, em suma, entre “opressores e oprimidos”, como ele mesmo os denomina. A sua época, caracterizada pelo desenvolvimento da indústria moderna embora perpetue esta realidade de oprimidos (proletário) e opressores (burguês), diverge das outras, pois possui uma característica marcante: simplificou o antagonismo de classes concentrando-o em “dois campos hostis” que se enfrentarão directamente numa partida. (Lowith, 1977, p. 48) Uma dessas transformações consiste no corte dos laços tradicionais e naturais que uniam o homem ao seu superior natural não deixando qualquer outra relação que não o egoísmo. (Lowith, 1977, p. 48)

Alienada de forma egoísta do fervor religioso, a sociedade para existir e para subsistir, tem, segundo Marx, de modernizar os seus instrumentos e as suas relações de produção (Lowith, 1977, p. 49). Quando a luta de classes se aproximar da hora decisiva, o proletariado deve ter ganho a consciência da sua classe, estar organizado e ter um rumo político, perante a indústria moderna as outras classes decairão, logo, está nas mãos desta classe, verdadeiramente progressista, a missão universal de construir o futuro. Portanto, compete-lhe salvar toda a sociedade humana realçando, os interesses comuns de todo o proletariado, isto é, o carácter comunista das classes trabalhadoras em todos os países (Lowith, 1977, p. 50)

Marx identifica a história como um factor empírico, no qual os indivíduos ficaram, cada vez mais, “escravizados em relação a uma força estranha.” (Lowith, 1977, p. 45) Assim, ignora a possibilidade de uma regeneração contentando-se dogmaticamente com a fórmula abstracta de que o homem novo era o comunista. Este novo homem é o proletariado que se afastou completamente de si próprio, sendo obrigado a vender-se ao capitalista, detentor dos meios de produção, em troca do salário. Desta forma, o proletariado é o instrumento histórico - universal que poderá alcançar o objectivo escatológico de toda a história só possível através de uma revolução universal. O proletariado constitui a única excepção à sociedade existente, pela sua forma de vida, é a única classe que possui, potencialmente em si própria, a capacidade de se tornar normativa, pois vive na total privação dos privilégios da burguesia, logo, tem uma missão universal e um significado redentor. Para começar, é uma classe situada fora da sociedade existente, por isso, reside nele a potencialidade de tornar a sociedade absoluta, sem classes. (Lowith, 1977, p. 47) Além do mais,

como refere na sua obra “A Ideologia Alemã”, só o proletariado foi completamente excluído do exercício de todas as suas faculdades humanas. Têm, portanto, uma missão universal e escatológica, pois são o cerne da história do futuro, sendo o cérebro desta filosofia que o próprio Marx elabora. Eles são o povo escolhido dentro de uma filosofia escatológica quanto à estrutura e profética quanto à atitude.

A história intelectual e política de cada época é constituída com base no modo predominante de produção económica e troca e com a organização social daí decorrente, daí que toda a história se reduza a antagonismos económicos e sociais e tudo o que demais surge na história deverá ser encarado como uma “superestrutura” ideológica, pois, é sempre o modo de produção material que determina o carácter geral dos processos sociais e políticos, legais e espirituais da vida. A existência sócio-económica dos homens é o que determina a sua existência. (Fleischer, s/ d. p. 19) Assim, Marx entende a história como a sequência de fases cada vez mais elevadas da liberdade e da auto-realização do homem, isto é, direccionada para uma meta. Logo a história significa, para o homem – que lhe merece especial preocupação – a concretização de uma norma que lhe foi dada. Essa norma é a sua evolução em toda a sua plenitude, em toda a riqueza do seu ser. (Fleischer, s/ d. p. 19) Esta história passa por um processo de “alienação”, ou, por uma fase de negatividade. Porém, esta avança no sentido de uma recuperação isto é, de uma reintegração ou regresso do homem a si mesmo. A sociedade do futuro é a sociedade do Comunismo, ele não constitui um objectivo da evolução humana, é a própria humanização da sociedade ao pretender a abolição positiva da propriedade privada e com esta dá-se a “apropriação da essência humana pelo e para o homem.” É a solução verdadeira do conflito social que se desenrola desde sempre na história de essência contra existência. (Fleischer, s/ d. p. 20) A história é, na perspectiva marxista, uma totalidade que se dirige para um objectivo e reúne numa só unidade o passado e o futuro. História como

“Um processo unificado com um início reconhecível e um fim que se pode reconhecer de antemão, com uma finalidade para a qual tendem todos os esforços da humanidade, que se realizam na história.” (Fleischer, s/ d. p. 20)

Assim, todo este processo histórico marxista reflecte o esquema geral da interpretação judaico-cristã da história como um processo da providência divina em direcção a um fim inteligível, onde a sociedade futura – em moldes comunistas - não será um estado amovível, mas antes uma

forma evolutiva. (Fleischer, s/ d. p. 24) Antes de mais, a história é a história das forças produtivas que se desenvolvem a si próprias e que são aceites pelas próximas gerações ao longo das gerações da história e onde a produção material suporta o processo real de vida. Os homens fazem a sua própria história, ao mesmo tempo que ela não é mais do que a actividade dos seres humanos, na medida em que, cada um persegue os seus objectivos. O agente, ou “leitmotiv” de toda a história são os agentes todos ligados, assim se gera o “materialismo dialéctico”, onde a história é o progresso evolutivo das forças de produção. (Fleischer, s/ d. p. 39)

## 2. Questões do Tempo

“Assim como a nossa história se baseia no tempo,  
assim o tempo, tal como o concebemos,  
é consequência da nossa História.”

In Catroga, 2003, p.17

Entre o tempo e a História existe uma relação recíproca, como refere Whitrow citado por Fernando Catroga (2003, p.17) Talvez porque o conhecimento histórico se distingue de outros tipos de conhecimento justamente na perspectiva da temporalidade que lhe é intrínseca e peculiar, pois

“Assim como a nossa história se baseia no tempo, assim o tempo, tal como o concebemos, é consequência da nossa História.” (Catroga, 2003, p.17)

Ao longo do tempo foram surgindo várias formas representativas de descrever os ritmos da História. De entre essas representações, destacam-se essencialmente três modelos de concepção temporal, o modelo que percebe o tempo de forma estacionária, o modelo que concebe o tempo de forma cíclica e o modelo que o perspectiva de forma linear.

Não se pode falar de um tempo histórico único, mas antes de tempos plurais, nem de um tempo homogéneo, dada a heterogeneidade das sociedades, nem de um tempo linear porque em diferentes épocas, diferentes sociedades se relacionam diferentemente com o seu passado e o seu



futuro (Reis, 1994). A noção de tempo é encarada como duração, subentendida nestas três distintas temporalidades: passado, presente e futuro. Esta é o núcleo duro do próprio conhecimento histórico que, segundo Reinhard<sup>12</sup> (s/d. p. 14) está orientado para um sentido, ou seja, imprime à história a sua direcção, o que remete para a ideia de uma marcha de tempo que “não é uniforme”, bem pelo contrário, “é compassada por um ritmo e a sua continuidade não desconhece rupturas.” (Reinhard, s/d. p. 14) Ora, neste contexto, nenhuma separação é radical, nada termina totalmente para iniciar da estaca zero, “Nada nasce do nada”. Também na história, há uma continuidade que persiste para além da mudança evidente, é precisamente neste traço característico do devir histórico, que se manifesta o pluralismo da história que, para Reinhard, “ultrapassa singularmente o pluralismo do tempo”<sup>13</sup> (s/d. p. 16),

Portanto, (Bloch, s/d. 2001, pp.54, 55) nem sempre somos educados para perceber a dimensão temporal: passado, presente e futuro, o facto de a percepção desta realidade tridimensional depender do treino que foi ou não feito das nossas capacidades cognitivas, dificulta obviamente a problematização dessa mesma dimensão. Assim, como referiremos, é característica da modernidade, a introdução de uma multiplicidade de tempos, consequência óbvia das transformações técnicas e sociais operadas recentemente. Porém, essas mesmas transformações, bem como a adesão que as pessoas lhe dedicam, pode, em certo sentido, constituir um entrave à relação humanamente estabelecida com o seu passado imediato e com o passado da história. Portanto, as alterações técnicas e sociais mais recentes, modificarem a forma como o passado é entendido, a tal ponto que Anthony Giddens sublinha a maneira como lidamos com o tempo como distinção principal, entre as sociedades “modernas” e as sociedades “tradicionalistas”<sup>14</sup> (Giddens, 1990, pp. 37, 38). A quebra dos vínculos de solidariedade com o passado, acarreta consigo alguns riscos, como alerta Hobsbawm (1995, p. 13). Este desafio assemelha-se ao proposto por Kosselleck, quando, apesar da indiscutível relação entre os três tempos históricos, que são, no fundo, categorias de pensamento, sem as quais o vivido se torna incompreensível, defende que,

---

<sup>12</sup> “Está orientada e imprime a sua direcção a toda a história cada geração é herdeira da precedente, dela recebe as tradições e os exemplos, as fontes, as técnicas e as crenças, habita por sua vez nos mesmos lugares e cultiva os mesmos campos, mas isto nem sempre acontece; há que contar com a criação e a destruição.” (Reinhard, s/d. p.14)

<sup>13</sup> Uma vez que “Nada acaba nem nada começa no sentido absoluto da expressão. Há algo de absurdo em delimitar um período com datas rigorosas. Quer se trate de uma revolução quer de uma morte, nenhum acontecimento perde as suas ligações com o passado e com o futuro.” (Reinhard, s/d. p. 16)

<sup>14</sup> “Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados, porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição constitui-se, pois num meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer actividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes.” (Giddens, 1990, pp. 37, 38)

“Reconhecer um mundo histórico é responder a esta questão maior: como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro foram postas em relação?” (Citado por Pino, 2003, p.116)

Por isso, Le Goff, fala da importância da memória, nos seguintes modos:

“No seio do quotidiano há uma realidade que se manifesta de forma completamente diferente do que acontece nas outras perspectivas da História: a memória. A grande História do quotidiano revela-nos o sentimento daquilo que muda, bem como daquilo que permanece, a própria percepção da história.” (Le Goff, 1986, p.81)

Também Marc Bloch, à semelhança de Le Goff, coloca-se numa perspectiva da história como movimento/ devir, alteração, transformação<sup>15</sup>. (Bloch, s/d. p. 19)

Quando falamos de mudança, coloca-se a questão de esta categoria estar ou não associada à ideia tão popularizada na actualidade, à ideia de progresso, ou seja, será esta mudança operada na história de sentido progressivo ou de sentido contrário. Hegel distingue-se precisamente dos seus antecessores porque a sua visão do princípio racional do progresso não é revolucionária, como frequentemente aparece nas visões radicais dos mais acérrimos iluministas, mas sim conservadora. A sua doutrina de progresso acaba por assumir a função de prever e de prover o futuro ou seja, a função de providência. Relativamente à sua época intelectual diz Hegel que a ideia proclamada de progresso não se deve às consequências verificadas com os conhecimentos da ciência natural e histórica, mas ao invés disso, encontra-se relacionada com o avanço que o cristianismo conseguiu em relação ao mundo clássico - daí a sua concepção de progresso ser ambígua. Voltaire, contrariamente acreditava num progresso moderado, interrompido por períodos de regressão e sujeitos ao acaso, isto porque não reinava a razão.

A continuidade na história está associada às diferentes visões históricas, pese embora o facto de em cada uma delas, essa continuidade apresentar traços característicos. Assim, perceber o tempo é, necessariamente, atribuir-lhe um carácter de continuidade que nem ao homem comum passa despercebida, nas diferentes visões temporais a percepção do tempo tem inerente a si a ideia de continuidade, embora em alguns casos se trate de uma continuidade em constante repetição; noutras se trate de uma continuidade com frequentes rupturas; em outros

---

<sup>15</sup> “Uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: Como todas as que têm por objectivo conhecer o espírito humano, que chegou tarde ao campo do conhecimento racional.” “Uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: Como todas as que têm por objectivo conhecer o espírito humano, que chegou tarde ao campo do conhecimento racional.” (Bloch, p. 19)

casos essa continuidade subentende-se, pela fé, num mundo fora desta existência; noutras a continuidade inscreve-se no carácter linear da própria história. Em suma equacionar a continuidade na história implica subentender nela um “leitmotiv”, um motor temporal que acciona o seu continuar-se no tempo. Ora, é justamente esse “leitmotiv”, que tem variado ao longo das diferentes fases histórias, umas colocam mais acento tónico na mudança, outras na permanência, para algumas o tempo é sucessivo, para outras é regressivo, embora a ideia de continuidade possa estar, e em regra acontece, associada a ambas as percepções. Para Burckhardt, Hegel e Santo Agostinho (Lowith, 1977, p. 34) foram os dois pensadores que mais se esforçaram por explicar a história segundo um princípio, o primeiro atribuía sentido à história através do espírito absoluto, o segundo, por seu turno, encontrava esse sentido na existência de Deus. Contudo, Santo Agostinho, opunha-se à teodiceia de Hegel e à interpretação religiosa de Santo Agostinho, considerando que

“Ambas transcendem a sabedoria exclusivamente humana a que podemos aceder.” Até porque – afirma a sua resignação - “A filosofia e a teologia da história têm de se debruçar sobre os primeiros começos e dos derradeiros fins, e o historiador profano não pode abordar nenhum deles.” (Lowith, 1977, p. 34)

Em suma, Burckhardt coloca-se desde logo, a favor de uma visão da história como movimento, embora o mundo desconheça o seu meio e o seu fim, mas o meio esse, está em constante movimento, porém, neste fluir constante da história regista-se uma certa constância, aí reside a sua continuidade e, todo o significado da história depende da continuidade comum a todas as avaliações históricas específicas. Assim, se uma crise radical quebrar essa continuidade da história, isso equivaleria ao fim de uma época histórica, mas nunca uma crise histórica. Aqui a continuidade é entendida como mais do que um mero prosseguir, o que pode fazer supor que, neste caso, a história prossegue ou continua, num sentido de progresso. Esta continuidade está associada a um esforço consciente por parte dos agentes históricos de relembrar e de renovar o nosso legado, em vez de aceitar com passivamente a amálgama de costumes. É uma continuidade de alguma forma, libertadora, sempre ligada à tradição, logo, implica a sua imaginação e vivência tendo presente a consciência histórica dos grupos. Ela indica a duração e também a preservação, o seu valor reside “na continuação consciente da história enquanto tradição”. (Lowith, 1977, p. 35)

Para Burckhardt, a continuidade e a consciência história, têm um carácter quase sacramental<sup>16</sup>. (Lowith, 1977, p. 35) O estudo da história ensina essencialmente e entre outras coisas, o conhecimento concreto da nossa verdadeira e actual situação, que para ele é “luta e sofrimento, efémeras glórias e longas misérias, guerras alternando com períodos de paz.” Embora, todos estes estados sejam significativos, nenhum deles revela o sentido básico num objectivo final, apenas confirmam a existência desse tal desígnio final, para além de serem a prova concreta da nossa existência terrena.

Conhecer os contornos desta relação embrionária é complexo, porque o tempo histórico, não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. Contrariamente, se é certo que estas capacidades de ordenação, de duração, de sucessão e de duração do tempo são necessárias para lidar com o tempo histórico, não é menos verdade que elas, se tornam insuficientes, para entender o alcance da questão do tempo em história. Sendo o tempo resultado das acções e das relações que os homens estabelecem entre si, automaticamente, a percepção que cada época faz do seu tempo histórico varia relativamente à antecedente, bem como à que se lhe seguirá<sup>17</sup>. Como raramente se tem em linha de conta a pluralidade do tempo histórico, em linguagem histórica, uma “descontinuidade” social não é mais do que uma ruptura estrutural, no fundo, fracturas de profundidade. (Braudel, s/d. p. 51)

Entramos assim, numa dimensão pessoal do tempo, o tempo enquanto realidade concreta. Quantas expressões utilizamos, diariamente, referentes ao tempo e quão poucas vezes nos dedicamos a pensar nele.

Nas obras de pintura, por exemplo, imensos artistas plásticos tentaram captar a eternidade do tempo, o caso dos futuristas, a quem interessava um modo concreto de conjugar o tempo – no futuro - que era, para eles movimento, inovação, progresso, ou não seria! Na literatura, os recursos estilísticos, as analepses e as prólepses, fazem os jogos de tons: passado, presente e futuro, de forma a dar sentido ao sentido temporal que a obra deve ter nas mentes que a lêem e já conhecem esta dinâmica dialéctica temporal.

Na poesia onde, em cada época, o tempo tem uma urgência diferente e em cada canto, essa urgência tem diferentes razões de ser e de se fazer cumprir, espalha-se em apelos díspares

---

<sup>16</sup> “A nossa própria continuidade foi criada sobretudo através da Helenização do Ocidente após Alexandria, da unificação política e cultural durante o Império Romano, e da preservação de toda a complexa antiga cultura ocidental pela Igreja cristã. Encontramos aqui um objectivo histórico de grandes proporções que é, “para nós, de qualquer forma”, evidente, designadamente, a criação de uma cultura universal comum, que tornou também possível a difusão de uma religião universal.” (Lowith, 1977, p. 35)

consoante a crença, “E se todo o mundo é composto de mudança, troquemos as voltas que ainda o mundo é uma criança!” Nas letras dos fados, tão portugueses, retrata-se, por exemplo, a saudade – também ela muito portuguesa - de outros tempos, tempos passados. Pede-se poeticamente, ao próprio tempo que volte, que retroceda, mesmo sabendo que isso equivaleria a um atropelo à ordem natural das coisas. Alegam-se motivos, razões sentimentalmente válidas, implora-se. Mas o tempo não cede, sabemos-lo, intuitivamente.

De igual modo, na simplicidade do seu dia-a-dia, mais ou menos cansativo; mais ou menos rotineiro; mais ou menos metafísico, o homem, quer o mais comum, quer o mais vulgar, marca a sua própria existência pelo tempo que aparece aos seus olhos como itinerário dessa mesma experiência. O tempo mostra, por exemplo, segundo a experiência que cada ser humano adquire, ao homem que ele não vive para sempre, primeira grande certeza temporal. Ensina, com igual intuição empírica, ou com ingénuo simplicidade existencial, que não volta atrás, por mais que lhe seja pedido; por mais que o pensamento lho ordene; por mais força artística que o poeta reúna na composição da rima e por mais encanto que o fadista coloque na sua voz ao entoar o sentido pedido, o tempo não volta atrás. Estes ensinamentos transmitidos pela própria existência temporal ao homem, despertam nas suas mentes, mais ou menos curiosas, a inquietação que dominou, de igual forma, esta investigação, embora aquela colocada sobre moldes diferentes e despida da necessidade de uma resposta plausível, antes conformada à busca, ao enredo do pensamento e si mesmo, enquanto distrai o tempo e se distrai com o próprio tempo.

Também a estas questões, ou, inquietações, se seguem algumas respostas possíveis, vulgarmente, invocadas para acalmar o anseio a quem o tempo nem sempre traz outras respostas, mais convincentes e satisfatórias, que lhes possam servir de suporte mais plausível. São em suma, a prova de uma busca e um refúgio de certezas. Por norma são bastante populares e dão, também elas - agora que lemos um pouco mais sobre o assunto – que pensar. Herança ancestral de pensamentos da história de outros tempos, de antigos tempos. – Supomos – elas (respostas) ou eles (provérbios) chegam até nós pela tradição oral. São os provérbios populares que confirmam, alguns deles, uma experiência do tempo demasiado viva e sentida e pressentida. Por exemplo “de tempos a tempos voltamos aos mesmos tempos” justifica o “povo” aqueles maus anos, por exemplo, que se lembra ter passado, ou que ouviu contar que “Deus deitou ao mundo” e que, agora, no presente, ameaçam aproximar-se e enformar justamente os mesmos contornos. Este axioma tem o seu campo mais restrito ligado à rotina agrícola dos cultivos e pode remeter para um campo mais complexo, se o quisermos entender à luz das leituras bibliográficas que executamos.

Porém, no que diz respeito à sua interpretação rotineira, deste advém muitos outros que não vamos aqui enumerar, pois não têm conta, criados tendo precisamente por base o tempo cronológico que o camponês conhece e medeia o seu ano civil, e de forma mais longínqua, a sua própria vida. Muitas vezes, este sentir o passar do tempo cronológico, o tempo dos números, das datas está ligado ao campo litúrgico. No dia-a-dia medieval, por exemplo, as horas canónicas, elucidavam ao homem simples o correr do tempo e a hora de desenvolver tarefas e actividades diferentes, ao ritmo de cada badalada, consoante o número emitido do alto da sabedoria majestática, quase que divinal, de um simples ou nem tanto, relógio, máquina auxiliadora do prolongar dos dias e indicadora de um fim que não se conhecia nem ninguém desvendava. (AAVV, 1998)

O próprio suceder dos meses com os dias de oração dedicados a cada Santo de devoção, normalmente santos protectores das tarefas (ligadas à rotina agrícola e doméstica) características do próprio mês, ou então, santos que podem garantir protecção perante as ameaças, que esse mesmo mês pelas particularidades que lhe estão inerentes, coloca ao homem. Santa Bárbara, por exemplo, na sabedoria popular, aquela que acalma (ou protege perante a fúria dos) os trovões – fenómenos inexplicáveis, muitas vezes entendidos como má disposição divina, ou castigo encomendado pelo Divino – comemora-se no dia quatro de Dezembro, pleno Inverno, onde os temporais são mais frequentes. Daqui advém a reclamação “Só te lembras de Santa Bárbara quando troveja!” Portanto, a preocupação em agradar o divino, ou seja, em seguir os Santos Mandamentos da Santa Madre Igreja, deve ser uma constante, estender-se no tempo – horas, dias, semanas, meses - e não meramente perante a ameaça. Temos aqui presente a convicção de que qualquer gesto bom ou mau, merece punição ou recompensa, consoante a gravidade ou a benevolência do Eterno Juiz. Este é um entre muitos exemplos, que poderíamos elencar servindo o mesmo propósito de argumentação. Ligada a este temor, ou soberano respeito pela vontade da majestática Vontade Celestial, poderíamos lembrar, igualmente um sem fim de orações e cânticos religiosos arguindo a convicção da passagem do tempo<sup>18</sup>.

Onde temos bem nitidamente espelhada a ideia da passagem do tempo, e ainda a da ausência de repetição do mesmo, ou seja, não há, para os ímpios, “segundas oportunidades”, o que poderia fazer supor que o tempo é agora, é o tempo do presente, do agora. Mas esta é a visão estoicista do fluir do mundo, não a visão religiosa legada pelo cristianismo. Esta adia para um outro

---

<sup>18</sup> Como por exemplo: “Avé Maria, mãe de Jesus,  
O tempo passa, não volta mais,  
Tenho saudades daquele tempo  
Em que eu Te chamava de minha mãe.”  
(Cântico religioso, frequentemente recitado no Mês de Maria)

tempo prometido profeticamente, distanciado daquele que serve de palco ao desenvolvimento da existência do homem, a remissão ou condenação do tempo que lhe foi cedido viver, como uma espécie de oportunidade, pôr à prova, tendo sempre presente que, como refere o Evangelista S. Lucas, “Muitos são os chamados e poucos os escolhidos”.

Pela sucessão dos meses que terminam e reiniciam repetidamente, desde que há memória, “o saber de experiência feito” permite adivinhar através de indícios denunciados em alguns dias, como serão os outros. O observar destas particularidades, revela-se especialmente elucidativo no que diz respeito ao cultivo, às sementeiras, enfim, àquela que é a base de sustento do homem do campo. Este homem que depreendeu após longas e aturadas observações que, entre muitas outras coisas, por exemplo, “Fevereiro quente, traz o diabo no ventre”. Pretendendo, com isto dizer, que o calor de Fevereiro é um mau presságio para que, posteriormente, a época de recolha cerealífera seja proveitosa e alegre o seu mentor. Ainda ligada a estes presságios temporais, que permitem adivinhar como serão os tempos futuros, encontramos o célebre lema, que não tem senão o mesmo propósito de muitos outros congêneres, anunciando: “Em Janeiro, sobe ao Outeiro, se vires verdejar, põe-te a chorar, se vires “terrear” põe-te a cantar.” (AAVV, 1998)

Ultrapassando o limite restritivo da rotina do cultivo dos campos, a mesma convicção esboçada anteriormente, é perceptível, numa lição popular de moral e de bons comportamentos, remetendo para uma posterior consequência dessa atitude, quer seja ela boa ou má, “Filho és, Pai serás, como o fizeres, assim o acharás.” Tendo como centro de atenção, a ideia de respeito para com os mais velhos, sobretudo familiares, portanto ascendentes, lembrando que um dia, após longo tempo, os lugares hierárquicos serão outros, ou seja, o tempo proporcionará a mudança e recompensá-lo-á generosamente por cada gesto. (AAVV, 1998)

Porque sente a instabilidade temporal, esta incerteza quanto ao que o futuro lhe reserva ou pode reservar, surge também um outro “lema” a ilustrar o dia-a-dia, sobretudo o do simples camponês, consciente da precariedade temporal e material da sua vida, “Remenda o pano e chega-te até ao ano, volta a remendar e volta-te a chegar”. Porém, o homem também aprendeu, com a experiência, que é preciso tempo para tudo, que “Sem tempo nada se faz”, nada se gera, nada muda, nada se transforma, por isso, na Natureza, há para tudo o justo tempo, aquele que faz falta a cada “coisa” para que seja o que é realmente ao longo do tempo em que é, ou seja, convenceu-se, pelo que a natureza lhe transmitiu, que “Depressa e bem há pouco quem.” E os que não sabem isto são ao que “Vão com muita sede ao pote”, os que não sabem que “Vale mais um pássaro na mão, do que dois a voar”, transmitindo aqui, novamente a incerteza quanto ao futuro, a certeza de

que quem “dá”, pode pela mesma operação, querer tirar, o melhor é aceitar, conformarmo-nos ao presente, ao momento, a cada momento, sem correr mais do que o tempo, sem “pôr a carroça à frente dos bois” e esperar que ele determine dar a cada ser criado o que lhe está reservado pelo tempo.

Ligada às lides do trabalho e do tempo que urge e não espera por ninguém, bem como ao maniqueísmo religioso que, ele próprio fomenta e incentiva a evolução, a passagem, a mudança, costumam sapiente e convictamente dizer que “Quem tempo tem e por tempo espera, vem o diabo que lho leva”, ou, numa outra versão “Não guardes para amanhã o que podes fazer hoje”. Ainda como forma de alento, ou certeza advinda da própria experiência, seja ela maior ou menor, de que o tempo não para, e, sobretudo, que tudo muda, ou pode mudar, conforme o tom do seu ritmo. Costuma então, dizer-se “Não há mal que nunca acabe, nem bem que sempre dure.” Também denuncia possuir diferentes noções temporais, ou concepções de tempo, quando, traduz em lengalenga popular o diálogo bastante conhecido por nós, “O tempo perguntou ao Tempo, quanto tempo o Tempo tem. O Tempo respondeu ao tempo que tem tanto tempo quanto Tempo o tempo tem.”

As adivinhas, espécie de enigmas populares, também não passam à margem deste enigma temporal e, por exemplo relembando a cronometragem (feita em segundos, compondo os minutos, que por sua vez, compõem as horas) típica do tempo radiografado pelo relógio, coloca-se a tradicional questão: “O que é que é que, dez e dez não são vinte, mas com cinquenta faz onze!?” Poderíamos acrescentar uma vasta quantidade de outros adágios populares, orações, crenças religiosas, adivinhas, mas por esse não constituir o cerne do nosso trabalho, ficamos por aqui na nossa descrição.

As medidas de tempo criadas pelos números, que comandam o nosso dia-a-dia, cada passo que damos e tudo o que fazemos, que fazem de nós pessoas pontuais ou não, criando, ao longo da história superstições, lendas ou crenças associadas popularmente a esses comportamentos, recordamos, por exemplo o “Quarto de hora académico”, criado na lusa cidade universitária para justificar o atraso frequente de cerca de quinze minutos, consistindo presumivelmente no tempo que o estudante precisa para subir da baixa conimbricense (ponto de paragem dos diferentes transportes) chegar à Universidade, subindo as escadas que separam ambos os locais (“O Quebra Costas”); ou ainda o tradicional, saudável e afortunado, segundo se crê, ou, segundo se pretende crê, atraso das noivas no dia do próprio casamento.

Em suma, numa visão mais antropomórfica que realista pode concordar-se que,



“É a vida que sugere ao homem comum a existência do tempo e não, o contrário, o tempo que sugere a existência da vida. Sem o tempo não é possível perceber a vida que é mudança.” (Pino, 2003, p. 52)

Portanto, sem mudança, o tempo viveria enclausurado na não existência, ou antes, passaria despercebido à consciência existencial do homem. (Pino, 2003, p. 52) Assim, a linguagem do homem comum faz do tempo uma espécie de confidente de todos os conhecimentos que aprendeu com as suas experiências. Este homem aprendeu do que a vida/tempo lhe ensinou a ouvir a experiência como “mãe de todas as coisas”, (2003, p. 50) que a sua própria existência, reside no tempo, mas não é o tempo, porque aquela passa e o tempo permanece, ele é, está sempre e para sempre, em tudo e apesar de tudo<sup>19</sup>.

Assim, “Profeta do passado, o tempo nada pode dizer sobre o futuro.” (Pino, 2003, p. 50, 51) Por isso mesmo, não pode ignorar o passado, esse mesmo passado que, embora já não faça parte do seu tempo, está nele inscrito com registo perpétuo e inapagável na memória, pois, é difícil apagar o passado. (Pino, 2003, p. 50, 51) Daqui resulta que o tempo se confunde com a própria vida, na medida em que a percepção daquele é um aspecto essencial da consciência do homem comum. Porém, esta relação encerra contradições, pois,

“Não é difícil perceber que, ao invocar continuamente o tempo, o homem comum o constitui guardião de um passado que não lhe pertence mais, na esperança de que, se o tempo não pode mudar o que foi, pelo menos carregue consigo seus infortúnios, permitindo-lhe também gozar, na lembrança, os momentos felizes que viveu.” (Pino, 2003, p. 51)

Para Alfredo Bosi (1992, p. 19) as tradicionais medidas de tempo, introduzidas pelos números, pelas datas, são apenas “Pontas do iceberg” e qualquer forma, em todos os casos o tempo não aparece representado como

“Homogêneo, único, universal, da linearidade infinita, da uniformidade, do segmentável, do reversível. A cronologia, embora essencial, só adquire valor quando relacionada a uma cadeia de relações que lhe permitem sentido.” (Pino, 2003, P. 112)

---

<sup>19</sup> “Falar de vivência do tempo é falar da consciência do carácter temporal da vida, algo que não se confunde nem com a simples percepção do tempo como fenómeno mensurável ou “assimilado ao espaço” (Bergson) bem com a monotonia do tempo porque organiza as rotinas da nossa vida quotidiana. Falar de vivência do tempo é falar da relação, por vezes complicada, entre o tempo como objecto da razão (mental ou lógico) e o tempo como experiência subjectiva. Razão e experiência podem caminhar juntas, mas podem também se estranhar mutuamente, o que acontece em graus e formas diferentes, definidores do limiar que existe entre o que a psicologia clínica denomina o “normal” e o patológico.” (Pino, 2003, p. 58)

Em cada tempo histórico, como lembra Marc Bloch, ou em cada presente, se assim o preferirmos, coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas de futuro, onde no fluxo da duração é preciso perceber a relação de continuidade e de mudança. Por isso, as mudanças e as permanências que ocorrem num determinado tempo cronológico, só ganham sentido ou podem ser correctamente compreendidas, se forem apresentadas nas cadeias de eventos que lhe dão significado. Quanto a essas “cadeias de eventos”, elas tanto podem ser longínquas umas das outras, em termos cronológicos, como serem de natureza múltipla e contraditória.

A este propósito, Alan Lightman (citado por Rago, 2003, p. 25) na sua obra, “Sonhos de Einstein”, convida à reflexão do passado na vida das pessoas, ao comparar metaforicamente, duas cidades que estabelecem relações diferentes com o tempo, sendo que a primeira vive centrada no passado e imersa na tradição, ao passo que a segunda, “é absolutamente livre pois mareada pelo esquecimento.” (Rago, 2003, p. 25) Lightman coloca, aqui em questão a necessidade da história, pois descreve a cidade do passado como um lugar onde as pessoas se vestem de tons escuros e se passeiam vagarosamente pelas ruas, demonstram temor perante a possibilidade de ocorrência de qualquer perturbação imprevista. Na cidade do presente, opostamente, as pessoas são risonhas, alegres e ágeis porque se esquecem de tudo, até de coisas absolutamente úteis, o que lhe permite afirmar que

“Sem passado, as pessoas se olham de frente, sem mágoas e sem rancores.” (Lightman, citado por Rago, 2003, p. 25)

Esta metáfora faz lembrar a visão de Hyden White, quando na obra “O fardo da história” (1994) lamenta a percepção tão negativa da imagem social do historiador, associada a uma imagem do passado como um fardo que carregamos com muito custo e dificuldade, criticando esta visão e outra ainda frequente, trata-se da convicção de que o passado é um empecilho, ou um obstáculo e, para vivermos plenamente o presente, precisamos de nos libertar dele. Também Walter Benjamin, (citado por Rago, 2003, p. 25) deixa antever em muitas das suas passagens a imagem de um passado encarado como um fardo, porque “oprime o cérebro dos vivos”, impedindo a compreensão do momento presente e inibindo a acção transformadora. Fazendo lembrar a passagem de Nietzsche, na obra “Assim falava Zarathustra”, onde define a vida como uma corda sobre o Abismo, para a qual somos empurrados logo que nascemos, estando lá, não podemos,

olhar para baixo; não podemos tremer; não podemos hesitar; não podemos recuar; não podemos correr para a frente, resta-nos simplesmente viver – elucida o filósofo – que na sua vasta obra defende, a este propósito, que o pior dos males do homem foi ele ter nascido, mas sendo essa fatalidade inevitável e irremediável, a solução é viver, talvez segundo Ricardo Reis - acrescentaríamos nós – pondo “(Põe) quanto és no mínimo que fazes”. Desta forma estabelecemos uma espécie de ponte de passagem para as filosofias Epicuristas e Estoicistas a quem esta temática do tempo é particularmente cara e próxima. (Mendes, 1987, p.31)

A questão filosófica acerca da realidade do tempo remete, sempre que equacionamos a sua origem, necessariamente para a Grécia antiga. Mais ainda, remete para um dualismo ontológico que opõe o ser e o devir, a existência, a mudança e a alteração. Encontramos uma primeira tentativa de resposta à questão “O que é o tempo?” por parte de Parménides<sup>20</sup> (século V a. C.). Para Heraclito, os opostos ou contrários são, no fundo, uma espécie de “motor” que faz avançar o tempo, a realidade, a história<sup>21</sup>. Platão<sup>22</sup>, por sua vez, justifica o tempo através da Teoria da Participação. Epicuro<sup>23</sup>, por seu turno, fala dos átomos. (Pino, 2003, p. 50 e seguintes) A filosofia da antiguidade greco-romana, pelo seu carácter explicativo, constitui uma primeira tentativa de compreensão do mundo, o mito, no caso da filosofia da história e do tempo, trata as mesmas questões que a filosofia. As crenças míticas chegam ao povo por via da tradição. A tradição impõe a quem a recebe o respeito pelas suas convicções e pelos seus deuses, ao mesmo tempo, explica questões eternamente “incompreensíveis” relativamente à ordem e ao sentido do universo, numa alegoria explicativa em que o mundo é obra das forças sobrenaturais. (Heinemann, (s/d.) p. 67) Deste modo, o mito torna-se, como referiu Aristóteles (Pino, 2003), o primeiro degrau que leva à filosofia, tentando explicar questões que posteriormente ela virá abarcar, como é, por exemplo, o caso da gênese do mundo, dos fenómenos da vida, do sentido da existência humana, do futuro, da imortalidade, da dialéctica do tempo, entre outros. Com as lições mitológicas a história ganhava

---

<sup>20</sup> Defendia que nada surge do nada e tudo o que existe é mera transmutação de algo que permanece eternamente o mesmo, deste modo, toda a mudança é logicamente impossível, ela significaria ou que algo se torna o que já é, ou o que já é se torna nada, mas o nada não existe. Portanto, o tempo não tem realidade em si, para Parménides, ele é fruto da nossa “doxa”, isto é, da nossa percepção ou crença.

<sup>21</sup> Assim processam dialecticamente a mudança, que consiste precisamente, na sucessão dos contrários, que são no fundo, percepções diferentes de uma mesma coisa. É dele a célebre ideia de que a água que passou naquele momento naquele espaço de tempo no rio, não retornará nunca mais, metaforicamente, poderíamos ampliar aqui a visão restrita à realidade natural ao campo teórico, personificando o tempo, os momentos que o tempo propicia, esses não voltam, esgotam-se, não serão nunca mais os mesmos.

<sup>22</sup> (século IV a. C.) contrapõe um mundo real (metafísico, ou platónico) a um mundo ilusório (sensível ou terreno), sendo que é neste último que se desenvolve a existência terrena de todos os homens - porque mortais, perenes, tal qual o mundo e que vivem – a percepção que temos do mundo – adquirida através dos sentidos, espécie de “portas” (enganadoras porque humanas) do corpo para o exterior - como fluindo no tempo é uma ilusão. Embora demonstrem alguma utilidade, na medida que permite estabelecer relações com o mundo dos fenómenos intemporais, dos fenómenos que são realmente “em si e por si” e não precisam de nada nem ninguém para os sustentar, para os manter, subsistem por si próprios, com o mundo que poderíamos, nesta oposição designar dos fenómenos temporais, onde toda a realidade não é senão mera cópia ou representação do que é realmente num mundo ontologicamente superior – Teoria da Participação.

<sup>23</sup> Sustenta que o mundo se compunha de átomos em movimento no vazio e todos eles seguiam trajectórias paralelas e caíam com a mesma velocidade, o que impedia que colidissem uns com os outros, por um lado, e, por outro permitia que combinados dessem origem à novidade.

uma dimensão ética muito clara<sup>24</sup>. (Rago, 2003, p. 32) Não obstante, o mito tenta dar solução às questões por meios diferentes dos da filosofia. (Heinemann, s/d. p. 67)

A própria origem mitológica do tempo<sup>25</sup> (Crono), tem a si associada uma história (mitológica) que, embora encerre muito do fantástico, à semelhança das narrativas lendárias, deixa subentender a ideia de passagem, de continuidade e de repetição.

Na Pré-História diversos povos ou grupos humanos recordaram e transmitiram algo do seu passado colectivo, conscientes do gesto de preservação (Mendes, 1987). Posteriormente Heródoto, a quem Cícero chamou o “pai da História”, apresenta já alguns aspectos inovadores da herança grega na história, nomeadamente, no que diz respeito à realidade temporal. O historiador expressa demasiadamente bem a finalidade que atribui à história, que é “perpetuar o passado”<sup>26</sup>. Este perpetuar o passado implica, necessária e conscientemente, a plena consideração da realidade temporal, pois os feitos heróicos e, por isso, históricos, são relatados para que não se apaguem da memória, em suma, para que esses permaneçam no tempo, pelo tempo e através do tempo. (Mendes, 1987)

Ainda no que diz respeito à herança grega, outro ponto alto foi Tucídedes com o qual se solidifica a consciência histórica, e se aperfeiçoa o ofício de historiador. Nas suas palavras podemos recolher indícios referentes ao tempo histórico como era visto pelos seus congéneres, ou seja, segundo o qual, os acontecimentos que tiveram lugar no passado, “voltarão a repetir-se do mesmo ou idêntico modo.” (Lowiht, 1977, p. 19) Assim, nada de absolutamente novo pode ocorrer na natureza se a própria natureza das coisas é desenvolver-se e também degradar-se, daí que a história, enquanto história não mudará, pode ser que gerações de indivíduos futuros ajam com maior ou menor inteligência em determinadas circunstâncias, mas isso, não altera o sentido tendencialmente repetitivo da história. Políbio tem também esta percepção temporal, para ele - como escreve Lowiht (1977, p. 19) -

---

<sup>24</sup> “Da tradição recolhiam-se os sábios ensinamentos dos antepassados e preservavam-se os valores constitutivos da moral. Dar continuidade aos costumes, aos valores, à tradição era uma tarefa fundamental.” (Rago, 2003, p. 32)

<sup>25</sup> Na genealogia dos Titãs, Crono é o filho mais novo de Urano (o Céu) e de Geia (a terra), por isso, pertencia à primeira geração divina, anterior a Zeus e aos Olímpicos. Crono foi o único dos seus irmãos que ajudou a mãe a vingar-se do pai, tomando de seguida o lugar deste no céu, também atirou para o fundo do Tártaro os seus irmãos Hecatonquiros, que eram gigantes de cem mãos e os Ciclopes, ambos encarcerados por Urano. Desta forma Crono torna-se senhor do mundo e desposa Reia, sua própria irmã, e, visto que Urano e Geia, depositários da sabedoria e do conhecimento do futuro, lhe tinha predito que ele seria destronado por um dos seus filhos. Receoso, decidiu devorá-los a todos, à medida que iam nascendo. Assim, gerou e devorou sucessivamente Héstia, Deméter, Hera, Plutão (Hades) e Posidon. (Grimal) Metaforicamente, podemos dizer que o tempo que gera também destrói, o tempo que cria a vida, também proporciona, por meio dela, a morte, enfim, tem vários poderes, essencialmente e, o mais poderoso, o de mudar. Etimologicamente ligados a esta criação grega do “Crono”, surgem para a História duas ideias-chave, nomeadamente, a de cronologia, tão importante para a compreensão daquela, tanto a nível científico, como pedagógico, remetendo para uma ordem lógica do tempo, uma percepção linear desse mesmo tempo e a de “*Kairologia*”, de “*Kairos*” ou caos, que, por sua vez, remeta para a ideia do tempo percebido, vivido (o tempo psicológico, pessoal), parcelar, em suma, tempo que não se sucede seguindo uma ordem lógica.

<sup>26</sup> Portanto, para ele a preocupação ao apresentar um registo dos acontecimentos que observa tal qual como sucedem (de modo a que,) entre os homens, a memória do passado não fosse completamente apagada do tempo” e que “os grandes feitos não pudessem perder sua fama.”

“A história efectua um movimento giratório num ciclo de revoluções políticas, onde as constituições são alteradas, desaparecem e voltam num curso traçado pela natureza. Como consequência desta fatalidade natural, o historiador pode prever o futuro de um dado estado. A sua estimativa de tempo que o processo durará pode estar errada; mas se a sua apreciação não se deixar levar pelas emoções, muito raramente se enganará quanto à fase de desenvolvimento ou declínio que o estado alcançou e qual a forma que irá tomar.”

Neste contexto é fácil prever o futuro, basta questionar o passado, analisá-lo, conhecê-lo. Porém, só mais tarde, mito cede lugar ao logos e a cronologia adquire maior precisão<sup>27</sup>. (Mendes, 1987, p.31) Esta visão tipicamente grega da história como experiência, como extra-vida, isto é, ensinamento do passado, para a preparação do porvir, é posteriormente recuperada por vários autores que se colocam nesta mesma linha de pensamento. Uma perspectiva histórica que assume, desde logo esta função, é por inerência uma perspectiva que representa o tempo na sua escala cíclica, dito de outra forma, o tempo avança ciclicamente, de modo que, como ensina o ditado popular, “De tempos a tempos voltamos ao mesmo tempo”, ou seja, e evidente, segundo crêem, que o tempo se repita. Esta imagem alegórica do tempo aparece bastante bem ilustrada na ideia do Ouróboro, isto é, naquela tradicional e típica ilustração grega da serpente que morde a própria cauda. Assim, o tempo é, como a forma dessa mesma ilustração, estático. Apesar de existir mudança, fluir do tempo, é uma mudança que retoma as antigas formas, uma mudança confinada àquela linha em forma de círculo. Às filosofias que se identificam com esta posição epistemológica do tempo, chamamos Filosofias do Eterno Retorno. Esta forma de representar o tempo acarreta alguns preceitos, que os gregos levavam em linha de conta. Se o tempo se repetia sem conta, numa mutação circular, então a história que cada tempo vivenciava tinha um firme e claro propósito, que era ensinar. O historiador, bem como qualquer homem prudente deveria registar, o mais atento e fielmente possível, cada acontecimento, para que um dia, quer o homem comum, quer o historiador, se pudessem servir dos ensinamentos daí recolhidos e pudessem, desta feita, actuar melhor no futuro, quando de novo a realidade histórica repetisse esses passados movimentos. Era esta a missão da história e a preocupação do historiador, a quem competia descobrir e preservar, o mais possível, a história para depois a ensinar, propagar, o que lhe concedia bastante prestígio e destaque. (Lowiht, 1977)

---

Esta função claramente didáctica da história, apesar de ser predominantemente grega não é exclusivamente grega, ou sequer confinada ao período de vigência clássica. Por exemplo, Lesley Byrd Simpson, coloca-se claramente nesta posição ideológica, refere-se à história como um resumo da experiência humana, cuja “função é ensinar”. (Rama, 1980, p. 205) Sublinhando o fim didático e, por isso mesmo, propedêutico da história, a “História mestra da vida” que contribuía para a preparação saudável do presente e do futuro, uma forma repetida, cíclica, do próprio passado da humanidade. Acreditando que conhecendo a verdade acerca do passado, “seremos mais prudentes acerca do nosso futuro”, pois, será possível contornar os erros do passado e construir, deste modo, uma sociedade mais justa. (Lesley Byrd Simpson, citado por: Rama, 1980, p. 206)

À semelhança do mito, devido ao seu carácter explicativo, também o Cristianismo, séculos depois, apresenta resposta aos grandes e elementares problemas da vida humana. (Heinemann, p. 119) A visão cristã é característica da Idade Média que Ch. V-Langlois pejorativamente caracteriza como a Longa noite, ao longo da qual “a actividade histórica teria regressado à infância” (Mendes, 1987, p. 35) Não obstante, o que os estudos têm demonstrado é que, tal como o historiador actual é condicionado pelas experiências científicas, assim, o historiador medieval não se deixa influenciar por estas, mas antes admite a inspiração divina.<sup>28</sup> Por isso, esta época é ideologicamente marcada pela chamada “filosofia escolástica”, nome que advém do termo “escola” (Mendes, 1987, p. 36, 37) É característica desta época a introdução de uma nova perspectiva do devir humano, trata-se da perspectiva linear, paralelamente com a noção litúrgica de tempo. Esta continuidade opõe-se à repetição tendencialmente grega e é baseada na Criação e na Redenção. Ela implica ao mesmo tempo, uma concepção de história una, que abrange todos os tempos e todos os lugares. (Mendes, 1987)

O saber histórico construído nestes moldes, por um lado, permitia “apontar para um futuro seguro”, por outro lado, garantia a continuidade de uma linha de progresso. (Rago, 2003, p. 32) O modelo ou posicionamento face ao tempo, é aquele através do qual ele é periodizado segundo um modelo cristológico, de função catequética e pendor hagiográfico e apocalíptico, é característico da historiografia medieval, como facilmente se entende pela religiosidade que impregnou todo o seu clima ideológico. Assim, esta visão judaico-cristã introduz, segundo Catroga, uma nova concepção e compreensão finita de tempo, na medida em que, a lição cristã viu o passado como preparação, o presente como revelação e o futuro como consumação. Esta

---

<sup>28</sup> Dito de outro modo, “O “espírito científico” impregna o mundo contemporâneo, assim como a fé impregnava o mundo medieval.” (Mendes, 1987, p. 36, 37)

compreensão terá implicações cronosóficas. (Catroga, 2003) Agora o mundo é criado do nada, assim, pode colocar-se de lado a ideia de que possua uma existência própria. Em simultâneo com a criação do mundo, foi criado o tempo, uma vez que é impossível imaginar um tempo “anterior” a esse momento da Criação de algo que se move e que muda, contrariamente a Deus que é imutável e intemporal. Deus cria o universo não no tempo, mas antes em simultâneo com o tempo, como um mundo temporal, pois, logo na ordem dos primeiros dias, pode constatar-se que foram criados o mundo, a mudança e o movimento. (Lowith, 1977, p. 163) Por isso, qualquer duração imaginável do tempo finito, onde se dá a nossa existência, não é nada comparada com a interminável eternidade de um criador eterno, de um Deus que não tem princípio nem fim, deste modo, a sua extensão é superior à de qualquer outra que parta de um começo e que seja limitada.

Assim, a esperança e a fé, têm em comum, a ligação ao futuro e, contrariamente à visão clássica do futuro, na perspectiva do cristianismo, o tempo passado e o tempo futuro não podem parecer-se, ou estaríamos perante um “retorno cíclico sem princípio nem fim.” (Lowith, 1977, p. 164, 165) Até por uma questão de fé, não pode haver esta repetição, pois a fé promete a salvação eterna dos que amam a Deus, (Lowith, 1977, p. 164, 165) por sua vez, a questão do eterno retorno relaciona-se mais com a permanência e a monotonia dos acontecimentos cósmicos, retirando o carácter de acontecimentos únicos ao aparecimento e à Ressurreição de Cristo. (Lowith, 1977, p. 164, 165) Contrariamente, a doutrina certa – segundo Santo Agostinho – conduz ao objectivo futuro enquanto “os maus caminham em círculo”.

Em suma, o círculo, símbolo sumamente perfeito para os antigos, assiste agora à sua substituição pela cruz. Para Spengler (citado por Lowith, 1977, p. 24) o significado das culturas históricas reside no rígido cumprimento dos ciclos que “vão do desenvolvimento e florescimento à decadência”, introduzidos pela vontade de Deus, pois, se assim não fosse, a história perderia a finalidade ou o objectivo, dado que – sublinha Lowith - “A sua “sublimidade” consiste na sua inutilidade.” (Lowith, 1977, p. 24)

Fernando Catroga (2003, p.19) considera que o Cristianismo assinalou, com a ideia de criação e com o entendimento do modo como Deus se manifestou ao homem, a irrupção de um “tempo novo” e a oferta do nascimento de um “homem novo”. Neste contexto, a Criação e o modo como Deus se manifesta ao homem poderão ser vistas e equacionadas como novidades, ou até escatologias para a época e até da época em diante, ou seja, é como se para o Cristianismo o advento de Cristo passasse a balizar o sentido da aventura humana na Terra – escreve –

“Sem o pecado original e a redenção final, o intervalo entre o “Alfa” e o “Ómega”, que preenche a finitude do tempo, revelar-se-ia desnecessário. Daí, a não substancialidade do tempo.” (Catroga, 2003, p.19)

Por esta via, o Cristianismo introduz a visão do fim derradeiro, que é simultaneamente “finis” e “telos”, pois, constitui um esquema de ordem e sentido progressivos, capaz de vencer o medo antigo do Fado e da Fortuna. Assim, o “eschaton” não só delimita o processo da história através de um fim, como o articula e preenche também com um objectivo definido, tornando-se numa espécie de bússola escatológica que orienta no tempo indicado o Reino de Deus como objectivo e fim derradeiros. Portanto, o Cristianismo impregnou no tempo histórico uma visão segundo a qual, cada acontecimento ganha necessariamente lugar e sentido no seio de uma cadeia soldada pela solidariedade entre antecedentes e consequentes. Nesta medida, não é de estranhar, que o tempo passe a constituir um desenvolvimento providencialista da história, ou seja, processasse, ou desenrola-se, de acordo com os desígnios do “Todo-poderoso”. (Catroga, 2003, p.19) O Cristianismo autêntico é essencialmente “ascético”, isto é, não pertence a este mundo, visto que a sua esperança e a sua expectativa, não se encontram neste mundo. (Catroga, 2003) É, portanto, uma religião de renúncia relativamente aos hábitos e aos costumes deste mundo. Só pela abstracção da renúncia se consegue a liberdade espiritual e se conquista a vida, daí o protagonismo da figura do peregrino, como escreve Heinemann<sup>29</sup> (Heinemann, s/d. p.58).

Contudo, esta convicção temporal só se explica e só poderá ser e parecer ordenada, em função de uma ideia dominante, forte e central, trata-se da Incarnação. Por isso, este desenvolvimento temporal é marcado por um transcendentalismo, na medida em que, Deus é retirado do espaço e do tempo onde decorrem as vidas das suas criações, ficando o homem, criado à Sua imagem e semelhança, responsável por usar convenientemente a sua liberdade, dependendo o seu futuro, do uso que fizer dela (Catroga, 2003, p. 21). Por este raciocínio, o Cristianismo liga a ontologia da história à ideia de queda e, conseqüentemente, de pecado. Inspirado em velhas “explicações cosmogónicas”. (Catroga 2003, p. 21) esta ideia, quando comparada com a plenitude da Origem, é sempre tida como evidente degradação. No entanto, nesta perspectiva, apesar da degradação de que falamos, trata-se de um “empobrecimento ôntico” que não regressa ciclicamente e que também não invalida a redenção futura. Deus não é somente o Criador do Universo, é-o também, e automaticamente, do espaço e do tempo, não é só substância finita. Ao

---

<sup>29</sup> “O homem da Idade Média considerava a vida terrena como uma viagem, como uma peregrinação para a Jerusalém Celeste. A terra é para ele um sítio estrangeiro, um lugar de desterro, um vale de lágrimas. A sua pátria é o Céu.” (Heinemann, p. 158)



invés disso e, mais do que isso, ele intervém no tempo para emitir sinais de que a promessa da remissão é possível de ser cumprida, mas apenas é, definitiva e plenamente alcançada, fora da história. Altura em que os homens poderão tornar-se, integral e definitivamente, fiéis à sua natural condição de ser desde a Origem ou Criação, “imagem e semelhança” de Deus, cujo destino depende inteiramente da sua fé e da sua graça (Catroga, 2003, p. 23).

Neste ponto o Cristianismo, por um lado rompe com as visões cíclicas do tempo, ao mesmo tempo, abre portas para a historização do modo ocidental de conceber o mundo e a vida. Talvez este tenha sido também o motivo pelo qual Santo Agostinho, defendeu a superioridade desta nova religião, face às doutrinas do eterno retorno, baseado, não em argumentos racionalmente demonstráveis, mas antes, nas suas consequências morais. Por exemplo, a libertação do sofrimento através da repetição cíclica, nunca seria possível, só a fé a poderia garantir e, num futuro transcendente.

Bossuet<sup>30</sup>, à semelhança de Santo Agostinho, defende que o pessimismo é o carácter essencial do Cristianismo (Phlekanov, s/d. p. 15) e na sua visão da história, sucedem-se acontecimentos onde a mão de Deus age sozinha, actua de maneira imediata (“milagres históricos”), este é outro traço peculiar da visão teológica da história, porque dá grande importância à explicação natural dos acontecimentos históricos (intimamente ligados à ideia teológica). Esta explicação está intimamente relacionada com a transcendência, só ela pode garantir e autenticar a realidade ou veracidade, de qualquer acontecimento ou momento histórico. Equacionado nestes termos o devir, só a Igreja se poderia assumir como a portadora do saber revelado, sobre o passado e o futuro e, conseqüentemente, ser elevada a depositária da memória da humanidade e das suas esperanças de redenção. Assim, concordamos com Karl Lowith, segundo o qual, o Cristianismo,

“Ordenou as eras e as idades segundo uma lógica em que o passado surgia como preparação, o presente como revelação e o futuro como consumação” (citado por Catroga, 2003, p. 25)

Mais recentemente, Toynbee, segundo Lowith, (1977), procura estabelecer um ritmo de retorno dos ciclos de vida, repetindo um esquema constante de génese e de desenvolvimento, destruição e desintegração ao nível cultural, tentando extrair do processo histórico-natural um objectivo e um significado concretos. Diz que a história é uma perpétua transacção entre ambiente

---

<sup>30</sup> Em Bossuet, “É sempre o bom Deus quem dá ao homem e às nações qualidades proporcionais à altura a que os destina. Mas, uma vez dadas, estas qualidades trabalham por si mesmas, e, à medida que operam, temos não só o direito, mas o dever (...) de buscar a explicação natural da história!” (Phlekanov, p. 16)

– homem, de “desafio” e “resposta”. Para Toynbee o perpétuo movimento de rotação de uma roda, não tem necessariamente de ser uma rotação vã, se cada ciclo for portador de um veículo que se aproxima muito mais do seu significado. Assim, conclui que a história universal, mais do que uma história de civilizações, é uma história de religião. Para ele as religiões cristãs, centradas na figura messiânica do salvador, constituem a única forma criativa de escape a uma sociedade em processo de desintegração. Deste modo, criam um novo clima e uma nova dimensão e, conseqüentemente, um novo tipo de sociedade. Tenta, assim, demonstrar que o Cristianismo é o maior acontecimento “novo” na história do homem, enquanto o surgimento recente da democracia e da ciência, são uma repetição, pouco significativa, de algo que os Gregos e os Romanos fizeram extraordinariamente bem antes de nós, por isso a Era Cristã parece ter sido “apenas ontem”<sup>31</sup>. (Lowith, 1977, p. 27) Segundo Toynbee, este movimento cíclico pode, ao mesmo tempo ser recorrente, enquanto o movimento da religião pode seguir uma linha ascendente e contínua que, por sua vez pode obedecer e ser impulsionado pelo movimento cíclico das civilizações em torno do ciclo de nascimento – morte – nascimento.

Nos finais do século XV, registaram-se importantes inovações, ainda assim, o progresso não triunfou sem acidentes e sem nostalgia, diz Védrine (s/d., p.16) Se é certo que os humanistas enveredaram por um platonismo entusiasticamente aceite, não é menos correcto dizer que recusaram, por isso, a cultura. A Idade Média não abandonou completamente Platão e o Platonismo, quase que podíamos dizer que ele se integrou no pensamento cristão e a filosofia das ideias tornou-se filosofia da natureza. Os autores tendem a caracterizar a Renascença como “O regresso ao antigo”, uma espécie de “retro-história” (Mendes, 1987, p. 41).

Assim, o homem moderno reduziu o Cristianismo a um humanitarismo, no qual a antiga veneração dedicada ao sacerdote é agora atribuída ao homem de classe letrada. É como se a moral se tivesse agora autonomizado do seu suporte essencialmente religioso convertendo-se numa fé natural. Essa fé natural encontra exemplo na nova filantropia emergente. Agora o que prevalece sobre tudo e acima de tudo, é a vida mundana. É aí que o homem tem de aprender a triunfar, é aí que ele precisa de trabalhar e de ganhar dinheiro. Portanto, não lhe resta alternativa, a não ser deixar o mundo mundano, até aqui objecto de renúncia, interferir de formas diferentes na sua anterior religião. Deste modo, o Cristianismo primitivo e autêntico está em perfeito contraste com as novas normas universais.

---

Quanto às filosofias do Renascimento convém destacar a insurreição de Petrarca, entre outros humanistas, primeiramente italianos, depois do resto da Europa, contra uma certa cultura que identificavam com uma época bárbara, tratava-se da cultura da época imediatamente anterior a esta (Védrine, s/d. p.13) Os historiadores e sociólogos representavam o espaço, as mentalidades e o tempo, em termos de ruptura e já não em termos de continuidade. (Védrine, s/d. p.13)

Na Renascença, a história aperfeiçoou-se, aperfeiçoou a crítica histórica, organizaram-se os arquivos do Estado e fundam-se importantes bibliotecas públicas<sup>32</sup>. (Mendes, 1987, p. 43) Foi também no Renascimento que se desenvolveram algumas ciências auxiliares da história, de entre as quais se podem contar a Arqueologia, a Numismática, a Epigrafia e a Arquivística. De entre as ciências auxiliares, merece especial destaque, a Filologia que é considerada uma verdadeira hermenêutica e surge associada à crítica histórica<sup>33</sup> (Mendes, 1987, p. 44). Paralelamente, como consequência da descoberta da perspectiva na pintura, nascia também uma valorização da noção de “ponto de vista”. Esta valorização contribuirá conseqüentemente, para a convicção de que o presente era qualitativamente superior ao passado (Catroga, 2003, p.43). Assim, a “episteme” moderna convidava mais à “espacialização” dos problemas do que à “temporalização” da aventura humana<sup>34</sup> (Catroga, 2003, p. 49).

Com o forte e insubstituível contributo das Universidades, das Academias e das Sociedades Científicas, destacam-se duas tendências, ligadas entre si, a primeira cultivava a erudição, através da crítica e da publicação de fontes, bem como pela elaboração de obras de referência, a segunda, por sua vez, manifestava-se no visível alargamento da história ao “público” (Mendes, 1987, p. 59). Trata-se de um movimento que ficou conhecido por Romantismo e que, metodologicamente, privilegia a Idade Média, em termos temáticos, o exotismo, os arcaísmos (o longínquo), assim, embora reagisse contra o modelo Racionalista, comportava também, uma afirmação das qualidades humanas e dos valores emotivos e estéticos que aquela não contemplava (Mendes, 1987, p.61). A característica mais vincada das especulações históricas setecentistas é a grande insistência nas considerações de carácter empírico, ou seja, a convicção de que se podia aceder aos princípios básicos da natureza sem estudo e investigação históricos. (Gardiner, 1995, p. 5)

---

<sup>32</sup> “Dá um grande passo, na longa caminhada em direcção ao seu estatuto científico” (Mendes, 1987, p. 43)

<sup>33</sup> Considerada “como uma espécie de tronco comum, a partir do qual se viriam a definir as “críticas”, “externa” e “interna”.” (Mendes, 1987, p. 44)

<sup>34</sup> Por exemplo, a crença da existência histórica do Paraíso que prevaleceu incontestavelmente na história durante séculos, no século XVI e XVII ganha ênfase o debate acerca da sua localização (Catroga, 2003, p. 49)

As ideias típicas da Renascença foram rejeitadas pelos autores do Iluminismo que tinham fé na perfectibilidade humana e na inevitabilidade do progresso histórico. Em suma, defendiam, contrariamente à ideia esboçada, a ideia de que através de uma compreensão correcta do passado, se tornaria possível controlar os fenómenos sociais de um modo semelhante ao que torna o cientista físico capaz de dominar a natureza. Assim, Turgot e Condorcet, ao defenderem a viabilidade da tarefa de criar uma “Ciência dos fenómenos sociais”, abriram, deste modo, caminho aos grandes sociólogos do século XIX, a Saint Simon, a Comte e a Marx. Não surpreende, portanto, que de acordo com esta visão, aritmeticamente científica, não restasse lugar à história ou, para a história, tão pouco, que Descartes não lhe tivesse reservado lugar, na sua árvore. O Iluminismo vê o passado como uma espécie de preparação, embora com inevitáveis avanços e recuos, de um itinerário que só no porvir realizaria, plenamente, a essência perfectível da natureza humana. (Gardiner, 1995, p. 15)

Em suma, se até à Renascença o passado ainda se mantinha como uma espécie de lugar sagrado e, sobretudo admirado, no séc. XVIII todos os seus filósofos, imbuídos pelos ideais do Iluminismo, incluindo os materialistas, começam gradualmente a romper os laços com o passado, que desde então começa a ser olhado com menor carinho e até com desprezo. Nesta mudança ideológica, quem ganhava terreno era o futuro, tido agora, mais do que nunca, como o horizonte de expectativa, o terreno propício à realização de todas as promessas que se acreditava estarem feitas pela natureza à humanidade (Phlekanov, s/d. p. 22). Esta tendência explicativa e/ou interpretativa da história sofrerá uma enorme reacção com a Revolução Francesa que vem destruir o Antigo Regime e modificou a sociedade a vários níveis (Phlekanov, s/d.p. 29) Segundo as palavras racionalistas do próprio Voltaire, que são também a ilustração do pensamento característico do Século XVIII, “A razão acaba sempre por ter razão” (Phlekanov, s/d. p. 29). Também Saint-Simon tentou, neste contexto, fixar as bases de uma ciência social, com base na convicção de que esta, pode e deve, “(...) transformar-se numa ciência exacta como as ciências naturais.” (Phlekanov, s/d.p. 31) Em suma, pensava-se que, só compreendendo o passado, seria possível prever o futuro, para obter melhor esta compreensão entre os diferentes tempos de que se compõe a história.

Para Schelling (segundo Phlekanov, s/d. p. 45) a evolução histórica é uma sucessão de fenómenos submetidos a leis, isto é, necessários. No seu esquema metafísico a liberdade é impossível sem a necessidade.

Os tempos Modernos caracterizam-se por uma desmedida demanda da felicidade, tratando-se de uma época que estava obcecada pela ideia de felicidade (Hazard, data, p.26). Esta

demanda aparece sobejamente ilustrada em vários poemas e romances, que defendiam que de todas as verdades, as mais importantes são as “que contribuem para nos tornar felizes;” Daí que, “existia um dever, o de ser feliz.” (Hazard, p.24) Tratava-se de uma felicidade imediata e terrena<sup>35</sup>. (Hazard, p. 28, 29) Fazia-se deste modo, descer o Céu à Terra. Diluiu-se a diferença que até então existia entre ambos. Pusera-se fim ao desejo absoluto, ao qual se pretendia uma renúncia serena e desprendida, pois o presente e o futuro não diferiam e na imortalidade o nosso ser manter-se-ia o mesmo. (Hazard, s/d. p. 31, 32) À semelhança da teoria cartesiana, acredita-se agora que existe, uniformemente, nos homens a “luz natural”.

Essa luz é, no fundo, o desejo de ser feliz. A função mais alta é a da razão que está encarregada de revelar a verdade, de denunciar o erro, dela depende toda a ciência e toda a filosofia. Por isso, para o homem do Iluminismo, a experiência tem lugar de honra, funcionando como uma espécie de segurança para o erro, por isso, só ela “lançará por terra os templos do falso.” (Hazard, s/d. p. 37) A razão destaca-se a si própria não precisa de autoridade, ou, sequer de tradição (Hazard, s/d. p. 51). A fé, por seu turno, era aos olhos destes racionalistas, “(...) uma credulidade absurda” que deveria servir “para uso dos ignorantes e dos imbecis” na medida em que, consistia em acreditar no que parece falso e não no que parece verdadeiro (Hazard, s/d. p. 52, 53). A religião representava o inimigo, um inimigo de quemurgia separarem-se<sup>36</sup> (Hazard, s/d. p. 65). Paralelamente, foi introduzida uma nova palavra – a natureza - era a fonte das luzes, a garantia da razão. A religião devia tornar-se natural porque seria unicamente a emancipação da natureza, e ainda porque seguia o instinto que a natureza depositava em cada ser humano. Ela permitia-nos também distinguir o verdadeiro do falso, o bem do mal. Em vez de nos fazer considerar esta vida mortal como uma provação, obedecia à lei da natureza que tende, sem qualquer provação, para a felicidade individual. Como corolário disto, existe apenas um único direito, do qual derivam todos os outros – é o direito natural – que é no fundo, o conjunto de todas as leis naturais que Deus impôs a todos os homens, estando assim, inscrito nos seus corações até aos confins da terra (Hazard, p. 155). O homem honesto foi agora ultrapassado, porém, o herói foi, também demasiado louvado<sup>37</sup> (Hazard, p. 158).

---

<sup>35</sup> É muito defendida a seguinte ideia: “Acomodemo-nos à vida, pois ela não se vai acomodar a nós!” (Hazard, p. 28, 29)

<sup>36</sup> Acreditavam que “A revelação pertence à ordem dos milagres, e a razão não admite o milagre. A revelação pertence à ordem do sobrenatural, e a razão apenas admite as verdades naturais. Logo que a razão examina a revelação, encontra nela contradições e, conseqüentemente, falsidades. O que na religião é propriamente religioso, não passa de superstição; e, em consequência torna-se necessário que a razão ataque essa vivaz superstição e a destrua. A única crença que existe é racional; e ao racional se deve reduzir o próprio divino.” (Hazard, p. 65)

<sup>37</sup> “Natureza empírica ou natureza racional: a moral devia ser natural, ou não existir de todo.” (Hazard, p. 158)

Ora, a ciência seria a ciência da natureza e, quanto à história, foi posto em primeiro plano a história natural e a geometria em segundo. Este retirar da supremacia deve-se à constatação de que ela não acrescentava nada ao conhecimento, que se contentava em desenvolver, por dedução, princípios já determinados, e que, conseqüentemente, nada aprendia do real.

O século XVIII colocou o homem no centro da sua visão do mundo, do mecanismo em torno do qual organiza a sua reflexão. Agora, o Homem, é sempre aquilo que as suas necessidades o levam a ser<sup>38</sup> (Vovelle, s/d. p. 9). Contrariamente ao que acontece à história, assistimos à utilização da nova astronomia e da nova física, como argumentos a favor da credibilidade da concepção mecanicista da natureza, na qual interessava, sobretudo, o tempo físico, num cenário mecanicista, onde a “razão técnica” toma o lugar da “razão mágica” ou “estética” renascentista e as perguntas dispensam a indagação de causalismos formais e finais da velha metafísica aristotélico-tomista. Portanto, lógica e conseqüentemente, a adesão a este paradigma científico, que visava alcançar leis universais, por meio de observações e de demonstrações, era pouco favorável à ideia de história como um devir imanente e portador de sentido. (Catroga, 2003, p. 41)

De entre as descobertas e os progressos que caracterizaram o século XVIII europeu (Gardiner, 1995, p. 3), destaca-se a crença que defende:

“Que os fenómenos sociais e psicológicos estão sujeitos a leis verificáveis e são, por isso, em princípio, susceptíveis de um tratamento sistemático do género tipificado nas ciências naturais.” (Gardiner, 1995, p. 4)

À luz destes princípios, as leis só poderiam ser encontradas no próprio conhecimento histórico. Assim, esta interpretação terá conseqüências na história, pois, sentiu-se, como primeira conseqüência desta convicção, que esta não podia ser considerada como um mero agregado de acontecimentos ocorrendo de uma forma e numa ordem regidas só pela eventualidade e pelo acaso. Em segundo lugar, verificou-se a procura de um padrão ou de uma finalidade no processo histórico que requeresse a postulação de um dado intermediário transcendente, à semelhança do que já era possível fazer-se nas ditas ciências exactas. Este último ponto era aos olhos de muitos, bastante discutível. Porém, foi esta a tendência marcante e dominante desta época de profundo ateísmo, onde a única entidade tida quase como divinal era a ciência, pelas promessas de

---

felicidade, de bem-estar e de prosperidade que fazia à humanidade crente e esperançada de um futuro melhor – o Cientismo. (Catroga, 2003, p. 119) Para aqueles para quem este era um dado evidente, o mais importante era captar os factores operantes na história com um espírito semelhante àquele com que a física chegara à compreensão das leis causais que regem os acontecimentos da natureza. E. J. Browne (1988) chamou-lhe “profetismo científico”, dizendo que pode ser aplicável às doutrinas e práticas sociais que dão à ciência uma autoridade que, de certo modo, “ultrapassa o seu âmbito legítimo.” (Catroga, 2003, p. 119)

Esta argumentação cientista acabou por dominar os meios intelectuais europeus após a segunda metade do século XIX. Converteu-se não só em instrumento crítico da ou das ideologias, mas também e, acima de tudo, ocupou o lugar da própria ideologia. Nesta conjuntura, sob o impacte da sociedade científico-industrial (que o próprio cientismo ajudava a consciencializar), acelerou-se, principalmente ao nível das novas elites, a descredibilização das representações do homem e do mundo de inspiração religiosa ou metafísica. Este processo, não foi estranho à dessacralização do universo, provocado pelo êxito explicativo e técnico das próprias ciências, e à crescente reivindicação do cariz científico de leituras totalizantes do cosmos e da história (Catroga, 2003, p. 120). Esta nova forma de valorizar o tempo fez com que as novas teorias, apesar da sua reivindicação de cientificidade, mais não fossem do que filosofias da história não assumidas, ou, por outras palavras, cientismo e historicismo foram duas faces de uma análoga realidade<sup>39</sup>.

A promessa de assegurar a felicidade à humanidade, perdura até à Segunda Guerra Mundial que, com a devastação que provocou, sepulta este optimismo, pois, como refere Jacques Ellul (Ellul, 1987, citado por: Catroga, 2003, p. 132): “A descoberta da penicilina não compensou o traumatismo da Hiroshima.” O que intensificou dúvidas éticas entre os próprios cientistas, ao tomarem consciência da sua profissão. Inquietações como estas contribuirão, por um lado, para a mudança que se começa a verificar, sensivelmente, a partir de 1975, com a ligação tornada estreita e bilateral da ciência à técnica, por outro lado,

“Esta acelerada diluição da ciência veio acompanhada por prognósticos anunciadores da “morte” das ideologias, finalmente dissolvidas na sedução da técnica e da sociedade de consumo.” (Catroga, 2003, p. 133)

---

<sup>39</sup> “Pois, para se legitimarem elas punham em acção um acrítico sentido do devir, nomeadamente quando utilizavam razões históricas para mostrar a necessidade do seu aparecimento (as sociedades industriais), integrando-se em sistematizações e hierarquizações de conhecimentos que, embora convocassem argumentos ontológicos e epistemológicos, também não dispensavam a ordenação e a sucessão das ciências, como a taxionomia comtiana demonstra em termos modelares.” (Catroga, 2003, p.124)

Este ambiente metafísico incute na realidade temporal um novo rumo, surge, assim, o modelo linear de temporalidade que pode ser subdividido em duas tendências opostas, uma que o percebe em sentido progressista e outra que, ao invés, o concebe revestido - o tempo sincrónico – e outra, num sentido regressivo - o tempo invertido. Estas tendências têm, segundo Catroga (2003) em comum, o facto de, em qualquer uma delas, confrontar o homem com o passado, o presente e o futuro, “em atitudes de esperança, de nostalgia ou de angústia.” (Catroga, 2003, p. 17, 18) São, no fundo, diferentes formas de ver e de representar a história e o próprio tempo, às quais chamamos paradigmas, sendo que, a ruptura entre um paradigma e o que se lhe segue, não é sempre radical. Assim, contrariamente às religiões judaico-cristãs que estavam prenhes de historicidade, o conhecimento posto em prática pelas novas ciências físico-matemáticas parecia dispensar a história.

O primeiro teórico que se mostrou contrário a este método físico-matemático foi Vico, constituindo, portanto, um caso isolado, relativamente àquelas que eram as tendências da época. Em 1725 na obra “Scienza Nuova” contestava a validade da aplicação da via dedutiva à explicação dos fenómenos humanos, defendendo a necessidade de, no interior da “ordem ideal” que enformaria os acontecimentos, caso respeite o relativismo e a singularidade de cada período histórico. Esta posição será mais tarde retomada, entre outros por Herder e Ranke. Porém Vico foi pioneiro e para ele a verdadeira “ciência nova” não era a física ou a astronomia, dado que a natureza, criada por Deus, só por ele poderia ser explicada, em nome do princípio “vero et factum convertuntur”, opostamente, a História foi criada pelo Homem, portanto, para Vico, quem se debruça sobre o “novo saber”, “está a contar a si próprio esta história ideal.” (citado por: Catroga, 2003, p.52)

Agora compete ao Homem construir o seu próprio futuro, o porvir, Giambattista Vico afirmava “A humanidade é obra de si mesmo.” (Rama, 1980, p. 213) à semelhança de Dewey (Rama, 1980, p. 214) O interesse de Vico pela história estava ligado a uma teoria do conhecimento (Gardiner, 1995, p. 12) Acreditava que só por intermédio da história se poderia compreender a natureza humana, na medida em que, por um lado, esta contém os vários modos através dos “quais os homens se exprimiram em épocas diferentes”; por outro lado, é nestas formas de expressão que a natureza se revela “directamente, a ela mesma” e não à luz de qualquer outro modelo ou conceito actual e artificial de conhecimento. (Gardiner, 1995, p. 12) Por isso, a “ciência nova” expõe certas regras directivas e mostra como se devem aplicar, ora, se a história é feita por



homens, também pode ser compreendida por homens. Esta certeza não coloca de parte o discernimento crítico relativamente à transparência das fontes históricas recuperando-se e reaprendendo-se, deste modo, “as formas de pensar e de sentir que elas encerram.” (Gardiner, 1995, p. 13-51) Para Vico cada sociedade passava por várias fases de desenvolvimento e

“Cada fase possuía um carácter específico que permeava todos os sectores da expressão e da vida humana” (Gardiner, 1995, p. 13)

Se pretendêssemos fazer uma análise historiográfica no tempo, não podíamos deixar de referir a revista denominada “Annales”, que em 1922, em Estrasburgo é fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, protagonizada por um grupo de historiadores reunidos em torno da “Escola dos Annales” (Braudel, s/d. p. 63) Desde a fundação, esta escola tinha como propósito promover e divulgar uma História diferente da que até então se fazia. Almejava uma História – problema, que substituísse a tradicional narrativa de acontecimentos, que não se limitasse aos aspectos políticos e que, acima de tudo incluísse todos os aspectos da vida humana. Para atingir tal fim, dispunha-se a estabelecer relações de colaboração com outras disciplinas (Geografia, Psicologia, Economia, etc.) - interdisciplinaridade<sup>40</sup>. Contudo, do programa de acção deste grupo não constam preocupações teóricas, uma vez que sempre se preocupou com privilegiar a investigação empírica. Esta ausência teórica impede que possamos identificar com ela o aparecimento de uma nova teoria da História enquanto produção de conhecimento<sup>41</sup>. Assim, os historiadores começam agora a tomar consciência de uma história nova que tem um certo peso e cujo tempo não concorda já com as antigas medidas. Esta nova história implica uma erudição, na qual não basta rodearmo-nos de novos materiais,

“É imprescindível submeter esses materiais a métodos.” Levando a história ao perigoso limite de acreditar que “A vida é a nossa escola” (Braudel, s/d. p. 62)

---

<sup>40</sup> Nomeadamente com a Sociologia, já que são as únicas ciências globais capazes de estender a sua curiosidade a qualquer aspecto do social, para além disso, o vocabulário de ambas é também bastante semelhante. Uma introduz-se no passado, em nome da repetição, a outra, penetra no presente em nome de uma duração criadora de estruturas e desestruturas, bem como de permanências. São estas as ferramentas que utilizam: repetição e comparação, por um lado e duração e dinamismo, por outro. Numa clara defesa da interdisciplinaridade, Marc Bloch defende que para entender e apreciar bem os processos de investigação de um ramo específico do saber, seria indispensável saber uni-los por um traço seguríssimo, ao conjunto das tendências que se manifestam, na mesma altura, nas outras espécies de disciplinas. Nesta mesma perspectiva,<sup>40</sup> (Braudel, p. 69) a história e a sociologia são vizinhos e, à semelhança dos demais vizinhos, não podem ignorar-se, nem conhecer-se perfeitamente, o que leva Braudel<sup>40</sup> a dizer que “*O diálogo do historiador e do sociólogo é quase sempre um falso diálogo.*” (Braudel, p. 70)

<sup>41</sup> Portanto, esta escola foi manifestamente marcante no panorama da produção historiográfica do séc. XX, porém os seus membros raramente se debruçaram sobre questões epistemológicas., porém, não são alheios à evolução que coloca a ciência no centro do universo intelectual dos grandes pensadores, por isso questionam-se “*Se estamos num mundo novo, porque não uma nova história.*” (Braudel, p. 53)

O termo “filosofia da história” foi inventado por Voltaire, que o aplicou à história moderna, como forma de a distinguir da interpretação teológica (Lowith, 1977, p. 15) Posteriormente, nos estudos e diferentes âmbitos em que essa expressão foi empregue, o sentido que lhe estava inerente era o de uma interpretação sistemática da história universal, como refere Lowith

“De acordo com um princípio segundo o qual os acontecimentos e as sucessões históricos se unificavam e dirigiam para um sentido final.” (1977, p. 15)

Desta forma, desamparada da explicação teológica, a história coloca-se na total dependência da teologia da história, mais concretamente, do conceito teológico de história como realização e salvação. Tornando-se a “filosofia da história” na expressão relacionada com a finalidade do rumo histórico, com o objectivo do conhecimento histórico, ou, com a direcção que segue o percurso da história universal. A estrutura das filosofias da história, encontrou a sua maturidade com o Iluminismo (altura em, que os ideais de perfectibilidade e de progresso, são levados às últimas consequências. Momento também em que o presente e o futuro são qualificados como épocas de autonomização e emancipação racional). Assim, com as filosofias da história, secundariza-se a história dos acontecimentos, em nome da evolução progressiva do espírito da humanidade<sup>42</sup>. Segundo este ponto de vista, que equaciona a história, e o tempo em geral, no sentido de devir, o presente da humanidade constituía uma etapa mais elevada que as anteriores, havendo na história, uma espécie de “motor invisível” (devir) que é o “sujeito”, ou seja, o agente que lhe confere sentido. Em suma, a história só seria conhecida quando a humanidade fosse equacionada como uma totalidade em devir, porque, percepção-se o real de forma inteligível e a razão para além de esclarecer o real, ilumina e aperfeiçoa a humanidade. Apesar de esta ideia de “motor invisível” na história não ser novidade, com as filosofias da história ela ganha contornos substancialmente diferentes, na medida em que, esse “sujeito” se situa agora no exterior da história. (Catroga, 2003, p.63)

Ranke tem por objectivo converter a História numa disciplina científica rigorosa e, além disso, levada a cabo por profissionais devidamente treinadas, para isso defende algo que vigorará, durante muito tempo, entre os historiadores. Considera que ao historiador compete unicamente mostrar o que se passou na realidade, em vez de julgar o passado ou de preparar o futuro. Dito de

---

<sup>42</sup> Esta tendência é iniciada com Voltaire, em 1785, na obra “*La Philosophie de l’histoire, par feu M. abbé Bazin*”.

outro modo, o que faz progredir o conhecimento histórico é a investigação empírica, o apuramento dos factos e não a especulação filosófica, daí ser absolutamente necessário, para fazer História, o recurso exclusivo às fontes documentais. Para isso urge, por um lado recusar a possibilidade da explicação histórica ser objectiva. Por outro lado, defender a importância da descrição como única base para garantir a objectividade. (Magalhães, 2002)

O sociólogo francês Comte, defende que os acontecimentos produzidos pela ciência, são verificados experimentalmente através do recurso a métodos de investigação empírica e todas as ciências estão submetidas a um método e devem gerar leis. (Magalhães, 2002) Tal como Coudercet e Saint-Simon, associam a teoria progressista da história, a um interesse prático pelos problemas e organização social; e acalentou o ideal de aplicar o método científico ao estudo da sociedade de uma maneira ainda mais radical e incondicional – “o Positivismo”. (Gardiner, 1995, p. 89-92) No último estágio comtiano culmina o movimento histórico constituído pelo sucessivo aparecimento da matemática, da astronomia, da física, da química e da biologia como “ciências positivas”. Este desenvolvimento faz parte de um processo evolutivo designado por “lei dos três estados ou estádios”. Essa lei descreve o espírito humano, em função da sua passagem por cada um dos estádios Teológico, Metafísico e Científico. Assim, a própria história justificava a interpretação dos fenómenos sociais sob a forma científica. Deste modo, a natureza da filosofia positiva considera que todos os fenómenos “se subordinam a leis naturais invariáveis” (Gardiner, 1995, p. 93) Logo, a física social, relativamente à física natural oferece uma desigualdade, pois, como referiu Leibniz, “A ciência está grávida de futuro.” (Gardiner, 1995, p. 100) Sob este aspecto, a ciência tem como objectivo a descoberta de leis constantes que regem a continuidade (a dinâmica social estuda as leis da sucessão) e cujo conjunto, “determina a marcha fundamental do desenvolvimento humano.” Comte considera, em termos políticos e sociais, os aperfeiçoamentos que estão reservados a cada época, como algo imposto pelo ponto atingido nesse desenvolvimento pela espécie humana e a marcha natural da civilização determina, para cada época, os aperfeiçoamentos que devem dar-se. Assim, para responder aos imperativos desta corrente, cabia aos historiador procurar incessantemente a verdade; tratar rigorosamente as fontes documentais e produzir conhecimento acumulável assim como leis geralmente aplicáveis. Esta necessidade de fazer história a partir de documentos autênticos e, conseqüente, defesa da exigência crítica como base indispensável para a construção da História como uma ciência, encontrou aquém-fronteiras eco em Alexandre Herculano (1810-1877) (Magalhães, 2002)

Alguns autores (Bloch, s/d. p. 20) manifestam-se bastante críticos relativamente à desvalorização da história pelos positivistas, por um lado, uns acreditavam na possibilidade de instituir uma ciência da evolução da humanidade, outros, tomaram uma atitude diferente, que não merece, por parte dele menor crítica, trata-se de um grupo de historiadores/teóricos que também são frequentemente chamados de “historiadores historizantes”. A própria alcunha que lhe é dedicada, parece ela mesma, citando Bloch,

“Reduzir a essência da história à negação das suas possibilidades.” (Bloch, s/d. p. 20, 21)

### **3. A natureza do saber histórico**

“O conhecimento científico é cumulativo”.

In: Mendes, 1987, p. 27

As filosofias da história de tipo especulativo floresceram numa fase da evolução histórica em que a actividade filosófica via na construção deste tipo de teorias a sua melhor e mais óbvia forma de expressão. Estas pretendiam apresentar o mundo como um sistema conexo, unitário, cujo carácter fundamental podia ser obtido pelo simples uso de uma forma “a priori” de pensar. Porém, mais recentemente, estas teorias foram sujeitas a uma reavaliação radical, no sentido de demonstrar que ainda que não sejam privadas de sentido, não são de todo, capazes de nos informar sobre o mundo e as leis por que se rege a natureza, à semelhança do propósito das teorias científicas.

Dito de outro modo, socorrendo-nos de uma ideia de Derrida (referido por: Catroga, 2003, p. 63), com as filosofias da história, o papel da transcendência foi entregue aos novos demiurgos da modernidade e à luz dos fundamentos ôntico-teo-antropológicos, ou teológicos; à velha teodiceia transvestiu-se de antropodiceia; o que transformou a “res gestae” na terra natal da humanidade deificada e no actor visível da objectivação temporal da verdade.

A este propósito, W. H. Walsh no capítulo intitulado “Sentido em História” da obra “Teorias da História” (citado por Gardiner, s/d.) centraliza o seu discurso à volta de uma problemática dicotómica: ou se diz que é necessário admitir que a História tem um sentido, que o

processo histórico em si tem uma razão de ser, tem a sua importância e uma inteligibilidade intrínseca, ou por outro lado, se crê que a História é um agregado caótico de processos e acontecimentos desconexos (Gardiner, s/ d.). Esta hipótese da ininteligibilidade da História, só muito dificilmente seria aceite por qualquer historiador. Ainda que, como refere o mesmo autor, todos os historiadores gostem de insistir na ideia de que é difícil alcançar uma perfeita compreensão dos incidentes de que se ocupam, admitindo inconscientemente que a História tem um sentido e que para dar sentido a determinados fragmentos da História é preciso descobrir conexões entre diferentes acontecimentos históricos, a fim de mostrar como uma acção ou ocorrência conduziu a uma outra. Portanto, é lícito concluirmos daqui que a tarefa do historiador é construir, não apenas uma “narrativa seca”, daquilo que aconteceu no passado, mas uma “narrativa significativa”, isto é, uma narrativa que se explique a si própria e que nos permita ver, não só a ordem dos acontecimentos, mas também as suas conexões.

Para Walsh, a narrativa significativa é indispensável se tivermos que responder a perguntas causais, embora admita e fundamente que a noção de causalidade seja muito complexa e todas as suas possíveis cambiantes contribuem para dar resposta à pergunta “porque?”.

O filósofo Oakeshott, entre outros que compartilham da sua opinião, defende que a palavra “causa” não constitui parte legítima do vocabulário do historiador. A posição deste teórico encontra, possivelmente, justificação em duas razões. Em primeiro, pelo facto de, desde o tempo de Hume, se não mesmo desde a Revolução Científica do Século XVI e XVII, os filósofos se inclinam a igualar o termos “causa” e “causa eficiente” tal qual era até então conhecida como herança do sistema medieval, ora, este sistema foi alvo de descrédito e os termos que usavam sofreram, por aproximação àquele, esse mesmo descrédito. (Magalhães, 2002) Em segundo, embora haja na História um lugar para a causalidade eficiente, o facto é que, para o historiador, este conceito não tem a importância categórica que tinha para o físico clássico, pois que o interesse primordial dos historiadores reside, como sabemos, nas acções protagonizadas pelos seres humanos. Como nos espíritos destes seres humanos ocupam lugar preponderante os problemas que dizem respeito a objectivos, intenções, métodos e fins, reconstruir o seu pensamento histórico deveria ser a norma de conduta para o historiador. Desta forma, descobrir o pensamento que se oculta por detrás de uma acção não só torna inteligível o pensamento dos agentes históricos, como serve, de igual modo e de forma intrínseca, para o relacionar com outras acções que concretizam a mesma ideia. (Magalhães, 2002) Para além disto, ajuda à interpretação de um acontecimento, por meio de uma localização no contexto, mostrando que ele se conjuga, dando sentido e ganhando sentido, com

acontecimentos anteriores e posteriores como fazendo parte de uma política intencional ou então de uma tendência e evolução flagrantes.

O facto de as acções e os sentimentos dos seres humanos, constituírem o principal objecto da História, faz com que, muitas vezes, se leve demasiado longe a analogia entre a Ciência e a História. Isto deve-se ao facto de o historiador pôr na sua obra muito de si próprio, na medida em que lida e trabalha com processos sociais. Contrariamente, o cientista centra-se em processos que não respeitam directamente aos aspectos volitivos humanos. Dito de outro modo, entusiasma-nos os triunfos dos Homens do passado, ou entristecem-nos as suas derrotas pelo facto de nós próprios sermos Homens, tal como eles (empatia). Em suma, é-nos impossível mantermo-nos completamente imparciais em relação ao conhecimento histórico que adquirimos do passado. Não obstante - salienta Walsh (citado por Gardiner, s/d. p. 370) – procurar sentido na História, é diferente de procurar o sentido da História. Enquanto os historiadores sempre procuram o sentido ou o significado de algum evento ou conjunto de eventos num contexto limitado, no espírito dos filósofos ou dos teólogos (que especulam sobre o sentido da História) não existe aparentemente uma limitação desta natureza. Estes filósofos e teólogos preocupam-se em radiografar a História no seu conjunto e não, as consequências deste ou daquele acontecimento. Esta diferença de actuações, de preocupações e de comportamentos, imprime ao termo “sentido”, assim usado, uma tonalidade completamente diferente da que lhe seria atribuída num contexto rigorosamente histórico. Portanto, “dizer que a História faz sentido” ou tem sentido na sua totalidade é dizer, pelo menos em grande parte dos casos, que é possível sentimo-nos moralmente satisfeitos quando a contemplamos.

Inversamente, afirmar que a História não consegue fazer sentido é proclamar que ela fere as nossas susceptibilidades morais. (Gardiner, s/d. p. 370) Por isso, para alguns teóricos, apologistas das filosofias da história, a História só faz sentido se puder demonstrar que ela caminha numa certa direcção. Assim, com o intuito de demonstrar isso em que acreditam, tentam descobrir padrões ou leis operantes na História, embora ninguém tenha ainda apresentado nenhum exemplo aceitável de lei histórica. Nem os mais conhecidos exemplos destes teóricos: Marx, Comte e Toynbee que, à parte a sua popularidade não fazem mais do que apresentar generalizações isoladas e não partes de uma teoria complexa que, segundo o autor do artigo em análise, até mesmo como generalizações deixam muito a desejar. (Gardiner, s/d. p. 370) A principal dificuldade comum a todos eles consiste – continua Walsh:

“Em que mesmo aqueles que formulam estas leis parecem incertos quanto às circunstâncias em que seria de esperar que elas se aplicassem” e vai mais longe na crítica, defendendo que “as exageradas inflexões moralistas, tão características da filosofia especulativa da História na sua forma clássica, não são essenciais a uma investigação – a que se pudesse dar uma orientação estritamente científica – das leis que regem as transformações históricas”. (Gardiner, s/d. p. 370)

A questão se a História fará sentido ou se haverá na História padrões recorrentes e, por conseguinte, haverá factores constantes a operar na História, é reformulada com estes filósofos na interrogação de saber se existirá um padrão único discernível na História, não por mera curiosidade, como sublinha Walsh, mas porque consideram a resposta de importância moral. Pois, como exemplifica o mesmo autor, as misérias e os males parecem constituir parte dominante da História, porque servem um grande e bom objectivo e a tarefa reside em descobrir qual será esse objectivo (Gardiner, s/d.). Walsh argumenta ainda que os filósofos da História escolhem os factos, de acordo com a tese que pretendem verificar e, porque assim é, nas suas obras é dado extraordinário relevo a certos acontecimentos que são justamente aqueles que melhor se coadunam com a teoria que defendem, omitindo outros, à partida menos oportunos. Concluindo, que a melhor maneira de caracterizar este tipo de teorias é denominando-as de “metafísicas”. Termo considerado por Walsh, como a tentativa para apresentar um conjunto de princípios interpretativos, à luz dos quais, se possa compreender toda a espécie de fenómenos ou experiências. Estes metafísicos não se limitam a desenhar os factos, têm frequentemente de nos incitar a vê-los sob o seu prisma. A verdade é que todos nós, em determinado momento, ou vários momentos, vemos o mundo como eles o vêem, o que contribui para dar valor aos seus escritos, embora eles se distanciem do Homem vulgar, não por terem uma visão invulgar, mas sim porque se mantêm fiéis a um único ponto de vista e ainda pela persistência com que desenvolvem as suas implicações conceptuais. Portanto, a mais-valia destes sistemas metafísicos, continua Wash, é a convicção com que os elaboram, divulgam e defendem (igual à de um retratista ou de um poeta), dado que é mais coerente aplicarmos aqui os termos de convicção ou de falta dela do que de verdade e falsidade, uma vez que, em certo sentido, há em todas elas um fundo de verdade. (Gardiner s/d.)

Neste contexto, o filósofo e historiador representativo do chamado Pós – Modernismo, Michel Foucault, em substituição da ideia tradicional que precisava da continuidade histórica dos acontecimentos, propunha a ideia de descontinuidade como objecto e como instrumento de trabalho. Neste sentido, interessa ao historiador estar atento aos discursos, enquanto

acontecimentos singulares que se ligam a outros discursos e que devem ser tratados como práticas descontínuas. (Rago, 2003, p. 36) Vemos nele um claro e nítido afastamento da ideia de continuum e também da ideia de retorno, permitindo-nos dizer que Foucault não procura saídas para a história que estejam fora de nós mesmos. (Rago, 2003, p. 40)

Portanto, o passado já não remonta a uma origem embrionária a partir da qual tudo evoluiu. (Foucault, 1994, p. 449) Foucault ao questionar-se sobre a actualidade propõe a realização de um diagnóstico que não se limite a mostrar o que somos, mas que evidencie, de igual forma, aquilo em que nos estamos a tornar – a história do presente – capaz de distinguir as diferentes realidades temporais – passado, presente e futuro – ou seja, deve mostrar o que poderia ser diferente, tornando a actividade do historiador política e libertadora. (Foucault, 1994, p. 449) Na perspectiva de Le Goff, Michel Foucault, fez um diagnóstico claro da renovação da História, identificando a necessidade de renovar o olhar do historiador sobre os documentos, contestando a possibilidade de uma História total, em benefício da descontinuidade e apelando à utilização de novos métodos, mais adequados ao novo olhar que propõe sobre os documentos, sobre o seu papel e o seu significado. Ele considera a História como uma arqueologia a quem compete explorar todos os sentidos profundos das práticas dos actores históricos. Esta arqueologia implica encontrar os conceitos das ciências humanas e analisar as regras inconscientes que presidiram à sua emergência. No entanto, cada época tem o seu pensar próprio e característico e esse pensamento é descontínuo, portanto, predominam uma multiplicidade de discursos. (Gardiner, 1995, p. 494)

Haydem White<sup>43</sup> espelha a ideia de que as narrativas históricas não obedecem a nenhum critério de verdade e que a História é uma construção poética e literária, passível de ser submetida aos cânones literários. White considera que a narrativa histórica é uma “ficção verbal” que não pode conter o passado porque a sua forma é-lhe imposta pelo historiador que confia nela em demasia para objectivar a sua representação da realidade. (Gardiner, 1995, p. 494)

Dray, por seu turno, partindo da apreciação dos argumentos a favor do cepticismo defende que a História é um campo de investigação específico. A sua explicação é racional e envolve também o lado interno das acções humanas. Este modelo racional de explicação, proposto por Dray, é genuíno em História e distingue-se da explicação causal fornecida pelas ciências naturais que só apreende o lado externo do objecto do seu estudo. Rejeita a inexistência da verdade sublinhando a possibilidade do conhecimento científico e autónomo de investigação, sujeito a

---

<sup>43</sup> Em 1974, no artigo “The historical text as literary artifact”



revisões trazidas por novas descobertas e novos pontos de vista, assente em inferências a partir das evidências e produtor de explicações racionais que não são absolutamente neutras, porque partem da perspectiva do historiador e reflectem os seus necessários juízos de valor. (Gardiner, 1995, p. 494)

As teorias sobre a História (devir) não se resignam a ser somente realidades dos séculos passados, talvez isto aconteça porque elas são fruto do tempo que as vê e faz surgir e também porque elas acompanham o tempo, como alguns teóricos inferem. Ora, embora não se tenha certezas quanto ao sentido em que avança o tempo, ou sequer, se ao mudar ele avança ou não, não restam dúvidas de que não para, assim, também é possível depararmo-nos com perspectivas pós-modernistas acerca do devir histórico. Francis Fukuyama é um claro exemplo, na sua obra “O fim da História e o último homem”, sugere que a História chegou ao fim, mas - diz - o que terminara

“Não era a ocorrência de acontecimentos, mesmo de acontecimentos maiores e momentos, mas a História, isto é, a história compreendida como um processo singular, coerente e evolutivo, tendo em conta a experiência de todos os povos em todos os tempos”, (Fukuyama, 1992, p. 17)

Isto porque - continua -

“A mais notável manifestação do último quarto do século XX foi a revelação das enormes fraquezas no interior das ditaduras mundiais aparentemente fortes, sejam elas da direita militarista autoritária ou da esquerda comunista totalitária.” (Fukuyama, 1992, p. 17)

O que leva o autor a esta convicção é, o facto de, em vários cantos do mundo, “governos fortes têm vindo a cair” nas duas últimas décadas, alguns dando lugar a democracias liberais, que se têm mostrado a maior aspiração política coerente. Por isso, Fukuyama considera que a concepção de história direccionada, só parcialmente poderia ser considerada bem sucedida. (Fukuyama, 1992, p.17-27)

Furet, à semelhança de Fukuyama, encontra as bases destes ideais num acontecimento passado, ao dizer que a luta, pelo Socialismo e a luta pela Democracia são duas configurações de “uma dinâmica de igualdade cuja origem é a Revolução Francesa” Nesta certeza alicerça aquela que pensa ser a dinâmica social contemporânea. (Furet, s/d. p. 20) Furet refere-se às mudanças

operadas na história do presente, como directamente relacionadas com a temporalidade múltipla, facto inegável e frequentemente justificado pela diversidade de ritmos e níveis de temporalidade, com durações diferentes, portadoras de continuidades e de rupturas no processo histórico de diferentes sociedades e nas diferentes dimensões da vida social. Esta recente versão da temporalidade está, segundo ele, na base de uma evolução paralela da própria historiografia, desta forma passamos actualmente de uma narração cronológica, de reconstituição de factos encadeados ao longo do tempo, para uma história-problema que difere da história tradicional por se centrar nas continuidades e nas mudanças entre o presente e o passado e já não na sua relação. (Pino, 2003, p. 114) É certo que até ao nosso século se operaram várias mudanças, porém, para Furet, também a História que as pessoas viram ou da qual têm conhecimento, provocou mudanças nas próprias pessoas. Mais concretamente o Século XX, tornou a Humanidade pessimista, mais do que isso, “profundamente pessimista”. A tal ponto que, nesse século, os nossos pensadores registam a conclusão de que “não existe História”. Aqui a História é entendida como a ordem inteligível para o vasto movimento dos acontecimentos humanos. Uma consequência lógica e inconsciente deste pessimism, é pensar que o futuro não nos reserva nada de bom – cepticismo epistemológico. Ao invés disso, suspeitamos que tenha para oferecer novos e inimagináveis males que poderão ser, desde ditaduras fanáticas e genocídios sangrentos, à banalização da vida através do consumismo moderno, passando por desastres sem precedentes ligados directamente aos infernos nucleares e ao aquecimento global. (Pino, 2003, p. 114)

Este pessimism, predominante no séc. XX, contrasta com o século anterior repleto de optimismo. Altura em que surgem várias teorias tendentes a explicar como a história humana constituía um todo coerente, cujas voltas e reviravoltas poderiam ser consideradas conducentes às coisas boas da Época Moderna. Assim, é caso para questionar que coisas boas são estas, talvez aí encontremos razões passíveis de explicar o porquê do pessimismo subsequente. Ora, na base deste optimismo, esteve a convicção de que a ciência moderna melhoraria a vida humana, vencendo inclusive, a doença e a própria miséria. Ao serviço da felicidade do Homem estaria também a Tecnologia. Outra razão diz respeito, à expansão dos governos livres e democráticos a cada vez mais países em todo o mundo. Nesta fase intelectual da maturidade histórica do mundo acreditava-se piamente, como escreve Robert Mackenzie (citado por Fukuyama):

“A história humana é um registo de progresso – um registo de conhecimento cumulativo e de sabedoria crescente, de avanço contínuo para uma plataforma superior de inteligência e de bem-estar. Cada

geração transmite à seguinte os tesouros que herdou aperfeiçoados pelas suas próprias experiências, engrandecidos pelos frutos de todas as vitórias por si ganhas... O aumento do bem-estar do homem, resgatado às maquiavélicas interferências de princípios voluntariosos, está agora à mercê da regulamentação benéfica das leis providenciais.” (Fukuyama, 1992, p. 28)

Tudo leva a crer que o extremo pessimismo, com que se entrou no nosso Século, seja uma dívida directa da crueldade com que foram esmagadas estas expectativas histórico-temporais anteriores. Por exemplo, à forma como a Primeira Guerra Mundial e todas as consequências daí advindas, minaram a auto confiança de toda a Europa, crente na divindade das potencialidades milagrosas da mãe Ciência. Esta inesquecível experiência retoma as teorias progressistas Oitocentistas, segundo as quais, há uma relação causal entre a maldade humana e o atraso do desenvolvimento social, ao fazer com que se questionem as pretensões do progresso, tendo por base a ciência e a tecnologia, dado que agora é mais forte a convicção, segundo a qual,

“A capacidade tecnológica para melhorar a vida humana depende grandemente de um paralelo progresso moral do homem. Sem este último, o poder da tecnologia seria simplesmente usado para o mal e a humanidade ficaria pior do que anteriormente.” (Fukuyama, 1992, p. 30)

Estes acontecimentos impedem que se fale de progresso no verdadeiro e pleno sentido do termo, porque convergiram, de igual modo, para uma profunda crise intelectual, assim, apenas sabendo para onde caminha a humanidade, podemos falar de progresso histórico. (Fukuyama, 1992, p. 30) Mesmo assim, ao contrário do que os teóricos previam e delineavam nos seus escritos, muitos dos acontecimentos que tiveram lugar na segunda metade do séc. XX, têm vindo a apontar para uma direcção diferente e até mesmo inesperada. (Fukuyama, 1992, p. 34) Na lista desses acontecimentos, poderíamos incluir o colapso inesperado do Comunismo em grande parte do mundo em finais dos anos oitenta do século XX. Outros acontecimentos que poderemos referir, são a queda sucessiva de ditaduras de direita e de esquerda. Esta conduz quer, em alguns casos, ao estabelecimento de democracias liberais prósperas e estáveis, quer, noutros casos, à instabilidade ou a outra forma de ditadura. Esta última, pode e deve mesmo, funcionar como pensamento alternativo ao pessimismo actual e constituir motivo suficiente para o repensar, pois transmite indícios do caminhar da história contra a ideologia explícita que fornecia uma visão global da vida humana, buscando a completa destruição da vida civil, ao procurar um controlo, tanto

quanto possível total, (orwelliano) sobre as vidas dos seus cidadãos. Portanto, não há motivo para continuar com uma atitude pessimista, até porque ao contrário do previa Hegel:

“Estamos no limiar de uma importante época, de um tempo de fermentação, em que o espírito dá um salto em frente, transcende a sua antiga forma e toma uma nova. O conjunto das anteriores representações, conceitos e elos que articulavam o nosso mundo dissolveu-se e desmoronou-se como uma imagem de sonhos. Prepara-se uma nova fase do espírito. A filosofia, em particular, deve saudar e reconhecer o seu aparecimento, enquanto outros, que se lhe opõem impotente mente, se prendem ao passado.” (In: Fukuyama, 1992, p. 59)

Encontrar actualmente Estados fortes significa, que muitos dos antigos autoritarismos, deram agora lugar à democracia liberal. Entendendo-se por liberal, o sistema que legalmente reconhece determinados direitos ou liberdades individuais perante o controlo da governação e, em termos genéricos, por democracia aquele regime político que limita a três os direitos fundamentais dos indivíduos, desdobrando-se em direitos civis, direitos religiosos e direitos políticos. Portanto, um país é democrático quando é concedido à sua população, o direito de escolher o próprio governo através de eleições periódicas, secretas e multipartidárias com base no sufrágio universal e igualitário, conquista contemporânea. Por isso,

“À medida que a humanidade se aproxima do fim do milénio, as crises gêmeas do autoritarismo e do planeamento socialista central deixaram em campo apenas um concorrente ideológico com potencialmente validade universal: a democracia liberal, a doutrina da liberdade individual e da soberania popular. Duzentos anos após terem inspirado as revoluções Francesa e Americana, os princípios da liberdade e igualdade provaram não só ser sólidos, mas também que podiam ressurgir.” (Fukuyama, 1992, p.65)

Não obstante, esta crise do autoritarismo não deu, necessária e uniformemente, origem a regimes democráticos liberais, assim como também as democracias que dele surgiram, não sobrevivem de forma estável, por exemplo:

“A Europa de Leste enfrenta dolorosas transformações das suas economias, enquanto, na América latina, as novas democracias vêem-se a braços com o terrível legado da anterior má gestão económica. Muitos dos países em rápido desenvolvimento do Leste da Ásia, ainda que economicamente

liberais, não ousaram o desafio da liberalização política. A revolução deixou intocadas certas áreas, tais como o Médio Oriente. É possível imaginar que, sobretudo o peso dos terríveis problemas que enfrentam, países como o Peru e as Filipinas retrocedam para um qualquer tipo de ditadura. (Fukuyama, 1992, p.65)

Porém, esta ausência de linearidade absoluta e esta possível ocorrência de recuos no processo de democratização, ou, o facto de nem todas as economias de mercado poderem vir a ser bem sucedidas, não nos deve fazer desacreditar a configuração geral que a história vem tomando (Fukuyama, 1992, p. 65) Por este motivo, o autor considera um privilégio viver em democracias liberais, estáveis e duradouras, ou seja, estes que somos nós, encontram-se numa situação singular. Assim, a revolução liberal constitui a prova de que existe um processo em movimento “que comanda o modelo de evolução comum a todas as sociedades humanas” (Fukuyama, 1992, p. 65) Ao mesmo tempo, é também inegável e admirável que o crescimento do número de democracias - razão que serve de argumento a favor do caminho da história no sentido proposto por Fukuyama - bem como um outro, apoiado na certeza destas terem irrompido e ressurgido do seu berço. (Fukuyama, 1992, p.65) Mostrando assim que a história

“Não é um encadeamento ininteligível de acontecimentos, mas um todo coerente, no qual se desenvolvem e aplicam ideias humanas sobre a natureza de uma ordem política e social justa.” (Fukuyama, 1992, p. 65)

Assim, Fukuyama defende a democracia como sendo o fim da história, logo, traça uma visão linear do tempo histórico. Concebe a história com o sentido de devir, ou mudança. Considera portanto, que todas, ou a maior parte das sociedades, evoluem numa determinada direcção uniforme, pois – mostra – que se estas seguissem um percurso puramente aleatório, seria bem possível, que a humanidade simplesmente se limitasse a repetir práticas sociais ou políticas que já haviam existido e vigorado no passado. (Fukuyama, 1992, p. 87) Ora, se a história nunca se repete, tem necessariamente de haver um mecanismo constante e uniforme.<sup>44</sup> (Fukuyama, 1992, p.87) Uma fonte histórica de causalidade, ou mecanismo direccional, a que chama a ciência natural, concluindo que não é possível à humanidade, como um todo, inverter a direcionalidade da história através da rejeição ou perda do método científico, pois é inviável que a ciência natural moderna

---

<sup>44</sup> “Um conjunto de primeiras causas históricas, que ditam a evolução numa única direcção e de alguma forma preservem a memória de períodos anteriores. Visões cíclicas ou aleatórias da história não excluem a possibilidade de mudança social e regularidades limitadas no seu desenvolvimento, mas não necessitam de uma única fonte de causalidade histórica.” (Fukuyama, 1992, p. 87)

possa ser deliberadamente rejeitada pela sociedade actual. De igual modo, parece ser impossível, um cataclismo global acarretar a perda involuntária da mesma ciência natural moderna<sup>45</sup>. Esta perspectiva de Fukuyama é claramente uma perspectiva pós-modernista do devir histórico, ao sugerir que a História chegou ao fim,

“A mais notável manifestação do último quarto do século XX foi a revelação das enormes fraquezas no interior das ditaduras mundiais aparentemente fortes, sejam elas da direita militarista autoritária ou da esquerda comunista totalitária.” (Fukuyama, 1992, p. 17)

O autor cimenta esta convicção no facto de contactar que

“Da América Latina à Europa de Leste, da União Soviética ao Médio Oriente e à Ásia, governos fortes têm vindo a cair ao longo das últimas duas décadas. E, embora nem todos os casos tenham dado lugar a democracias liberais estáveis, a democracia liberal continua a ser a única aspiração política coerente que se espalha pelas diferentes regiões e culturas em todo o mundo. (Fukuyama, 1992, p.17)

Por isso, Fukuyama considera que a concepção de história direccional só parcialmente, poderia ser considerada bem sucedida. (Fukuyama, 1992, p. 27) Adoptando claramente a visão da história concebida como mudança ou devir. Esta mudança é feita - em seu entender - no sentido de um incontido caminhar para a democracia. Já antes, Karl Marx, percepcionou este mesmo devir na história, embora o identificasse com o caminhar para o comunismo. Agora Fukuyama demonstra que esta saída, ou perspectiva protagonizada por Marx, foi inviável, ou seja, que a sua previsão não se comprovou.

Zaki Laidi na sua obra “A chegada do Homem do presente ou da nova condição do tempo” (s/d.), entende que o Homem pós moderno experimenta uma nova condição temporal, a da condição de Homem presente, isto é, encarcera-se voluntariamente num presente mediato (a verdade só tem sentido no aqui e no agora), porque se sabe submerso em obrigações temporais exigíveis no imediato. Pretende, através dessa atitude, abolir o próprio tempo; porque se vê frustrado, colocado perante a certeza de não ter certezas, ou, pontos de vista; porque sente e vive o

---

<sup>45</sup> “Uma história verdadeiramente cíclica só é imaginável se aceitarmos a impossibilidade de uma determinada civilização poder desaparecer por completo sem deixar o mínimo vestígio. Isso ocorreu, de facto, antes da invenção da ciência natural moderna. Esta é, no entanto, tão poderosa, tanto para o bem como para o mal, que é duvidoso que alguma vez possa ser esquecida ou “desinventada”, excepto no caso da aniquilação física da raça humana. E, se o domínio da progressiva ciência natural moderna é irreversível, também não são fundamentalmente reversíveis a história direccional e todas as outras consequências económicas e políticas que dela se seguem.” (Fukuyama, 1992, p. 103)

escoamento do tempo, resta-lhe vivê-lo de forma urgente, ou “estóica” ou até narcisista. Portanto, o homem do presente, é o Homem da contingência, ou do presente “autárcico”, de um presente que deixou, porém e simplesmente, de ser uma brecha entre o passado e o futuro e quer agora bastar-se a si próprio. Assim, esta autarcia é marcada pela incerteza, na medida em que sobrecarrega o presente, desligando-o do presente e do futuro. (Laidi, s/ d.) Para o Homem do presente o horizonte de expectativa é o “aqui” e o “agora”, portanto, a distância entre a experiência e a expectativa (entre a intenção e a acção; o projecto e a sua realização, entre o pretendido e o obtido) é anulada. A expectativa deve aproximar-se da expectativa vivida, desconfiando do futuro e da esperança a ele associada, a própria urgência de se viver o imediato, o aqui e o agora, contribui para a abolição desta distância e, à força de isolar o presente, acaba por se destruir a ideia de tempo. (Laidi, s/d.) Neste contexto, a História não consegue inscrever-se numa narrativa orientada, até porque o mercado constrói, cada vez mais, as nossas identidades e, o que o Homem pós-moderno teme, é a destruição e a morte (que pretende abolir abolindo o tempo) que a época antecedente lhe trouxe e que ainda não conseguiu esquecer<sup>46</sup>. (Laidi, s/ d. p. 9, 10)

Laidi não é o único autor a destacar esta característica do tempo presente, Walter Benjamin é da mesma opinião, a ideia filosófica do “continuum da história” foi ultrapassada há muito tempo, segundo a qual,

“A ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo homogéneo e vazio. A história é objecto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogéneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras” (Benjamin, 1986p. 229)

Semelhantemente, também Hayden White, procura uma saída para os impasses que a disciplina enfrentava, defendendo a importância de libertar a história da imagem da ciência construída no século passado, escrevendo. (In: Foucault, 1994, p. 63) No mesmo tom, Derrida a propósito do fim da história destaca a questão da temporalidade dizendo,

---

<sup>46</sup> “Este presente deseja então bastar-se a si próprio para enfrentar a incerteza radical do mundo em que entrámos a partir desse momento. Ao encarcerar-se voluntariamente num presente de proximidade, ao actualizar a terrível axiomática parmenidiana - a de uma realidade permanentemente redutível à realidade real -, o homem-presente pretende abolir o tempo. Desiludido com todas as utopias sociais, que a partir de então tenta remeter para a categoria de “ilusões de massa”, ele radicaliza a sua necessidade de utopia através da busca de um presente incessantemente reconduzido, o presente eterno. Como se se tivesse decepcionado com as promessas que esse mesmo tempo não soube cumprir. O homem-presente obstina-se a cumprir o tempo, a destruir-lhe os intervalos com a finalidade de escapar à morte” (Laidi, p. 9, 10)

“No mesmo lugar, no mesmo limite, aí onde termina a história, aí onde um certo conceito determinado de história termina, precisamente aí que a historicidade da história começa, aí enfim ele tem a oportunidade de anunciar-se - de prometer-se. Aí onde termina, o homem, um certo conceito determinado de homem, a humanidade pura do homem, do outro homem e do homem como outro começa e tem, enfim, a oportunidade de anunciar-se – de prometer-se.” (Derrida, 1994, p. 104)

Assim, assistimos actualmente, à operacionalização de um novo conceito de tempo, não o de um tempo definido aprioristicamente, mas, o tempo da experiência, do acontecimento na sua singularidade (Rago, 2003, p. 28, 29) Esta forma de pensar a realidade, não se restringe, apenas ao campo da história, assistimos ao mesmo na física contemporânea, (Prigogine, 1997, p. 172) Assim, perceber a historicidade do acontecimento é o que se exige hoje do historiador, atitude que implica novas ferramentas conceptuais e maior carga de sensibilidade. Face a esta postura crítica da modernidade, urge questionar os modos interpretativos predominantes e a relação estabelecida com o passado enquanto historiadores, uma vez que, este paradigma emergente não resolveu todos os dilemas éticos, metódicos e deontológicos, com os quais, a história sempre teve de se debater. Esses dilemas são simplesmente outros, mas existem, diz Beatriz Sarlo. (Sarlo, 2001, p. 152)

Há hoje uma mudança de olhar, de perspectiva, que permite “reactivar a carga do passado que está presente no presente”, onde o presente não é somente uma herança, mas antes o resultado de uma série de transformações (Rago, 2003, p. 31) Em traços largos, como defende Heinemann, poderíamos analisar a evolução histórica, até ao presente, tendo em conta parâmetros diferentes para épocas diferentes até à actualidade, em que o parâmetro parece ser a ausência dele, ou antes, a proliferação deles, assim, ao mesmo tempo que a filosofia grega cria nas suas divindades; que a filosofia moderna defendia a crença no homem e na “sua capacidade de realizar o reino de Deus sobre a terra”, o século XX, por seu turno, segundo Heinemann:

“Caracteriza-se por levar a tendência moderna até ao extremo, embora, ao mesmo tempo, padeça de uma dissolução da substância de crença. O homem actual já não crê, realmente, em nada e é capaz, por isso, de acreditar em tudo.” (Heinemann, p. 255)

Como vimos, a problemática da história acompanha os paradigmas que no suceder da história, ilustram muito pessoalmente, cada época. Assim, as questões que se colocam nos nossos dias à história são de teor diferente, bem como a função que lhe é atribuída. Surgem, por exemplo



vocábulos novos no seu léxico gramatical, remetendo para realidades novas e inquietações presents, é o caso, entre outros, da “ética” podíamos lembrar Rama<sup>47</sup>. (Rama, 1980, p. 213) Por isso, na sua obra “História e ciências sociais” s/d., Fernand Braudel fala de uma crise que afecta as ciências do homem, crise esta que não é possível prever como estas ciências a vão conseguir superar<sup>48</sup>. (Braudel, p. 7)

Segundo Nietzsche, esta super saturação de uma época traz consigo graves consequências e, para além disso, pode ser perigosa para a história de cinco modos<sup>49</sup>. (Rama, 1980, p. 217) mostrou-se inquieto, ao confessar procurar

“Interpretar como um mal, como uma doença e um velho vício, algo de que a nossa época está orgulhosa com justa razão: a sua cultura histórica.” Pois, – “Queremos servir a história apenas enquanto ela serve a vida.” (Rama, 1980, p. 217)

Actualmente quase que poderíamos concordar que a filosofia da vida assenta num protesto da vida contra a função, predominante na sociedade moderna, do entendimento interpretado como cálculo, num protesto da alma, contra a máquina a contra a “coisificação”, “tecnificação” e “examinação” do homem, por ela engendradas. Esta filosofia deseja afastar a razão do centro da pessoa, onde, desde Descartes, se esforça por se introduzir. (Heinemann, p. 258) A filosofia da história

“Fez o seu aparecimento na época de Santo Agostinho quando, ao desmoronar-se o Império Romano, se tornou problemática a compreensão do mundo, própria da Antiguidade e, com o Cristianismo vitorioso, se introduziu a mensagem de salvação profético-apostólica no campo aberto deste problema. Hoje, no meio da crise do pensamento judaico-cristão, das catástrofes das guerras mundiais, da rebelião dos povos afro-asiáticos, a filosofia da história sente-se ameaçada nos fundamentos que outrora tinham sido postos. A ordem divina, em que o mundo se via inserido na sua trajectória finita da criação à salvação, cai sobre a alçada do tribunal da incredulidade.” (Heinemann, p. 467)

---

<sup>48</sup> “Há uma crise geral das ciências do homem: todas elas se encontram esmagadas pelos seus próprios progressos, mesmo que isso seja devido apenas à acumulação de novos conhecimentos e à necessidade de um trabalho colectivo(...).” (Braudel, p. 7)

Lowith (1977, p. 193), na sua obra intitulada “O sentido da história”, diz que o problema da história como um todo “não tem resposta dentro da sua própria perspectiva.”, pois os seus processos não denunciam qualquer sentido “total e derradeiro” Assim, escreve:

“A história, neste contexto, não tem saída. Nunca existiu nem nunca existirá uma solução imanente do problema da história, pois a experiência histórica do homem é uma de constante insucesso. Também o cristianismo, como uma religião universal histórica é um redondo fracasso.”

Embora Karl Popper não desenvolva uma teoria sobre o conhecimento histórico, mas sim sobre o historicismo, não podemos ignorar o seu nome nesta análise. Critica acerrimamente o historicismo, ou seja, a crença de que a História se desenvolve, inexoravelmente, segundo determinados princípios ou regras, em direcção a um determinado fim, distinguindo “predições científicas condicionais” de “profecias científicas incondicionais”, considerando que nenhuma sociedade poderá predizer os seus próprios estádios futuros de conhecimento, uma vez que, não é possível, determinar cientificamente o que virá a ser esse conhecimento. (Gardiner, 1995, p. 335)

O tempo histórico é, assim, um tempo múltiplo e não é tarefa fácil auscultar, ou perceber, os sinais das transformações que lhe conferirão novos e diferentes sentidos, essa tarefa exigiria da nossa parte, um requintado grau de sensibilidade, de imaginação e de firmeza de espírito. Quando remetemos, quase que intuitivamente, um determinado acontecimento para o pretérito, não o fazemos, levando simplesmente em linha de conta a data em que esse acontecimento se inscreve<sup>50</sup>. Esta missão de “separar” as duas realidades no tempo, em muitos casos, fica a cargo de determinados eventos, acontecimentos que pelo seu carácter, normalmente revolucionário, como que inauguram uma nova época, não obstante, nem todos os eventos produzem transformações deste pendor tendentes a redefinir a relação de continuidade do passado como presente. Mas, pela análise histórica que podemos fazer, apercebemo-nos de alguns que assim actuaram no desenrolar da mudança, por isso, Santo Agostinho pensava que o mundo teria sido criado pela própria mutabilidade, pelo carácter bem ordenado das suas mudanças e pelo aspecto agradável de todas as coisas visíveis. Além disso, o passado histórico, não é, como escrevemos antes, dotado de reversibilidade. (Pino, 2003, p.115)

---

<sup>50</sup> “O passado torna-se passado quando o presente estabelece com ele relações de mudanças, inaugurando um novo tempo.” (Pino, 2003, p.115)

## **Capítulo dois: Diferentes concepções de mudança no devir histórico**

### **1. Pensar historicamente a mudança**

“Será possível imaginarmos os alunos a descobrir a história sem a colaboração dos mestres.”

Pierre Moreau p. 55

Pensar historicamente pressupõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente, o passado e o futuro, pressupõe também a capacidade de relacionar os acontecimentos, nas suas diferentes estruturas de duração e nos seus variados ritmos de mudança, pressupõe ainda, identificar a simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico em que se inscrevem, bem como a capacidade de relacionar as diferentes dimensões da vida social em contextos sociais, culturais e políticos diferentes. Implica de igual modo, identificar o próprio quotidiano, nas suas complexas e díspares relações actuais e subsequentes ligações destas ao passado, quer próximo, quer longínquo. Porém, desenvolver nos alunos este modo de pensar não é tarefa fácil<sup>51</sup> (Pino, 2003, p. 120).

A questão do desenvolvimento das noções ligadas à temporalidade e causalidade históricas, entre outras, parecem estar intimamente ligadas ao desenvolvimento do pensamento lógico. Sobre o desenvolvimento deste tipo de pensamento, vários são os autores e as opiniões acerca do seu processamento. De entre estes autores, Piaget merece especial destaque pela consistência da sua teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo. Piaget não foi o único a debruçar-se sobre esta questão, reflectir sobre esta problemática equivale a pensar e a repensar o ensino da História, a forma como tem sido feito e como tem ou não tem tido sucesso, uma vez que, como temos vindo a reforçar, a realidade temporal, quer equacionada como estática (repetição) ou como dinâmica (devir), constitui o eixo central e absolutamente inalienável do saber histórico.

---

<sup>51</sup> “No plano do desenvolvimento cognitivo, o entendimento da relação entre o tempo vivido e o tempo histórico, ou da relação entre a memória individual e colectiva como memória histórica se dá de forma lenta, não linear e, portanto, ao longo de um grande período de escolaridade. Essas capacidades encontram-se ligadas intrinsecamente à noção de causalidade histórica e causalidade, cuja aquisição é longa e parece acompanhar, em linhas gerais, o curso do desenvolvimento do raciocínio lógico, tal como nos é descrita pela teoria de Jean Piaget.” (Pino, 2003, p. 120)

Outros teóricos, como é o caso de Hallan (1970), juntamente com alguns dos seus seguidores, inquietaram-se sobre a cognição em história, com base nos estudos teóricos Piagetianos dos estádios de desenvolvimento de uma criança, propuseram-se identificar as capacidades históricas que os adolescentes possuem, dos quais resultou que os alunos, só conseguiam aceder ao pensamento formal, no caso concreto da história, por norma, a partir dos dezasseis anos, registando-se casos em que só mais tarde se processava este acesso. Quanto ao estágio das operações concretas, só por volta dos doze anos a sua amostra mostrou ter-lhe acesso. Estes resultados permitiram aos investigadores afirmar que as habilidades do pensamento explicativo ou formal, exigidas pela peculiaridade do raciocínio histórico, se desenvolvem mais tarde nas crianças do que as habilidades exigidas pela natureza do saber característico das ciências. Assim, só numa idade posterior aos dezasseis anos é que as nossas crianças estariam psicologicamente apetrechadas para trabalhar em história, porque só as aptências características dessa idade os munia dos recursos que a história exige para a sua correcta compreensão. Estas conclusões servirão de argumento aos que defendiam a opinião de que o ensino da história deveria ser introduzido nos currículos educativos mais tardiamente, só quando os cérebros dos alunos estivessem propícios à sua recepção e compreensão.

Não obstante, os defensores desta visão, centravam-se, tal como os estudos que lhe estiveram na base, única e exclusivamente nos estádios de Piaget, bem como, em noções de causalidade e de temporalidade, de tal modo que as críticas não se fizeram esperar. Martin Booth (1983, p. 117) critica a cega submissão a estes estádios, ao sublinhar a pouca importância atribuída nesses estudos ao raciocínio indutivo. Para além disso, segundo o mesmo autor, Piaget recorreu a instrumentos centrados numa história narrativa, ou numa sequência linear de acontecimentos de natureza político-constitucional, em absoluta desfasamento com a reformulação dos programas de história e com pouca expressividade no universo da experiência sociocultural dos alunos. Também Vygotski (1984) é da opinião de que estes mesmos estágios padronizados apenas representam as capacidades reais das crianças possuírem conhecimentos diversificados e não as capacidades potencialmente existentes em cada criança, dependendo estas das situações de estímulo a estádios posteriores com que cada criança seja confrontada ao longo da sua vida. Assim, as intervenções pedagógicas devem mentalizar-se de que as aquisições não se processam de forma cegamente linear, tão pouco se constituem como um pré-requisito para a introdução ao desenvolvimento da temporalidade histórica, a fim de poderem trabalhar tendo em vista esta certeza conceptual.

Posteriormente Levstik e Papas (1987) comprovaram empiricamente que mesmo as crianças que possuem um domínio incompleto das noções de tempo no seu sentido físico, podem, ainda assim, ter acesso ao raciocínio histórico, a partir de experiências e de reflexões do tempo vivenciado por elas, segundo graus crescentes de complexidade da temporalidade histórica. O resultado dos seus estudos mostra, contrariamente aos enunciados anteriormente assumidos, que algumas crianças mais novas são capazes de usar categorias temporais mais amplas, o que os leva a concluir que as operações históricas mais maduras exigem operações formais. Não se trata aqui, de saber ou não, usar e entender medidas quantitativas e até qualificativas de tempo, mas antes, a compreensão do sentido histórico de tempo que implica ir além dessas medidas características dos padrões temporais. Envolve o sentido da historicidade, ou seja, um sentido empático de existência no passado, no presente e seu prolongamento no futuro - um sentimento de estar na história. Na apreensão deste sentido, a educação tem uma função importante, logo, o sentido histórico do tempo não é inato, não surge espontaneamente em cada um de nós, que vivenciamos o tempo, bem pelo contrário, essa apreensão histórica do tempo depende da cultura.

Para Siman (2003, p. 124) o tempo histórico requer um sentido da existência do passado e da do presente, implica reconhecer que se pertence à história, que se faz parte dela. Para processar desta forma o tempo cognitivamente, as crianças extrapolam o seu tempo racional vivido e experimentam vivências históricas (exteriores), isto é, reconhecem na história transformações e permanências, como refere Jacques Le Goff. (Le Goff, 1994, p. 206)<sup>52</sup>

Lahire (1997, p. 27) num estudo realizado com crianças de classes populares, concluiu que o aluno vive num universo doméstico “temporalmente ordenado”. Portanto, o nível sócio-cultural dos alunos tem directa influência na cognição temporal do tempo, logo, se os alunos não trazem esse dado adquirido dos meios familiares de onde provêm, competirá à escola proporcionar-lhe recursos e estratégias apropriadas a auxiliá-los na estruturação e ordenação do mundo. Para os alunos que não interiorizam esta capacidade no seu quotidiano familiar, a escola exerce especial importância<sup>53</sup>. (Siman, 2003, p. 126) Desta forma, a estrutura escolar colabora na alteração positiva e significativa de noções indispensáveis aos conteúdos temáticos da história. Esta alteração deve ser incentivada pela instituição escolar e pelos próprios professores, ainda no estágio operatório, a fim de fomentar atitudes de raciocínio que se coadune com a natureza do pensamento histórico,

---

<sup>52</sup> “Tratamos os acontecimentos que a história do nosso grupo social nos fornece, tal como tínhamos tratado a nossa própria história. Ambas se confundem: a história da nossa infância e das nossas primeiras recordações dos nossos pais, e é a partir de uma e de outra que se desenvolve esta parte das nossas perspectivas temporais.” (Le Goff, 1994, p. 206)

<sup>53</sup> “A densidade das interações discursivas sobre a temporalidade das acções humanas promovidas pela escola dentro e fora dela poderá reconstruir-se em recurso de superação de muitas das lacunas que venhamos a observar entre nossos alunos.” (Siman, 2003, p. 126)

quer complexificando-se gradualmente as três noções de temporalidade, quer partindo das relações entre a memória individual e a memória colectiva em que se inscreve a história das sociedades e da humanidade.

## **2. O tempo em educação**

“O ensino é uma coisa; a ciência e a crítica são outra”

Michelet, p. 44

Investigar a percepção do tempo dos alunos ou a concepção temporal que fazem da História e do devir histórico pressupõe conhecer-se o pensamento histórico dos jovens, para isso Barca (2000) faz um estudo teórico onde analisa a natureza da História, tema que não pode ser tratado sem o recurso a duas problemáticas – a objectividade histórica e a explicação histórica. O segundo capítulo da sua obra “O pensamento histórico dos jovens”, é inteiramente dedicado ao conceito de explicação histórica que, desde longa data, tem sido compreendido sobre variados sentidos, de acordo com as diferentes abordagens relativas à natureza da História. Contrariamente ao que acontece nas outras ciências, as explicações em História, não passam de “esboços de explicações”, são normalmente apresentadas de forma vaga, incompleta e, dada a natureza própria da História, não podem ser submetidas a previsão nem a uma completa confirmação empírica, o que não impede que sejam cientificamente aceitáveis, desde que, submetidas a um processo de complemento para tentar encontrar afirmações cada vez mais específicas, de forma a confirmar, ou refutar, as condições inicialmente consideradas.

Uma ideia ou conceito estritamente associado á noção de tempo, mais concretamente, à de tempo histórico, é a ideia de Mudança, sobre a qual foram feitas investigações, como é o caso do estudo intitulado “Mudança em História – concepções de alunos do 7º ano de escolaridade”, apresentada por Elvira Maria Mendes Machado (Machado, 2005, p.21).

Têm-se investigado ao nível da natureza da História, as ideias de segunda ordem dos alunos que, por um lado, contribuem para uma compreensão mais profunda da estrutura interna da disciplina, como é o caso da noção de explicação, evidência, empatia, narrativa, mudança, tempo, objectividade e significância. Por outro lado, dão sentido às ideias substantivas que englobam o conhecimento de conteúdos concretos sobre o passado, facto pelo qual, desempenham um papel

fundamental na educação histórica e, como tal, devem ser trabalhadas com as crianças, como defende Cooper (1992). Tendo presente que desde tenra idade as crianças demonstram compreender as relações históricas causais, percebendo que o comportamento das personagens influencia os acontecimentos (Freitas, 2001), assim, elas são, desde cedo “historicamente informadas” e sabem reconhecer a importância dos conhecimentos que a história lhes fornece, como refere Barton (2004) Para isso é necessário que se incentivem as crianças a construir o saber histórico desde os primeiros anos (Barca & Gago, 2001). O mesmo constatou Hoodless (2002) através do estudo que realizou em Inglaterra com crianças entre os três e os nove anos de idade, que as crianças têm capacidade para trabalhar palavras que expressem tempo e, de igual modo, elas compreendem sequências cronológicas.

Na opinião de Barton (2004) a História desempenha um papel importante na percepção das mudanças operadas ao longo do tempo, devendo, por isso, ajudar os alunos a compreender que as crenças, valores, instituições, económicos, políticos, modelos sociais “não são inatas, intemporais ou universais” (Barton, 2004, p. 17), mas antes, o resultado de um processo histórico, daí a importância de levar os alunos a reflectirem e compreenderem a mudança. Como o passado contribuiu para o presente, tendo em conta todas as opções, as limitações com que as pessoas se depararam e a importância das suas decisões num contexto e tempo específico. Só assim, os alunos poderão desenvolver um pensamento reflexivo, fundamentado e até cívico, para avaliar o passado, as suas implicações no presente e consequentemente, no futuro, e deste modo, contribuir para a formação de uma consciência histórica capaz de reconhecer e respeitar a diversidade humana (Machado, 2005).

Também Schemilt no seu estudo “The history 13 – 16 project”, tri-faseado (1980, 1984, 1987), ao investigar as ideias dos alunos acerca da natureza intrínseca da História, concluiu que o projecto foi enriquecedor para a compreensão da natureza do processo histórico e, para além disso, contribuiu para consubstanciar a ideia, segundo a qual,

“A compreensão dos métodos, lógica e perspectivas da História pelos alunos pode ser significativamente aumentada” (1980, p.10).

A corroborar isso mesmo, Booth (1980) constatou que os factores principais do progresso do pensamento histórico dos alunos, não se resumiam à idade mental destes, mas, bem pelo contrário, eram múltiplos. O mesmo autor defende que, para grande parte dos adolescentes, o

passado parece ser construído como um quadro baseado em acontecimentos consecutivos com algum sentido cronológico que só alguns conseguem construir de forma coerente, interligando as partes com o todo. Outros há que, vêem a História como um produto acabado e linear, para estes é difícil reconhecer processos de desenvolvimento através de um tempo longo, o que os leva a entender os acontecimentos numa causalidade mecânica. Outros ainda, percebem a História como uma linha evolutiva binária como, por exemplo, desenvolvimento/ estagnação ou então separam os períodos em que ocorrem mudanças daquele em que nada de importante aconteceu, neste caso a mudança é mais claramente associada a ações e acontecimentos significantes do que às consequências das mudanças operadas na vida das pessoas.

É nesta linha de pensamento que Shmilt (2000) propõe um sistema de categorização dos quadros históricos para a compreensão do passado. Em primeiro lugar, a ordenação, quando os acontecimentos são ordenados cronologicamente; coerentes quando contemplam conexões e, ou, uso de conceitos estruturais de tempo, espaço, causa, consequência, de forma a compreender os acontecimentos particulares inseridos no quadro total; multidimensionais e quando contemplam as várias dimensões da vida humana, as formas de organização social e as histórias das ideias, e num último nível deve ter em conta a provisoriedade da explicação histórica.

Na mesma linha de cognição Boix-Mansilla (2000) considerou a compreensão histórica uma das competências essenciais para a compreensão do passado e do presente. Porém, para que esta se effective, é necessário ultrapassar os anacronismos e a descontextualização, relacionando os desenvolvimentos do passado com acontecimentos contemporâneos através de duas formas principais. Estas formas consistem, em primeiro lugar, na ligação narrativa que retrata o passado como antecedente do presente em estudo, tendo em conta linhas de continuidade e de mudança ao longo dos tempos. Em segundo lugar, através de uma ligação, de forma a realçar um método comparativo, de semelhanças e contrastes.

Acrescente-se que, como escreve Stearms (citado por Machado, 2005), subjacente a estas formas de compreender o passado situa-se a capacidade de identificar continuidades e mudanças, semelhanças e diferenças entre as épocas retratadas. Por isso, os alunos devem reconhecer que, ao longo do tempo, a vida material e as visões do mundo mudaram e que a experiência humana e social é imprevisível, encontrando-se ligada a contextos próprios. Consequentemente, mais importante do que memorizar factos e pormenores históricos, os alunos devem ser capazes de lhes atribuir conexões, envolvendo nas suas explicações conceitos como mudança, desenvolvimento, continuidade, tendo por base a evidência, como escreve Boix –



Mansilla, conceitos estes que devem nortear o ensino estrutural da disciplina de História (Lee, 1991).

Stearns (2000) considera, a par do conceito de explicação, o de mudança, os principais objectivos de estudo da História, por serem multifacetados, e abrangerem, por isso, a continuidade, ou seja, os movimentos imperceptíveis do comportamento humano num longo período. Tendo presente esta ideia, Barton (2001) realizou investigações sobre as ideias dos alunos dos Estados Unidos da América, indagando qual o sentido que os alunos atribuíam à mudança ao longo dos tempos. Neste estudo é feita uma comparação sociocultural da forma como as crianças, ao trabalhar sobre a natureza histórica em contextos diferentes, usam aquilo a que designa por “ferramentas culturais”, ou seja, a forma como elas explicam as acções humanas.

No mesmo contexto, Machado (2005) investigou “que ideias apresentam os alunos de início do 3º Ciclo acerca da mudança através dos tempos?” Trata-se de um estudo feito com alunos do 7º Ano de Escolaridade (ao todo trinta e cinco alunos o que impossibilita a generalização das conclusões alcançadas, com idades compreendidas entre os onze e os dezasseis anos, de uma turma de aproveitamento médio). A técnica escolhida foi a da entrevista com uma duração de cerca de vinte e cinco a trinta minutos, feita em pares, à excepção de um aluno que foi entrevistado isoladamente. Esta técnica é influência de Barton (no estudo citado), tal como o guião de entrevista, compondo-se por questões apoiadas por um conjunto de imagens de épocas diferentes, colocando-se-lhes de seguida, várias questões de forma a ordenarem-nas cronologicamente; a que digam quais as mais antigas e as mais recentes e porquê e que explicitem o raciocínio que usam para aí chegar. A estas seguem-se três questões visando indagar ideias de cronologia simples, acerca da localização e relação temporal de imagens alusivas à sociedade portuguesa nos séculos XIX e XX. O segundo conjunto de itens subdivide-se em três partes, a primeira, composta por um conjunto de quatro questões que procuravam aprofundar a localização e relação temporal não só entre as imagens anteriores, como entre elas e mais duas apresentadas, seguem-se quatro questões inquirindo qual a direcção da mudança histórica apresentada nas concepções dos alunos. Num último conjunto as questões direccionavam-se no sentido de investigar as inferências dos alunos sobre a importância das imagens como fontes para o conhecimento histórico.

O material histórico apresentado consiste em seis imagens de épocas diferentes e sem legendas, à excepção das que retratavam marcos políticos que possuíam no canto superior esquerdo a respectiva data do acontecimento. À semelhança da metodologia do estudo de Barton,

teve a preocupação que as imagens apresentadas evidenciassem uma lógica semelhante sob alguns aspectos.

As respostas dadas pelos alunos foram analisadas de forma a dar sentidos de mudança, inspiradas nas categorias integradas nas três tendências apresentadas por Barton, nomeadamente: primeiro a ideia de progresso ou de mudança; segundo a ideia de mudança por questões individuais ou por factores sociais e, por último as ideias de evolução ou de diversidade nas mudanças. No estudo principal a investigadora integrou dois “constructos” que haviam sido analisados (encontrados) no estudo exploratório, que foram o progresso linear, progresso com diferentes ritmos e diversidade na mudança. Foram encontradas diferentes tipologias da ordenação cronológica do material histórico, na ordenação os alunos discutiram diferentes probabilidades e alternativas e estabeleceram também relações de causa. Parte deles, consegue, igualmente, dizer que algumas imagens poderiam reportar-se ao mesmo período histórico que interpretam usando inferências diversificadas. Para justificarem a ordem cronológica pela qual pautaram as suas respostas, usaram noções como as de proximidade temporal, evolução, progresso (maioritariamente associada às melhorias no vestuário e nos transportes), mudança (associada à ideia de progresso tecnológico, económico, político, etc.), significância e causalidade. Estas últimas foram associadas a diferentes situações que foram importantes para as pessoas e só muito raramente referiram aspectos negativos causados por essas situações ou acontecimentos, o que, no parecer de Elvira Machado, poderá ser reflexo das ideias transmitidas na aula de História. (Machado, 2005)

Relativamente aos ritmos e à direcção da mudança histórica detectou um conjunto de tendências diferenciadas, tal como no estudo de Barton. Destaca-se claramente a ideia de progresso, reconhecendo que as situações mudaram essencialmente numa direcção positiva, vendo automaticamente na mudança operada uma busca racional de melhoria das condições de vida. Numa ideia muito próxima desta os alunos referem o passado como uma época tecnologicamente deficitária, só assim se justifica, segundo crê esta amostra, o facto de as pessoas andarem a cavalo e não de carro, uma vez que esta técnica – diz - ainda não tinha sido inventada, conjugando de seguida, este aspecto com o aspecto político, social e económico, contrariando a amostra de alunos americanos e irlandeses de Barton que se ficam pela vertente tecnológica.

No que concerne aos agentes de mudança consideram, na sua maioria, que estes se devem à actuação colectiva. Contrariamente às respostas dos americanos que destacam os indivíduos com a particularidade de serem famosos como a força motriz da História, os irlandeses, por sua vez, conciliam ambos os factores. Quanto às ideias dos alunos elas assemelham-se, quer

nos alunos de proveniência rural, quer nos de proveniência urbana, registando-se o maior cuidado destes na elaboração das suas respostas relativas ao tema da mudança. O estudo também não detectou nenhuma relação entre a idade dos alunos e o pensamento histórico mais elaborado. De realçar ainda, que a maior parte dos alunos categorizou as imagens segundo dois conjuntos, a fotografia e a pintura associando o modo de produção de cada uma delas à qualidade e ao avanço técnico.

Na opinião de Piaget (1998, p. 91) para se compreender a história é necessária a noção de tempo, mais especificamente, de tempo individual<sup>54</sup>. Oliveira (2003) propõe-se investigar o processo de construção da aprendizagem em história analisando com os contributos da Psicologia e da Pedagogia. Quantas vezes, ainda crianças, não olhamos na moldura aquela foto velhinha, geralmente em tonalidades cinza, demonstrando um jovem que não conhecemos, nem entendemos porque está ali, num lugar nosso, frequentado por pessoas que são “nossas”. Curiosos, ou simplesmente humanos, ousamos perguntar quem é o estranho e ouvimos a satisfação para a nossa curiosidade, pode ser por exemplo: “É o avô!” E então a inquietação aumenta. “O avô? Ele não é nada assim é muito mais velho, não se veste assim, não tem aquele ar jovial, aquela aparência alegre e despreocupada, não denuncia aquela destreza de movimentos. Não pode ser!” – pensamos, sem pormos a hipótese de que ele já não é assim, mas em tempos foi-o.

Portanto, as crianças equacionam o tempo unicamente como presente e, ir de encontro ao passado requer algum grau de abstracção. Mais do que isso, equacionam este presente como estático, onde a mudança vem baralhar o sentido das coisas, a ordem pré-estabelecida pela sua curta memória presencial, o que nos permite concordar com Siman quando diz que o tempo é uma dimensão estrutural da experiência humana (Siman, 2003, p. 110).

Com este intuito, Siman levou a efeito um estudo, cujas perguntas pré-elaboradas de investigação são colocadas sobre a forma de uma conversa livre e pretendem indagar: qual a concepção de tempo das crianças dos sete aos dez anos? O que pensam acerca do passado? Como relativizam os conteúdos que aprendem na disciplina de História às ideias espontâneas que têm do passado não vivido? As questões formuladas para esta investigação partem de saberes escolares pré-seleccionados e procuram encontrar a explicação que as crianças têm para esses saberes. No questionário, a partir da resposta dada pela criança, a pesquisadora retirará elementos para

---

<sup>54</sup> “A compreensão da história supõe a noção de tempo, sob o duplo aspecto da avaliação da duração e da seriação dos acontecimentos. Contudo, tudo o que sabemos actualmente sobre a memória da criança mostra que, mesmo no terreno de tempo individual, a duração é mal-mensurada e as lembranças não são correctamente ordenadas. Com mais razão ainda, o mesmo deve ocorrer no que concerne ao passado vivido.” (Piaget 1998, p. 91),

formular um novo questionário. Participaram desta pesquisa quarenta e uma crianças, alunos de uma escola situada em Londrina, no estado do Paraná. A escolha recaiu sobre esta escola pelo facto de ela se dedicar há mais de vinte anos a estudo de obras piagetianas, estabelecendo uma ponte entre a sua teoria e a sua prática.

Posteriormente, o universo desta amostra, foi reduzido para trinta e sete crianças, com idades compreendidas entre os sete e os doze anos de idade, assim distribuídas: oito crianças com idade entre os sete anos e seis meses e sete anos e onze meses; sete crianças na faixa de oito anos; doze crianças com nove anos e dez crianças na faixa de dez anos. O primeiro objectivo era identificar em cada criança três aspectos a respeito do conhecimento histórico.

Em primeiro lugar, investigou-se, se é possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido do passado vivido, ultrapassando a memória individual, para tal, foi-lhes pedido que contassem o descobrimento do Brasil, de seguida perguntou-se-lhes se o seu pai, avô ou bisavô estava vivo nessa época. Para estabelecer a comparação entre o passado e o presente foi apresentado a estas crianças, que contassem a história do Tiradentes, perguntando se este episódio teve lugar antes ou depois do achamento do Brasil. A escolha do tema do Tiradentes está relacionada com o facto de que no dia 21 de Abril ser feriado comemorativo do dia da morte do Tiradentes. No mês da pesquisa, toda a escola estava a trabalhar com a história do Tiradentes, desenvolvendo um projecto cujo tema era a sua vida e a sua morte. De seguida perguntou-se à criança sobre a origem da sua família (referindo-se ao seu nome), se esta já existia no tempo do descobrimento do Brasil, na época do Tiradentes, na época dos homens das cavernas e no começo do mundo. Em segundo lugar pretendeu investigar-se se existem ou não na criança quaisquer representações espontâneas relativas à história da civilização, com o objectivo de perceber como a criança imagina o passado que não viveu e que relação estabelece entre esse passado desconhecido e o presente que conhece da sua experiência pessoal. Pelo que, após descreverem a história do achamento do Brasil e a do Tiradentes, foi-lhes pedido que respondessem se as pessoas que viveram nessa época viviam como nós vivemos hoje.

As questões colocadas exigiam que a criança opusesse a ideia que possuía a respeito da história da civilização com a história dos seus grupos de referência – ponto de partida para qualquer análise espontânea. Em terceiro e último lugar, a investigadora propôs-se indagar “Se os conhecimentos históricos e os julgamentos de valor da criança são concebidos por ela como relativos ao seu grupo social, ou como comuns a todos os homens e, por conseguinte, inquestionáveis.” Com este intuito, perguntou-se-lhes o seguinte: “A História do Descobrimento do

Brasil e a do Tiradentes são conhecidas apenas pelos brasileiros ou são conhecidas pelas crianças de todo o mundo?” Os resultados obtidos apresentam muitas semelhanças com os resultados obtidos por Piaget quanto à construção do tempo físico. Relativamente à primeira questão confirmaram-se as crenças de Piaget quanto às crenças das crianças entre os sete e os oito ou nove anos de idade sobre a vida dos seus antepassados, num tempo bastante remoto, pois, este conclui que,

“Aos 7 anos, ainda encontramos crianças que acreditam que seu pai assistiu ao acontecimento. Entre 8 e 10 anos, um grande número continua pensando isso sobre seu avô e bisavô. A partir de dez anos, em contrapartida, a média dos sujeitos responde que não sabe, ou que é algo muito mais velho.” (Piaget, 1998, p. 92)

Siman (2003) mostra que quanto mais nova é a criança, maior é a crença de que o seu avô ou o seu bisavô estava vivo na época do Descobrimento do Brasil, uma criança, inclusive, afirma que o seu pai estava vivo nessa época. As descrições que cada criança faz do Descobrimento do Brasil e da história do Tiradentes vêm demonstrar, mais uma vez, aquilo que já tínhamos referido acerca dos dados adquiridos num contexto prévio, ou exterior ao contexto escolar (Oliveira, 2003, p. 154). Para Piaget, a noção de tempo alicerça-se duplamente, nos aspectos da avaliação da duração e da seriação dos acontecimentos, o que parece ter acontecido com as descrições das crianças que, para realizarem as tarefas propostas procuraram uma sucessão que, de acordo com o seu universo de referências (pai, avô, bisavô) lhes parecesse viável. Ao mesmo tempo, atribuíram sentido aos seus relatos avaliando a questão da duração da vida de cada um, para que, desta forma, pudessem adiantar a possibilidade de estarem vivos ou não em 1500. Em muitos casos as crianças só têm em consideração a sucessão dos nascimentos de cada uma das gerações referidas e não analisam o tempo de vida de uma pessoa.

Desta forma, foi possível concluir que a justificação causal dos factos, não se centra na ordem cronológica dos mesmos, ao longo dos anos, num rasgo de tempo a que poderíamos chamar longo, porém, esta relação causal encontra argumentos na ordem lógica e até cronológica, da sucessão dos dias, embora distantes no tempo, é aqui tida em conta, uma linha de tempo estabelecida a curto prazo. No fundo, o que se conclui das respostas obtidas é a percepção do tempo, não como uma sucessão cronológica ou, a longo prazo, numérica, mas ao invés disso, é uma relação causal. Muito possivelmente, esta história de relações causais onde determinadas

causas geram supostamente determinados efeitos, é a história que o professor de história transmite, quando o conveniente era procurar a lógica dessas relações causais entre o passado e o presente.

Estes resultados fazem lembrar os estudos de Piaget (1998, p. 92), segundo os quais é muito frequente, entre as crianças pequenas, percepcionarem a sua família com grande longevidade. Relativamente aos mais crescidos, esta ideia de antiguidade familiar persiste, embora não entendam esta antiguidade com directa ligação ao nome, frequentemente concebido como recente. Em consonância com as descobertas realizadas por Piaget, os resultados deste estudo, a propósito da questão relativa à antiguidade das famílias, permite confirmar que as crianças de sete anos acreditam que as suas famílias existiam na época do Tiradentes e do Descobrimento do Brasil, dos homens das cavernas e da origem do mundo. É ainda possível depreender a ideia transmitida nas suas respostas, segundo as quais, há a possibilidade dos seus antepassados formarem uma cadeia contínua de gerações, que culmina com elas. As crianças de dez anos justificam esta linha linear, sucessiva, sem possibilidade de qualquer tipo de interferências, dizendo que houve um antepassado comum, mas não pode ter existido ninguém com o seu sobrenome de família. Para chegarem a estas conclusões as crianças procuram, nas suas argumentações, relações causais que lhes pareçam lógicas, para elas mais plausível do que fazer uma análise cronológica. (Oliveira, 2003, p. 161)

Quanto à pergunta de a cidade de Londrina já existia na época do Tiradentes, os resultados são surpreendentes, talvez por conceberem a história do Tiradentes com um passado atemporal e a sua cidade com um estatuto, de igual modo e no mesmo passado, atemporal. Ou simplesmente para tornar a história das suas narrações coerente aos seus pensamentos. (Oliveira, 2003, p. 162)

Posteriormente tentou-se interpretar (Siman, 2003) quais as ideias que as crianças elaboram sobre um tempo que não viveram de passado. Constando que essas ideias estão directamente ligadas ao mundo (presente) em que as crianças vivem, portanto, ao seu mundo. A partir desse mundo conhecido (o seu mundo) a criança interpreta o passado, o desconhecido, tal como Piaget (1998, p. 93) havia estudado. (Piaget, 1998, p. 93) As análises que as crianças fazem, partem do presente, tudo o que elas conhecem, para elas, sempre existiu no passado, mais ou menos recente, porém, de forma diferente da que conhecem actualmente. É justamente essa

diferença, entre o antes e o agora, que caracteriza, em seu entender, a divisão temporal, à semelhança das descobertas protagonizadas por Piaget (1998, p. 93).<sup>55</sup>

A última fase desta investigação, perguntou-se às crianças, se a história do Tiradentes é estudada apenas por crianças brasileiras, ou por crianças de todo o mundo. Dentro da faixa etária dos sete anos um grande número de crianças (80%), afirmam que esta história é estudada por crianças de todo o mundo. À medida que as crianças vão crescendo, regista-se o decréscimo desta percentagem, sendo de vinte por cento nas crianças de dez anos, pois as crianças pequenas partem de uma análise egocêntrica, pautada por uma dificuldade de se “descentrar” dela própria, do seu mundo, julgando assim, que o que é importante para elas é, necessariamente, importante para todos. À medida que vão crescendo o egocentrismo que referimos vai desaparecendo para dar lugar a uma consistência argumentativa mais sofisticada. Assim (Oliveira, 2003, p. 166) também neste traço, estes resultados se assemelham aos de Piaget<sup>56</sup>. (1998, p. 96)

Ao longo das diferentes épocas históricas, o tempo foi alvo de diferentes concepções, por isso, ele deve ser entendido como uma dimensão de cultura. Assim, no momento em que um indivíduo nasce, ele pertence à cultura do tempo que o vê nascer, cujo significado e simbologia deverão ser por ele assimilados, particularmente nos primeiros anos da sua vida. (Miranda, 2003, p. 179) Porém, a construção da ideia de temporalidade não explica, por si só, a construção da ideia de tempo no indivíduo. Esta construção implica uma construção cognitiva subjectiva. Esta estrutura cognitiva subjectiva, relativa à construção da ideia de tempo é indispensável quando se pretende despertar o pensamento histórico, devido à íntima relação existente entre o tempo e o conhecimento histórico, especialmente no que à ideia de duração e de sequenciação dos acontecimentos, diz respeito. Esta dificuldade remete muitas vezes para a compreensão que cada sujeito faz do seu tempo vivido e conseqüente dificuldade de se abstrair dele.

Carretero (1997) aponta algumas dificuldades na aprendizagem do tempo, pois, a sua compreensão envolve dificuldades importantes para a compreensão cognitiva do aluno, podendo e devendo, ser limadas pelo ensino ministrado que deve ter presente esta dificuldade. Se por um lado, a modernidade capitalista instaura uma nova forma de estar e de pensar o mundo, como referimos, não é menos verdade, que existe uma profunda relação entre a percepção individual do tempo e a construção pessoal da identidade (Miranda, 2003, p. 184). Como corolário disto,

---

<sup>55</sup> No sentido de denunciar que “O passado é um vasto reservatório onde se encontram reunidos todos os embriões das máquinas ou dos instrumentos contemporâneos.” (Piaget 1998, p. 93)

segundo Siman e Fonseca, as escolhas significativas feitas pelos alunos devem-se às interpretações historiográficas que o Ensino de História leva até aos alunos (In: Miranda, 2003, p. 184). Neste contexto, uma equipa de investigação em Cognição Histórica de Minas Gerais, elaborou instrumentos com o propósito de fazer inferências sobre as representações, correntemente difundidas entre os alunos, quanto às categorias temporais e quanto à história. Com estas questões pretendia-se auferir a quantidade de conhecimentos que foi armazenada por cada aluno e que, de certo modo pudesse dar aos investigadores pistas concretas sobre as habilidades mentais dos alunos e que planos podem ser encontrados segundo um prisma cognitivo.

Estas questões foram agrupadas segundo três eixos temáticos: em primeiro lugar a relação entre a percepção do tempo e a visão de história, em segundo lugar, a relação entre passado/presente com suas consequências lógicas e conceptuais e, em terceiro e último lugar, a questão da seriação, cronologia e cronometria. (Miranda, 2003, p. 184) Dos exercícios propostos, descreveremos os que nos parecem mais pertinentes para o contexto do estudo a que nos propomos. Foram apresentadas três imagens, uma ilustrativa da primeira missa celebrada no Brasil, a segunda uma ilustração da natureza e a última consistindo num planisfério. A primeira questão consistia em saber: Quais (das imagens apresentadas) podem se relacionar ao estudo da História? Foi aplicada em versões diferentes, sob o ponto de vista dos objectos seleccionados, para todas as séries. Esta pergunta tinha por objectivo verificar que tipo de visão de história se apresenta preponderante nos diversos níveis de ensino e, conseqüentemente, que tipo de memória socialmente compartilhada se impõe como parâmetro curricular. As respostas incidiram sobre a primeira opção apresentada, o que permite supor, segundo Miranda (2003, p. 186)

“Que estamos face a um público estudantil que, em todos os níveis, reconhece o objecto de estudo da História como algo restrito a aspectos individuais do passado.”

A segunda questão, por seu turno, foi apresentada, também com algumas variações nas imagens em diferentes provas para o ensino médio. Nesta era apresentada uma fotografia que mostrava pessoas a carregar a foto de Getúlio Vargas, devidamente legendada, num desfile cívico durante o Estado Novo (1937-1945), o questionário continha a indicação de que se tratava de um evento que contribuiu para a construção de um mito. De seguida perguntava-se aos alunos: Das situações abaixo, qual é OPOSTA a este tipo de visão? Seguida de um leque de opções (Miranda, 2003, p. 186). Pretendia-se, por este meio, investigar a capacidade de estabelecer analogias e



transposições de um determinado paradigma de interpretação histórica para outras circunstâncias dadas (sob o ponto de vista curricular). Esta questão envolve, pela sua exigência, uma elevada capacidade de síntese. As repostas indicam uma dispersão pelas alternativas facultadas, sendo que uma pequena parcela de alunos conseguiu atingir o que se pretendia, o que permite Miranda (2003, p. 187) chegar à conclusão de que,

“Ao final do ensino médio, menos de 1/3 dos alunos consegue identificar a existência de variações nas formas possíveis de se interpretar a construção e desconstrução de mitos e paradigmas explicativos.”

Todas as respostas obtidas sugerem um tipo de interpretação histórica entendida como um produto culturalmente construído, a partir de uma matriz temporal vinculada a um passado fragmentado e morto, com estereótipos amplamente divulgados quer dentro, quer fora do domínio escolar, que pode ser por exemplo, a visão da história divulgada pela “mass média”. A categoria do tempo envolve uma percepção abstracta, relacional com diferentes centros de perspectiva, para além disso, activa dimensões conceituais distintas de sucessão, de duração e de simultaneidade. Mais do que isso, a sua compreensão direcciona-nos no sentido da compreensão da memória colectiva e histórica. Ora, se de acordo com os estudos de Piaget o vivido serve de parâmetro explicativo para a concepção de tempo e se, forçosamente, os valores do presente, determinam a compreensão que se tem do passado, estas tarefas colocam os inquiridos perante situações que levam a essa mesma evidência.

Assim, nas respostas dadas pelas crianças foi possível observar um certo julgamento com o sentido valorativo, tendente a associar a ideia de passagem do tempo ao aumento sucessivo do progresso. Em ambas as questões é demasiado evidente a associação das repostas à passagem do tempo como sinónimo indiscutível de melhoria de qualidade, à semelhança do que concluiu Piaget (Piaget 1998, p. 93) Na mesma óptica, tanto Norbet Elias (1998), como Edward Thompson (1998) consideram que a ideia de evolução e a ideia de progresso são elementos preponderantes na concepção moderna de tempo enquanto aspecto inerente à cultura capitalista do tempo, o que também tem reflexo nas respostas dadas pelos alunos.

Outro exercício, consistiu na apresentação de duas fotos de escolas de diferentes tempos, para que o aluno identifique o que elas apresentam e as opções possíveis. A análise das repostas obtidas permite afirmar que, em termos quantitativos, os alunos da 4ª e da 8ª Série conseguem

perceber as diferentes temporalidades. Esta condição de diferenciação é de crucial importância quando queremos ensinar a pensar historicamente, tal como a apreensão das categorias temporais que envolvem mudança, permanência e simultaneidade. Em muitos casos, a preconcepção destas noções já existe nos nossos alunos como, resultado das vivências quotidianas de que é produto e simultaneamente produtor, sendo portanto, necessário impulsionar essas ideias prévias e solidificá-las cientificamente, impulsionando o aluno à complexidade da temporalidade histórica. Por isso, foi proposto aos alunos da 8ª Série uma outra tarefa partindo do seu quotidiano, consistiu na observação de uma lista de actividades presentes no seu dia-a-dia habitual. Seguidas da questão: Quais se relacionam à vida da espécie humana e podem ser entendidas como situações naturais?

As repostas permitem afirmar que a percepção da historicidade não é mais do que uma habilidade que se tende a converter na condição do aluno identificar categorias que emergem com a compreensão da passagem do tempo, tais como a de mudança, a de permanência e a de ruptura. Daí ter sido apresentado aos alunos outro bloco de questões, no qual lhes era pedido que observassem o que poderiam ser notícias de acontecimentos de diversos tempos. A compreensão da ideia de mudança permite adquirir, um certo nível de generalização. Neste contexto, tem especial importância a transmissão feita pelo material didáctico e pela forma como essas ideias são transmitidas, pois, muitas vezes a ideia de mudança aparece associada a elementos da cultura histórica, cujo padrão de repetição é visível nos diferentes mecanismos de divulgação de paradigmas curriculares. A força do material didáctico é notável, sobretudo de manuais didácticos e, uma lacuna frequente nestes manuais, é a da clássica diferenciação entre tempo histórico e tempo cronológico.

Ainda relacionado com as habilidades que se situam na base da compreensão da cronologia e cronometria, ou seja, nos procedimentos culturais de marcação do tempo, propôs-se aos alunos outro exercício, onde lhes eram fornecidos três quadros com os nomes de algumas crianças e suas datas de nascimento. Os dados obtidos permitem distinguir no final da quarta série, claramente três tipos de alunos, aqueles que possuem a habilidade.

Quando colocadas perante a capacidade de recorrer a esta habilidade face a situações propriamente históricas, constatou-se alguma confusão conceptual envolvendo as noções de “antes”, de “depois” e de “ao mesmo tempo”, portanto, a aquisição da dimensão simbólica do tempo, assim como dos procedimentos da sua medição, é algo que, de um ponto de vista cultural, permite ao indivíduo desenvolver mecanismos auto-reguladores dos seus comportamentos e da sua inserção num grupo. Em jeito de conclusão, podemos dizer que este tipo de operações que

envolvem cronologia, a sua compreensão e o uso de calendários, são instrumentos necessários ao pensamento histórico. No respeitante aos exercícios propostos, em torno da compreensão da cronologia, é de destacar a ausência generalizada de questões relativas à questão da datação, tal como do uso de calendários. (Miranda, 2003, p. 199)

A fim de estudar o desenvolvimento do pensamento histórico nas crianças segundo a dimensão da temporalidade e da causalidade, Siman (2003), em 1999, fez uma pesquisa longitudinal com alunos do Segundo Ano do Primeiro Ciclo do Centro Pedagógico da UFMG. Trata-se de uma investigação que teve como tema central as Petecas. Com este tema familiar aos alunos, pretendia inquirir memórias de diferentes gerações, mais ou menos afastadas do seu universo de memória, bem como alguns conhecimentos históricos a esse respeito. O estudo, foi precedido de uma história do desenvolvimento da Peteca no Brasil e dividido em dois momentos, o primeiro consistiu na elaboração, por parte das crianças de explicações relativas às mudanças ocorridas com as petecas ao longo do tempo, no segundo momento pedia-se-lhes que construíssem uma linha de tempo. Assim, no primeiro momento, eram apresentadas às crianças três figuras diferentes de petecas. De seguida, perguntou aos alunos a existência de cada uma destas petecas em diferentes temporalidades históricas, pedindo-lhes que justificassem as suas respostas. Tendo em conta a dificuldade das crianças utilizarem noções temporais de medida como a de década, a de século, entre outras, empregaram-se expressões temporais que abarcam grandes períodos de tempo, tais como: Há muito e muito tempo atrás; há muito tempo atrás; hoje em dia; no futuro. Porém, esperava-se que eles optassem por referências cronológicas do seu quotidiano, como é, por exemplo, o caso das suas idade, das idades dos seus pais e avós.

Com este exercício pretendia-se averiguar a capacidade das crianças identificarem, nos objectos da cultura popular, elementos definidores de temporalidade histórica e portadores de significado, tanto da memória colectiva, como da memória histórica num “continuum” temporal, tentando sobretudo, analisar se as crianças conseguiam relacionar as diferentes durações do passado. Pretendeu-se de igual modo, verificar a capacidade dos alunos para construir explicações que ultrapassassem os limites da sua experiência directa com os objectos, relacionando-os aos conhecimentos construídos por transmissão da memória colectiva e da instrução escolar. Aqui analisou-se, sobretudo, a capacidade dos alunos se conseguirem, ou não, descentrar do seu próprio universo e das suas acções sobre os objectos, e construir uma explicação que ultrapassasse os limites da sua experiência, ao mesmo tempo que se incluíam na própria explicação dada. Um número significativo de alunos que construíram as explicações que lhe eram

pedidas, transmitindo uma existência do objecto intimamente ligada à existência do sujeito, o que revela o egocentrismo característico das crianças desta faixa etária, localizadas nesta fase de desenvolvimento cognitivo onde é difícil realizar uma “descentração”, ou seja,

“Reconhecer que os acontecimentos externos não giram em torno unicamente de sua vivência individual ou colectiva.” (Siman, 2003, p. 131)

Estas explicações situam-se claramente na linha do vivido e deixam transparecer a necessidade de uma materialidade, ou seja, de um contacto directo com o objecto, não menos característico desta fase de crescimento intelectual das crianças. No entanto, outras respostas denunciam já alguns indícios de “descentração”. Outras crianças são capazes de recorrer a explicações mais sofisticadas, que envolvem um certo grau de abstracção, isto é, um grau de distanciamento das experiências provenientes do domínio do vivido (memória individual/colectiva) e uma aproximação do contexto histórico, ao qual a existência da peteca e o seu modo de produção estão vinculados. Esta possibilidade de se descentrar permite-lhe relacionar diferentes tempos e acontecimentos dentro de uma mesma explicação causal, isto é, trabalhar com uma memória histórica, qualitativamente superior, porque mais sofisticada do que a memória individual, centrada nas referências do tempo vivido pelo aluno, ou nas referências relativas ao seu grupo mais restrito de relações. (Siman, 2003, p. 132)

Noutro grupo de respostas é visível uma clara tentativa de identificar eventos ou referências que possam servir de causa determinante, de consequência para algo, ou antes, de justificação para a existência de determinada realidade ser de uma forma e não de outra. Portanto, esta identificação, ou, procura dela, constitui uma busca, por parte das crianças, para a compreensão histórica e para a explicação das mudanças então operadas e o advento da indústria é, para as crianças e para muitos crescidos, um acontecimento que muda o sentido do tempo, passando, por isso mesmo, a constituir uma referência temporal, marcante e determinante no rumo dos acontecimentos. Assim, ao tentarem trabalhar com noções de espaço e de tempo muito distantes, algumas crianças tiveram dificuldade em concretizar tal tarefa, por não conseguirem formular esquemas causais que possibilitassem uma argumentação possível ou aceitável, de acordo com o seu raciocínio lógico.

No segundo momento em que se desenrolou esta investigação, foi pedido aos alunos que construíssem uma linha de tempo, para que o fizessem, foi-lhe fornecido de forma desordenada,

um conjunto de referências temporais, nomeadamente: “Há muito e muito tempo atrás; há muito tempo atrás, há pouco tempo atrás, hoje em dia.”; eventos relacionados com a sua história de vida, com as respectivas datas (datas dos seu nascimento, do nascimento dos seus avós) e um conjunto de diferentes tipos de petecas, sendo cada um desses tipos característico de um determinado momento da “história das petecas”. Num primeiro momento, as crianças deveriam ordenar as diferentes referências temporais e, de seguida, fazer a distribuição das petecas pensando em que tempo ou de que referências de tempos diferentes, previamente fornecidos, estas poderiam ser encontradas.

O objectivo desta actividade era diagnosticar as aquisições feitas pelas crianças, de noções relativas ao tempo histórico, indo desde a aquisição das chamadas noções operatórias (ordenação, sucessão, simultaneidade, duração) até outras, imprescindíveis ao conhecimento histórico, como a de continuidade e a de ruptura, bem como o nível de complexidade que denunciam. Assim, as noções de continuidade e de ruptura foram apreendidas por meio da variação do número e tipo de petecas utilizadas pelas crianças na distribuição que fizeram das mesmas ao longo da linha de tempo.

Ora, se por um lado a maioria das crianças foi capaz de ordenar as diferentes temporalidades, por outro lado, um grande número delas apresentou dificuldades em situar o momento do aparecimento de cada peteca em relação às referências temporais. Ao analisar a forma como as crianças relacionam o momento do aparecimento de cada época com os eventos que lhes foram apresentados, é possível perceber várias dificuldades, por parte das crianças, em lidar com noções tão complexas como a de tempo e a de causalidade. A grande maioria das crianças manifestou alguma dificuldade maior em lidar com a relatividade da duração do tempo. Esta dificuldade é bastante superior à de situar, no tempo, eventos que ultrapassem a sua experiência pessoal. A expressão “Há muito e muito tempo atrás”, no imaginário infantil, corresponde a uma realidade que as crianças costumam identificar, de acordo com o seu mundo das vivências, ao “tempo dos dinossauros”, ou “dos homens das cavernas”. Esta ideia tácita terá funcionado como um obstáculo à aquisição da ideia de que, neste caso concreto, a peteca III era a mais distante no tempo.

Portanto, alguns conhecimentos prévios incorrectamente assimilados, ou desapropriadamente usados, em vez de facilitadores de novas aprendizagem, podem funcionar como obstáculo, como acontece neste caso concreto. Neste contexto, torna-se ainda mais importante questionarmos as representações temporais de que as crianças são portadoras, através

de instrumentos de pesquisa que tenham esta realidade bem presente e através de actividades didácticas que considerem a superação desta dificuldade.

As crianças que constituíram esta amostra conseguiram identificar a noção de simultaneidade, ao disporem as petecas na “linha do tempo”, identificaram a coexistência de duas ou três petecas. As referências temporais, em relação às quais as crianças mais frequentemente expressaram a ideia de simultaneidade, foram: “Há pouco tempo atrás” e a de “Hoje em dia”, curiosamente, a faixa de tempo que não ultrapassa o tempo vivido por eles, como já contactamos em estudos anteriores (Piaget, 1998, p. 91)

Quando à forma como os alunos trabalham a ideia de mudança ao elaborarem a linha de tempo, constatou-se que conseguiram identificar rupturas e continuidades, sobretudo, ao localizarem as petecas nos diferentes tempos, ao representar a ideia de continuidade, ao socorrerem-se da variação numérica de cada peteca ao longo do tempo. Deste modo, caracterizaram, momentos de transição de um período a outro, expresso pelo maior ou menor número de petecas em cada tempo. (Siman, 2003, p. 138):

Após a aplicação deste estudo podemos, com os seus resultados angariar mais um argumento a favor da ideia que já tínhamos destacado, segundo a qual, é possível iniciar as crianças na complexidade do raciocínio histórico, ainda que estas não tenham finalizado o período operatório concreto. Durante esta actividade, as crianças foram colocadas perante operações de quantificação, comparação, observação, estabelecimento de relações entre memória individual, memória colectiva e memória histórica, entre o passado e o presente, o que as obrigou a uma grande complexidade de operações cognitivas, porém, os resultados permitem afirmar que elas estão em vias de desenvolvimento dessas operações.

Portanto, pensar historicamente não é algo dado, mas é, ao invés disso, algo que se aprende, na medida em que pensar historicamente comporta inúmeras actividades cognitivas e afectivas. Para além disso, pensar historicamente é condição necessária para o desenvolvimento da autonomia e para o consciencializar da participação na vida social e pública, ou seja, para o desenvolvimento da autonomia. Por isso, a capacidade, por parte das crianças de conseguirem elaborar explicações para explicar a mudança que ultrapassem o seu quotidiano vivido, ou que foquem referências temporais distintas, permite-nos dizer que estas iniciaram o seu desenvolvimento histórico.

## **Capítulo três: Metodologia**

“O tempo histórico é aquele que a História narra?

Ou é somente um instrumento para dar sentido e ordem às tramas da História?”

Fernand Braudel

### **1. Desenho do estudo**

Procedeu-se a um estudo de natureza descritiva, com base numa experiência em sala de aula, cujo objectivo era perceber quais são as diferentes concepções que alunos de 12º ano possuem sobre o tempo histórico, ou sobre as diversas concepções de mudança ou devir históricos. Assim, introduzimos o objectivo do nosso projecto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida, através da qual, tentamos exprimir o mais fielmente que nos for possível aquilo que procuramos saber, ou, compreender melhor. (Quivey e Champenhoudt, s/d. p. 32)

### **2. População e Amostra**

A disciplina de História no 12º Ano, integrada no Quarto Agrupamento – Humanidades – possuiu, no seu currículo temático, um subtema (na última parte do Programa) dedicado a questões de teoria da história. Esta unidade temática constitui uma forma de interligar o saber histórico, adquirido ao longo da História, deste ano e de anos anteriores, à actualidade social, de forma a proporcionar que o aluno, no final do seu percurso escolar (de História) reflecta sobre categorias temporais, como é o caso da mudança, da permanência, da simultaneidade ou coexistência, do progresso.

A amostra é formada pelos alunos de História de duas turmas do 12º Ano, de uma Escola Secundária de Vila Real. Este grupo de trinta e cinco alunos é composto por nove alunos do sexo masculino e por vinte e seis do sexo feminino.

Quanto à sua proveniência, esta amostra provém, na esmagadora maioria de meios rurais localizados nos arredores da cidade de Vila Real.

Quanto ao diagnóstico sociocultural, provém de agregados familiares de fracos rendimentos, cujas habilitações literárias são, em média, a escolaridade primária, três casos possuem o Nono e um o Décimo Segundo Ano de Escolaridade.

### **3. Os Instrumentos**

O instrumento usado na recolha de dados para esta investigação consiste num questionário, do qual consta um conjunto de material histórico em forma de texto, seleccionado cuidadosamente para o projecto, com o objectivo de dar resposta à questão de investigação inicialmente proposta.

Trata-se, portanto, de um inquérito por questionário, com material versando diferentes concepções de mudança no sentido histórico e questões (abertas) sobre os mesmos (ver Anexo I – Estudo Piloto, Anexo II – Estudo Principal).

As questões do primeiro grupo, pretendem obter respostas especificamente direccionadas para uma perspectiva, ou categoria temporal, presente em cada um dos textos, de acordo com a bibliografia, anteriormente estudada, acerca desta problemática temporal.

Assim, o primeiro texto da autoria de Karl Marx, espelha uma visão total e, como tal, linear da história, na qual o passado e o presente caminham racionalmente para um futuro. Este futuro pode ser inteligível pelo estudo do processo da história universal de toda a humanidade até à sociedade contemporânea, que ameaça algumas rupturas de mudança na sua dinâmica interior. Estas ameaças, estão, no entender de Marx, presentes nas características messiânicas de um grupo – o operariado - que, pela sua condição de oprimido, tem a seu cargo processar a mudança social, no sentido de acabar com a sucessão de exploradores e explorados. Operando-se, por esta via a mudança, ficava instaurada a sociedade em moldes socialistas, ou seja, o estado imediatamente anterior à verdadeira igualitarização e eterna justiça, que só o comunismo poderia garantir. (Ver anexos Karl Marx, In: Gardiner, s/d. p. 69)

De seguida Marx vai falar do presente (do seu presente) da época moderna em que a oposição entre operário/burguesia ou o capitalista sucedem, na luta de classes vigente ao longo da história, ao escravo/dono e ao camponês/senhor feudal(Karl Marx, In: Gardiner, s/d. (Ver anexos)



No presente, por sua vez, é visível a missão profética e libertadora do proletariado, que, por conseguinte, remete para uma outra categoria temporal, o futuro que será construído por ele, pois, diz o autor (Karl Marx, In: Gardiner, s/ds/d. p. 69) (Ver anexos) Urge, portanto, uma mudança, na qual o futuro já se adivinha no próprio momento presente (época moderna). Escolhemos este texto porque nele, o seu autor espelha uma visão do devir histórico repartido em três categorias temporais: passado, presente e futuro. Portanto, pretendíamos, por parte dos alunos, uma resposta que denunciasses a compreensão da história como mudança nesta tripla caminhada – passado, presente e futuro – categorias que consideramos cruciais na compreensão da mudança inerente ao tempo histórico.

Quanto ao segundo texto, da autoria do contemporâneo, Francis Fukuyama, é feita uma análise da mudança consubstanciada na história, sob uma perspectiva pós-moderna, época onde inicia a sua análise:

“À medida que a humanidade se aproxima do fim do milénio.” Duas realidades passadas, que são, em seu entender, “As crises gémeas do autoritarismo e do planeamento socialista central” resultaram, ou, dito de outro modo, “Deixaram em campo apenas um concorrente ideológico com potencialmente validade universal”, são elas “A democracia liberal, a doutrina da liberdade individual e da soberania popular”. (F. Fukuyama, 1992, p.60)

Porém, estes princípios não são inéditos na história da humanidade, o que vem mostrar que a mudança em história não se processa de forma absoluta e rigidamente linear, tendente a um fim estipulado “à priori”. Bem pelo contrário, este devir comporta em si avanços e retrocessos inerentes às condições locais específicas de cada território, ou, directa ou indirectamente dependentes factor que mereciam, em cada caso isolado, um estudo aprofundado da nossa parte.

Não obstante, esses avanços e retrocessos, no fundo, característicos da humanidade e do seu desenvolvimento histórico, têm um fim em vista. Também o fim, para o qual se movimenta o sentido histórico, não é inédito, não constitui uma etapa nova e diferente na história e da história, a qual possamos apenas adivinhar pelo seu percurso, como, esse fim reside em princípios que, ao longo da história, sofreram alguns “atropelos”, mas que, ainda assim, resistiram-lhes e acabarão por se afirmar, de forma heterogénea, em momentos diferentes e seguindo percursos diferentes em cada continente, porque são sólidos. Nesta solidez de princípios universais, como é o caso da liberdade e da democracia, reside o fim último da história. A democracia é, a perspectiva deste

autor, o rumo para o qual a história se encaminha e os seus fundamentos teóricos, ou epistemológicos, remontam aos ideais da Revolução Francesa, que permaneceram latentes e ressuscitaram ao fim de tantos anos, comprovando, justamente que são sólidos e firmes. (F. Fukuyama, 1992, p. 60) (Ver anexos)

Escolhemos este texto por ilustrar a visão de um autor contemporâneo, pretendendo com ele analisar a capacidade dos alunos de interpretar a história, como um processo de mudança, comportando avanços e retrocessos, ou seja, um devir pautado por pontos negativos e pontos positivos, onde, no fundo, apesar da linearidade, reinam, ressurgem ou perduram os pontos que melhor se adequam à sociedade actual.

No terceiro excerto apresentado, o autor faz claramente uma crítica às filosofias da história (Walsh, In: Gardiner, s/d.s/d. p. 370) (Ver anexos)

Na sua crítica utiliza alguns argumentos, num dos quais, contrapõe as teorias da história às ciências ditas exactas, na medida em que as primeiras são

“Uma teoria complexa, como acontece com as leis científicas propriamente ditas”. Acrescentando que, ainda assim, “mesmo como generalizações deixam muito a desejar.” (Walsh, In: Gardiner, s/ds/d. p. 370)

De seguida, analisa retrospectivamente estas filosofias, sob o ponto de vista da sua aplicabilidade, agora conhecida, de forma a concluir que

“A dificuldade principal consiste em que mesmo aqueles que formulam estas leis parecem incertos quanto às circunstâncias em que seria de esperar que elas se aplicassem. (...) (Walsh, In: Gardiner, s/d, p. 370)

A sua opinião sobre essa mesma aplicabilidade, “explica-se pelo facto de eles tratarem a teoria marxista mais como um dogma revelado do que como uma hipótese empírica.” (Walsh, In: Gardiner, s/ds/d. p. 370)

Com este excerto pretendemos mostrar a visão crítica dessas teorias lineares do devir histórico, mostrando argumentos tendentes a considere-las como desprovidas de fundamentos científicos ou empíricos que se possam aplicar. Foi escolhido este texto por consistir numa ponto de

vista crítico às filosofias da história, para que, através dele se pudesse analisar a capacidade de os alunos interpretarem o sentido empírico e científico que o autor atribui às leis históricas, que, a seu ver, só poderiam constituir argumentos sólidos se, fossem apoiadas nas condições reais, concretas, verificáveis, enfim, científicas, nas quais a mudança constitui um processo muito complexo e, sobretudo, tem uma base empírica. Este excerto dá conta de uma mudança a três tempos: passado, presente e futuro.

No quarto e último excerto, Robert Mackenzie, considera que “A história humana é um registo de progresso”. Este progresso tem um sentido, trata-se de um registo de “conhecimento cumulativo e de sabedoria crescente” e caminha no sentido de um “avanço contínuo para uma plataforma superior de inteligência e de bem-estar.” Não obstante, esta visão centrada no futuro para o qual tende a história, ela é o resultado dos seus passos antecessores, pois, como escreve o autor, “Cada geração transmite à seguinte os tesouros que herdou, aperfeiçoados pelas suas próprias experiências, engrandecidos para frutos de todas as vitórias por si ganhas...” (Robert Mackenzie, citado por F. Fukuyama, 1992, p. 28)

Neste processo cumulativo Mackenzie defende, à semelhança do segundo texto, o triunfo da solidez da democracia, embora, de forma menos explícita. (Robert Mackenzie, citado por F. Fukuyama, 1992, p. 28) (Ver anexo)

Optamos por este texto porque retrata os diferentes tempos históricos analisados anteriormente, porém, o autor assume a mudança verificada até aos dias de hoje, como pautada por um sentido progressivo, portanto, portadora de uma hereditariedade das épocas antecedentes, competindo à subsequente preservar essa herança e transmiti-la à seguinte. Estamos perante um sentido positivo da mudança que o tempo tem operado na história e, pretendíamos ver até que ponto, esta mudança que, segundo muitos autores, nomeadamente Fukuyama e Mackenzie, é a tendência da sociedade actual, em geral, gera ou não a adesão e a preferência dos

No segundo grupo de questões solicita-se que o sujeito opte por um dos textos anteriormente apresentados com o qual se identifica mais e que, de seguida refira factos ou opiniões da História que conhece para corroborar a sua escolha. Pretende-se com esta questão analisar retrospectivamente o seguimento lógico de cada aluno, tendo em conta a sua escolha sobre um determinado texto e a compreensão ou análise que dele fez, bem como, analisar que acontecimentos históricos referem neste contexto de mudança e de tempo histórico, se se adequam ou não ao texto que seleccionou e, conseqüentemente, qual o raciocínio que seguiu para sugerir essa opção.

## **4. Procedimentos de recolha de dados**

Quanto aos procedimentos, pretende-se, após a elaboração do questionário, em função da questão a que se quer dar resposta, proceder à recolha sistemática, lógica, empírica e redutível de dados em dois momentos (e em duas turmas) correspondendo estas duas ao Estudo Piloto e ao Estudo Principal, respectivamente. Ambos os estudos seguiram os mesmos moldes.

### **Estudo Piloto**

Ambos os estudos seguiram. Procedeu-se à aplicação do instrumento (Anexo I) no estudo piloto, que terá servido para detectar possíveis lacunas, quer do instrumento, quer dos procedimentos segundo os quais é, ou deve ser, aplicado na aula, que possam surgir, optou-se antes da sua aplicação no estudo principal (Anexo II), por lhe fazer algumas alterações, a fim de melhor se enquadrar no objectivo proposto e afinar o instrumento antes da aplicação concernente ao estudo principal.

Pretende-se que cada um dos estudos, quer o estudo piloto quer o estudo principal, se desenvolva numa única fase, ou seja, numa aula equivalente a quarenta e cinco minutos.

### **Estudo Principal**

Assim, as alterações incidem essencialmente na reformulação das questões, de forma a torná-las mais explícitas aquando da recolha. Para além disso, decidiu-se acrescentar uma questão inicial, inquirindo o aluno, se estava ou não, a frequentar pela primeira vez o 12º Ano de Escolaridade, por nos parecer que esta informação poderia constituir uma mais-valia na nossa análise dos dados.

Na aplicação do questionário, foi devidamente explicado aos alunos que a realização das respostas tinha como propósito a realização de um estudo, não recaindo, por isso, sobre a sua leitura qualquer avaliação, sendo muito importante que respondessem despreocupada e responsabilmente de acordo com as suas consciências. Foi ainda esclarecido que a sua identificação era absolutamente confidencial, apenas pretendia com ela extrair dados relativos ao sexo, que pudessem ajudar na análise futura dos dados. Acrescentou tratar-se apenas de uma recolha feita com o objectivo de, com a ajuda desta turma, extrair conclusões que possam contribuir

para melhorar a prática docente, apoiadas em bibliografias e fundamentadas com outros estudos feitos em cognição histórica.

## **Capítulo quatro: Análise dos dados**

### **4.1. Enquadramento metodológico dos dados**

Depois de recolhidos os dados procedeu-se à sua análise, de forma a encontrar respostas à questão de investigação. O objectivo é transformar em dados a informação comunicada, directamente, pelos alunos nas suas respostas.

Para isso, a análise das respostas será feita segundo um método que tem sido cada vez mais utilizado pelos investigadores no âmbito das ciências sociais e humanas. (Fernandes e Almeida, s/d. p.49), trata-se da chamada, “Grounded Theory”, na qual, as respostas obtidas serão analisadas segundo diferentes graus de sofisticação inerentes ao seu conteúdo, portanto, como referem Bogdan e Bicken (s/d. p. 83),

“Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa.”

Esta forma de análise decorre, como escreve Fernandes e Almeida (s/d. p.49),

“da evolução das formas de pensar o conhecimento e os próprios processos de construção de conhecimento”

Como tal, permite, gerar uma coerência lógica e progressiva entre as diferentes respostas, através de um conjunto de procedimentos. Procedimentos estes que são sistemáticos e rigorosos, de análise dos dados, organizados numa sequência que tende para uma maior complexidade e integração. Assim, tivemos sempre presente o “método de comparação”, que consiste num movimento contínuo entre a construção do investigador e o retorno aos dados, permitindo que a própria elaboração do investigador se mantenha próxima dos dados, tendo sempre presente a questão de investigação. (Fernandes e Almeida, s/d. p.49),

Tendo em conta as leituras feitas para a elaboração deste trabalho, tanto no que concerne à teoria da história, como no que diz respeito à didáctica da história, consideramos pertinente pautar a nossa análise das respostas obtidas com o instrumento de recolha de dados, por critérios temáticos inerentes à compreensão do conceito temporal da história.

## 2. Categorização dos dados

Depois de recolhidos os dados usou-se uma tabela para melhor organizar a recolha que pretendíamos fazer e procedeu-se à sua análise.

Tendo por base os dados obtidos, foram criadas categorias que pudessem ser unânimes a todas as respostas de todos os alunos, de forma a orientar metodologicamente a nossa análise. Assim, agrupamos os diferentes conceitos em categorias sendo que o processo que o processo que conduz destes àquelas, assenta numa alternância entre questionamento e compreensão (Fernandes e Almeida, s/d. p.57).

Foram criados níveis de sofisticação de ideias através dos quais, pensamos ser possível sintetizar algumas ideias gerais sobre os níveis criados. Os níveis de progressão são constituídos por ideias interligadas, aumentando progressivamente de poder, ou de sofisticação, como preferimos chamar-lhe, de nível para nível. (Lee, 1994) As categorias são de natureza multifacetada e logicamente relacionada, onde cada nível representa um conjunto relativamente estável de ideias com as quais as crianças operam. Segundo Barca (2000), os níveis são de construto, num duplo sentido, na medida em que, por um lado, são a forma de as crianças atribuírem sentido à história, por outro lado, são a nossa forma de dar sentido ao mundo das crianças.

Deste modo, as categorias criadas para a nossa investigação foram as seguintes:

Nível	Nome da Categoria	Descrição da categoria
Um	Vago:	Os que fogem à questão, dando respostas de sentido muito vago.
Dois	Cópia do texto:	Os que transcrevem mais ou menos linearmente o texto.
Três	Confusão Conceptual:	Os que confundem as temáticas presentes no texto com outros temas da História.
Quatro	Centram-se numa parte do texto:	Os que referem ou exploram (se centram) apenas uma parte (temática) do texto.

Cinco	Análise do texto:	Os que se limitam a analisar o texto e as suas respostas não referem a "mudança" – não atenderam à pergunta.
Seis	Percebem a mudança segundo o autor:	Os que se centram na perspectiva do autor acerca de mudança.
Sete	Interligam a percepção do autor à sua opinião pessoal:	Os que aliam a sua opinião pessoal de mudança à visão de devir do autor.

Num primeiro nível de sofisticação encontramos um grupo de respostas que, não se direccionam ao que directamente se lhes pergunta, contendo dados muito vagos e, muitas vezes, desprovidas de qualquer sentido.

Num segundo patamar reúnem-se as respostas construídas com base as próprias palavras do texto. Os alunos que assim procedem transcrevem, mais ou menos linearmente, o corpo do próprio texto.

No terceiro nível de progressão integramos todas as respostas que traduzissem, por parte do aluno, uma certa e óbvia confusão entre as temáticas histórias a que o texto remete directamente, com outros temas da História que conheciam de outros anos lectivos anteriores, ou de temas previamente explorados, que não aqueles directamente presentes no excerto apresentado.

Num nível de progressão superior reunimos as respostas que, embora mais elaboradas que as do patamar anterior, recorram ao mesmo processo, centrando-se numa só parte do excerto apresentado. Estes são os que referem ou exploram (se centram) apenas numa parte (temática) do texto. Resumem, portanto, a sua resposta a uma ideia do autor, centrando-se única e exclusivamente num "pormenor", de primeira ou de segunda importância, realçado pelo autor.

No quinto nível de progressão agrupamos as respostas dos alunos que se limitam a analisar o texto, cujas respostas não referem aquilo que lhes era pedido, ou seja, interpretar a concepção de "mudança" segundo determinado autor, estes, ao invés disso, limitaram-se a analisar superficialmente o texto, não atendendo ao que lhes foi perguntado.

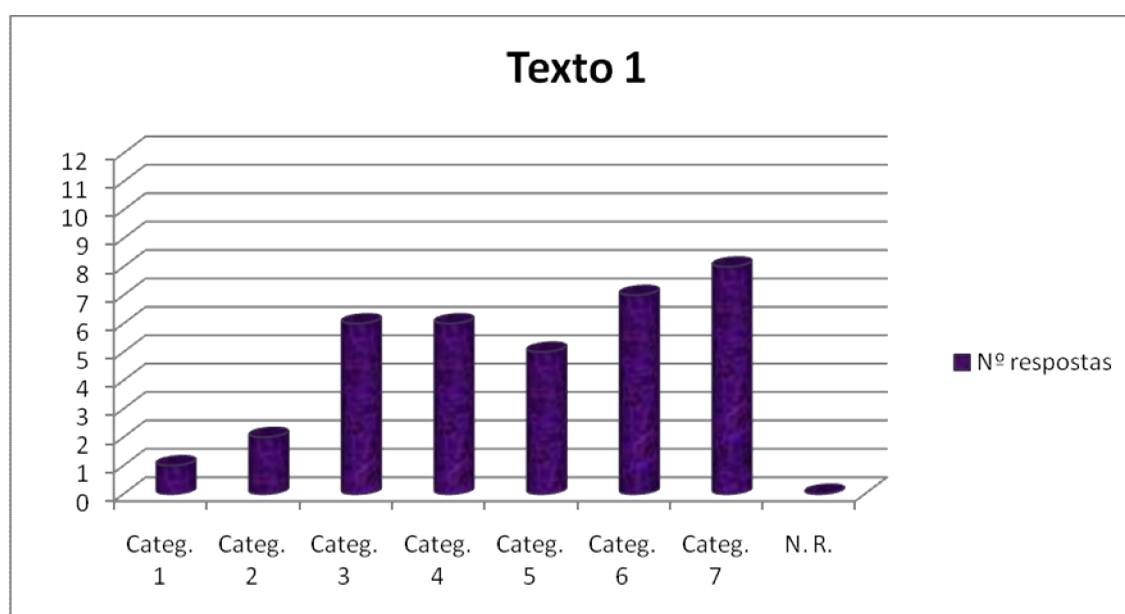


Num penúltimo nível de progressão temos as respostas dos alunos que demonstram ter percebido a mudança segundo o autor presente e, conseqüentemente, ter percebido a pergunta formulada, assim, estas respostas centram-se na perspectiva do autor acerca de mudança.

Apesar de o último patamar descrito já se aproximar do que se pedia, foi ainda possível subdividir as respostas obtidas e criar um último nível, onde, de forma mais sofisticada e elaborada, os alunos deste nível, interligam a percepção do autor à sua opinião pessoal, ou seja, destacamos, neste último nível, os que aliam a sua opinião pessoal de mudança à visão de devir do autor.

### 3. Apresentação dos resultados

No que diz respeito à análise do primeiro texto, num total de trinta e cinco respostas obtidas, podemos analisar a seguinte distribuição pelos níveis de sofisticação criados:



A primeira categoria Vago, engloba as respostas pouco expressivas, aparentemente desprovidas de qualquer sentido para o intuito do estudo que se pretende fazer. Incapazes, portanto, de responder a qualquer pretensão nossa, como são, por exemplo o caso da resposta dada pelo Rui, de dezoito anos:

“No texto o autor defende que a burguesia é imitável à sociedade.

Este mais contribui para beneficiar e obter lucros. A ascensão de novas classes trabalhadoras e o progresso do seu trabalho faz com que a indústria se desenvolva mais rápido que a população.”

Assim, pela resposta do aluno vemos uma confusão vaga e, por isso, inexpressiva de ideias, completamente distantes do que lhe era perguntado.

Num nível seguinte encontramos os alunos que baseiam as suas respostas em transcrições, ou cópias, mais ou menos lineares, do texto que lhes foi facultado, como é o caso da Ana de dezoito anos, que responde do seguinte modo:

“Este texto fala sobre a Burguesia, esta já não é capaz de continuar a ser a classe dominante da sociedade e de lhe impor a lei primordial, porque é incapaz de assegurar a existência do seu escravo dentro da escravidão, ou seja, a sua existência já não é compatível com a sociedade.”

Pela resposta transcrita podemos concluir que a aluna se socorre das palavras do texto para elaborar a sua própria resposta, logo, a sua resposta não se centra naquele que era o objectivo da pergunta, ou seja, como percepciona o autor, de cada texto, a ideia de mudança em história.

O Luís, da mesma idade, segue o mesmo raciocínio, como podemos ler:

“O servo conseguiu tornar-se membro da comuna durante o próprio período de servidão, tal como o pequeno burguês conseguiu ascender à burguesia sob o jugo absolutismo feudal”. A burguesia deixa de ser a classe dominante. Grande avanço por parte da indústria.” Luís (dezoito anos)

Estes alunos centraram-se numa parte do texto, referindo-a, nas suas respostas, usando as mesmas palavras que o autor, portanto, não respondendo ao que lhe é pedido.

Num nível posterior, os alunos denunciam, nas suas respostas, alguma confusão com outras temáticas do programa da História, com as quais já estão familiarizados, é o caso da Manuela, de dezassete anos, que o faz da seguinte forma:

“Na minha opinião o autor defende a luta de classes, ou seja, a luta das classes inferiores para subirem e a luta das classes superiores para não descerem. O autor por meu entender diz que a classe inferior consegue subir “o servo conseguiu” e que o burguês perdeu o seu poder.”

Nesta resposta aparentemente vaga, a aluna centra-se na ideia de dinâmica de classes, espelhada no texto, mas não responde à questão que lhe é feita, a propósito da ideia de mudança, atribuindo na sua resposta muita importância à temática da igualdade versus desigualdade, com a ideia de justiça à mistura, característica de outros tempos históricos, anteriormente leccionados, para os quais o raciocínio da Manuela, implicitamente remete. Parece-nos ver na resposta da Manuela, especialmente, na ideia de dinâmica das classes “superiores” e “inferiores”, mais concretamente, no esforço que fazem umas, “para subir” e outras “para não descenderem”, como ele própria escreve, embora com pouca nitidez, o que a Elisabete escreve de forma mais explícita:

“O texto refere-se à maneira como, durante muito tempo, a sociedade se estruturava: povo, nobreza e clero. Sendo o povo a maior parte da população a viver em condições miseráveis enquanto que a nobreza e o clero que viviam na ostentação representavam apenas 10% da população. À medida que o tempo avança começam a surgir outras classes como o operariado, a classe média e a burguesia, esta última foi ocupando o lugar da nobreza.” Elisabete (17 anos)

Nas duas últimas respostas transcritas, vemos claramente as alunas a darem uma ideia de mudança, porém, uma mudança sua, muito pessoal e não a que o autor quis transmitir, não obstante, não reunir contornos daquela resposta que definimos como ilustrativa do último nível de sofisticação. Trata-se de uma mudança característica dos jovens destas idades, à semelhança do que já Barton tinha constatado (Machado, 2005), na qual se destaca a ideia de progresso, reconhecendo que as situações mudaram essencialmente numa direcção positiva, vindo automaticamente na mudança operada uma busca racional de melhoria das condições de vida e mais do que isso, neste caso concreto, a mudança tende a operar o sentido de justiça que a sociedade há muito carecia. No entender destas alunas, é como se na sociedade, o fluir do tempo obedecesse a um princípio natural e constante, tendente a reparar injustiças e a estabelecer, ou restabelecer, o equilíbrio.

Outros alunos, são mais explícitos, nas associações que estabelecem com outras temáticas, nomeadamente na confusão com as três ordens ou grupos sociais e a sua sucessão no passado histórico. Esta confusão não é de estranhar, pois, esta dinâmica da sociedade repartida por grupos, é tónica dominante da História que em anos anteriores lhes foi transmitida. Esta foi a confusão mais frequentemente encontrada, seguindo este raciocínio, encontramos o Rafael, dezassete anos:

“Este texto baseia-se nas diferenças entre classes, ou seja, nobreza, burguesia, clero, e povo. Porém com o avanço do tempo esta designação vai acabar. A indústria vai assumir um papel importante nesta evolução, pois a escravidão vai ter fim com este avanço.”

A ideia de mudança aparece explícita na resposta dada pelo Luís, sobretudo, no que diz respeito à questão da oposição de classes e da luta por melhores condições de vida, indiciando uma clara compreensão do texto. Porém, através da segunda parte da sua resposta, parece-nos inegável a confusão que o aluno faz com os grupos sociais que estudou ao longo do programa de História. Esta confusão foi frequente nos alunos e, talvez encontre também justificação, no facto de, o próprio autor do texto apresentado, referir duas classes sociais características do século XIX, o que terá lembrado aos alunos, outras classes que aprenderam.

Muito à semelhança das respostas anteriores, podemos ler a resposta que se segue:

“O autor defende que ao longo dos anos a História faseou-se em lutas de classes. Nestas lutas de classes a classe mais fraca e oprimida revoltava-se e tomava o poder e vice-versa. Estas lutas de classes vão originar várias mudanças na sociedade. Clero, Nobreza, Burguesia e Industriais. É esta a sequência das classes dominantes. Estas lutas, muitas vezes, devam-se por luta de melhores condições.” Luís (dezassete anos)

Seguindo a mesma ordem de raciocínio a Márcia, por sua vez, refere:

“No primeiro texto fala-nos como as pessoas antigamente eram ordenadas a fazer certos trabalhos mesmo que não quisessem trabalhar. Fala-nos também na sociedade em que viviam, em que primeiro era a sociedade burguesa que dominava mas passando algum tempo já conseguia dominar a sociedade.” Márcia (dezanove anos)

Como podemos ler, a aluna divide o texto em partes, na primeira parte faz referência a um momento temporal que, ela própria, designa como “antigamente”, embora tenha sobre ela uma ideia contrária à do texto, possivelmente contaminada pela visão de outras temáticas da história que já aprendeu, indo de encontro às repostas anteriores, como já o referimos. De igual modo, na sua resposta, transmite a ideia, comum a outros colegas seus, de mudança do “antigamente” para o

agora, com um sentido, a seu ver, claramente progressivo e, por isso mesmo, esperado, ou antes, estipulado, pelo próprio fluir do tempo, da mudança histórica.

Outra aluna refere-se, da mesma forma, a um tempo anterior, mas designa-o de “Absolutismo”. Consideramos que houve uma confusão com esta noção, ou temática histórica, que o texto não aborda (directamente) porém é referida, pela Marina, de vinte anos:

“O autor nesse texto fala da luta de classes, a desigualdade que havia na época do absolutismo e as condições precárias em que as pessoas eram confrontadas no dia-a-dia.”

No texto, o autor, Marx, para caracterizar o período feudal, refere a palavra “absolutismo” como adjectivo, da seguinte maneira, “O servo conseguiu tornar-se membro da comuna durante o próprio período de servidão, tal como o pequeno burguês conseguiu ascender à burguesia sob o jugo do absolutismo feudal.” (Ver anexo) Ou seja, não refere o período do Absolutismo régio, porém, na sua resposta a Marina é explícita quanto ao aproveitar dessa palavra, talvez por o texto a sugerir, para caracterizar uma época com as mesmas características do Absolutismo.

Outro grupo de alunos responde com base numa única parte do texto que, comporta referências a três momentos da história, sobre os quais se operaram várias mudanças, ou antes, sobre três diferentes e importantes categorias temporais, imprescindíveis ao ensino e à compreensão da realidade/devir históricos – o passado, que o autor descreve; o presente, que o autor caracteriza mais pormenorizadamente e o futuro, que o autor anuncia ser possível desvendar pelo estudo da sucessão passado/presente. Assim, os alunos que recorrem a esta estratégia na formulação das suas respostas, demonstram não ter percepcionado a mensagem do autor no seu conjunto, ao invés disso, centram-se numa parte, talvez a que lhes parece mais expressiva e usam-na, conseqüentemente, para formularem as suas respostas. Alguns deles centram-se na primeira ideia do excerto relativa à oposição de classes – o passado da história - como é, por exemplo, o caso da Mónica, de dezassete anos:

“Oposição de classes: opressores e oprimidos.”

Portanto, a Mónica responde de forma vaga, embora correcta contudo, distancia-se do pretendido, apoiando-se simplesmente numa ideia do texto e, conseqüentemente, na categoria temporal relativa ao passado a que o autor se refere.

A Sofia, de dezoito anos, segue o mesmo raciocínio, por isso colocamos a sua resposta no mesmo nível de sofisticação. Porém, esta aluna, centra-se na parte do texto relativa ao presente (do autor):

“O autor acha que a burguesia precisava de mais credibilidade, que era incapaz de dominar, porque é incapaz de assegurar a existência do seu escravo.

Assim, a classe trabalhadora nunca evolui, ao contrário da burguesia e outros estados sociais “sobem na vida”. A burguesia já não tem tanta importância, já não é a classe dominante, pois não assegura o bem-estar do seu trabalhador.”

Portanto, destaca, de todas as ideias contidas no excerto, que contribuem, em uníssono, para transmitir a ideia de mudança protagonizada pelo autor, unicamente a dinâmica centrada no presente, onde realça, na dinâmica de classes possível, o papel actual da burguesia. De igual modo o André, responde:

“Com as movimentações das outras classes sociais, torna-se evidente que a burguesia já não pode ser a classe dominante da sociedade a sua existência já não é compatível com a sociedade.” André (dezassete anos)

Apesar de referir as movimentações de classes sociais, o que pressupõe devir, o André não explicita de que classes se trata, nem alia essas movimentações à dinâmica da oposição, entre oprimidos e opressores, centrando-se, de seguida, no presente do texto e na ideia da incompatibilidade social da classe burguesa.

Dentro do mesmo padrão, encontramos ainda uma resposta dada pelo José, comprovando exactamente o mesmo que constatamos, embora de forma muito mais pessoal, como podemos analisar:

“O texto refere que antigamente o trabalhador poderia ascender a uma classe mais alta, por mérito próprio, enquanto que agora, com a indústria o operário afunda-se cada vez mais. Tudo é feito em vista ao padrão obter o máximo lucro.” José (dezassete anos)

O José remete claramente para a mudança, ao escrever “Antigamente”, porém, não percebe, na íntegra, a evolução do passado preconizada por Marx, em oposição ao actual, ou

segundo as suas próprias palavras: “enquanto que agora”, centra-se de seguida numa só parte do texto - possivelmente a que percebe, ou aquela que no excerto, o autor mais tempo se detém a caracterizar, justamente porque lhe atribui um papel quase que messiânico - e sobre ela emite uma opinião pessoal com dados que o texto directamente não revela.

Esta última resposta, à semelhança das congéneres anteriormente enumeradas, parecem, ainda, sublinhar a ideia de mudança pautada por quebras, ou seja, rupturas bruscas na continuidade cronológica e metodológica dos acontecimentos como a preconizou Karl Marx, quase que, podemos dizer, despindo o fluir do tempo de continuidade, separando entre si as três categorias temporais – passado, presente e futuro – em si mesmas inseparáveis. Dito de outro modo, o progresso, que os alunos identificam com o seu presente, não parece encontrar, à semelhança do que defendeu Marx, justificação nos seus antecedentes temporais imediatamente anteriores, antes revela, relativamente a eles, uma quebra abrupta e, em seus entenderes, justa e esperada.

Num patamar de maior sofisticação, encontramos um grupo de alunos que analisa o texto, ou seja, referem duas ou três ideias presentes no texto proposto para exploração. Contudo, na análise das suas respostas, não é possível encontrar qualquer pista acerca da “mudança” – motivo da pergunta –. Dito de outra forma, limitam-se a analisar o texto e as suas respostas não referem a “mudança”, fazendo crer que, ou não entenderam a pergunta formulada, ou, não percebem a história como um processo pautado pela mudança, assente em três tempos distintos, à semelhança do autor, muito à semelhança da ideia que anteriormente esboçamos, relativamente ao grupo de alunos anteriormente apresentados.

De entre este grupo, podemos citar, entre outros, a Sabrina, de dezoito anos:

“A ideia principal é que a oposição entre classes opressoras e classes oprimidas baseou-se até agora na sociedade. No texto o autor defende que a burguesia e ascensão de novas classes trabalhadoras e o progresso do seu trabalho fez com que a indústria se desenvolvesse mais rápido.”

Pela resposta transcrita, podemos observar, que foi feita uma análise ao texto. Repare-se que a resposta comporta todas as diferentes “passagens” ou momentos da história, referentes a diferentes categorias temporais, a que Marx faz referência. Porém, não deixam depreender a ideia de mudança preconizada pelo autor, no excerto, quase que poderíamos dizer, tratar-se de uma

análise fria e, de certo modo, imparcial à pergunta formulada. A Gabriela parece-nos ter seguido o mesmo procedimento:

“A ideia principal é a oposição entre classes opressoras e classes oprimidas baseou-se até agora na sociedade. No texto o autor também defende a burguesia.

A ascensão de novas classes trabalhadoras e o progresso do seu trabalho faz com que a indústria se desenvolva mais rápido que a população.” Gabriela (dezassete anos)

Portanto, a aluna deposita os conhecimentos presentes no texto, não recorre, literalmente, às palavras do texto, bem pelo contrário, quase que poderíamos dizer que as reformula, porém, parece não entender as diferentes ideias como estando interligadas e dependentes umas das outras e umas condicionando as outras. Opostamente, parece separá-las, entendê-las e considerá-las isoladamente no texto, logo, despindo-as do seu sentido de devir.

No mesmo patamar e espelhando o mesmo raciocínio, consideramos a resposta da Sandrina, de dezassete anos:

“No texto fala-se da sociedade e das desigualdades das suas classes, nomeadamente da burguesia. Desde o servo e o pequeno burguês conseguiram subir na sua classe (pelo menos um pouco), por outro lado o trabalhador moderno “afunda-se cada vez mais.”

Para concluir, diz que é evidente que a “burguesia é incapaz de dominar, já não se enquadra na sociedade.”

Por seu turno, a Cristina e o Miguel escrevem, respectivamente:

“No texto o autor fala da oposição entre classes, a opressora e a oprimida e das necessidades que têm em se manter.”

E por fim, chega à conclusão que a burguesia não é capaz de continuar a ser classe dominante da sociedade, pois já não é dominadora do seu servo/escravo, é mais dominada por ele. De outro modo, esta classe social está totalmente fora do contexto da sociedade.” Cristina (dezassete anos)



“Este texto baseia-se nas diferenças entre classes opressoras e classes oprimidas e no facto de a burguesia já não ter condições de dominar a classe trabalhadora.” Miguel (dezoito anos)

Na resposta do Miguel vemos a opção do aluno por duas partes constituintes da ideia central do autor acerca da mudança. No entanto, essas ideias são como que, “despejadas” para o papel, em forma de uma resposta com carácter analítico e não interpretativo, de acordo com o que se pedia na pergunta. Em suma, não estabelecem qualquer relação lógica com as ideias, que são, nada mais, que as diferentes realidades temporais que o autor explora.

Num penúltimo patamar de análise de ideias, um outro grupo, representativo na totalidade da amostra, constituído por sete alunos, consegue apreender o que se esperava e, por isso, responder de forma pertinente ao que se pretendia. São exemplos disso, a resposta sintética, usando de suas próprias palavras, porém comportando o essencial, da Soraia:

“Fala da evolução da sociedade assim como dos meios de produção, que se tornaram superiores à burguesia.” Soraia (dezanove anos)

A aluna utiliza o termo “evolução da sociedade”, como sinónimo de evolução e de mudança, de seguida remete para o presente do texto, onde se nota um desajuste, que ela transcreve, simplesmente, na ideia dos meios de produção superarem a burguesia, mostrando, assim, que algo neste presente denuncia um mal-estar que se terá de transmitir, ou traduzir, em mudança.

A Mafalda, por sua vez, escreve:

“O autor defende que primeiro nas sociedades feudais, existia uma grande oposição entre classes, ele mostra que o pequeno burguês consegue ascender à burguesia, e que o trabalhador das sociedades industriais com estes grandes avanços não conseguiu tirar partido disso. O autor diz também que a burguesia é incapaz de continuar a dominar a sociedade e que por isso tem de ser afastada.” Mafalda (dezoito anos)

Na resposta anteriormente transcrita, podemos encontrar referências às sociedades do passado, às quais se seguem várias mudanças pautados por ascensões de classes sociais, refere ainda alguns “avanços”, como ela própria escreve, da sociedade industrial, ou seja, do presente a

que remonta o texto. Posteriormente, remete para o apelo à mudança, preconizada por Marx, tendo em conta que a construção do futuro parte do presente, das condições existentes na sociedade do presente, do seu presente. Em suma, esta resposta comporta a mudança operada nas três categorias temporais – o passado, o presente e o futuro - ao passo que, em nenhuma das respostas dos níveis anteriores, estas categorias se depreendiam nas respostas dos alunos aí localizados.

Também o Ivo, responde:

“Ao longo dos anos a sociedade dividiu-se em dois: as classes opressoras e as classes oprimidas. O servo e o burguês conseguiram ascender. Porém, o trabalhador moderno, afunda-se cada vez mais, em vez de acompanhar o progresso da indústria. Com isto a burguesia torna-se dispensável, e deixou de existir.”  
Ivo (dezassete anos)

Nesta resposta, o Ivo mostra ter feito uma análise às ideias presentes no excerto. Para além dessa análise, o aluno denuncia ter percebido a questão formulada e, como corolário, ter feito uma interpretação do texto, de forma a ir de encontro à questão colocada. Assim, começa pelo passado da história, referindo-o, como tendo sido alvo de mudança, como podemos ver pelo uso da expressão “Ao longo dos anos”. Posteriormente, centra-se naquele que é o presente do autor, transmitindo a ideia correcta de que essa fase denuncia alguma mudança traduzida pelo aluno na expressão “Porém, o trabalhador moderno”. De seguida, remete para o seu presente, após as transformações da época Moderna. Seguidamente remete para algumas mudanças que se operaram na sociedade, segundo as quais “a burguesia (...) deixou de existir.”

Na mesma categoria encontramos a resposta da Cátia, de dezassete anos:

“O autor afirma que até agora a sociedade sempre se preocupou em dividi-la entre opressores e oprimidos, e para se verificar tal situação os opressores tinham que garantir algumas condições aos oprimidos. Contudo, com o tempo tudo foi mudando até que certa altura o “servo” se conseguiu impor e “tornar-se membro da comuna”. Mas como já referi, o tempo vai evoluindo e as assimetrias vão desaparecendo, tal aconteceu, os servos deixaram de existir, pois se existissem iam contra os princípios da actual sociedade e por isso o autor diz “a sua existência já não é compatível com a sociedade”.

Nesta resposta, encontramos claros indícios de mudança nas expressões “Contudo, com o tempo tudo foi mudando”. Mais do que isso, a aluna parece identificar, na história, períodos de

mudança e períodos de continuidade, como pressupunha Marx e, que a Cátia, de igual modo, o traduz na expressão “até que certa altura”, remetendo para acontecimentos que, pelo seu carácter, transformam o rumo corrente ou normal da mudança em história. Assim – repete a Cátia – “o tempo vai evoluindo e as assimetrias vão desaparecendo”. De seguida, coloca-se no seu presente, onde, segundo ela, essas assimetrias se extinguíram porque se tornaram incompatíveis com a sociedade.

A Marisa, de forma mais confusa, faz referência a um processo de mudança pelas expressões “Durante a história” e “está em constante evolução”

“Durante a história existiram classes opressoras e classes oprimidas, mas apesar das classes opressoras minimizarem os cidadãos que estavam a um patamar mais estes conseguiram sempre evoluir como mostra o texto. Mas hoje os trabalhadores foram ultrapassados pela indústria, esta está em constante evolução mas o trabalhador não a acompanha.” Marisa (dezoito anos)

Este grupo de respostas, anteriormente exemplificado, vai de encontro ao padrão que esperávamos e que se direccionavam ao que pedíamos na pergunta. Não obstante, de entre este grupo encontramos uma subdivisão que convenciamos colocar numa categoria mais sofisticada do que esta, porque, para além das suas respostas comportarem os requisitos do grupo anterior, alia a esses, a sua própria visão de mudança ou de dinâmica social. Encontramos assim, um último nível, que inclui respostas com um grau de sofisticação superior às anteriormente ilustradas.

Neste grupo significativo de seis alunos, podemos encontrar a resposta da Maria, de dezassete anos:

“Até agora toda a sociedade se baseou na oposição entre classes. Hoje em dia a burguesia já não é a classe dominante, isto acontece pois, nos dias de hoje, já não existem escravos, todas as pessoas são livres.”

A resposta da Maria remete para o passado, assim como para a mudança, na expressão “até agora”. Fala da época moderna, onde a burguesia deixa de ser a classe dominante, como espelha o texto e, de seguida, envolve a mudança operada até ao seu presente numa ideia à margem daquilo que o texto transmite directamente, embora se subentenda – a de escravatura -

que é a da mudança operada nos dias de hoje no sentido da igualitarização social, onde os escravos já não existem e, na sua opinião “todas as pessoas são livres”.

Não é de somenos importância, a existência, nesta resposta, assim como em muitas que se lhe seguem, de temáticas anteriormente leccionadas, que o excerto directamente não contempla. Contudo, nestes casos, o que nos parece, é que estas mesmas temáticas não são convocadas, pelos alunos, como confusões conceptuais que impedem a compreensão do texto ou a interpretação da questão colocada, surgem antes, como um reforço argumentativo, ou complemento retórico da ideia que pretendem transmitir. Mostrando assim, uma mais-valia da disciplina de história, no que diz respeito, aos ensinamentos, de algum modo, intemporais, que ensina.

No mesmo tom encontramos a resposta da Margarida, que nos diz:

“Na sociedade de hoje já não é possível existir a escravidão. Esta sociedade já não se adapta a isso. Pois as diferenças entre as classes já não são as mesmas. Assim que já não faz sentido existir a chamada burguesia.” Margarida (dezassete anos)

A questão da igualdade nas sociedades actuais é tópico comum de muitas respostas analisadas, possivelmente, porque estes alunos encaram a igualdade e a justiça como sintomas de progresso e colocam, concomitantemente, o fluir do tempo histórico no sentido progressivo. Assim, por exemplo a Leonor responde:

“Ao longo dos tempos foi havendo sempre classes dominadoras e as classes dominadas. Alguns tentaram ascender na vida mas por vezes isso não lhe era possível. A outros essa subida não lhe foi permitida o que fez desenvolver certos sectores e a partir daí se tornou mais população. Aos poucos viram que essa situação já não se enquadrava na sociedade e foi abolida. Passou a haver mais igualdade.” Leonor (dezassete anos)

De forma simples, porém expressiva, a Isabel, dezassete anos, escreve:

“Neste texto podemos constatar que se fala da hierarquia de classes e das condições necessárias para que esta se mantenha.”

A Sara, por sua vez fala de “opressão social”, onde, apesar da existência de opressão, a subsistência da sociedade, exige um certo grau de liberdade, fala também de “hierarquias” que considera contrárias ao “bom funcionamento”:

“A ideia principal defendida pelo autor neste texto é a de opressão total da sociedade. Nele o autor defende que mesmo havendo opressão tem de existir o mínimo de liberdade para que seja possível a sociedade subsistir. Não havendo hierarquias necessárias para um bom funcionamento.” Sara (dezoito anos)

Outro exemplo de resposta, deste último nível, é a dada pela Clara, dezassete anos:

“Até ao aparecimento e posterior desenvolvimento da indústria, a sociedade baseava-se, como diz o texto, na “oposição entre classes opressoras e classes oprimidas”, sendo que para isso era necessário que as primeiras assegurassem condições mínimas para que as segundas pudessem continuar a servi-las. Exemplo disso foram, como refere o texto, os servos e os pequenos burgueses. Contudo, com o surto industrial, a burguesia, classe opressora por excelência, mostra que já não é capaz de ser a classe dominante, pois já não consegue criar as condições necessárias para os que a servem, tendo de ser ela própria a quase que servi-los, o que para que, depois de tantos anos de poderio económico e social, a burguesia torna-se, finalmente, incompatível com o mundo industrializado que então nasce.”

A aluna começa por fazer uma análise/interpretação centrada no passado histórico, pela expressão “Até ao aparecimento e posterior desenvolvimento da indústria”, transmitindo, por meio dessa mesma expressão, uma mudança brusca, ou determinante, para o rumo da história. Expressa a sua subjectividade de forma evidente, por exemplo quando se refere à burguesia como “a classe opressora, por excelência”, factor que o texto não comportava. Embora a aluna possa trazer esta ideia de outras temáticas, aqui não podemos referi-la como uma confusão conceptual, na medida em que não há qualquer erro de interpretação/ explicação, bem pelo contrário, funciona como uma mais-valia à sua argumentação, como, de resto, já foi referido. De seguida, a aluna anuncia que “depois de tantos anos de poderio económico e social”, dado de acréscimo ao texto, de forma mais uma vez subjectiva, “finalmente”, o que pressupõe ser o advento de uma mudança, mudança que podemos intuir, na sua subjectiva expressão, por ela, esperada.

A Andrea, de dezoito anos, identifica a mudança com um certo progresso e, é da opinião, que a sociedade está em constante mudança:

“Devido ao progresso da indústria as classes vão-se desmoronando para descontentamento das classes burguesas que enriqueciam através da escravidão. Desta forma a burguesia vai ser incapaz de dominar a sociedade.

Com a última frase podemos unificar que o que a burguesia pretende torna-se incompatível com a sociedade que está em constante mudança.”

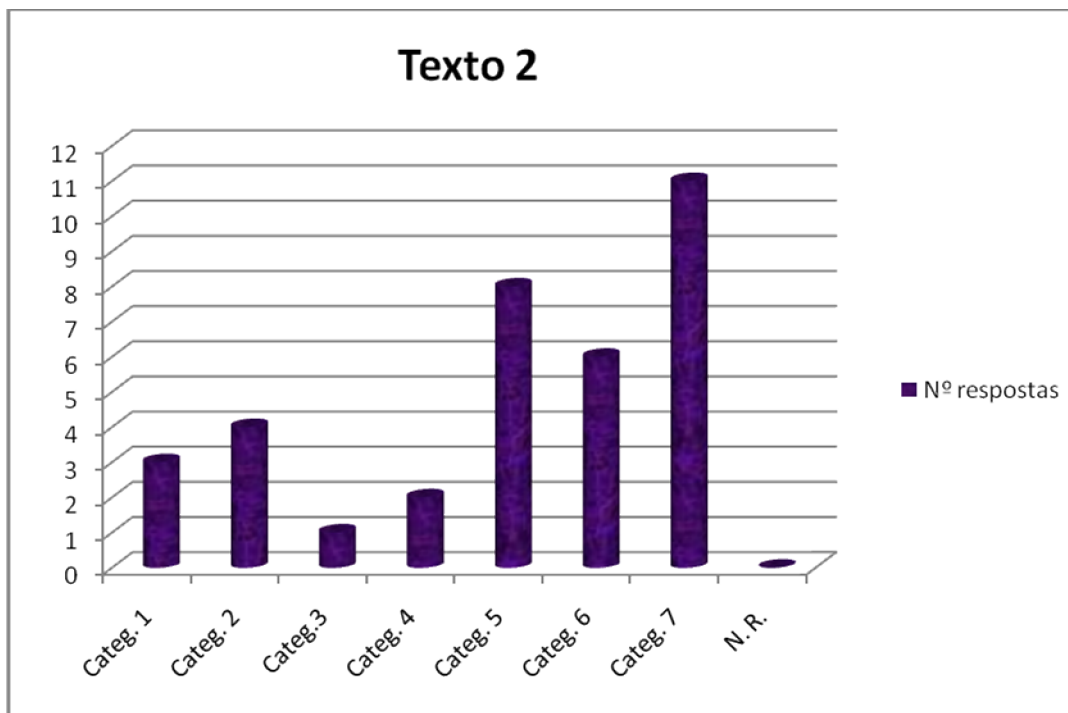
A Joana, no mesmo padrão de resposta, mostra alguma agilidade cronológica em reconhecer e identificar diferentes épocas históricas, às quais atribui, de forma correcta, as designações que o texto não comporta, com diferentes realidades, destacando o papel do operário da Revolução Industrial, à semelhança de Marx, na modificação das sociedades modernas, algumas das quais se prolongam até aos dias de hoje no traço do capitalismo – associação pessoal, a que o texto não fazia referência -, a estas épocas, contrapõe o seu presente, onde existe um Estado protector e preocupado, ou seja, consequência das alterações ocorridas:

“Elaborou-se uma comparação entre o camponês ou o trabalhador servil da época medieval com o operariado da Revolução Industrial, que modificou por completo as sociedades modernas ainda hoje, existentes mas dominadas pelo capitalismo, em que o objectivo principal é alcançar o maior lucro, onde no início do século XX não se preocupavam com problemas de Providência, mas que hoje em dia, cada vez mais o Estado toma estas preocupações.” Joana (dezassete anos)

Também o Manuel, refere o capitalismo, como herdeiro da época moderna, do seguinte modo:

“No primeiro texto o autor explica uma imagem basicamente capitalista da sociedade. A ideia principal é que a sociedade transcende e se torna auto-suficiente através de uma opressão gentil e com certeza legal, que é citando John Nash “O melhor resultado virá, quando cada elemento do governo está a fazer o que é melhor para ele e para o governo”. Evolução: uma sociedade com uma mente própria pelo lucro.” Manuel (dezassete anos)

De seguida, passamos à análise do segundo texto, usando as mesmas categorias que usamos na análise do primeiro texto. A leitura e análise das respostas, permitiu chegar aos resultados que podemos analisar no gráfico que se segue:



A primeira categoria, Vago, engloba as respostas pouco expressivas, ou, como o próprio nome da categoria indica, vagas para sobre elas pronunciarmos qualquer raciocínio lógico, é o caso da resposta que transcrevemos agora:

“O texto do autor F. Fukuyama tem uma perspectiva, na minha opinião, a luta pelos direitos do homem como aconteceu em 1948 quando aparece e foi assinada a declaração universal do homem, onde os E.U.A. acentuaram a ideia de liberdade e evolução.” Manuela (dezassete anos)

Portanto, a aluna, não só não responde ao que lhe é pedido, como responde de forma inexpressiva, demonstrando não ter percebido o texto. Na mesma situação encontramos a resposta dada pela Sofia, dezoito anos, que redige assim a sua resposta:

“Competia aos E.U.A. defenderem a sua teoria de democracia liberal contra o comunismo da U.R.S.S. E acabou por vencer, elevando os direitos do homem, de se manifestarem, a igualdade para eles todos e a liberdade. Defendendo que o poder é do povo eles é que têm que eleger o seu representante e não serem oprimidos, com sistemas de repressão.”

A Soraia, dezanove anos, segue o mesmo processo de raciocínio e, ao elaborar a sua resposta, demonstra não ter percebido correctamente o texto, como podemos ler:

“Para mim este texto refere-se à existência de uma política baseada na liberdade individual que uma vez provada que é eficaz devia ser adoptada por todos os países.”

Após a leitura, podemos concluir que a aluna não percebeu o texto, ou atribuiu-lhe um sentido, viável, segundo o seu pensamento, ou seja, um sentido, que o autor quis transmitir, porém, que pudesse dar sentido à sua resposta, não obstante, em desacordo com a ideia que o autor pretendia transmitir.

Na segunda categoria, encontramos respostas, como as do Rafael de dezassete anos:

“À medida que se chega o fim do milénio, o autoritarismo e o socialismo deixa de ter credibilidade, ganhando algum fulgor a democracia liberal. Esta era o planeamento político que defendia a liberdade individual e a soberania popular.”

Repare-se que este aluno copia, quase na íntegra, as ideias do texto que, na primeira parte da sua resposta, são portadoras de sentido, por isso, colocamo-lo na segunda categoria relativa à cópia do texto apresentado. Embora, na segunda parte, a cópia confusa que faz desse mesmo texto remete a sua resposta para a categoria “vago”.

Ainda nesta categoria, podemos analisar a resposta dada pela Sandrina, dezassete anos, que escreve:

“As crises do autoritarismo e do planeamento socialista central deixaram 3 princípios com validade universal: a democracia liberal, a doutrina da liberdade individual e da soberania popular. Tais princípios podem ressurgir.”



Apesar de a aluna ser absolutamente coerente quanto às ideias de mudança, de permanência e de retrocesso, fá-lo, essencialmente, com base nas palavras que o autor do excerto escolhe. À semelhança do Luís de dezoito anos, como podemos analisar:

“Uma nova corrente ideológica domina: a democracia liberal. Acredita-se ser possível o ressurgimento dos princípios da liberdade e igualdade.”

A Ana, dezoito anos, contrariamente, responde da seguinte forma:

“Fala-nos do autoritarismo e do planeamento socialista central, que após duzentos anos de terem inspirado as Revoluções Francesa e Americana o princípio da liberdade provou ser sólido.”

Portanto, a aluna copia partes dispersas do texto, que assim conjugadas transmitem uma mensagem desconexa, logo, em desacordo com o que lhe era pedido.

Numa categoria posterior, é possível analisar uma resposta, como a que se segue, que denuncia uma confusão conceptual e que remete para temáticas históricas que os textos não comportam, como acontece na análise de outros textos. É o caso da resposta dada pela Leonor, de dezassete anos, que escreve o seguinte:

“Desde sempre os países mais fortes e opressores desejaram ter na sua mão todo o poder e deixaram o povo viver na miséria. Este sector de população que era sem dúvida o mais populoso, sentiu desde cedo a necessidade de se afirmar e sentiram a necessidade dos valores de igualdade e liberdade que tentaram ser implantados após a revolução.

Francesa e a Americana mas só nos finais do século XX é que estes valores foram postos em prática.”

Podemos ver que a aluna descreve, sem qualquer dúvida, um cenário histórico correcto pautado pela mudança. No entanto, remete para realidades que não estão presentes no texto, fazendo supor que terá relacionado este texto com o texto anteriormente apresentado, bem como a temáticas de igualdade e de desigualdade que já na exploração do texto anterior geraram a mesma confusão conceptual. Para além disso, podemos salientar, a tónica dominante na mudança traçada e que, de facto se verificou na história, identificada, pela Leonor, como protagonizada pela classe oprimida - a missão das massas populares na história.

De seguida, na categoria posterior, em termos de progressão, lemos a resposta da Maria, de dezassete anos, que transmite uma ideia, que é correcta, porém, insuficiente e até vaga, dado que se centra numa parte do texto, que, usada assim isoladamente, não permite compreender o raciocínio do autor, nem o da aluna:

“A Revolução Francesa e Americana inspiraram os princípios de igualdade e liberdade.”

Outro exemplo de resposta desta categoria é a dada pela Márcia e que nos diz o seguinte:

“No segundo texto fala-nos como a humanidade se tem desenvolvido com o passar dos séculos. Diz-nos como a humanidade tem se aguentado com as grandes civilizações e as várias guerras e Revoluções.” Márcia (dezanove anos)

A aluna remete, de forma muito pessoal, logo no início da sua resposta, para a ideia de mudança, ao entender que o texto fala “como a humanidade se tem desenvolvido com o passar dos séculos”, considerando que houve mudança e conseqüentemente, houve nessa mudança, um desenvolvimento. Porém, na segunda parte da sua resposta pareceu-nos centrar-se, ainda que de forma pouco expressiva, na primeira ideia presente no texto.

Seguidamente, lemos as respostas de um grupo de alunos que se limita a analisar o texto, um pouco à margem da questão que era colocada, é o exemplo da Rita, dezassete anos:

“Este texto diz-nos, que apesar de ter passado por duas Guerras Mundiais (1914-18) e (1936-45), pelo fascismo e nazismo, pelo Holocausto nazi durante a 2ª Guerra, por toda a violência e opressão de Estaline e Salazar, enfim, por todos os desrespeitos pelos direitos humanos, a liberdade e igualdade que inspirou a Revolução Francesa 1789, permaneceram universais e superam tudo isto.”

A Rita refere acontecimentos que não estão no texto, de qualquer forma, sempre mais ligada à análise do texto do que à questão formulada, de modo que, a aluna não é suficientemente explícita quanto à mudança, como pudemos ler. Do mesmo modo e seguindo o mesmo raciocínio, a Joana, escreve:

“Elabora uma análise crítica sobre os séculos modernos, ou seja, fala da ascensão das ideias liberais, comenta a crise por quais estas ideias passaram no continente europeu, onde nasceram, e por fim, fala da expansão de estas ideias que acompanharam a história e provaram não ser só “moda”, mas sim bastante consistente contra os nacionalismos exacerbados autoritários e contra uma espécie de comunismo que não respeita os indivíduos.” Joana (dezassete anos)

Podemos ver que a aluna, apesar de denunciar uma compreensão de acontecimentos históricos que não estão no texto, não se descola muito da ideia do texto, quase que o divide, para, através deste processo, lhe atribuir sentido. Na mesma categoria, seguindo o mesmo processo, outros exemplos são a Elisabete e a Mafalda respectivamente, que dizem:

“Este texto refere-se ao modelo político que vigora na maior parte dos países de hoje em dia, a democracia, apesar de ter desencadeado uma vaga de Regimes ditatoriais e autoritários no século XX, como o nazismo, fascismo, comunismo, no caso de Portugal, a ditadura salazarista, etc. deitando por terra os valores de igualdade, fraternidade e liberdade que presidiram a Revolução Francesa.” Elisabete (dezassete anos)

“O autor neste texto mostra-nos que no fim do milénio várias crises relativamente na política se vão formando e estão a abrir caminho para a democracia liberal. No fim do texto o autor diz que os velhos princípios que inspiraram revoluções agora deram provas que não são sólidos, porém que poderiam voltar a surgir.” Mafalda (dezoito anos)

Também o Jorge e o André, entre outros, seguem o mesmo raciocínio de análise do texto, sem nunca fornecerem qualquer pista, acerca da forma como o autor entende a mudança em história, como podemos analisar, segundo as suas próprias palavras. Assim, o Jorge escreve:

“O autor defende que apesar dos autoritarismos e do comunismo terem sido grandes blocos com grande força económica, individual e bélica, a democracia conseguiu resistir e vencer os totalitarismos e o socialismo, mostrando que as revoluções Francesas e Americana não foram em vão.” Jorge (dezoito anos)

E o André, na mesma óptica:

“A democracia liberal impôs-se aos outros concorrentes ideológicos. Os princípios da liberdade e igualdade mostram não só ser sólidos, mas também que podiam ressurgir.” André (dezanove anos)

Na categoria que se segue, pudemos encontrar respostas de acordo com o que esperávamos alcançar ao formular a questão, é o caso da Luísa de dezassete anos:

“O texto refere-se ao século XX onde nos descreve as duas “crises gémeas do autoritarismo”, ou seja, as duas guerras mundiais e também ao “planeamento socialista”, ou seja, ao expansionismo soviético. Porém, seguindo o texto, a ideia comum essencial e de “validade universal” é a ideia de “democracia liberal, a liberdade individual e a soberania popular”, ou seja, a ideia de cada estado se auto determinar, ser democrático e a sua população livre.”

A aluna traduz a ideia de mudança, de devir, ao falar da autodeterminação de cada estado, sendo que, à semelhança do autor, esta autodeterminação caminha no sentido democrático. Tal como o Miguel, dezoito anos, quando escreve:

“Este texto fala que com o chegar do fim do milénio a humanidade ficou apenas com uma corrente ideológica universal; os valores presentes na Revolução francesa e Americana; Igualdade, liberdade e fraternidade; democracia liberal que provaram ser sólidos e imortais.”

O aluno traça o percurso da humanidade até ao fim do milénio, à semelhança da ideia do autor. Seguidamente salienta o renascer dos ideais que perduram na história dessa mesma humanidade, ou seja, esses ideais perduraram, e hoje a história retrocede de forma a ressuscitá-los.

Outro exemplo é a Marina, vinte anos:

“O autor nesse texto fala das crises e do autoritarismo e do planeamento central onde se caminha para uma democracia liberal em que os princípios da liberdade e da igualdade provaram não ser só sólidos, mas também que podiam ressurgir.”

A aluna faz referência aos atropelos cometidos à democracia ao longo dos tempos, nomeadamente, as crises do autoritarismo e de planeamento central, mostrando que ainda assim, a história, no seu processo de mudança, de alteração, caminha num sentido de igualdade e de

liberdade, princípios estes, latentes ao longo deste processo. Portanto, há aqui uma clara, embora possa não ser muito explícita, referência aos avanços e retrocessos do processo histórico. De forma simples e parca em palavras, outra aluna dá uma resposta que se ajusta ao pretendido, assim, explica a mudança, na acepção do autor, nos seguintes termos:

“Este segundo texto, mostra como as ideias de liberdade e igualdade, perduram desde o século XIX.

Mostram como a luta pelo liberalismo não foi em vão.” Cristina (dezassete anos)

Podemos ver, na resposta da Cristina, a ideia de permanência, na expressão “perduram”, e a de retrocesso, quando, de forma muito pessoal, escreve “a luta pelo liberalismo não foi em vão”, dito de outro modo, essa luta ganhou sentido, a história acabou por a justificar ao retornar a ela, instaurando a democracia como o fim último e justo da história.

Também a Tânia, dezoito anos, diz:

“Ao longo do tempo que vai passando, instala-se cada vez mais a democracia liberal que já tinha mostrado ser sólida e ressurgir.”

A aluna remete para a mudança, usando os termos “ao longo do tempo”, pressupondo um caminhar histórico da humanidade. De seguida diz, “instala-se cada vez mais a democracia liberal”, pretendendo – supomos nós – dizer que a democracia se vai impondo em cada vez mais países, fazendo, deste modo, alusão à heterogeneidade do processo de mudança em história, isto é, à ideia de que nem sempre as mesmas causas produzem as mesmas consequências. E conclui, expressando a ideia de retorno, ou seja, a mudança de que fala pauta-se por momentos de avanço e por outros de retrocesso.

De forma semelhante, também o José mostra ter percebido a mudança, segundo o autor, como podemos comprovar:

“Com o fim dos estados autoritários nazi fascistas apenas há um modelo que seja viável, a democracia liberal, que foi buscar as suas bases à Revolução Francesa e Americana.” José (dezassete anos)

No entanto, sublinhe-se que este aluno identifica, claramente, o autoritarismo presente no texto com os regimes totalitários de direita. Este traço da sua resposta, poderia ter sido considerado um sintoma de confusão conceptual e, por isso mesmo, colocá-lo numa categoria anterior relativa a esse processo de organizar a sua resposta. Porém, na nossa análise entendemo-lo, não como uma confusão conceptual, mas antes, como um suposto preconceito herdado do manual adoptado na disciplina de História.

A última categoria, integra respostas de grau mais sofisticado que as anteriores, ou seja, alunos que respondem à questão formulada, agregando-lhe elementos a que poderíamos chamar “extra-texto” e que denunciam, para além da compreensão da ideia de mudança que defende o autor do texto em análise, também a transmissão da opinião pessoal do aluno. Neste grupo citamos a resposta seguinte:

“Ao longo da história os processos de democratização foram evoluindo e retrocedendo conforme o curso da história. Mas a verdade é que como diz F. Fukuyama depois das revoluções Francesa e Americana e com o fim do autoritarismo as ideias de liberdade e de soberania popular ganharam forma, tornaram-se sólidas e são a base das democracias de hoje e de amanhã.” Marisa (dezoito anos)

Podemos ler na resposta da Marisa a ideia de evolução e de retrocesso presente no curso da história, tal como, também o autor, entende a mudança. A aluna remata a sua resposta, fazendo alusão à desigualdade – diferentes ritmos de mudança - do processo de mudança em história, ao dizer “as ideias de liberdade e de soberania popular ganharam forma, tornaram-se sólidas e são a base das democracias de hoje e de amanhã.” Portanto, este processo não se dá, de forma semelhante, em todas as circunstâncias, bem pelo contrário, é bastante heterogéneo e dispar, comportando, como referimos, avanços e retrocessos.

A Cátia, dezassete anos, é outro possível exemplo:

“À medida que o tempo avança, as pessoas passam a preocupar-se cada vez mais com os seus direitos, como já estudámos após os autoritarismos e planeamentos socialistas ressurgiu na Europa o Liberalismo, ou seja, a democracia. Primeiramente, haviam as monarquias absolutas, depois passou-se para uma fase mais liberal e existiam as monarquias constitucionais e repúblicas; entretanto, retrocedeu-se e vêm as ditaduras e ao fim e que se mantém até aos nossos dias um estado de direito democrático.”

A aluna inicia a sua resposta com a expressão “à medida que o tempo avança”, o que, por si só, pressupõe o entender da histórica como dinâmica, como movimento, processo contínuo. É muito explícita, quanto à evolução política (regimes políticos), considerando – à semelhança do autor - que na sua sucessão as ditaduras constituem um retrocesso.

À semelhança do constatado em repostas de outros alunos, aparece-nos aqui, mais uma vez, a confusão do termo “autoritarismo” presente no texto, unicamente com os regimes totalitários de direita conservadora, omitindo os totalitarismos de esquerda, nomeadamente, o comunismo que são de igual modo totalitarismos e que o autor também contempla no seu raciocínio e na sua descrição da mudança. Esta omissão não deixa de ser expressiva, pois, tendencialmente os jovens, associam mais facilmente o termo totalitarismo a regimes de extrema-direita, do que a regimes de extrema-esquerda, dito de outro modo, não associam o sentido de “extrema”, quer direita, quer esquerda, ao sentido de estado totalitário, mas antes, ao próprio fascismo, ou ditaduras fascistas que identificam politicamente à direita. O que não é de estranhar, tendo em conta que, os diferentes agentes culturais com quem estabelecem contactos, ao longo de suas vidas, em diferentes contextos de aprendizagem, têm para com os extremismos esta atitude, que no fundo, não passa de uma história vista a preto e branco.

A Andrea, diz:

“O totalitarismo e o socialismo dominavam todos os povos, evidentemente descontentes e só tendo esta opção, revoltaram-se levando à sua independência, procuravam liberdade, uma democracia e direito de voto para todo o povo, inspiraram as Revoluções Francesa e Americana que com os ideais de liberdade e igualdade foram sólidos pois permanecem até aos nossos dias e influenciaram outras revoluções para povos que pretendiam o mesmo que eles anteriormente.” Andrea (dezoito anos)

A aluna percebeu a ideia que o autor tem de mudança, ao transmiti-la vai dando a sua opinião, por exemplo, quando escreve “evidentemente descontentes”. Temos aqui, bem vincado, um julgamento feito à história. Demonstra entender a história, tal como o autor, como só tendo uma direcção a seguir, a da liberdade, por isso, ressurgiram “os ideais da Revolução Francesa e Americana, os únicos capazes de a conduzir ao seu fim natural. Devemos ainda destacar na resposta dada por esta aluna a presença implícita de uma força, um motor da história que ela expressa nos seguintes moldes: “revoltaram-se, levando à sua independência, procuravam (...)”

A Isabel, dezassete anos, responde ao que lhe é pedido, usando os seguintes termos:

“Este documento é uma retrospectiva feita nos nossos tempos, relativamente à altura da Revolução Francesa e da proclamação da liberdade. É explicado que estes ideais de liberdade conseguiram permanecer vivos entre nós desde essa altura até aos nossos tempos, provando assim a sua força e solidez.”

A aluna, mostra que compreende a ideia de permanência e de sobrevivência, tal qual o autor a quis fazer entender. Para além disso, analisa o texto de uma forma muito pessoal, com base numa contextualização histórica, diz tratar-se de uma retrospectiva feita nos nossos tempos, mostrando assim possuir a clara noção das diferentes categorias temporais - passado, presente e futuro - com as quais a história, em termos didáticos, trabalha e, através dos quais, o devir se processa.

Por sua vez, a Clara, escreve:

“Depois do nascimento e queda de regimes fascistas e comunistas, das duas grandes guerras, torna-se óbvio que apenas uma democracia liberal, justa, igualitária, que se baseava na soberania popular, seria capaz de assegurar os direitos, deveres, liberdades e garantias do Homem, e que, apesar dos seus defeitos, que acabaram por promover o surgimento de regimes opressores (como o comunismo ou os fascismos), a democracia provava, finalmente, que era a melhor forma de organização política, económica e social e que estava, então na hora de renascer e combater tudo o que de mau ficou de guerras e regimes opressores.” Clara (dezassete anos)

E a Margarida, bastante sintética, escreve:

“Mesmo após tudo o que se passou na história, e depois de terem aparecido, as ideias de liberdade e igualdade não só se mantinham sólidas, como poderiam voltar a aparecer.” Margarida (dezassete anos)

A resposta da aluna comporta os seguintes termos “mesmo após tudo o que se passou na história”, remetendo para os avanços e os retrocessos da história, posteriormente, afirma, tal como o autor, aquele que sobressai como o caminho certo para a história, sobretudo pela sua solidez. Caminho este que, permaneceu latente ao longo da história, mais do que isso, sobreviveu a diferentes percalços, ou seja, “mesmo após tudo o que se passou na história”, como se subentende.



Ainda mais sintética é a Mónica, pois afirma:

“As dificuldades que surgem à medida que a humanidade avança.” Mónica (dezassete anos)

A aluna, na sua resposta é parca em palavras, porém, depois de lermos com mais atenção a resposta dada, com o intuito de melhor a percebermos e categorizarmos, entendemos que ela é, no fundo, expressiva, sobretudo, ao resumir os acontecimentos que o autor pormenoriza, englobando-os nas “dificuldades que surgem”. Estas dificuldades não param, são diferentes, consoante o contexto histórico e surgem constantemente, ao longo do processo de permanente mudança, como ela apropria escreve, “à medida que a humanidade avança”. Não obstante, este termo “avança”, no parecer, subjectivamente conotado com sentido positivo, como outra repostas que já analisamos.

Ainda poderíamos citar o Manuel e a Sabrina, que escrevem:

“Neste texto Fukuyama fala do poder essencial da liberdade, após inúmeros séculos mandados por governos civis, ditaduras e tudo mais, o homem desenvolveu um senso de transmitir em conjunto com o seu semelhante, que ainda hoje predomina em maior parte do globo.” Manuel (dezassete anos)

“Passados duzentos anos da Revolução Francesa e Inglesa é o motivo concorrente que fez frente ao autoritarismo. É a democracia liberal que se manteve forte, resistente em constante mutação” Sabrina (dezanove anos)

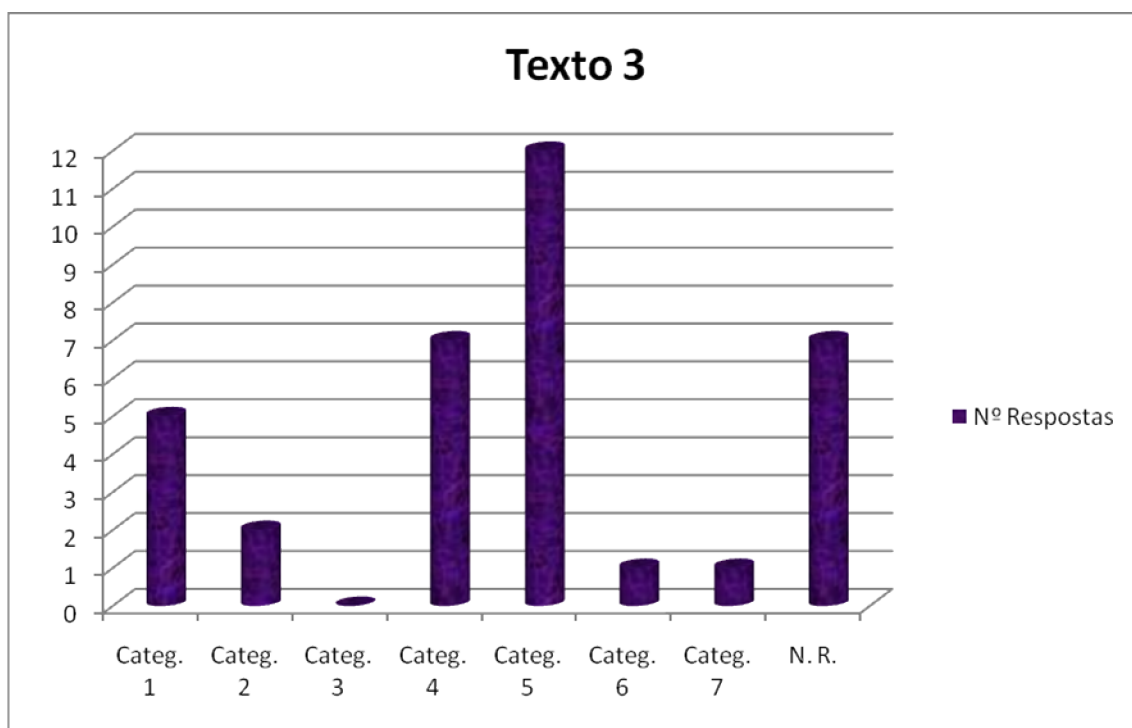
Ou ainda, na mesma linha de pensamento, poderíamos citar as respostas da Gabriela e o Rui:

“Passados duzentos anos da Revolução Francesa e Inglesa o motivo concorrente que fez frente ao autoritarismo é a democracia liberal que se mantém forte e resistente.” Gabriela (dezassete anos)

“Passados duzentos anos da Revolução Francesa e Inglesa o motivo crescente que fez frente ao autoritarismo é a democracia liberal que se mantém forte resistente e em crescente mutação.” Rui (dezoito anos)

Seguidamente, passaremos à análise do terceiro texto, que à semelhança dos anteriores, terá em conta as categorias anteriormente esboçadas. No que a ele diz respeito, começamos por referir que foi este o texto que registou um maior número de abstenções, ou seja, foi o texto a que mais alunos não responderam, em concreto, sete alunos, num universo de trinta e cinco não o fizeram. O motivo que poderá justificar esta ausência, quanto a nós, parece-nos que, pode estar, na dificuldade que a análise e interpretação do texto apresentava, não só pela sua linguagem floreada, mas ainda, por se tratar de uma crítica, embebida em traços profundos de subtilidade formal e linguística portadora de algum grau de requinte e de abstracção, o que, desde logo, constituía um impeditivo para as mentes mais práticas e desatentas. Para além disso, trata-se de um autor que os alunos não conhecem do programa de história e de uma temática, ou antes, de uma perspectiva temática e crítica que, em geral os programas de história não abordam em nenhum ano lectivo. Portanto, ao analisarmos a profundidade metodológica e epistemológica deste autor, entrariamos no campo da Teoria da História, difícil a alunos de 12º Ano, embora o Programa Nacional contemple esta exigência.

Assim, relativamente à distribuição das respostas, pelas categorias traçadas, podemos verificar a seguinte configuração:



Na primeira categoria encontramos respostas de alunos que, numa espécie de confusão conceptual dentro do conteúdo do próprio texto, confundiram a primeira parte do texto, em que o autor expõe as teorias sobre as quais vai de seguida estabelecer uma crítica, com a própria sucessão da história, é, por exemplo, o caso da Marisa, dezoito anos:

“Tal como explica o texto o mundo passou e vai ainda continuar a passar por três “Estados” diferentes a lei de acção dos factores económicos, na História de Marx, a Lei de Desafio e Réplica de Toynbee. De facto estas leis apesar de diferentes completam-se, mas a verdade é também que nunca saberemos se elas estão completas, isto porque o mundo não para e, por isso a história evolui.”

A aluna não percebeu o sentido do texto, entendeu as leis sociais dos diferentes autores presentes como sendo diferentes fases da evolução da sociedade, quando, bem pelo contrário, elas, cada uma por si, pretende fazer diferentes abordagens, defendendo diferentes fases, pelas quais a sociedade passa, tendo sempre em vista um fim, diferente conforme as perspectivas teorias dos respectivos autores. Outros alunos parecem ter percebido algumas partes do texto, mas não o suficiente para elevar a sua resposta a outro nível, mais de acordo com o que se pretendia, por exemplo o Luís, dezoito anos, diz:

“Criação do Socialismo por Karl Marx. Esta teoria vai ser adoptada pela Rússia, que caminha com o comunismo ao longo dos anos. Vários países ainda hoje mantêm. Coreia do Norte e Cuba são exemplos disso.”

Como podemos ler, o aluno baralha as ideias do texto, embora lhe acrescenta dados novos, nem por isso, lhe confere sentido, também não parece ter compreendido o texto, tão pouco, responde à pergunta que lhe era feita. Do mesmo modo, a Sabrina, dezanove anos, responde:

“O autor diz-nos que a dificuldade principal em que mesmo aqueles que formulam as leis aparecem incertos quanto às circunstâncias em que seria de esperar que elas se aplicassem.”

Pela leitura da resposta podemos ver que a aluna transmite a sua ideia de forma confusa, e por isso, vaga. A Marina, por sua vez, não só não percebeu o texto, como acrescenta, na sua resposta, ideias que não lhe eram pedidas, nem constavam do texto, de forma incorrecta:

“O autor nesse texto fala da teoria de Marx que defendia uma transformação social, ou seja, essa transformação aconteceu na Rússia como as manifestações do operariado.” Marina (vinte anos)

Outros, embora num primeiro nível, são mais pessoais, como podemos ler:

“Recuso-me a comentar ideias, planos, tratados, textos ou sequer opiniões comunistas “Um por todos, todos por um.” Manuel (dezassete anos)

Pese embora a opinião pessoal, a resposta transcrita, não permite obter qualquer dado, no contexto desta investigação que se pretende fazer, daí considerarmo-la vaga, pois, é vago ou inexpressivo o seu conteúdo.

Outro grupo de alunos, para elaborar a sua resposta, procedeu à cópia do texto ou de partes isoladas do texto que lhes era fornecido, falamos, por exemplo da resposta dada pela Margarida, dezassete anos, que escreve:

“O dogma marxista: a certa altura, a evolução das forças de produção tornam necessariamente obsoletas as relações de produção existentes, deste modo provocando uma fundamental transformação social. Esta teoria é tratada mais como um dogma revelado do que como uma hipótese empírica.”

Portanto, a aluna responde com base nas palavras do autor, estabelece uma cópia literal das frases do texto. Outros recorrem à mesma estratégia, embora de forma algo dissemelhante, a limitem apenas a uma parte do texto, por exemplo:

“Criação do socialismo por Karl Marx sustentava que a certas alturas a evolução das forças de produção tornam necessariamente obsoletas as relações de produção existentes, deste modo provocando uma transformação social.” Ivo (dezassete anos)

O Ivo, além de se limitar a uma parte do texto, transmite-a sob a forma de cópia, isto é, usa as palavras escolhidas pelo autor.

Não há registo de respostas que possamos rotular de acordo com os itens da terceira a categoria. Assim, passamos a análise das respostas que colocamos na quarta categoria. No que a esta categoria diz respeito, encontramos respostas que focam apenas um aspecto apresentado no

excerto, ignorando os restantes, bem como o sentido geral do mesmo, como é o caso da resposta dada pela Rita, dezassete anos:

“Fala-nos do Positivismo, no início do Séc. XIX, com os 3 estados do Comte que explicavam os acontecimentos: primeiro de forma abstracta, depois de forma metafísica e por fim com o positivismo.

E por fim fala-nos também da teoria de Marx que defendia a luta de classes.”

A aluna, Rita, centra-se na primeira parte do texto, onde o autor expõe as diferentes teorias e respectivos autores, o que nos permite dizer que, apesar disso, não responde ao que lhe é pedido. Para além disso, a Rita demonstra saber um pouco mais sobre as teorias de Comte e de Marx, uma vez que, acrescenta aspectos destas teorias que não constam no excerto, possivelmente lembra-se de ter falado delas na aula de História, dado que o programa nacional as contempla. Não menos importante é o facto de omitir totalmente o terceiro autor citado no texto e respectiva teoria - Toynbee. Poderíamos adiantar a hipótese de esta ausência se dever, talvez à total omissão deste autor por parte do material didáctico e até, eventualmente, o menos conhecido, ou o menos referido pelo professor, ao passo que os anteriores são, por ambas as vias, familiares aos alunos, pois o programa atribui-lhes maior destaque. A juntar a isto, devemos acrescentar que o pensamento deste autor é mais explorado na área da filosofia do que propriamente na história.

De forma semelhante, também a Cristina, dezassete anos se centra de forma muito vaga numa parte do texto, como podemos relembrar:

“Este terceiro texto fala-nos de um ideal, uma doutrina, a marxista. E também de uma teoria positiva.”

Portanto como podemos ler, também esta aluna, possivelmente levada pelos mesmos motivos, omite a terceira teoria. A Elisabete, por sua vez, embora acrescente dados que não constam do texto, não se descentra de uma só parte do texto, provavelmente a que entendeu, ou a que entendeu melhor, sobre a qual possuía conhecimentos aprofundados, isto é, conhecimentos para além dos adiantados por Gardiner, vejamos:

“Fala sobretudo da ideologia de Marx em que, posteriormente, se baseou o comunismo – esta ideologia defendia uma revolução do proletariado. As leis dos Três estados de Comte relaciona-se com as

fases por que a história da humanidade passou, por exemplo, primeiro, a explicação que se dava para a trovoadas era que era um castigo dos deuses, porém com o tempo foi-se dando explicações científicas embora utópicas até se chegar a uma explicação racional.”

Outros exemplos deste nível de raciocínio são a Sandrina e a Maria que nos dizem respectivamente:

“Fala-nos essencialmente de Marx. Marx afirmava que as relações de produção existentes iriam ser “abatidas” pela evolução das forças de produção, provocando uma transformação social.” Sandrina (dezassete anos)

“Todas as teorias, nomeadamente a de Marx são consideradas dogmas em vez de uma hipótese explicativa.” Maria (dezassete anos)

Note-se que estas alunas, nas respostas que acima transcrevemos, reduzem as três teorias anunciadas no excerto somente a uma, a de Marx. Provavelmente, tal acontece porque esta é a que retém mais espaço nos manuais escolares. De forma mais superficial, que os alunos anteriormente enumerados, a Mónica, representa outro exemplo de resposta nível quatro, ao escrever:

“As diversas leis da história: lei dos três estados de Comte, a lei da acção dos factores económicos na História de Marx e a lei de desafio e réplica de Toynbee.” Mónica (dezassete anos)

A aluna é bastante superficial na interpretação que faz do texto, de modo que na sua resposta se centra num aspecto do texto, que aponta, mas não descreve, ou aprofunda, como acontece no texto. À semelhança da Leonor que, por sua vez, escreve:

“No terceiro texto fala-nos da lei da acção dos factores económicos e da lei de Desafio e Réplica.” Leonor (dezassete anos)

A aluna centra-se numa parte do texto, naquela em que são expostas as leis sociais sobre as quais não sabemos se possui conhecimentos que remetam para a ideia de mudança ao longo dos tempos. Porém, não encaminha a sua resposta no sentido da pergunta formulada, limita-se a uma simples parte que, por si só, não satisfaz as pretensões requeridas.

No nível de progressão imediatamente a seguir podemos citar a Clara,

“Na minha opinião, a ideia principal do texto é a dificuldade em se criarem leis económicas, pois é praticamente impossível ter certezas quanto às circunstâncias em que estas se deveriam aplicar e que consequências esta aplicação teria. Um exemplo dado no texto é a teoria marxista, que defendia que o capitalismo acabaria por se autodestruir, “provocando uma fundamental transformação social”. No entanto, esta teoria nunca explicou de que forma se daria esta evolução, como reconhecê-la ou quando se daria, “se já chegou ou se vem ainda a caminho a Revolução que há tanto profetizaram.”. No entanto, esta ausência de certezas ou leis marxistas não derrubou a teoria, apenas a tornou mais “um dogma revelado” do que “uma hipótese empírica”. Clara (dezassete anos)

A aluna demonstra ter percebido o essencial do texto, refere inapropriadamente “leis económicas”, mas frisa bem as consequências da aplicação dessas leis, algo que o autor pretende demonstrar. Posteriormente centra-se na teoria marxista, como faz o autor, e recorrendo às palavras do autor, transmite a crítica que ele próprio faz à base teórica dessas construções metafísicas.

Outro exemplo é a Luísa, dezassete anos, que faz também ela, uma análise do texto, pois refere diferentes aspectos presentes no texto, ignorando, por outro lado, na sua respostas, outros aspectos que ele também contempla. O que nos permite colocá-la no grupo dos alunos que analisam, mas não interpretam, quer o texto, quer a questão colocada, como podemos concluir, pela leitura da sua resposta:

“O texto é uma opinião sobre a teoria marxista. (Cita, porém, outras teorias como a de Comte e Toynbee.) Refere tal teoria marxista apoiando-se nas previsões de Marx, em que o capitalismo acabaria por entrar em colapso, ou seja, que tinha “em si o germe da sua própria destruição”. Porém, Gardiner acusa o marxismo de ser uma espécie de fanatismo, como uma espécie de “dogma”.

Também a Isabel se limita a analisar, muito vagamente, o texto e fá-lo do seguinte modo:

“Este texto fala-nos da teoria positivista e também da doutrina marxista que não tinha arrecadado as forças suficientes para espalhar os seus ideais.” Isabel (dezassete anos)

Tal como a Tânia:

“Fala-nos em três leis ocorridas num tempo histórico que nem pelos seus criadores foram seguidas ou deixavam muito a desejar.” Tânia (dezassete anos)

A aluna analisa de forma muito superficial as ideias do autor, embora denuncie alguma reformulação dessas mesmas ideias, ao escrevê-las usando as suas próprias palavras “nem pelos seus criadores foram seguidas ou deixavam muito a desejar.” Contudo, não fornece qualquer pista que vá de encontro ao que se pedia na pergunta.

O José, seguindo o mesmo raciocínio, escreve:

“Neste texto refere-se que as várias teorias históricas estão incompletas, mas complementaram-se e foram uma teoria complexa. O facto de não estarem completas poderá resultar dos historiadores estarem incertos quanto às circunstâncias com que as teorias se fossem aplicar.” José (dezassete anos)

Como podemos ler, o José percebe algumas partes do texto, nomeadamente, percebe a ideia do autor, segundo o qual “estas teorias estão incompletas”, embora não consiga transmitir o argumento que permite ao autor afirmá-lo. Assim, entendemos que não compreendeu o texto, pelo menos, não na sua totalidade, ou sequer, o essencial do texto, de modo que, a sua resposta é bastante vaga e, até confusa, sobretudo na última parte, onde deixa subentender uma indução sua, onde destaca os historiadores, termo que o texto não contempla. Deste modo, a sua resposta comporta uma análise feita ao texto. A análise que fizemos à resposta do José, pode aplicar-se, traços largos, à resposta dada pela Mafalda, que escreve o seguinte:

“O texto refere-nos que ao longo dos séculos várias leis foram formuladas, o problema delas é que nem os próprios que as formularam não têm certezas quanto a elas. Marx defendia que as partes de produção iriam provocar uma grande transformação social, porém a revolução que os marxistas profetizaram nunca se chegou a concretizar. No final do texto o autor diz que a revolução marxista era quase empírica.” Mafalda (dezoito anos)

O Jorge, por seu turno, responde o seguinte:



“O autor dá três teorias e indica a de Marx, como a mais complexa, pois o autor defende que as soviéticas não sabem o que é a teoria marxista, não sabem se já a têm, ou se caminham para ela, olham para a teoria como algo absoluto, como um “Deus”.” Jorge (dezassete anos)

Na resposta dada, o aluno analisa diferentes partes do texto, algumas das quais demonstra ter percebido o que lhe era proposto, contudo, responde sem atender à pergunta que lhe é feita. Semelhantemente, a Ana, analisa o texto, mas não percebe totalmente o alcance do seu sentido, embora o trace superficialmente. Assim, escreve:

“Fala-nos das três teorias de Comte, em que, a principal dificuldade consiste em que aqueles que formulam as leis parecem incertos quanto às circunstâncias em que seria de esperar que elas se aplicassem.” Ana (dezoito anos)

O André, por sua vez, faz a seguinte análise do texto:

“A ideia principal deste texto está nas teorias de Marx. Estas teorias foram tomadas por muitos povos, vendo nelas o ideal, a sociedade ideal, o marxismo mais tarde viria a revelar-se utópico.” André (dezanove anos)

Na sua análise, o aluno, não responde ao que lhe é pedido, ou seja, não compreende o texto na íntegra, nem o sentido prático e empírico que o autor atribui à mudança em história, embora refira a vertente utópica que o marxismo virá a revelar posteriormente, à semelhança da Sara que, substitui o termo “utópico” por “um fracasso”, atribuindo-lhe, não obstante, a mesma conotação, vejamos:

“É aqui notada com mais relevância a teoria Marxista, adoptada por vários povos, mas posteriormente dada como um fracasso.” Sara (dezoito anos)

Assim, a Sara percebe algumas ideias presentes no texto, ideias que analisa e transmite correctamente, na sua resposta. Porém, não as aprofunda devidamente, a ponto de interpretar, de forma pertinente, o pensamento do autor, tal como lhe era pedido na questão.

Num padrão seguinte, encontramos uma única resposta que, consideramos preencher os requisitos deste nível de resposta, trata-se da resposta facultada pela Cátia consubstanciada, na sua resposta, nos seguintes termos:

“O texto fala de 3 leis e diz que estas não são como leis científicas e que estas mesmo para os seus criadores é difícil dizer quando se aplicam. Como Marx defende o capitalismo tem em si o géne da sua autodestruição; os patrões só pensam em produzir e por isso enquanto a produção “se multiplica” a população “soma-se”. Ele defendeu sempre estes princípios e outros só que nunca soube dizer se já tinha passado ou ainda estaria para vir o tempo de estagnação e recessão.” Cátia (dezassete anos)

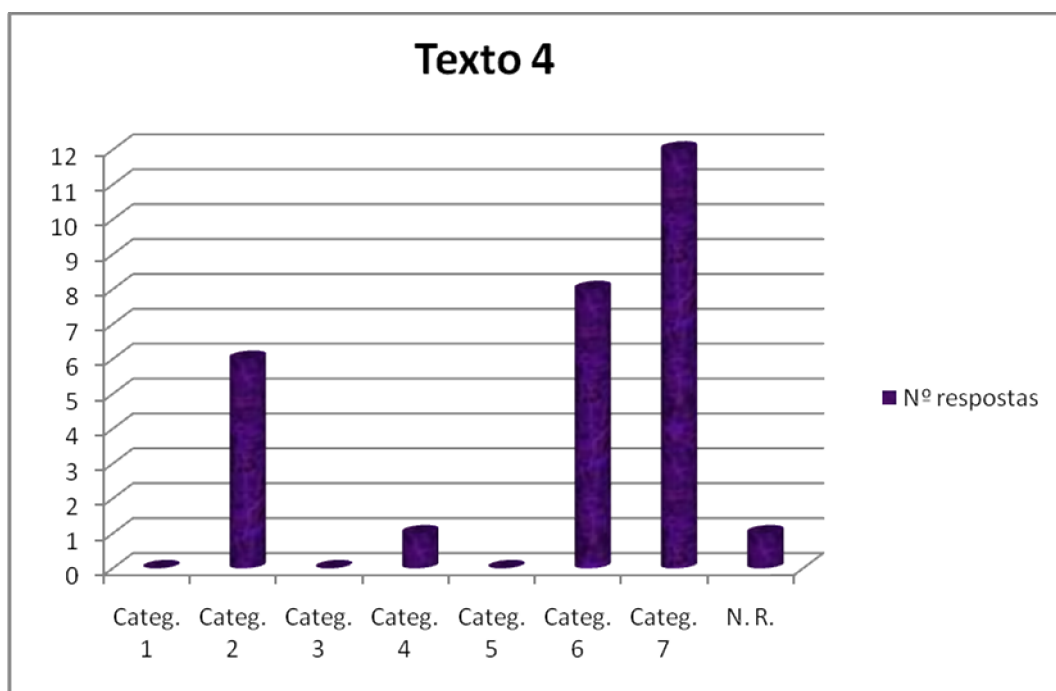
A aluna destaca um aspecto que consideramos essencial do texto, o facto de as leis sociais não se poderem comparar as leis científicas, o que, segundo Walsh (In: Gardiner, s/ds/d.) dificulta, de alguma forma, a sua aplicação e justifica o seu posterior fracasso, tornando estas teorias uma verdadeira utopia. Tendo em conta a dificuldade deste texto, por constituir uma crítica, consideramos esta resposta próxima do que se pretendia.

De igual modo, a resposta dada pela Joana, ilustra o sétimo e último nível de progressão, como podemos constatar:

“Elabora uma análise crítica sobre a verdadeira aplicação de teorias inovadoras e revolucionárias como a de Marx, que apesar de serem excelentes, muitas vezes tornam-se utópicas devido à sociedade ou aos próprios valores humanos que proliferam.” Joana (dezassete anos)

A aluna consegue perceber que este texto consiste numa crítica, crítica essa feita às leis sociais, nomeadamente à de Marx, que, pese embora os seus aspectos positivos, diz a aluna “muitas vezes tornam-se utópicas devido à sociedade ou aos próprios valores humanos que proliferam”.

À semelhança do que fizemos anteriormente, procederemos de seguida à análise do quarto e último texto. No que diz respeito à análise/interpretação deste texto, num universo de trinta e quatro respostas obtidas, pois um aluno não respondeu, podemos, de forma esquemática, encontrar a seguinte distribuição dessas respostas, pelas categorias criadas:



Uma vez que não encontramos nenhuma resposta que possamos catalogar como vaga, passamos de imediato à exemplificação de respostas, que reunimos como sendo cópias parciais ou integrais do próprio texto, de entre estas, podemos destacar, entre outras, a do Rafael, dezassete anos, que nos responde nos do seguinte modo:

“Este texto transcreve-nos o constante avanço da história, sendo esta um avanço contínuo para uma plataforma superior de inteligência e bem-estar. Sendo que cada geração transmite às seguintes os tesouros que herdou, aperfeiçoando-os pelas suas próprias experiências.”

Do exposto, podemos concluir, que as ideias do aluno estão correctas, porém, são expressas usando os mesmos termos que o autor utiliza no texto. O Miguel recorre ao mesmo esquema mental, de modo que responde assim:

“Este texto fala da evolução da humanidade, de um registo de progresso via uma plataforma superior de inteligência e de Bem-estar. Diz também que os tesouros da humanidade permanecem de geração em geração.” Miguel (dezoito anos)

O que nos permite, mais uma vez, afirmar que também as ideias do Miguel, tal como as do Rafael, estão correctas, não obstante serem expressas nos termos que o autor usa no texto. De igual modo, a Márcia e a Margarida, escrevem, respectivamente:

“No quarto texto diz-nos como a história humana é um registo de conhecimento cumulativo e de sabedoria crescente de avanço contínuo para uma plataforma superior de inteligência e de bem-estar. Cada geração à transmite todos os tesouros que herdou.” Márcia (dezanove anos)

“A história humana é um exemplo notável de progresso, sabedoria e inteligência. Cada geração transmite às seguintes os frutos das suas experiências. Porém, este bem-estar do homem está à mercê das regulamentações das leis providenciais provocadas pelas maquiavélicas interferências dos príncipes voluntariosos.” Margarida (dezassete anos)

Ou ainda, seguindo o mesmo raciocínio e a ilustrar a mesma ordem de progressão, a resposta dada pela Ana e pelo Rui, que são, por eles, formuladas do seguinte modo:

“Fala sobre a história humana, esta é um registo de progresso, de conhecimento cumulativo e de sabedoria crescente.

Cada geração transmite à seguinte (geração) os tesouros que herdou e assim sucessivamente, o aumento do bem-estar do homem deve-se à regulamentação das grandes leis providenciadas.” Ana (dezassete anos)

“A história do homem traduz-se no progresso do bem estar do Homem. Através do conhecimento das sociedades anteriores o Homem pode aperfeiçoar no futuro os ideais deixados pelos seus descendentes. Cada vez mais a grande preocupação do Homem é o seu bem estar que está à mercê das leis providenciais.” Rui (dezoito anos)

Portanto, todas estas respostas, permitem concluir que nenhuma ideia contida nelas, difere, em termos formais, das palavras do texto.

De seguida, passamos à análise das respostas de grau quatro, uma vez que, nenhuma das respostas formuladas, preencher os requisitos do nível três. Assim, no quarto padrão, encontramos um exemplo, o da Rita, como podemos ler:

“Fala-nos do Estado Providência e da intervenção do Estado não só na economia mas também na vida social para que a população possa ter um bom nível de vida. Vem em consequência das Guerras Mundiais, e da crise dos anos 30.” Rita (dezassete anos)

A aluna, como podemos ler, centra-se numa parte do texto, ignora em absoluto o sentido das frases iniciais do texto, que explicam a mudança no sentido de progresso. Muito provavelmente, a ideia em torno da qual a aluna elaborou a sua resposta, é a que melhor conhece.

No que diz respeito à categoria que se segue, a quinta, onde colocamos, desde o início da nossa análise, respostas que contemplem uma análise do texto, no caso concreto deste quarto texto não encontramos, numa análise inicial, nenhuma resposta que sentíssemos poder encaminhar neste sentido. Esta ausência, inquietou a nossa análise, e, a nosso ver, encontra justificação no facto de este excerto ser particularmente expressivo, contrariamente à dificuldade que representava o anterior. Esta facilidade que o texto encerra, quer no sentido profundo que transmite, quer nas expressões a que recorre, permite aos alunos dar respostas que, mesmo sendo uma análise do texto, a uma leitura atenta parecem-nos comportar a ideia de mudança, segundo o autor, ou seja, estas ascendem, de imediato à categoria seguinte, porque o autor é muito directo e expressivo quanto à mudança em história.

Convictos da nossa limitação, ao escolher o texto e criar, posteriormente, as categorias que se aplicassem a todos os diferentes modos de pensamento e de expressão, presentes em cada texto, observamos melhor as respostas da categoria seguinte, no sentido de encontrar algum indício que as pudesse remeter para uma análise de texto. Pareceu-nos que esta delimitação de uma categoria à outra, só poderia estar na forma de cada aluno se expressar, quer mais, quer menos colado às ideias do autor, sendo, no primeiro caso, respostas de grau cinco e, no segundo, respostas de grau seis. Porém, colocou-se-nos de seguida outra questão, a de que as respostas literalmente coladas às palavras do autor, já haviam sido colocadas numa categoria anterior – cópia. Assim, com esta certeza e firme convicção de que os resultados foram, de certo modo, influenciados pela nossa escolha/elaboração dos textos para constituírem o questionário, não nos detivemos mais tempo neste dilema formal e, desta feita, passamos à categoria seguinte, onde o número de alunos é vasto, por essa mesma limitação que, desde já, assumimos.

Na sexta categoria, encontramos uma resposta simples, dada pela Marina, de vinte anos:

“O autor nesse texto fala das experiências que uma pessoa vive em que essa experiência é passada de geração em geração, como por exemplo o seu bem-estar.”

De forma muito simples e directa, para não dizermos vaga, dada a expressividade da linguagem do autor, a aluna retém do texto a ideia de progresso hereditário, caminhando para o bem-estar. Ainda mais vaga, parca em palavras, no entanto, absolutamente correcta, está a resposta da Mónica, como podemos observar:

“Evolução da história e da sociedade.” Mónica (dezassete anos)

A Tânia, de igual modo, escreve:

“A história humana progride de geração em geração, transmitindo para as seguintes gerações tudo o que o próprio sujeito aprendeu, aperfeiçoado pelas próprias experiências.” Tânia (dezoito anos)

Voltando a ideia que há pouco expressávamos, esta resposta poderia ser considerada uma análise do texto, porém, explicando melhor a nossa dificuldade, repare-se que, o autor, é sumamente expressivo, nas palavras que usa, de modo que, uma análise ao seu texto feita nestes termos, é já, uma resposta à pergunta formulada acerca da mudança – Nível seis. Deste modo, a aluna refere a mudança como hereditária e progressiva, segundo as ideias do autor. Também, neste nível de progressão, podemos transcrever a resposta do José, de dezassete anos que, sem copiar literalmente o sentido do texto, se baseia, essencialmente, nas ideias que este contém,, como podemos ler:

“Neste excerto refere que a história humana é uma acumulação de conhecimento e sabedoria, transmitida de geração em geração. Esta transmissão de sabedoria gera, cada vez mais, um bem-estar no ser humano” José (dezassete anos)

De forma mais desenvolvida, mas dentro do mesmo nível interpretativo, a Sabrina escreve:

“A história humana é o acumular de sabedoria, de conhecimento e de um avanço para algo superior. Cada geração transmite à seguinte os seus conhecimentos e os seus avanços. O homem que era governado pelos reis e príncipes é agora governado pelas leis, contribuindo isto para o seu bem-estar.” Sabrina (dezassete anos)

A resposta da Mafalda, quando comparada com as respostas anteriores, descentra-se um pouco mais do texto, sobretudo na parte final da sua resposta, embora não emita qualquer opinião pessoal, assim, responde:

“O texto 4, mostra-nos que a História é um registo de vários progressos. E que cada geração transmite à outra todos os tesouros que herdou para que a geração futura possa continuar e conseguir outros progressos.” Mafalda (dezassete anos)

A aluna responde tão centrada nas palavras do autor que, especialmente no início da sua resposta quase poderia ser considerada uma cópia do texto, contudo, é possível depreender a mudança, tal qual, como o autor a entende.

Também a Gabriela inicia a sua resposta tão próxima das palavras do autor, que começa por ser uma cópia do texto, porém, acabará por elevar o sentido do seu raciocínio, como podemos analisar:

“É que a história humana é um registo de progresso, ou seja, um registo de conhecimento cumulativo e sabedoria crescente, de avanço contínuo para uma plataforma superior de inteligência e de bem-estar. Isto é, através do conhecimento das sociedades anteriores o homem pode aperfeiçoar no futuro as ideias deixadas pelos seus descendentes.” Gabriela (dezassete anos)

Como último exemplo deste nível de progressão, citamos a resposta dada pela Marisa, dezoito anos:

“Tal como é afirmado no texto a história humana é um registo de conhecimento cumulativo e de sabedoria em constante evolução. Avanço este que é transmitido de pais para filhos para que o que foi conquistado, aprendido pelos “antigos” possa ser aplicado no seu bem-estar de agora. Mas como mostra o texto o bem-estar do homem tem sempre interferência de “algo”, “alguém” antes pelos príncipes, agora pelas leis.”

A aluna percebe a mudança, tal como o autor se refere a ela, como sendo um acumular de conhecimentos e de sabedoria em constante evolução.

Na sétima e última categoria podem contar-se um número elevado de respostas, não só, quando comparado com as respostas anteriores, como ainda, quando o comparamos com as respostas dadas aos outros textos, o que, a nosso ver, se justifica por motivos que já adiantamos, relacionados com as características inerentes ao próprio texto. Para além deste texto ser mais acessível, é também aquele, sobre cujo conteúdo, os alunos têm mais opiniões pessoais a expressar, talvez por ser o que melhor percebem, ou antes, aquele que expressa um conceito de mudança em história, semelhante ao conceito de mudança que os próprios alunos defendem, factor que julgamos de grande peso, por remeter para ideias de devir, mais de acordo, com os paradigmas de mudança e de temporalidade actuais, com os quais os alunos mais facilmente se identificam.

Assim, na última categoria, localizamos dezanove respostas, que comportam ideias interessantes, das quais citaremos vários exemplos, a fim de melhor analisar as suas diferentes vertentes. Num primeiro exemplo, referimos o caso da Clara, dezassete anos, que escreve:

“No fundo, a ideia – chave do texto é que o Homem e o Mundo estão em contínuo progresso, em que se caminha para uma maior sabedoria, inteligência e bem-estar, e que cada obstáculo que o homem teve de enfrentar, como a escravatura, as guerras, as ditaduras, entre outros, foram apenas batalhas que serviram para o fortalecer e “subir mais um degrau”.”

A aluna percebe a ideia de progresso presente no texto e transmite-a por suas próprias palavras, apoiando-se em exemplos que o texto não contempla, como por exemplo, a escravatura e as guerras. É da opinião que estes obstáculos serviram, no fundo, para fortalecer esse progresso, contribuindo para, usando as suas próprias palavras “subir mais um degrau”, termo que usa conotado claramente com um sentido progressivo, logo, em seu entender, positivo.

Não muito distante desta ideia, o André, escreve:

“O conhecimento histórico circula de boca em boca, deixa-se para os do “regresso ao passado” com documentos, etc.” André (dezanove anos)

De forma muito pessoal, o André percebeu a ideia de hereditariedade na mudança histórica, por isso, escreve, “o conhecimento histórico circula de boca em boca”, ou seja é transmitido pessoalmente, pelos contactos que as pessoas de diferentes gerações estabelecem.



Aqui o aluno mostra perceber a continuidade na mudança história e não pautada por mudanças abruptas capazes de quebrar o devir histórico. Quanto à ideia de progresso, o aluno não a refere explicitamente. Não obstante, parece-nos que concorda e se identifica com ela, em absoluto, pois diz “deixa-se para os do “regresso ao passado” com documentos, etc. Pretendendo - a nosso ver - identificar aqui os que denomina como “os do regresso ao passado” com os historiadores, a quem compete essa busca do conhecimento de outros tempos. Este progresso que, de algum modo, o aluno aplaude, até nos parece, pelos termos que selecciona para formular a sua resposta, vir acompanhado de um certo tom depreciativo relativamente ao tempo antecedente.

A Luísa, dezassete anos, por seu turno, responde:

“O texto refere-nos toda a evolução do homem e todo o conhecimento por ele adquirido através dos processos acumulativos por ele desenvolvidos. No entanto, e como referi no comentário ao texto 1, tal desenvolvimento desenfreado do homem levou muitos homens à “escravidão do seu trabalho”, não tendo grandes condições de vida, daí que como vemos no último período do texto, o bem-estar do homem tem de ser assegurado pelo Estado Providência, ou seja, o Estado interveniente socialmente para proteger a sua população.”

Como podemos ler, a aluna entende o texto de forma muito pessoal e refere acontecimentos/realidades exteriores ao ele, que a ajudam a expressar melhor a sua ideia.

Outros alunos, a fim de mostrarem mais convictamente esta visão progressiva de mudança, argumentam com outros exemplos, é o caso da Manuela, que explica:

“A ideia principal que retiro deste texto é a de evolução da sociedade, ou seja, a evolução técnica, económica que foram a consequência do estudo e do melhoramento das técnicas, por exemplo ao que nós hoje chamamos e-mail, antes não existia o correio era enviado por pessoas que iam a cavalo levar o e que levava dias e que por vezes também transmitiam mensagens através de som, a necessidade de melhorar a transmissão de mensagens levou ao estudo por parte de pessoas para melhorar e chegar hoje ao nosso correio.” Manuela (dezassete anos)

A aluna entende o texto, para além disso, partilha da ideia do texto, sobretudo, ao entender a história, claramente, como evolução de cariz progressivo, mais do que isso, refere exemplos de evoluções técnicas ocorridas na história. Técnicas que, como facilmente se entende e subentende, lhe são familiares.

O Luís, por sua vez, dá exemplos diferentes, assim, escreve:

“Evolução do homem. A transmissão de conhecimentos de geração em geração. Posso dar o exemplo da fotografia em que os primeiros passos dados remontam a 350 a. C. e nos dias de hoje já possuímos tecnologia digital.” Luís (dezoito anos)

Parece-nos notável perceber a mudança como evolução, progresso, hereditariedade e, mais do que isso, parece identificar-se com ela, acrescentando à sua resposta exemplos de conhecimentos ou realidades históricas que fundamentam essa evolução. De igual modo, as invenções ajudam a caracterizar e a justificar este progresso e, nas respostas que analisamos, ele não é esquecido. Neste contexto, o Ivo, relembra:

“A história do homem é um registo de progresso, pois de século para século vêem-se invenções da sua sabedoria, do seu bem-estar e das suas descobertas.” Ivo (dezassete anos)

Remete para as descobertas e as invenções como prova viva do progresso em história e como documentando e argumentando a mudança progressiva.

Outros, mais cautelosos, equacionam os benefícios, bem como, os malefícios dessa mudança, com carácter progressivo, por exemplo:

“Neste texto fala do progresso do homem, ou seja, o progresso científico, tecnológico e económico. Mas o progresso do homem também tem as suas desvantagens como o processo nuclear, a existência de guerra que destrói e separa cada vez mais a humanidade. Mas é se aprendermos coisas novas e ensinarmos aos outros coisas que não sabem.” Sofia (dezoito anos)

A aluna é explícita quanto à ideia principal do texto: “fala do progresso do homem”, esse progresso dá-se a diferentes níveis, como escreve: “o progresso científico, tecnológico e económico”, embora não contemple o nível social. De seguida, muito subjectivamente, a Sofia equaciona as vantagens e as desvantagens desse progresso, nomeadamente, destaca, “o processo nuclear, a existência de guerra que destrói e separa cada vez mais a humanidade” – aqui já contempla a vertente social. Conclui que esse progresso é, no fundo vantajoso, como se entende implicitamente, “se aprendermos coisas novas e ensinarmos aos outros coisas que não sabem”.

Esta visão progressiva do tempo histórico, presente na nossa amostra, pese embora o facto de não se tratar de um estudo comparativo, parece vir contrariar o estudo comparativo de Pais (1999), ao mostrar que os jovens portugueses tendem a valorizar menos do que os jovens europeus as invenções técnicas, a mecanização, o desenvolvimento da ciência e do conhecimento. Os motivos para esta oposição, devem estar no facto, de o nosso inquérito ser formulado em moldes diferentes, no qual os alunos do nosso estudo, estarem perante diferentes visões do devir histórico e temporal e, assim, de entre elas optarem pela mais actual, que é também, no fundo, segundo cremos, a que mais é veiculada pelos diferentes meios de informação, diária e frequentemente, ao seu dispor.

Por parte da Maria, podemos ler outro exemplo de uma resposta que apresenta este traço cauteloso ao equacionar as duas vertentes do progresso: positiva e negativa, como podemos ler:

“A história humana é um registo de progresso, em que cada geração transmite às gerações vindouras coisas boas e coisas más que também herdaram de gerações antigas.” Maria (dezassete anos)

Fala, portanto, da mudança história como progresso hereditário que comporta em si “coisas boas e coisas más”. A Cátia, por sua vez, relembra a sabedoria popular, ao escrever:

“O homem tem uma capacidade de aprendizagem enorme, esta faz-se também nas transmissões de valores, de experiências de geração para geração. Contudo, tudo que leva ao bem-estar do homem pode acabar com esse bem-estar. Como o texto diz, indirectamente, “o saber não ocupa lugar”. Cátia (dezassete anos)

Portanto, a aluna percebe a ideia do autor sobre mudança, à qual ainda atribui um carácter muito pessoal, que é a ideia de sucessão, transmissão de geração em geração. Acaba com uma expressão muito popular relacionada com a ideia de transmissão de conhecimento ao longo das gerações.

Muito próxima desta, a Leonor, escreve:

“O texto mostra que cada país, nação tem a sua cultura que advém de há muitos séculos, de gerações antigas mas que através dos seus feitos, contos, costumes permanecem ainda hoje vivos.” Leonor (dezassete anos)

De forma simples e aparentemente pouco expressiva, porém analisada a resposta com mais cuidado, apercebemo-nos que a aluna reteve a ideia de mudança, como contínua e progressiva, para além de hereditária. Remete ainda para a história oral, “feitos, contos, costumes”, possivelmente, por ser a que mais facilmente associa à hereditariedade história, que anteriormente referiu.

Lembre-se que este texto era o último de um leque de quatro, assim, encontramos algumas respostas que, como que “acumularam”, os ensinamentos dos textos anteriores, ou, pelo menos, beneficiam dos ensinamentos que os excertos anteriores já comportavam e que agora podem revelar-se, aos olhos de alguns alunos atentos, como pertinentes. Exemplos disso mesmo, são as respostas que a seguir transcreveremos:

“Elabora uma análise crítica, da sociedade que prolifera até o início do Século XX, onde cada homem nascia já com a posição determinada na sociedade, variando segundo o seu “berço”, ao qual, só obedecia a Deus e aquele que se considerava um deus, os próprios monarcas. Hoje, em dia o homem, poderá lutar pelo seu bem-estar com mais ou menos dificuldade segundo o meio em que vive, mas tem os mesmos direitos, que caracteriza uma sociedade de bem-estar e consumo.” Joana (dezassete anos)

Em toda a sua resposta, a aluna remete, para a ideia de mudança, política, económica e social. De alguma forma, ao fazê-lo está a responder ao que lhe é pedido e, sem fugir à ideia de evolução progressiva presente no texto, fá-lo de forma muito pessoal. Acrescente-se ainda que, a aluna, ao responder a este último texto, parece não ter ignorado, de todo, os ensinamentos contidos nos anteriores, como podemos constatar, essencialmente, na introdução da sua resposta.

A Joana não é um caso isolado, pois, o mesmo parece acontecer na resposta dada pela Isabel:

“Podemos verificar que neste texto se explica a evolução da História: cada geração aprende com os seus erros para poder deste modo aperfeiçoar tudo em seu redor (desde meras construções até teorias científicas) para a melhor vivência das gerações seguintes.” Isabel (dezassete anos)

A aluna percebe o texto como retratando a mudança, no sentido evolutivo do termo, onde, cada geração, tem importância porque estabelece a ponte entre o passado e o presente, ao mesmo

tempo que, tem também a responsabilidade de “aperfeiçoar tudo em seu redor”, como escreve a Isabel, talvez, querendo remeter para a ideia de preservar ou progredir. Mais uma vez, parece-nos haver neste último texto, algumas reminiscências dos textos anteriormente explorados, por exemplo, quando a aluna escreve, numa espécie de aparte à sua resposta, “desde meras construções às teorias científicas”.

Na abordagem que fazem a cada texto que lhes é facultado, alguns alunos têm, bem presente na sua resposta, a categoria temporal do futuro, como podemos, por exemplo afirmar pela seguinte resposta:

“No texto quatro, fala-nos da hereditariedade da História humana. De como ideias e valores vão passando de geração em geração, deixando sempre uma enorme cultura e conhecimento para os que vierem.” Cristina (dezassete anos)

A Cristina entende a mudança alicerçada na hereditariedade humana, ou seja, ela não é mais do que um suceder de gerações que, à medida, que passam, vão deixando a sua marca para a posteridade. Nesta concepção de um “presente futuro”, é no futuro que se projectam as esperanças e também os temores, como se trata de um futuro que ainda não pode começar, torna-se, assim, num futuro presente, que parece que nos foge, à medida, que nos tentamos aproximar dele, portanto, só a esperança nele o pode converter em realidade, como o designa Pais (1999). Este presente futuro é, na opinião do mesmo autor, a prova de um pensamento centrado na ideia de tecnologia, na medida em que, as tecnologias

“Orientam-se para os presentes futuros, transformando-os em presentes antecipados” Pais (1999, p. 100).

Ainda salientando o tempo futuro, podemos ler:

“A história do homem traduz-se no progresso do bem-estar dele. Através do conhecimento das sociedades anteriores o Homem pode aperfeiçoar no futuro os ideais deixados pelos seus descendentes.” Sabrina (dezanove anos)

Ligada a esta categoria está a ideia de esperança, como analisamos anteriormente, portanto, o futuro reveste-se de projectos do presente, dando a ideia que, o presente e o futuro, se confundem mutuamente, um pouco à semelhança dos jovens britânicos do estudo de Pais (1999, p. 99). Por outro lado, Pais (1999) também é da opinião que este prolongar do presente no futuro, ou antes, este “derramamento do presente no futuro” tem origem na necessidade de mais tempo. Sendo esta necessidade de mais tempo, uma condição necessária para a produção de mais bens e actividades. (Pais, 1999, p. 98)

O Jorge, na sua resposta, remete precisamente para a ideia de mudança, usando as seguintes palavras:

“O autor acha que existe uma harmonia do homem e do bem-estar entre a população, pois as novas gerações recebem conhecimentos das anteriores e estas por sua vez continuam como o trabalho e investigação e desenvolvimento para que assim o homem um dia chegue a um bem-estar e harmonia.”

Apesar de o aluno iniciar a sua resposta por “o autor acha que”, no fundo -pensamos nós - o que ele transmite é a sua própria visão de mudança, embora, com base nas ideias que retirou do texto. Assim, fala de uma harmonia, parece-nos que ele entende essa harmonia, como uma espécie de “predestinação”, por outras palavras, a harmonia que diz existir entre o homem e o bem-estar, parece-nos um caminhar, ao longo da história, do homem no sentido do bem-estar.

A Andrea, é também muito subjectiva, como podemos analisar pela transcrição que se segue:

“A história humana são todos os registos que são passados de geração em geração, registos de conhecimento. O que nos leva a um desenvolvimento, ou seja, através de algo que fora elaborado o homem tenta e consegue sempre desenvolvê-lo mais, são o embrião para algo superior. E é o que a humanidade pretende. De forma a levar ao nosso bem-estar, pois somos por natureza curiosos e descontentes.” Andrea (dezassete anos)

A aluna não só percebe o sentido da mudança, como parece concordar, em absoluto com ele, destacando, no remate da sua resposta, o papel interventivo e até mítico da curiosidade humana no progresso histórico. Neste traço, algumas conclusões da nossa investigação, assemelham-se ao que já havia concluído Pais (1999), segundo o qual, uma hipótese plausível para

explicar a preferencial adesão dos jovens (portugueses, no seu caso) a uma linearidade progressista da história e do tempo histórico,

”Poderá ter que ver com uma razoável consciência, por accidental que seja, dos processos de desenvolvimento histórico” Pais (1999, p. 95)

Dito de outro modo, sendo que os pais destes jovens viveram o regime autoritário salazarista, estes jovens mais facilmente conseguirão perceber o passado, “distinguindo-o do presente, de uma forma realista”. Pais (1999, p. 95) Se tivermos em linha de conta que Portugal é uma das regiões mais periféricas da Europa, como relembra Pais (1999), chega a ser contraditório que defendam uma representação de desenvolvimento histórico tendencialmente progressista. Porém, esta talvez se deva ao facto de, por um lado, “já não serem arcaicos”, isto é, totalmente desconhecedores do desenvolvimento tecnológico, por outro lado, também não são “pós-modernos”, isto é, não estarem entre os primeiros em termos de desenvolvimento tecnológico. Assim, muito provavelmente, os nossos jovens viverão “numa fase de encantamento” com o progresso, como equaciona Pais (1999, p. 95). Este encantamento, poderíamos nós acrescentar, é sustentado pelas provas de sofisticação tecnológica com que os nossos alunos estão hoje e cada vez mais, em contacto diário, como, por exemplo os telemóveis e a Internet, entre outros. Também, é muito provável que estes alunos tenham sido levados a crer que tudo melhorou nos últimos anos por influência dos seus pais, como sustenta Pais (1999, p. 94) e nós acrescentaríamos, da sociedade em geral, que lhes passaram, a propósito do passado recente, uma imagem de “tempos difíceis”, sobretudo do ponto de vista político e económico em que viveram. Mas também e principalmente pela visão progressista que, pelos mesmos motivos, os manuais didácticos veiculam.

Também acontece que alguns, absolutamente pessoais, definam, à luz das ideias do próprio texto e de um paradigma conceptual juvenil característico do século XX/XXI, o próprio conceito de história, como passamos a transcrever:

“Este texto explica de uma maneira concreta a definição aprovada do conceito “história”. Pouco mais que um passado gerado pela evolução do homem.” Manuel (dezassete anos)

O aluno entende a história, mais do que isso, ele próprio a caracteriza, como a evolução do homem ao longo dos tempos. Outros parecem ajudar à definição deste conceito, por exemplo, a Sara, relembra um aspecto importante da história – porque disciplina e ramo científico do saber ligado à categoria temporal – a continuidade, assim, escreve:

“História é feita de momentos importantes e marcantes, que sobrevivem de geração para geração. História é algo interminável, que perdurará sempre, enquanto houver Humanidade e os seus feitos.” Sara (dezoito anos)

Como já dissemos e podemos confirmar pela resposta dada pela Sara, a aluna refere um aspecto muito importante do processo histórico - a continuidade – pois a história, segundo as suas próprias palavras, “perdurará sempre, enquanto houver Humanidade e os seus feitos”, portanto, a aluna, tem consciência de que o tempo não termina. A completar a definição, falta ainda outra ideia, de igual importância na compreensão do sentido da história, que a Soraia não esquece:

“Eu concordo com este texto uma vez que o homem é um livro aberto que está sempre sujeito à mudança, ou seja o que lhe permite evoluir.” Soraia (dezanove anos)

Mais uma vez a continuidade da história, a ideia de que o homem está sujeito à mudança, o que pressupõe o passar do tempo. Ingredientes que a nosso ver comportam, para o raciocínio em história, grau sofisticado de progressão e de requinte.

Na segunda questão, pedia-se aos alunos que escolhessem o texto com que se identificam mais e que, de seguida, justificassem a sua posição, dando exemplos, retirados da História que já estudaram. Assim, uma vez que neste ponto do questionário era preciso fazer uma retrospectiva dos passos anteriores, construímos uma grelha que nos permitisse estabelecer os antecedentes, digamos assim, de cada aluno, em busca de eventuais justificações, ou conclusões antecipadas, tendo em conta que os alunos foram confrontados com textos, de conteúdo e características diferente, escritos por diferentes autores, em diferentes épocas da história.

Assim, pela análise das respostas relativas à segunda questão, podemos confirmar que três alunos não respondem e um diz não se identificar com nenhum dos textos. Das vinte respostas analisadas dois alunos disseram identificar-se mais com o primeiro texto; treze alunos com o



segundo; dois dizem identificar-se com o terceiro e catorze com o quarto e último texto; um disse concordar com todos, menos com o texto três.

A resposta aparentemente “neutra”, diz o seguinte:

“A minha opinião permanece neutra porque, tal como vejo o futuro, o passado também pouco me interessa. Vivemos em uma sociedade fria, a trabalhar em trabalhos que não gostamos para comprar coisas que não precisamos. A sociedade e a sua evolução não é mais que o homem a batalhar o seu semelhante a todos os níveis. Que assim seja.” Manuel (dezassete anos)

Na resposta dada pelo Manuel, vemos um certo pessimismo, relativamente ao futuro, traduzido, nas suas próprias palavras, através da ideia de desinteresse, ao escrever: “tal como vejo o futuro, o passado também pouco me interessa.” Ao mesmo tempo, o aluno, faz uma crítica à evolução da sociedade até à actualidade, ao pensar que “Vivemos em uma sociedade fria, a trabalhar em trabalhos que não gostamos para comprar coisas que não precisamos.” E conclui a sua resposta, remetendo directamente para a evolução, nos seguintes termos: “A sociedade e a sua evolução não é mais que o homem a batalhar o seu semelhante a todos os níveis. Que assim seja.” De qualquer modo, este pessimismo, pare-nos ser social ou até pessoal, e nada ter que ver com a história, especialmente com a história que aprendeu nos programas desta disciplina, o que o aluno critica e o que o incomoda, são as alterações sociais e não o devir histórico, ao qual ele não faz directamente referência. Portanto, não deixa de ser interessante que este aluno se centra nas ideias de vários textos, desde o primeiro que fala de desigualdades e de injustiças, passando pelo segundo que fala das injustiças dos regimes totalitários e o retorno à democracia, repondo a igualdade e a justiça, que o aluno, aqui, nitidamente, critica. Ao mesmo tempo, não ignora o terceiro – sendo ele também uma crítica à utopia dos ideais perfeitos – e centra-se, de forma mais evidente, no quarto texto, não para se identificar em absoluto com ele, mas antes para reconhecer, à semelhança das ideias contidas no texto, que houve uma evolução, porém, esta não foi em sentido progressivo, quando muito, a mudança estagnou ou iludiu a humanidade, não aperfeiçoou a sociedade, em seu entender.

Se nos centrássemos única e exclusivamente, nesta resposta e se o seu teor fosse a tendência dos alunos da nossa amostra, o nosso estudo iria, ao contrário do que anteriormente apontamos, contrariar o estudo comparativo de Pais (1999), do qual, já temos vindo a falar, ao concluir que, em termos gerais, os jovens portugueses têm da história uma visão progressiva, ou

optimista, quando comparados com os seus congéneres europeus que, contrariamente, tendem a enfatizar as representações do tempo que privilegiam a “Ciclitudo”, ou seja, a ideia de que as coisas tendem a repetir-se e a “extremação”, isto é, que as coisas desenrolam-se de um extremo ao outro, sendo que a “linearidade” só é valorizada, quando caminha no sentido de um progresso.

Assim, por nos parecer muito importantes as ideias como as do Manuel, mas também as dos seus colegas, que estão numa idade de idealizar, propusemo-nos analisar nas respostas dadas à segunda questão, as quais as ideias ou ideais (que não pedíamos directamente) que os alunos espelham nas suas repostas. Esta etapa da nossa análise centra-se, especialmente, na busca de ideias ou ideias que permitam compreender melhor o pensamento e/ou raciocínio destes jovens, não tendo, por isso, qualquer preocupação com o grau de progressão das suas respostas, etapa a que nos dedicaremos de seguida. Porém, a análise das respostas da amostra que resta, vem reprovar esta tendência, colocando, ao invés disso, os nossos jovens portugueses, quanto ao seu optimismo, face à história e ao futuro, bastante optimistas, tal como em Pais, 1999.

Pensamos que ao fazer esta análise, poderíamos confirmar os dados que já havíamos recolhido a propósito da compreensão, com menor ou com maior perfeição, relativamente ao que se lhe era pedido. Ao mesmo tempo, queríamos ir de encontro aos ideais que estes jovens alunos têm, acerca da contemporaneidade, uma vez que, é notória uma ausência de paradigma social de temporalidade.

Podemos, portanto concluir, como se vem há muito denunciando, que a revolta e a contestação, o pessimismo e a inquietação, como aparecem no ideário do Manuel, fazem parte das atitudes juvenis dos nossos jovens face à evolução sentida no presente e, cada vez mais, do homem de qualquer idade na actualidade – o “homem estóico” - múltipla e complexa, muitas vezes incompreendida e incompreensível, vivida a uma velocidade alucinante, sem deixar certezas e, em vez disso, instalar ainda mais dúvidas e inquietações. Contudo, embora esta seja a tendência da sociedade actual, tal como se pronunciam alguns teóricos, de acordo com o que podemos concluir da nossa amostra, esta atitude não é a forma mais frequente, ou dominante, de estar e de pensar a sociedade (Pais, 1999). Contrariamente, a resposta, do Manuel, que já analisamos, contrasta com uma das conclusões que podemos retirar desta questão, por isso, iniciamos por ele a nossa análise. Dito de outro modo, o último texto aparecia como o mais optimista quanto à mudança em História – evolução progressiva da sociedade e, de forma expressiva, foi com esse que a maioria dos alunos se identificou.

Pese embora o facto da facilidade da linguagem, o certo é que, grande parte dos alunos, que disse identificar-se com este texto, percebeu o seu teor e partilha das ideias progressistas do autor e, para além de ter percebido, mostrou apadrinhá-las. No que respeita a esta facilidade, contrastante com o texto apresentado em terceiro lugar, como adiantemos anteriormente, ela aparece-nos confirmada na resposta dada à segunda questão pela Andrea:

“Eu identifico-me com todos os textos com excepção do texto 3, pois é necessário conciliar filosofia no contexto histórico.” Andrea (dezoito anos)

E corroborada na da Soraia:

“Identifico-me mais com o último apenas por o compreender melhor e por parecer ser mais claro e lógico que os outros.” Soraia (dezanove anos)

Este último texto foi o preferido, segundo cremos, e como aliás já havíamos constatado, por ser o que espelha uma visão mais optimista da mudança histórica e, em termos gerais, os nossos alunos identificam-se com esta ideia de progresso com sentido linear, talvez, corroborando os motivos do estudo de Pais (1999), segundo o qual, é possível que estas atitudes tenham influência nas

“Representações que os próprios pais destes jovens lhes passaram a propósito dos “tempos difíceis” – do ponto de vista económico e político - que viveram.” (Pais, 1999, p. 94)

Pois, à semelhança dos jovens com quem este investigador trabalhou, também a nossa amostra será, como podemos analisar, pela sua média de idades, descendente de pais que viveram, uns mais outros menos, a Ditadura Salazarista e conheceram os anos difíceis que ela impôs, a vários níveis, tanto económico, como social, ou politicamente. De igual modo, Pais, relativamente ao seu estudo, escreve,

“Uma hipótese plausível para explicar a adesão dos jovens portugueses à linearidade progressiva poderá ter que ver com uma razoável consciência, por acidental que seja, dos progressos de desenvolvimento histórico: porque os seus pais saíram mais recentemente de um regime autoritário – os

festejos do 25 de Abril são anualmente alvo de comemorações, desde logo com a institucionalização do feriado - , mas também porque sentiram os efeitos económicos da integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia. Assim sendo, terão uma maior capacidade de perceberem o passado distinguindo-o do presente, de uma forma realista.” (Pais, 1999, p. 95)

Assim, o autor também explica o facto de os jovens europeus, embora provenientes de países mais ricos, desenvolvidos e industrializados actualmente, considerarem, apesar disso, que no desenvolvimento histórico as coisas tanto tendam a repetir-se, como a irem de um extremo ao outro. Segundo o autor, a visão “linear progressista” da história dos jovens portugueses deve-se ao facto de estes, apesar de residirem numa das zonas mais periféricas da Europa, situam-se de algum modo, numa etapa intermédia do desenvolvimento histórico, ou seja, já não são propriamente “arcaicos”, mas ainda não são propriamente “modernos”, assim, - questiona hipoteticamente o autor – “Vivem numa fase de “encantamento” com o progresso?” – Possivelmente, segundo as suas próprias palavras –

“ (...) É bem possível que a situação periférica de Portugal possibilite a permanência de uma perspectiva que valoriza os elementos constitutivos da visão revolucionária ou progressista já superada noutras regiões ou países. Geralmente, as ideias e perspectivas disseminam-se pela expansão de círculos concêntricos, de forma que, quando atingem os pontos mais periféricos, já não correspondem às visões mais em voga no centro.” (Pais, 1999, p. 95)

Continuando a nossa análise, que, de resto, irá consubstanciar muitas das conclusões de Pais (1999), no que diz respeito aos alunos que optaram pelo primeiro texto, este suscita-lhes ideias como, indirectamente, a de justiça e a de igualdade, como podemos ler pela resposta do José, dezassete anos:

“Identifico-me mais com o 1º texto, pois tal como dizia Marx o bem do patrão é o mal do empregado ou vice-versa. Esta teoria é verdadeira e apenas se chegou a ela há relativamente pouco tempo.”

De igual modo, o Rafael, destaca, ao dizer identificar-se com o mesmo texto, os mesmos ideais e escreve:

“O texto que me identifico mais é o 1º. Pois penso que é uma importante evolução histórica, na medida em que as classes opressoras já não têm condições para dominar as classes trabalhadoras, muito por causa do avanço da indústria.” Rafael (dezassete anos)

Portanto, o aluno centra-se nas ideias de igualdade e de justiça, mas ainda destaca a de evolução, a de transformação, operada com o avançar do tempo. O que nos permite adiantar que a mudança da nossa sociedade desde a época moderna, à qual remonta o primeiro texto, se deu - segundo os nossos alunos - num sentido de instalar na sociedade actual maior justiça e igualdade. Assim, as ideias revolucionárias e progressistas não estão inteiramente ausentes das respostas dadas por estes dois alunos, sendo esta linearidade entendida por eles, como progresso, como um caminhar no sentido da justiça e da igualdade, no fundo, do progresso da sociedade que eles conhecem hoje.

No que diz respeito ao segundo texto, o segundo a angariar as preferências dos nossos alunos, as ideias que estes alunos associaram à perspectiva que o autor aborda, são também as já presentes no primeiro texto, como podemos confirmar pela resposta que se segue:

“Eu identifico-me mais com o texto 2, pois considero que hoje em dia todas as pessoas são livres e iguais. Esta proeza foi conseguida através de gerações antigas, que muito lutaram para conseguir estes princípios.” Maria (dezassete anos)

Esta insistência nos ideais de igualdade, de liberdade, de fraternidade, de direitos e de progresso, vêm, de algum modo, reforçar a ideia que anteriormente esboçamos acerca da juventude portuguesa, com base nas ideias de Pais. O autor do segundo texto faz referências claras e directas à Revolução Francesa, como o berço dos ideais que serão mais tarde ressuscitados pela democracia, segundo Fukuyama, tendência natural do devir histórico universal. Talvez por isso, grande parte dos alunos refere este acontecimento no que diz respeito à parte da questão em que lhe é pedido que o façam e, nas suas respostas, destacam, mesmo sem que lhe seja directamente pedido, os ideais emergentes e estandartes do impacto mundial que teve esta revolução, por exemplo:

“De todos os textos apresentados aquele com o qual me identifico mais é o texto 2, a luta de povos, principalmente da vontade das classes mais baixas em conseguir atingir os ideais de liberdade,

fraternidade, igualdade para que o mundo se tornasse mais justo. Foi de facto a Revolução Francesa que impulsionou a luta pela igualdade de todos os passos. Ideais que também estavam presentes na luta dos americanos pela sua liberdade e claro também no final dos regimes fascistas na liberdade das pessoas dos campos de concentração. Todos estes acontecimentos históricos levaram a que estes ideais da Revolução Francesa continue “aceso” dentro das pessoas e claro continue agora a vigorar como lei para que estes direitos, estes ideais nunca sejam postos em causa.” Marisa (dezoito anos)

Outro exemplo é a Isabel, dezassete anos:

“O texto com o qual me identifico mais é o segundo já que julgo que a Revolução Francesa foi um dos mais importantes e grandiosos acontecimentos de sempre; se não tivesse havido uma revolução deste género que proclamasse “igualdade, liberdade, fraternidade” não viveríamos hoje numa sociedade onde os nossos direitos e deveres são defendidos, onde a nossa opinião importa, onde a censura não existe, onde podemos ser e fazer o que queremos (desde que isso não implique com a liberdade ou integridade do outrem).”

Quando muito, influenciados pelo texto, referem as duas revoluções que o autor contempla, por acreditarem na pureza e na excelsitude das ideias que ela contempla, como faz o Miguel, dezoito anos:

“Eu identifico-me com o segundo texto onde acredito que os valores presentes na Revolução francesa e Americana foram essenciais neste nosso passado.”

A Rita, acrescenta, na sua resposta, para além destes, a ideia de esperança, de esforço e de sacrifício, escreve:

“Identifico-me com o texto 2. A liberdade, vector universal, conseguiu sobreviver a todas as injustiças que fará com as monarquias, com os fascismos e nazismos, com o holocausto Nazi. Defendida, muitas vezes, com a morte de alguns personagens, a liberdade permanece ainda hoje. Fico na esperança de que permaneça e continue viva durante toda a existência da humanidade.” Rita (dezassete anos)

Assim, a Rita destaca, à semelhança do autor, os avanços e os retrocessos que a história precisou “cometer”, ao longo do seu percurso, para que retomasse àquele que era o seu fim, um

fim justo e esperado, transmitindo a ideia que tudo foi necessário para que hoje os tempos sejam melhores, no fundo uma espécie de sacrifício do presente, que é agora passado, para benefício do futuro, que é agora presente.

Outra aluna fala dos direitos do Homem, bem como do respeito pelos mesmos, que no fundo, contemplam as ideias iluministas saídas da Revolução Francesa, sem as quais - diz a Rita - lhe era difícil equacionar a vivência do presente, como podemos ler na sua resposta:

“Identifico-me com o segundo texto, pois muito sinceramente hoje já não vivia sem os meus direitos. Por isso, luto cada dia pelos meus direitos respeitando os direitos dos outros.” Cátia (dezassete anos)

A Manuela, embora de forma mais alongada, tentando tornar-se a mais explícita possível, na sua resposta também contempla os Direitos do Homem, como pode ler:

“Eu identifico-me mais com o segundo texto, na minha opinião a história é a luta e a conquista de direitos. O povo nem sempre teve liberdade de expressa, na idade média, o pobre camponês vivia para satisfazer as necessidades do rei, hoje o estado, não olhando a realidade, tem de satisfazer as necessidades do povo. Todas as épocas que estudei até agora reparei uma constante luta pelos direitos, as revoluções aconteciam porque há algo que está mal, houve e há a necessidade do povo se manifestar, antes o absolutismo, poderia trazer muitas injustiças, porque o poder não separava num só nobre, mas a igreja também tinha o seu papel ocioso, hoje o nosso governo é mais hipócrita, porque o objectivo é lutar pelos nossos direitos e eles não o fazem, antes o rei não lutava pelo povo, mas quando luta-se era bem reconhecido. A história por um lado não passa da luta de classes, porque as injustiças predominam. A independência da mulher foi uma luta rude, porque houve momentos em que tiveram os seus direitos e depois perderam-nos com as ditaduras.” Manuela (dezassete anos)

A Sofia, sublinha a importância do respeito – ideal absolutamente indissociável dos direitos do humanos, ideal emergente da mesma revolução - fá-lo nos seguintes termos:

“O texto que eu gostei mais foi o segundo porque fala da actualidade, da nossa sociedade que por vezes não cumpre os princípios que estão na constituição. Por vezes não respeitam os outros, só porque acha que são mais do que eles, ainda existe muita discriminação devido à cor da pele, a alguma deficiência. A sociedade pode evoluir em termos tecnológicos, mas está cada vez mais esquisita e até já vinha do tempo

do Hitler, em que ele defendia que a raça pura era a ariana, destruindo todas as outras. E por causa desta estupidez, milhões de pessoas morreram sem terem culpa de nada, só por não terem os olhos azuis. Os E.U.A. provaram o que valiam, defendendo todos os direitos do homem e do seu povo.” Sofia (dezoito anos)

Relembre-se que a questão dos Direitos do Homem, iniciada com a “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, na sequência da Revolução Francesa, foi retomada pela O.N.U. num contexto pós-guerra, portanto a sua amplitude e importância é sobejamente divulgada pelos mass Média, logo, não é de estranhar que não passe despercebido aos nossos alunos, por um lado, conhecedores das temáticas de anos lectivos anteriores relativos à Revolução Francesa, por outro lado, depositários de uma cultura de massas.

A Luísa, por seu turno, acrescenta a estes ideais das luzes outros que lhe parecem de crucial importância, como podemos ler:

“Das ideias apresentadas identifico-me mais com a ideia referente ao texto 2. Pois se o século XX foi um século muito problemático e sangrento com as guerras mundiais, a revolução russa, o genocídio, a pretensão da expansão do comunismo russo, no final de tudo apenas a ideia de democracia, liberdade e soberania popular permaneceu e não os autoritarismos repressivos nem os nacionalismos exacerbados que antecederam as guerras. No fundo, só assim é necessário a paz e segurança na sociedade e, claro, a equidade e a justiça!” Luísa (dezassete anos)

Assim, a aluna destaca a ideia de democracia e de soberania popular, - a que o autor faz referência - para além da ideia de paz, de segurança, de equidade e da justiça, por lhe parecerem de crucial importância. Esta aluna não é caso isolado, também a Elisabete, mostra defender a mesma opinião, ao escrever:

“Não é que me identifique, mas a ideia presente no texto 2 é a que me chama mais a atenção, pois foi com revoluções, como a Francesa, que princípios como a igualdade e a liberdade começaram a ganhar mais relevo, permitindo-nos viver, hoje em dia, numa sociedade com esses princípios e valores. Exemplos da História que estudei anteriormente foram a própria Revolução Francesa, o aparecimento dos fascismos que iam contra os valores defendidos na revolução e a 2ª guerra mundial que permitiu acabar com esses regimes autoritários e reconstruir a Europa e o mundo, pouco a pouco, em moldes democráticos,



com a excepção de alguns países em que prevalece o comunismo (Coreia do Norte, Cuba, União Soviética e a China).” Elisabete (dezassete anos)

O caso isolado do aluno que disse identificar-se com o terceiro texto, vem confirmar o que referimos, aquando da análise deste mesmo texto, escreve:

“O texto com que eu me identifico mais é o terceiro, pois pessoalmente sou grande adepto das teorias marxistas e acredito que seja só mesmo limar algumas arestas para conseguir a sociedade ideal com que ele outrora sonhara. Como a Revolução deveria começar segundo Marx nos trabalhadores, penso que estes hoje em dia não a teriam pois já é difícil ter um trabalho, e por outro lado não vejo os 10% da população que concentrem 90% da riqueza se queiram abdicar disso sem contestação.” André (dezanove anos)

Assim, o aluno começa por se assumir como adepto das teorias marxistas, o que, em certo sentido, contaria a opção por este texto, que é uma crítica a essas teorias. Assim, corroborando as conclusões que já havíamos retirado, o aluno não percebe o teor do texto, quando muito, deveria ter preferido o primeiro texto, que é o que mais vai de encontro à justificação que apresenta. Não obstante, destaca ainda que, indirectamente, os ideais de justiça e de igualdade, de forma mais uma vez aparentemente contraditória, pois, a propósito do conteúdo deste texto que disse preferir, seria mais de esperar que retivesse ideias mais práticas, científicas e concretas.

Passamos assim à análise dos ideais inerentes às respostas dos alunos que optaram pelo quarto texto, aí começamos, desde logo, com a análise da resposta de uma aluna que contabilizamos como tendo-se identificado com o segundo texto, embora, na realidade, ela defenda, e fundamente a sua argumentação, com base no segundo e no quarto textos, como podemos confirmar:

“As ideias apresentadas, identifico-me mais com o texto 2, porque cada ser no universo tem direito à sua liberdade e igualdade numa sociedade, o mesmo não se passou na época do salazarismo.

Também as ideias do texto 4 são fundamentais porque cada pessoa tem direito a um bem-estar digno em que isso deve ser passado à sua geração, como por exemplo o contacto com os mass média.” Marina (vinte anos)

A Marina, ao optar pelo último texto, sublinha os valores de Bem-estar e de dignidade, bem como a ideia de preservação e de transmissão dos valores do passado (respeito), portanto ideias explícitas no texto e, como tal, sobejamente referidas pelos nossos alunos.

Também a ideia de evolução, de perfeição, de progresso, aparecem perfeitamente salientadas nas palavras do autor, e não passam despercebidas nas repostas que analisamos. Ideias, com as quais, os alunos, demonstram ter particular cumplicidade, talvez porque o passado, sinónimo de ultrapassado, é avaliado, por estes alunos, como

“Filtro de processo histórico de decadência mesmo quando esses processos evoluem na roda dos tempos cíclicos da História” (Pais, 1999, p. 98).

Assim, estas ideias não são estranhas às mentes dos nossos alunos, bem pelo contrário, geram neles simpatia e cumplicidade, por isso a Clara escreve:

“O texto com que me identifico mais é o quarto, porque, ao estudar História, ao me deparar com toda a evolução do ser humano desde o seu aparecimento até aos dias de hoje, com todos os obstáculos que já ultrapassou, com sucesso, acredito que nós, Homens, estamos no bom caminho, que vamos superar todos os conflitos, problemas que se nos deparam e, aos poucos, aproximamo-nos da perfeição e de uma harmonia e equilíbrio, não só uns com os outros, mas com tudo o que nos rodeia.” Clara (dezassete anos)

A aluna traça a evolução da história até aos nossos dias, não esquece a ideia de dificuldade, de obstáculos, ou seja, de sacrifício, de sofrimento, sendo que estes conduzem a uma perfeição, harmonia e equilíbrio, como refere, ideia cara a outros dos seus colegas. É como se o presente se derramasse sobre o futuro e, por sua vez, a mudança, com carácter progressivo, fosse uma condição necessária, à própria história. Esta perfeição, característica do presente e que há-de projectar-se e prolongar-se no futuro, é assumida, por alguns alunos, como igualdade de direitos, por exemplo, a Joana, dezassete anos:

“Identifico-me mais com o texto 4, que defende uma igualdade de direitos para todos, apesar de nem todos terem os mesmos meios para o conseguirem, mas quem conseguir será pelo seu esforço e trabalho. Apesar de as sociedades modernas padecer de grandes injustiças, esta é cada vez mais justa, comparada com as sociedades que a antecederam como a medieval e a pré-clássica.”

A evolução da humanidade, associada à ideia de transmissão de conhecimentos, de geração em geração, transmitida pelo autor, também, encontra eco nas respostas e nas preferências dos alunos, com base nisso, a Tânia diz:

“Talvez o mais recente seja o texto 4 pois é um tema que iria persistir para sempre pois é assim que a humanidade evolui, transmitindo a sua sabedoria para o próximo” Tânia (dezoito anos)

Esta transmissão de geração em geração, está muito ligada aos valores e à cultura de cada povo, como ensina o programa de história, assim, a Leonor, dezassete anos, atenta ao que lhe foi transmitido, responde da seguinte maneira:

“Identifico-me mais com o texto quatro pois acho que é o único que mostra o quanto as pessoas valorizam as suas culturas e valores e que não é por serem comunistas, capitalistas que vão deixar para trás a sua cultura.”

Ligada à ideia de herança histórica e cultural, anda a ideia de respeito e de responsabilidade, presente indirectamente na resposta da Mafalda:

“Na minha opinião o texto que melhor entendi, e concordo é o texto 4, porque na minha opinião, os tesouros que as antigas gerações ainda perduram na nossa actualidade. Em anos anteriores na disciplina de História estudei várias coisas que outras civilizações nos deixaram, como por exemplo a civilização grega, que ainda hoje estão bem presentes no nosso quotidiano. Por estas razões é que eu concordo mais com o texto 4.” Mafalda (dezoito anos)

Em suma, a ideia de progresso, é a que mais fácil e frequentemente, gera cumplicidade, entre o texto e as identificações que os alunos fazem, como podemos comprovar, indirectamente, com as repostas transcritas, e directamente, na resposta da Margarida, dezassete anos:

“Identifico-me mais com o texto 4, pois depois de tudo que a nossa história passou, a vida humana continua a ser um exemplo notável de um conhecimento grandioso, uma sabedoria crescente e um avanço contínuo com uma plataforma superior de inteligência.

A vida é um progresso!”

A última frase da aluna, é sobejamente expressiva, assim, como é também expressiva, a identificação da vida com o dever, com a mudança, em suma, com a evolução. Esboça-se aqui um progresso incontestável e indiscutível, que eleva a auto-estima do homem que, por ele de tudo é capaz, como podemos comprovar, pela resposta do Luís:

“O que mais me identifico? Talvez o texto 4, da evolução humana. Temos exemplo de uma determinada matéria dada no presente ano, da qual também realizei um trabalho. É da evolução da electrónica, informática, medicina e energia nuclear. Gosto principalmente por admirar os esforços das pessoas em conseguir estes avanços, o que vem demonstrar que nós, com força de vontade, somos capazes de tudo. De alcançarmos o conhecimento e evoluirmos ao máximo.” Luís (dezoito anos)

Este progresso, só poderia assentar e ter maior expressão, no progresso tecnológico, que é, no fundo, o aspecto mais visível de todas as alterações efectuadas pelo desenvolvimento histórico até à data e, como facilmente se compreende, os alunos não o desprezam:

“Concordo com a primeira ideia, pois sempre houve luta de classes e mesmo agora, eliminadas as classes existe luta de posições sociais. A revolução burguesa dos séculos XV e XVI. Concordo com a ideia do texto 4, pois nos últimos séculos verificou-se uma crescente pesquisa e avanço tecnológico que permitem o avanço do bem-estar e da harmonia. As gerações anteriores caminharam para que as presentes chegassem a resultados concretos (vacinas, cibernética, electrónica) e continuaram a pesquisa para um aperfeiçoamento do nível de vida e bem-estar. O exemplo é a revolução tecnológica verificada nos finais do séc. XX.” Jorge (dezassete anos)

Claro que este progresso material, tem em vista um bem-estar, como alguns alunos deixam subentender, do seguinte modo:

“O que mais me impressiona na História é o facto dos progressos científicos, tecnológicos e económicos ao longo de séculos tem contribuído para o bem-estar do Homem. Para vivermos bem hoje em dia foi porque houve alguém que ultrapassou esforços e esses esforços foram completados ao longo dos séculos pelas novas gerações. Facto que nos permite hoje viver num mundo moderno e “melhor” e muitos aspectos.” Rui (dezoito anos)

De seguida passamos à análise da segunda parte da segunda questão, na qual era pedido aos alunos que lembrassem acontecimentos da história que conhecem, para justificarem o texto, com o qual, se haviam identificado mais.

Assim, um considerável número de alunos, independentemente do texto, com o qual reconhecem identificar-se mais, não menciona qualquer acontecimento, de acordo com o que lhe era pedido, é por exemplo o caso de ambos os alunos que optaram pelo primeiro texto, como podemos confirmar, quer pela resposta dada pelo José, dezassete anos,

“Identifico-me mais com o 1º texto, pois tal como dizia Marx o bem do patrão é o mal do empregado ou vice-versa. Esta teoria é verdadeira e apenas se chegou a ela há relativamente pouco tempo.”

Quer pela resposta dada pelo Rafael,

“O texto que me identifico mais é o 1º. Pois penso que é uma importante evolução histórica, na medida em que as classes opressoras já não têm condições para dominar as classes trabalhadoras, muito por causa do avanço da indústria.” Rafael (dezassete anos)

Portanto, nenhum deles atende ao que lhe era pedido e lembra directamente a revolução industrial, só indirectamente a poderíamos subentender nas suas respostas, ainda mais porque ela diz respeito ao próprio conteúdo do excerto apresentado, isto é, o seu autor remete para a Revolução Industrial, a fim de demonstrar a ideia que pretende sobre mudança em história.

Quanto ao segundo texto, um considerável número de alunos, de forma semelhante, omite esta questão que lhe era colocada, o que não é de estranhar, tendo em conta tratar-se de uma segunda parte da questão, que se centrem na primeira, por uma questão de cognição, é, por exemplo o caso da Maria:

“Eu identifico-me mais com o texto 2, pois considero que hoje em dia todas as pessoas são livres e iguais. Esta proeza foi conseguida através de gerações antigas, que muito lutaram para conseguir estes princípios.” Maria (dezassete anos)

O Manuel, de dezassete anos, responde:

“Eu identifico-me mais com o segundo texto, na minha opinião a história é a luta e a conquista de direitos. O povo nem sempre teve liberdade de expressa, na idade média, o pobre camponês vivia para satisfazer as necessidades do rei, hoje o estado, não olhando a realidade, tem de satisfazer as necessidades do povo. Todas as épocas que estudei até agora reparei uma constante luta pelos direitos, as revoluções aconteciam porque há algo que está mal, houve e há a necessidade do povo se manifestar, antes o absolutismo, poderia trazer muitas injustiças, porque o poder não separava num só nobre, mas a igreja também tinha o seu papel ocioso, hoje o nosso governo é mais hipócrita, porque o objectivo é lutar pelos nossos direitos e eles não o fazem, antes o rei não lutava pelo povo, mas quando luta-se era bem reconhecido. A história por um lado não passa da luta de classes, porque as injustiças predominam. A independência da mulher foi uma luta rude, porque houve momentos em que tiveram os seus direitos e depois perderam-nos com as ditaduras.”

O aluno, quando muito, traça uma evolução da história, da qual, constam direitos e deveres, porém, sem identificar nenhum acontecimento, como lhe foi solicitado.

À semelhança das respostas transcritas anteriormente, a Marina fala de direitos de deveres e de liberdade e de igualdade. Embora a aluna não refira directamente o Salazarismo no contexto do que lhe é pedido, pensamos que foi por uma questão de expressão, pois opõe as ideias do texto a esta fase da história, como podemos ler:

“As ideias apresentadas, identifico-me mais com o texto 2, porque cada ser no universo tem direito à sua liberdade e igualdade numa sociedade, o mesmo não se passou na época do salazarismo. Também as ideias do texto 4 são fundamentais porque cada pessoa tem direito a um bem-estar digno em que isso deve ser passado à sua geração, como por exemplo o contacto com os mass média.” Marina (vinte anos)

A aluna, diz identificar-se de igual modo, com o quarto texto, possivelmente vendo no segundo e no quarto textos uma certa cumplicidade no que diz respeito à ideia de mudança em história. Dos alunos que referiram acontecimentos da história, por eles conhecida, que justificassem a sua opção ou preferência pelo texto, um grupo fez referência à Segunda Guerra Mundial, como por exemplo a Luísa:

“Das ideias apresentadas identifico-me mais com a ideia referente ao texto 2. Pois se o século XX foi um século muito problemático e sangrento com as guerras mundiais, a revolução russa, o genocídio, a

pretensão da expansão do comunismo russo, no final de tudo apenas a ideia de democracia, liberdade e soberania popular permaneceu e não os autoritarismos repressivos nem os nacionalismos exacerbados que antecederam as guerras. No fundo, só assim é necessária a paz e segurança na sociedade e, claro, a equidade e a justiça!” Luísa (dezassete anos)

Ainda neste mesmo grupo, a Rita traça uma evolução política, onde refere acontecimentos associados à Segunda Guerra Mundial, nomeadamente o holocausto nazi, como podemos ler:

“Identifico-me com o texto 2. A liberdade, vector universal, conseguiu sobreviver a todas as injustiças que fará com as monarquias, com os fascismos e nazismos, com o holocausto Nazi. Defendida, muitas vezes, com a morte de alguns personagens, a liberdade permanece ainda hoje. Fico na esperança de que permaneça e continue viva durante toda a existência da humanidade.” Rita (dezassete anos).

Também a Manuela, traça uma evolução, nos seguintes termos:

“Eu identifico-me mais com o segundo texto, na minha opinião a história é a luta e a conquista de direitos. O povo nem sempre teve liberdade de expressa, na idade média, o pobre camponês vivia para satisfazer as necessidades do rei, hoje o estado, não olhando a realidade, tem de satisfazer as necessidades do povo.

Todas as épocas que estudei até agora reparei uma constante luta pelos direitos, as revoluções aconteciam porque há algo que está mal, houve e há a necessidade do povo se manifestar, antes o absolutismo, poderia trazer muitas injustiças, porque o poder não separava num só nobre, mas a igreja também tinha o seu papel ocioso, hoje o nosso governo é mais hipócrita, porque o objectivo é lutar pelos nossos direitos e eles não o fazem, antes o rei não lutava pelo povo, mas quando luta-se era bem reconhecido. A história por um lado não passa da luta de classes, porque as injustiças predominam. A independência da mulher foi uma luta rude, porque houve momentos em que tiveram os seus direitos e depois perderam-nos com as ditaduras.” Manuela (dezassete anos)

Embora a Manuela expresse a ideia de conquista de direitos, como herança da Revolução Francesa – para a qual remete indirectamente - e uma das conquistas da História, por isso escreve: “Todas as épocas que estudei até agora reparei uma constante luta pelos direitos, as revoluções aconteciam porque há algo que está mal, houve e há a necessidade do povo se manifestar, antes o absolutismo, poderia trazer muitas injustiças, porque o poder não separava num só nobre, mas a

igreja também tinha o seu papel ocioso, hoje o nosso governo é mais hipócrita, porque o objectivo é lutar pelos nossos direitos e eles não o fazem, antes o rei não lutava pelo povo, mas quando luta-se era bem reconhecido.” Não deixa de ser interessante a visão que aluna faz das revoluções “aconteciam porque há algo que está mal”, portanto, uma espécie de “ajuste natural de contas” da história, ou do tempo, consigo mesma. Ao mesmo tempo uma oportunidade de o povo se manifestar, nas suas próprias palavras, houve e há a necessidade do povo se manifestar” ou seja, a revolução é protagonizada pela classe oprimida que carece desse ajuste, ou “abanão” social. A aluna concorda com a mudança histórica feita de avanços e de retrocessos, ao escrever: “O povo nem sempre teve liberdade de expressa, na idade média, o pobre camponês vivia para satisfazer as necessidades do rei, hoje o estado, não olhando a realidade, tem de satisfazer as necessidades do povo.” E termina com uma crítica à sociedade actual, seguida de um parágrafo muito pessoal e muito expressivo, reconhecendo que, afinal, quer de uma forma, quer de outra, com ou sem revolução, as injustiças predominam “A história por um lado não passa da luta de classes, porque as injustiças predominam.” De seguida faz referência às ditaduras como «tendo contribuído para isso mesmo, do seguinte modo “A independência da mulher foi uma luta rude, porque houve momentos em que tiveram os seus direitos e depois perderam-nos com as ditaduras.” Já outro aluno, o Manuel, acima transcrito, transmitiu uma ideia que no pareceu, muito próxima desta.

A Sofia, refere, de forma muito pessoal, o Holocausto Nazi,

“O texto que eu gostei mais foi o segundo porque fala da actualidade, da nossa sociedade que por vezes não cumpre os princípios que estão na constituição. Por vezes não respeitam os outros, só porque acha que são mais do que eles, ainda existe muita discriminação devido à cor da pele, a alguma deficiência. A sociedade pode evoluir em termos tecnológicos, mas está cada vez mais esquisita e até já vinha do tempo do Hitler, em que ele defendia que a raça pura era a ariana, destruindo todas as outras. E por causa desta estupidez, milhões de pessoas morreram sem terem culpa de nada, só por não terem os olhos azuis. Os E.U.A. provaram o que valiam, defendendo todos os direitos do homem e do seu povo.” Sofia (dezoito anos)

Pela análise da resposta dada por esta aluna, podemos depreender uma análise das consequências preconceituosas de racismo e de discriminação, apesar de estes estarem consagrados na Constituição Democrática, “ (...) sociedade que por vezes não cumpre os princípios que estão na constituição” O que, segundo ela, permite afirmar que “A sociedade pode evoluir em termos tecnológicos, mas está cada vez mais esquisita e até já vinha do tempo do Hitler, em que



ele defendia que a raça pura era a ariana, destruindo todas as outras. E por causa desta estupidez, milhões de pessoas morreram sem terem culpa de nada, só por não terem os olhos azuis” Dito de outro modo, a evolução, por vezes, é só uma mudança, ou uma transformação de carácter não progressivo, ou pouco evolutivo e, muitas vezes até, de carácter repetitivo, como argumenta, ao remeter para acontecimentos do passado.

Não obstante, esta preferência pode dever-se ao facto de este acontecimento ser referido no excerto, mas também, à preferência que ela detêm nos manuais escolares, ou ainda, à simpatia que, pelo seu carácter revolucionário, colhe, por parte dos nossos jovens. A Marisa é uma prova disso,

“De todos os textos apresentados aquele com o qual me identifico mais é o texto 2, a luta de povos, principalmente da vontade das classes mais baixas em conseguir atingir os ideais de liberdade, fraternidade, igualdade para que o mundo se tornasse mais justo. Foi de facto a Revolução Francesa que impulsionou a luta pela igualdade de todos os povos. Ideais que também estavam presentes na luta dos americanos pela sua liberdade e claro também no final dos regimes fascistas na liberdade das pessoas dos campos de concentração. Todos estes acontecimentos históricos levaram a que estes ideais da Revolução Francesa continue “aceso” dentro das pessoas e claro continue agora a vigorar como lei para que estes direitos estes ideais nunca sejam postos em causa.” Marisa dezoito anos)

Portanto, a aluna, não esquece a Revolução Americana, mas justifica a preferência pelo segundo texto, porque, usando as suas próprias palavras, “a luta de povos, principalmente da vontade das classes mais baixas em conseguir atingir os ideais de liberdade, fraternidade, igualdade para que o mundo se tornasse mais justo.” São portanto, os ideais da Revolução que reparam as injustiças e as desigualdades e encaminham o rumo da história num sentido de igualdade, de liberdade e de fraternidade, enfim, mais conforme com o que aos olhos da Marisa parece sensato e humano. O fim dos regimes fascistas, segundo a aluna, teve na história este mesmo efeito reparador, quase que, de apaziguamento, de equilíbrio e de harmonia, como pretende transmitir, quando escreve: “Ideais que também estavam presentes na luta dos americanos pela sua liberdade e claro também no final dos regimes fascistas na liberdade das pessoas dos campos de concentração.” Neste ponto, não podemos deixar passar despercebido que no texto o autor faz referência à violência ou injustiça inerente aos totalitarismos. Porém, a História mostra que estes totalitarismos característicos do século XX são, não só, os de tendência fascista – direita

conservadora – como também os de pendor politicamente à extrema-esquerda, nos quais podemos encontrar as mesmas consequências, pois ambos são totalitarismos, embora de cariz político absolutamente contrário – esquerda ou direita - mas, tendo em comum o facto de serem, quer um, quer outro, extremistas, logo, totalitários, como os designa o autor focado. Contudo, a aluna não assume os totalitarismos presentes no texto, invocados pelo autor, como sendo os totalitarismos, tanto os de direita, como os totalitarismos de esquerda, bem pelo contrário, entende aqui o uso do plural como os vários totalitarismos, todos eles de direita, ocorridos em toda a história, divergindo geograficamente. Posteriormente e para concluir a sua resposta, a aluna reconhece que “Todos estes acontecimentos históricos levaram a que estes ideais da Revolução Francesa continue “aceso” dentro das pessoas e claro continue agora a vigorar como lei para que estes direitos estes ideais nunca sejam postos em causa.” Transmitindo, de algum modo, a ideia de predestinação, ou antes de justiça e de justeza no devir histórico. Esta mesma ideia, está presente em outras respostas, nomeadamente na que a seguir transcrevemos:

“Eu identifico-me mais com o texto 2, pois considero que hoje em dia todas as pessoas são livres e iguais. Esta proeza foi conseguida através de gerações antigas, que muito lutaram para conseguir estes princípios.” Maria (dezassete anos)

Também a Elisabete e a Isabel optam pela Revolução Francesa, escrevem:

“Não é que me identifique, mas a ideia presente no texto 2 é a que me chama mais a atenção, pois foi com revoluções, como a Francesa, que princípios como a igualdade e a liberdade começaram a ganhar mais relevo, permitindo-nos viver, hoje em dia, numa sociedade com esses princípios e valores. Exemplos da História que estudei anteriormente foram a própria Revolução Francesa, o aparecimento dos fascismos que iam contra os valores defendidos na revolução e a 2ª guerra mundial que permitiu acabar com esses regimes autoritários e reconstruir a Europa e o mundo, pouco a pouco, em moldes democráticos, com a excepção de alguns países em que prevalece o comunismo (Coreia do Norte, Cuba, União Soviética e a China).” Elisabete (dezassete anos)

“O texto com o qual me identifico mais é o segundo já que julgo que a Revolução Francesa foi um dos mais importantes e grandiosos acontecimentos de sempre; se não tivesse havido uma revolução deste género que proclamasse “igualdade, liberdade, fraternidade” não viveríamos hoje numa sociedade onde os nossos direitos e deveres são defendidos, onde a nossa opinião importa, onde a censura não existe, onde

podemos ser e fazer o que queremos (desde que isso não implique com a liberdade ou integridade do outrem).” Isabel (dezassete anos)

Ou ainda, de forma mais simples, o Miguel:

“Eu identifico-me com o segundo texto onde acredito que os valores presentes na Revolução francesa e Americana foram essenciais neste nosso passado.” Miguel (dezoito anos)

Outros escolhem o mesmo acontecimento, mas alegam outros motivos, como sendo, por exemplo:

“Texto 2, fiz um trabalho sobre a Revolução Francesa.” Sandrina (dezassete anos)

Esta resposta faz-nos pensar a importância das estratégias escolhidas pelos professores dentro da sala de aula, na medida em que, algumas poderão adaptar-se mais facilmente e adequadamente a uns temas e outras a outros. Assim, a Sandrina, mostra, na sua resposta ter aderido integralmente a uma proposta que um determinado professor lhe terá proporcionado, com a qual, ao que parece, terá aprendido muito e de forma marcante – aprendizagem significativa.

Relativamente ao aluno que, nesta proposta de identificação que lhe colocamos, seleccionou o terceiro texto, podemos ver que, não cita, explicitamente, nenhum acontecimento, como lhe era pedido que fizesse, apenas justifica, ideologicamente, o recair da sua preferência sobre este excerto:

“O texto com que eu me identifico mais é o terceiro, pois pessoalmente sou grande adepto das teorias marxistas e acredito que seja só mesmo limar algumas arestas para conseguir a sociedade ideal com que ele outrora sonhara. Como a Revolução deveria começar segundo Marx nos trabalhadores, penso que estes hoje em dia não a teriam pois já é difícil ter um trabalho, e por outro lado não vejo os 10% da população que concentrem 90% da riqueza se queiram abdicar disso sem contestação.” André (dezanove anos)

Quanto ao quarto e último texto, relativamente a enumeração de um, ou de vários acontecimentos, como lhes era pedido, uns alunos optaram por centrar-se no texto e focar a evolução que o seu autor traça, por exemplo:

“O texto com que me identifico mais é o quarto, porque, ao estudar História, ao me deparar com toda a evolução do ser humano desde o seu aparecimento até aos dias de hoje, com todos os obstáculos que já ultrapassou, com sucesso, acredito que nós, Homens, estamos no bom caminho, que vamos superar todos os conflitos, problemas que se nos deparam e, aos poucos, aproximamo-nos da perfeição e de uma harmonia e equilíbrio, não só uns com os outros, mas com tudo o que nos rodeia.” Clara (dezassete anos)

Ou ainda, o exemplo da Mónica:

“O texto com que eu me identifico mais é o texto 4, pois refere-nos que “cada geração transmite à seguinte os tesouros que herdou. Como nós somos a nova geração estamos a herdar o que vem dos nossos antepassados. Temos exemplos como: os monumentos existentes no nosso país, pois cada um tem o seu significado devido aos confrontos ou outras coisas que surgiram no passado. O que nós temos que fazer é preservar o existente para que a História não morra.” Mónica (dezassete anos)

Dentro deste grupo, alguns tecem opiniões, em forma de “julgamentos” feitos à mudança da história, como é, por exemplo, o caso da Joana:

“Identifico-me mais com o texto 4, que defende uma igualdade de direitos para todos, apesar de nem todos terem os mesmos meios para o conseguirem, mas quem conseguir será pelo seu esforço e trabalho. Apesar de as sociedades modernas padecer de grandes injustiças, esta é cada vez mais justa, comparada com as sociedades que a antecederam como a medieval e a pré-clássica.” Joana (dezassete anos)

Outros, por sua vez, centram-se no culminar dessa evolução, ou seja, na ideia de progresso, presente no texto, é o caso expressivo da Margarida, que culmina a sua resposta de forma confiante e optimista:

“Identifico-me mais com o texto 4, pois depois de tudo que a nossa história passou, a vida humana continua a ser um exemplo notável de um conhecimento grandioso, uma sabedoria crescente e um avanço contínuo com uma plataforma superior de inteligência. A vida é um progresso!” Margarida (dezassete anos)

Aqueles que mais se desprendem do texto, de forma a ir de encontro ao que lhes era pedido, focam realidades, ou acontecimentos, muito díspares entre si, o que dificulta a criação de grupos (temáticos) entre estas respostas. Assim, a Cristina escreve:

“O texto com o qual mais me identifico é o quarto. Sem dúvida alguma, se não fosse os nossos antepassados, se não fossem as descobertas, as revoluções, as ideias mais loucas e sem sentido algum naquela altura, hoje de certeza não seríamos o que somos, nem pensaríamos desta maneira. Estou certa que daqui a uns anos, as pessoas vão pensar de outra forma, e também vão dar valor às nossas ideias, à nossa cultura. Porque a história é uma roda-viva!” Cristina (dezassete anos)

A aluna lembra a importância das descobertas e da sua colaboração na conquista do progresso actual, o que, não é de estranhar, pois, qualquer pessoa reconhece as vantagens das tecnologias no seu dia-a-dia, ainda mais, os jovens que estão na fase da sedução e de encantamento, por isso, “presas fáceis” das vantagens que estas tecnologias garantem, ou, em certos casos, garantem. De igual modo e, muito provavelmente, pelos mesmos motivos, o Jorge lembra, alguns avanços tecnológicos recentes, ao mesmo tempo que refere a Revolução Burguesa:

“Concordo com a primeira ideia, pois sempre houve luta de classes e mesmo agora, eliminadas as classes existe luta de posições sociais.

A revolução burguesa dos séculos XV e XVI.

Concordo com a ideia do texto 4, pois nos últimos séculos verificou-se uma crescente pesquisa e avanço tecnológico que permitem o avanço do bem-estar e da harmonia. As gerações anteriores caminharam para que as presentes chegassem a resultados concretos (vacinas, cibernética, electrónica) e continuaram a pesquisa para um aperfeiçoamento do nível de vida e bem-estar.

O exemplo é a revolução tecnológica verificada nos finais do séc. XX.” (Jorge, dezassete anos)

E o Luís é mais específico, de forma cautelosa, defende:

“O que mais me identifico? Talvez o texto 4, da evolução humana. Temos exemplo de uma determinada matéria dada no presente ano, da qual também realizei um trabalho. É da evolução da electrónica, informática, medicina e energia nuclear. Gosto principalmente por admirar os esforços das pessoas em conseguir estes avanços, o que vem demonstrar que nós, com força de vontade, somos capazes de tudo. De alcançarmos o conhecimento e evoluirmos ao máximo.” Luís (dezoito anos)

Portanto, discrimina várias vertentes desse avanço: “evolução da electrónica, informática, medicina e energia nuclear”, curiosamente vertentes que o Programa Nacional de História de 9º Ano contempla, o que vem mostrar que a história, nem sempre cria animosidade nos nossos alunos, especialmente, algumas temáticas. Porém, à semelhança do que verificamos anteriormente, na análise dos textos precedentes, existe um motivo didáctico para esta opção preferencial, diz o Luís, “Temos exemplo de uma determinada matéria dada no presente ano, da qual também realizei um trabalho.”

O Ivo, por seu turno, responde:

“Possivelmente, identifico-me mais com o texto 4. Pois essa evolução humana diz-nos respeito a todos nós: seres humanos. Como exemplo posso referir que o Homem inventou a máquina a vapor, levando à construção dos primeiros automóveis, ao longo dos anos o Homem deu continuação a essas descobertas e Hoje ninguém imaginaria viver sem automóvel, autocarro, etc. Posso dar também o exemplo das descobertas do telefone por Bell, hoje já existem telemóveis, um bom exemplo para a evolução humana.” Ivo (dezassete anos)

Ou ainda, o Rui, dezoito anos:

“O que mais me impressiona na História é o facto dos progressos científicos, tecnológicos e económicos ao longo de séculos tem contribuído para o bem estar do Homem. Para vivermos bem hoje em dia foi porque houve alguém que ultrapassou esforços e esses esforços foram completados ao longo dos séculos pelas novas gerações. Facto que nos permite hoje viver num mundo moderno e “melhor” e muitos aspectos.”

Como podemos ler, o Rui, segue o mesmo raciocínio, embora esmiúce melhor e mais detalhadamente as suas ideias, traduzindo, de igual modo a aquisição de conhecimentos históricos que os anos lectivos anteriores contemplaram.

A Leonor, dá importância à valorização do legado histórico, sobre a qual, escreve:

“Identifico-me mais com o texto quatro pois acho que é o único que mostra o quanto as pessoas valorizam as suas culturas e valores e que não é por serem comunistas, capitalistas que vão deixar para trás a sua cultura.” Leonor (dezassete anos)

Muito próxima desta ideia de preservação cultural, ou de prevalência de culturas, quer uma quer outra, estão muito em voga na contemporaneidade. Assim, os nossos alunos parecem ilustrar, nas suas respostas, aquela que é a tendência da sociedade contemporânea, por um lado, seduzida na contemplação do progresso registado e adivinhado, por outro lado, deixando transparecer alguns laivos de saudosismo ou nostalgia relativamente ao legado histórico, à memória histórica do passado, que é, no fundo, parte integrante da identidade, quer pessoal, quer colectiva, de todo e qualquer povo, ou cultura. Trata-se de uma identificação a diferentes escalas identitárias, ou, a diferentes horizontes de pertença, por exemplo, somos portugueses, porque a um nível mais restrito assumimos uma identidade local mais restrita, simultaneamente somos, num horizonte de referências mais alargado, europeus porque pertencemos a essa identidade mais ampla e até, mais recente. Esta tendência dispare a que assiste a sociedade contemporânea, não fica alheia aos movimentos de ressuscitação, ou de revalorização, do património local e regional, acompanhado, exteriormente, das mais diversas formas de o louvar (Museologia local; turismo rural, etc.)

Assim, aparece-nos um caso de uma aluna que escreve:

“Na minha opinião o texto que melhor entendi, e concordo é o texto 4, porque na minha opinião, os tesouros que as antigas gerações ainda perduram na nossa actualidade. Em anos anteriores na disciplina de História estudei várias coisas que outras civilizações nos deixaram, como por exemplo a civilização grega, que ainda hoje estão bem presentes no nosso quotidiano. Por estas razões é que eu concordo mais com o texto 4.” Mafalda (dezoito anos)

Repare-se que nós perguntamos com que texto se identificava mais e a aluna inicia a sua resposta do seguinte modo: “Na minha opinião o texto que melhor entendi, e concordo é o texto 4”. A este propósito citamos a Soraia, que escreve:

“Identifico-me mais com o último apenas por o compreender melhor e por parecer ser mais claro e lógico que os outros.” Soraia (dezanove anos)

Portanto, supomos que a Mafalda se identifica, à partida, com o texto 4, não porque o diz expressamente, mas porque no seguimento da questão formulada neste sentido, ela confessa ter entendido melhor este texto, do que qualquer um dos outros. Muito provavelmente, esta foi a

situação de muitos dos seus colegas, como, aliás, já deixamos escrito. Posteriormente, o que não deixa de ser curioso, a Mafalda refere a Civilização Grega, por constituir – em seu entender - um importante legado para a actualidade e o texto fala dos tesouros do passado, transmitidos de geração em geração, ate à actualidade.

Também a Mónica salvaguarda, um pouco à semelhança das respostas anteriores, a ideia de preservação:

“O texto com que eu me identifico mais é o texto 4, pois refere-nos que “cada geração transmite à seguinte os tesouros que herdou”.

Como nós somos a nova geração estamos a herdar o que vem dos nossos antepassados. Temos exemplos como: os monumentos existentes no nosso país, pois cada um tem o seu significado devido aos confrontos ou outras coisas que surgiram no passado. O que nós temos que fazer é preservar o existente para que a História não morra.” Mónica (dezassete anos)

Em suma, este texto, talvez por ser, de entre todos, a visão mais actual, ilustrativa da mudança em história, proporciona, aos alunos relembrar acontecimentos mais actuais, como escreve a Tânia,

“Talvez o mais recente seja o texto 4 pois é um tema que iria persistir para sempre pois é assim que a humanidade evolui, transmitindo a sua sabedoria para o próximo.” Tânia (dezoito anos)

Outro motivo desta preferência, também muito ligado ao que terminamos de dizer, é o facto de, o próprio texto, remeter para os programas de anos lectivos mais recentes, como escreve a Ana:

“Dos textos apresentados eu identifico-me mais com o texto 4.

Os exemplos são os seguintes: história de 10º ano, 9º ano. Acho que esses anos foram os que mais se identificam com o texto 4.” Ana (dezoito anos)



## Capítulo cinco: Reflexões finais

“O sentido fundamental de um objectivo transcendente converge para um futuro esperado.”

(Lowith, 1977, p. 19)

Analisado o percurso dos diferentes paradigmas temporais vigentes ao longo do tempo e da história, podemos encontrar como uma característica das filosofias, o facto de colocarem questões a que só os dados empíricos podem dar resposta, por isso, todas as questões, relativas às causas iniciais e finais, são desta natureza e conservam a sua significação porque nenhuma resposta as pode silenciar. Neste contexto, a história só parece ter sentido, quando colocada sob um horizonte temporal direccional pré-estabelecido, horizonte este, que remete, muitas vezes, para a ideia de fé e de crença, o que parece opor-se abertamente à concepção moderna de sociedade. Este horizonte de expectativa era mais moderado nos antigos. Por exemplo, na perspectiva grega da vida e do mundo, tudo se move na base do retorno, do nascer e do pôr-do-sol, do Verão e do Inverno, da geração e da destruição, de um eterno retorno. Por isso, conjugavam de forma irracional, mas justificável, porque natural, o reconhecimento das mudanças temporais com a regularidade periódica, a constância e a mutabilidade. Este esquema conceptual não reservava lugar aos acontecimentos únicos, incomparáveis e irrepetíveis.

Assim, podíamos posteriormente, surpreender o nascimento da filosofia da história com a fé hebraica e a fé cristã, numa espécie de realização, e aceitar o seu término com a secularização do seu esquema escatológico. Assim, na sua fase inicial a interpretação da história, era feita numa tentativa de compreender o sentido da história, enquanto sentido do sofrimento por acção da história, personificado na imagem da cruz, sinal de profunda e sagrada ignomínia. Era este o sentido cristão da história. Para o homem cristão a história era, sobretudo, a história da salvação, nela consistia a preocupação dos pregadores, dos profetas e dos mestres. A sua filosofia da história estava ligada à história da salvação.

Pelo exposto podemos concluir que, ao longo dos diferentes climas ideológicos, vigentes nas diferentes sociedades, culturas, civilizações, etc. a história, percebida enquanto tal, em cada um destes paradigmas ideológicos, só tem sentido, na medida em que permite indicar um objectivo transcendente, que ultrapasse os verdadeiros factos. De modo que, para as filosofias da história, a meta final desta, surge como um futuro escatológico, logo, até mesmo em termos

individuais, para cada um de nós, o futuro só existe através da expectativa e da esperança e, em consonância com a filosofia grega e pagã,

“O sentido fundamental de um objectivo transcendente converge para um futuro esperado.”  
(Lowith, 1977, p. 19)

Nos anos sessenta e setenta do século anterior, fruto das transformações que se operaram na sociedade a vários níveis, a convicção unanimemente aceite, era a de que a história deveria resultar de uma complexa operação de síntese de múltiplas determinações. As dimensões ideológicas do conhecimento histórico começaram a ser seriamente criticadas, afirmava-se a necessidade do conhecimento objectivo, isto é, científico do mundo. À semelhança do que já se fazia nas ciências exactas, os defensores desta corrente de pensamento ambicionavam agora estender este imperialismo científico ao reino das ciências ditas sociais e humanas, atitude urgente e fundamental para o considerar em termos revolucionários. Acreditava-se ainda que a tarefa totalizadora que o marxismo ensinava, capaz de aprender objectivamente a realidade concreta, era nítida a partilha entre saber e poder, entre ciência e política, mais do que isso, eram partilhas amplamente aceites.

Na actualidade assiste-se àquilo a que os teóricos tendem a designar como uma mudança de paradigma. Tendo em conta que a história feita reprovava muitos dos rumos que se previam que ela viesse a seguir, as filosofias da história, características dos séculos XIX e XX, foram, como que, “adaptadas”, por diversos autores, às circunstâncias actuais e adquiriram contornos ideológicos mais conformes às transformações que então a história veio a operar. Por exemplo, na acepção mais ou menos linear, de devir histórico, proposto por Fukuyama, o fim da história identifica-se com a instauração dos regimes democráticos. Outros autores (Laidi) sublinham a condição do homem actual, como irremediavelmente rendido ao tempo presente. Santos (1995) hesita entre considerar as transformações recentes como fazendo parte do próprio (novo) paradigma ideológico actual, se são, elas próprias, sintomáticas de um paradigma emergente, cujos contornos não são absolutamente conhecidos, ou se, por outro lado, esta disparidade de pontos de vista e de concepções actuais de tempo, que mais não são do que uma ausência de paradigma, não serão, elas mesmas, o paradigma que caracteriza e domina a nossa sociedade.

Esta investigação foi realizada tendo por base o enquadramento teórico que estudamos e apoiou-se no material que já descrevemos, a partir do qual podemos, desde já, concluir que,

estudar o tempo é, simultaneamente, estudar a própria história (Catroga, 2003, p.17), ao mesmo tempo que, esse estudo, contribui para melhorar o ensino deste ramo do saber (Mendes, p. 154). A exploração desta íntima e milenar relação entre o tempo e a história, torna-se tanto mais importante, quanto mais nos aproximamos do presente, momento em que vemos proliferar uma multiplicidade de perspectivas teóricas de interpretação do fluir da dinâmica temporal, como é o caso, entre outros, de Benjamin (1986); de Foucault (1994) e de Derrida (1994).

Assim, num contexto de ensino-aprendizagem, mais concretamente vocacionado para a cognição em história, não podemos, nem devemos, alhear-nos da afinidade que liga estes dois conceitos. Mais do que isso, urge conhecer-lhe os contornos, uma vez que todas as alterações que se processaram na sociedade, nos últimos anos, se manifestaram, como, aliás, não podia deixar de ser, na escola que era, em tempos “a sagrada oficina das almas”. Por outro lado, a escola de hoje, não já não é o único, nem, infelizmente, em muitos casos, o mais importante, veículo de conhecimento e de informação das nossas crianças e jovens. Logo, espelhar-se-ão nas suas vivências, experiências e concepções, todas essas fontes de informação, das quais destacamos, com base nos estudos que analisamos (Miranda, 2003), claramente, a influência dos mass-média.

Carretero (1997) aponta algumas dificuldades inerentes à aprendizagem do tempo, que considera um elemento essencial à estruturação do pensamento histórico do aluno. Acrescentando, a este propósito da argumentação, Miranda (2003, p. 184) que, se por um lado, a modernidade capitalista instaura uma nova forma de estar e de pensar o mundo, como, aliás, outros autores supracitados concordam, não é menos verdade, que existe uma profunda relação entre a percepção individual do tempo e a construção pessoal da identidade. No seu estudo Miranda (2003), as respostas obtidas permitem depreender um tipo de interpretação histórica entendida como um produto culturalmente construído, a partir de uma matriz temporal vinculada a um passado fragmentado e morto, com estereótipos amplamente divulgados quer dentro, quer fora do domínio escolar, que pode ser por exemplo, a visão da história divulgada pela “mass média”.

Pala análise das respostas obtidas relativas à primeira questão, podemos destacar que o primeiro excerto, pela linguagem e pela terminologia utilizada, suscitou nos alunos, uma certa confusão conceptual com outras temáticas, já suas conhecidas. Foi por exemplo, visível uma confusão com as três ordens ou grupos sociais. Associada à ideia de grupos sociais espartilhados, andou a de uma concepção de mudança histórica, registada até aos nossos dias, porém, norteadada pela questão da oposição de classes e da luta por melhores condições de vida. O excerto contemplava estes termos e este sentido, embora restringindo-o à realidade à qual se remetia, os

alunos apropriaram-se dele para tornarem explícita aquela que é a sua própria ideia de mudança, no fundo, associam a dinâmica dos grupos sociais que estudaram, à mudança que, segundo aprenderam, se verificou na história, no que a esses mesmos grupos diz respeito, mudança essa, na qual, lhe é particularmente cara a reparação daquilo que consideram, quer directa, quer indirectamente, a injustiça relativa à existência de grupos privilegiados e de grupos não privilegiados.

Não nos parece despropositado, subentender neste conjunto de respostas, tendentes a denunciar esta mudança com sentido filantrópico, um entender do fluir temporal, quase que diríamos, religioso, ou hegeliano, onde a mudança constante se processa com um sentido, no qual o derradeiro desígnio do mundo, que deve ser perceptível, a fim de harmonizar a inteligibilidade do fim último da história com os desígnios de Deus. (Lowith, 1977, p. 59) Ainda que esta visão tenha, mais tarde, sido alterada na modernidade, onde a transcendência é avassalada pela ciência, que os nossos jovens também não ignoram, nas visões que fazem do devir. (Catroga, 2003, p. 120). Neste aspecto, o nosso estudo vem corroborar as conclusões do estudo de Booth (1980), segundo o qual, o passado é, por eles, construído como um quadro baseado em acontecimentos consecutivos, com algum sentido cronológico que, os alunos conseguem construir de forma que lhes parece coerente, usando um processo que permite interligar as partes com o todo.

Nesta mesma linha ideológica, Boix-Mansilla (2000) explica que para que os alunos compreendam o passado e o presente, é necessário ultrapassar os anacronismos e a descontextualização, relacionando os desenvolvimentos do passado com acontecimentos contemporâneos, através de duas formas principais, por isso, é muito frequente, que o procurem, ligando passado e presente, através de uma narrativa que retrata o passado como antecedente do presente, tendo em conta, linhas de continuidade e de mudança ao longo dos tempos. Em segundo lugar, fazem-no através de uma ligação de forma a realçar um método comparativo, de semelhanças e contrastes. Assim, mais importante do que memorizar os factos e pormenores históricos, subscrevendo Boix-Mansilla, os alunos devem ser capazes de lhes atribuir conexões, envolvendo, nas suas explicações, conceitos como mudança, desenvolvimento, continuidade, tendo por base a evidência. Relativamente a estes conceitos, Lee (1991) é peremptório em afirmar que eles devem nortear o ensino estrutural da disciplina de História.

Esta necessidade que os alunos sentem em atribuir sentido às suas narrativas, presente nos nossos alunos, remete para o estudo de Stearms (2000), onde se destacam a explicação histórica e a mudança em história, como sendo dois imprescindíveis conceitos, porque, estruturais

do conhecimento histórico. Segundo Stearms, isto deve-se ao facto de serem ambos conceitos multifacetados e, desse modo, abrangem, a continuidade, ou seja, os movimentos imperceptíveis do comportamento humano num longo período, ou seja, na história.

Relativamente ainda ao primeiro excerto, de entre aqueles que não responderam, de todo, ao que lhe era pedido, isto é, que sentidos atribuem os diferentes autores à mudança em história, alguns transmitiram a sua própria concepção de mudança, ao invés de, como lhes era solicitado, irem ao encontro da do autor do texto. Para este efeito, auxiliaram-se, como era de supor, de ideias muito suas. Assim, mostraram preferência pela ideia, segundo a qual, houve indiscutível e naturalmente, em seus entenderes, uma passagem, de um tempo que designam como “antigamente”, para o agora. Esta mudança é, por eles, conotada com um sentido, claramente progressivo e, por isso mesmo, esperado, ou antes, estipulado pelo próprio fluir do tempo, da mudança histórica, por isso natural, quase que, determinado pela história, tendente a reparar injustiças.

Ligada a esta conclusão e, motivada pelos mesmos efeitos, isto é, pela influência do manual onde a história apresenta um traço dicotómico, não é menos expressiva, a ideia de mudança pautada por quebras, isto é, rupturas bruscas, na continuidade cronológica e metodológica dos acontecimentos como a preconizou Karl Marx, quase que despiando o fluir do tempo de continuidade, separando entre si as três categorias temporais – passado, presente e futuro – em si mesmas, inseparáveis. Dito de outro modo, o progresso, que os alunos identificam com o seu presente, não parece encontrar justificação nos seus antecedentes temporais imediatamente anteriores, antes revela, relativamente a eles, uma quebra abrupta e, em seus entenderes, justa e até esperada, de forma a repor o que, segundo crêem, estava determinado pela própria ordem dos acontecimentos, precisamente por ser a mais filantrópica possível.

Em suma, no geral os alunos parecem identificar, na história, períodos de mudança e períodos de continuidade, como pressupunha Marx, até pelas expressões que usam para designar a mudança e a duração (“até que certa altura”), remetendo ainda, muitos deles, para acontecimentos que, segundo aprenderam nos anos lectivos anteriores, transformam o rumo corrente, ou normal, da mudança em história. Esta transformação que proporciona deve-se, sobretudo, ao seu carácter revolucionário. Lembre-se que, este excerto, era o que mais directamente remetia para os três momentos da história, sobre os quais, se operaram várias mudanças, ou antes, sobre três diferentes e importantes categorias temporais, imprescindíveis ao ensino e à compreensão da realidade histórica – passado, presente e futuro.

De forma a exprimir aquela que é a concepção de mudança protagonizada por Karl Marx. O passado, é descrito pelo autor; o presente, é aqui caracterizado mais pormenorizadamente e o futuro, é anunciado, pois só é possível desvendá-lo pelo estudo da sucessão passado/presente. Desta feita, foi flagrante, em alguns alunos, a adopção de um vasto léxico de carácter temporal, conjugado nos diferentes tempos históricos, que o texto não focava directamente, embora indirectamente a resposta o exigisse, por exemplo, “antigamente”; “Ao longo dos anos”; “até que certa altura”; “Contudo, com o tempo tudo foi mudando”; “Durante a história”; “está em constante evolução”; “até agora”; “Ao longo dos tempos”.

Este registo não pode ser ignorado, na medida em que, veicula precisamente a aquisição, por parte dos alunos, destas categorias temporais. Como são núcleos duros da mudança histórica, estes conceitos, são, por isso, sintomáticos de um certo grau de sofisticação, em termos de pensamento cognitivo em história, concordando, a este propósito com Boix-Mansilla (2000) que, considerou a compreensão histórica, uma das competências essenciais para a compreensão do passado e do presente.

Relativamente à análise das respostas dadas ao segundo excerto apresentado, a primeira evidente conclusão que estas permitem tirar é, uma inegável simpatia gerada pelas suas ideias nos alunos que constituíram a nossa amostra. Possivelmente, esta simpatia e consequente preferência, deve-se à facilidade da linguagem, como, aliás, já apontamos, porém, por si só, bastante conclusiva, pois, permite adiantar as dificuldades que estes jovens têm na interpretação de documentos históricos munidos de alguma complexidade.

Por outro lado, esta facilidade, quanto a nós, fica ainda a dever-se, também, ao facto de este excerto transmitir uma ideia de mudança particularmente familiar a este grupo de jovens, como aliás se demonstrou. Assim, a maioria deles destacou, em unísono, ao pensamento de Fukuyama, as ideias de mudança, de permanência e de retrocesso. O processo de mudança é, caracterizado por estes alunos, à luz do texto apresentado, como heterogéneo e díspar, comportando, como referimos, deste modo, avanços e retrocessos, considerando que houve mudança e que houve, nessa mudança, um desenvolvimento ou progresso, termo que lhes é particularmente caro. Portanto, estes alunos, quando confrontados com este excerto remetem, à semelhança de Reinhard, para uma marcha de tempo que não é uniforme, antes “é compassada por um ritmo e a sua continuidade não desconhece rupturas.” (s/d. p. 14).

Ora, se por um lado, como refere Bloch (s/d. 2001, pp.54, 55), nem sempre somos treinados para perceber a realidade histórica tridimensional, por outro lado, não é menos verdade,

que as transformações inerentes à era da industrialização, constituem um entrave, ou, em certos casos, agravam, à relação humanamente estabelecida com o seu passado imediato e com o passado da história, como escreve Giddens (1990, pp. 37, 38) e como, de resto, parece espelhar-se, nas respostas dos jovens da nossa amostra.

Estes alunos, revelaram-se, de igual modo, capazes de apreender a heterogeneidade do processo de mudança em história, expressando a ideia de retorno, ou seja, a mudança, pauta-se por momentos de avanço e por outros de retrocesso. Assim, por este raciocínio, mais uma vez, este grupo de alunos, mostrou possuir a clara noção das diferentes categorias temporais - passado, presente e futuro - com as quais a história trabalha. Em suma, demonstram entender a história, tal como o autor, como só tendo uma direcção a seguir, a da liberdade, por isso, ressurgiram as ideias liberais das revoluções francesa e americana.

Assim, neste ponto da nossa análise, podemos dizer que estes nossos alunos conseguem pensar historicamente, concordando com Pino (2003, p. 120), ao defender que pensar historicamente pressupõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente, o passado e o futuro, o que eles fazem com relativa facilidade, até mesmo nos termos a que recorrem, em termos lexicais, para estruturarem as suas respostas (antes, antigamente, agora, etc.)

Embora os alunos desta amostra não o digam directamente, podemos subentender, neste ponto das suas respostas, uma definição da própria história, ou seja, reconhecendo que a história é pautada por avanços e por retrocessos, eles concebem-na como realidade dinâmica, cuja natureza é o próprio homem (Rama, s/d.), ou, mais especificamente, dos homens, considerados em sociedade (Rego, 1969, p. 1,2), no tempo, ou num tempo específico (Mendes, 1987, p. 8, 9), um tempo que é, por essência, contínuo e que está em constante mudança, para seguirmos a definição adiantada por Bloch (s/d., p. 29, 30)

É também visível, na nossa amostra, um julgamento feito à história, traduzido na ideia de igualdades, versus desigualdades sociais, latentes desde a análise feita ao primeiro texto e, agora, numa segunda tarefa, utilizada. O recurso a esta realidade dicotómica traduz, segundo cremos, em alguns casos, uma confusão conceptual, ou, como acima apontamos, um vício criado pelo manual escolar, ou ainda, pode ser fruto de uma visão progressista, isto é, positiva, do fluir do tempo em história. Ligada ao peso deste material, não é menos importante, o assumir deliberadamente, por parte destes alunos, a expressão “totalitarismos”, presente no excerto, como regimes de extrema-direita, fascistas, excluindo os regimes igualmente totalitários, de extrema-esquerda. Posto isto, e -

pensamos nós - muito ligada a isto, não deixa de ser expressivo o preconceito que alguns alunos deixam transparecer, possivelmente, herdado do manual adoptado na disciplina de História, ou daquela que é a tendência dos manuais de história. Mas, também sintomático da visão superficial que a própria sociedade transmite da história feita a preto e branco, ou seja, de opostos, onde não é reservado lugar para o meio-termo, bem como, para o imprevisto heterogéneo e dispar inerente as condições locais e naturais em que se regista cada acontecimento. (In: Miranda, 2003, p. 184). Isto é tanto mais importante, se tivermos em linha de conta que, em história, mais especificamente, no que diz respeito à compreensão da ideia de mudança, a transmissão feita pelo material didáctico e pela forma como essas ideias são transmitidas têm crucial importância na solidificação dos conhecimentos. Esta importância advém do facto de, muitas vezes, a ideia de mudança aparecer associada a elementos da cultura histórica, cujo padrão de repetição é visível nos diferentes mecanismos de divulgação de paradigmas curriculares. A força do material didáctico é notável, sobretudo, de manuais, muitas vezes único recurso da sala de aula, ou, pelo menos, o recurso que maior importância adquire. (Machado, 2005)

Relativamente ao terceiro texto, como apontamos, foi o que apresentou mais dificuldade, por parte dos alunos, cujas respostas se localizaram nas categorias menos sofisticadas, o que, por si só, nos parece expressivo, corroborando a mesma conclusão que adiantamos, no respeitante à facilidade da linguagem do excerto anterior. De facto, o excerto enveredava por uma forma de linguagem que não era muito acessível a alunos de 12º ano, pouco treinados na análise e interpretação de textos desta índole.

Para além disso, o seu conteúdo apresentava-se demasiadamente teórico, filosófico, de modo que, pouco familiar aos programas de história mais económica e social, do que propriamente teórica, a que estão habituados. Assim, foi frequente, o aparecimento de respostas de cariz vago, bem como várias confusões conceptuais, quer dentro do próprio texto, ao confundirem a primeira parte do texto, em que o autor expõe as teorias, sobre as quais, vai de seguida estabelecer uma crítica, com a própria sucessão da história, quer ao entenderem as leis sociais, dos diferentes autores, presentes no excerto, como sendo diferentes fases de uma mesma evolução social (linear). Em suma, os alunos não perceberam que, ao invés disso, elas, cada uma por si, pretende fazer diferentes abordagens, defendendo diferentes fases pelas quais a sociedade passa, tendo sempre em vista um fim, diferente conforme a perspectiva teórica dos respectivos autores.

Por outro lado, alguns alunos, mostraram ter percebido algumas partes do texto, mas não o texto na íntegra, recorrendo, por isso, na redacção coerente das respostas, a estratégias capazes



de camuflar esta ausência interpretativa, tais como, copiar parcial ou literalmente o texto, ou centrar-se numa só ideia do autor. Esta necessidade que os jovens sentem de construir, como respostas, narrativas que, pelo menos a seus olhos, façam sentido, já foi encontrada em estudos anteriores, embora realizados com crianças (Siman, 2003).

A confirmar a conclusão, já referida, do estudo de Siman (2003) verificou-se que, quando as suas respostas relativamente a este excerto, se colocam em categorias posteriores, elas centram-se apenas em partes ou ideias isoladas do texto. A maioria deles, têm preferência pela parte que lhes é mais familiar, o que, por si só, é justificativo disso mesmo. Porém, por este mesmo processo, demonstram saber um pouco mais sobre as teorias de Comte e de Marx, a ponto de, alguns deles, acrescentarem aspectos destas teorias que não estão no texto, possivelmente, lembram-se de ter falado delas na aula de História, dado que, o programa nacional as contempla. Não obstante, nestes casos omitem totalmente o terceiro autor citado no texto e respectiva teoria - Toynbee. Poderíamos adiantar a hipótese de esta ausência se ficar a dever, à total omissão deste autor, por parte do material didáctico e, conseqüentemente, o menos referido pelo professor nas suas aulas, ao passo que, os autores anteriores são, por ambas as vias, mais facilmente conhecidos dos alunos. A juntar a isto, devemos acrescentar que o pensamento deste autor é mais explorado na área da filosofia (ou filosofia da história) do que propriamente na história. Este pormenor, vem, de igual modo, confirmar a dificuldade de entender/ interpretar este excerto, bem como, de responder, como se esperava, ao que se pretendia.

Quanto ao quarto é último texto, foi o que em pé de igualdade com o segundo, gerou a preferência dos alunos. O que não é de estranhar, pois ambos os excertos, apesar de terem autorias diferentes, foram retirados da mesma obra, Fukuyama cita Robert Mackenzie, para reforçar a sua ideia, portanto, partilham, em certo sentido, o mesmo pensamento. Do mesmo modo, em consonância com o respectivo autor, os alunos, retêm do texto, a ideia, com a qual se identificam claramente, de progresso hereditário, caminhando para o bem-estar, que entendem e identificam como o caminhar para um progresso cumulativo e hereditário.

Segundo Siman (2003, p. 110) muitas vezes, as crianças equacionam o tempo unicamente como presente e, ir de encontro ao passado requer algum grau de abstracção, muitas delas, para quem o presente não é, senão estático, introduzir no seu horizonte de cognição uma nova categoria temporal, acaba por só lhe baralhar a ordem que ela própria pré-estabelece para que o mundo que a rodeia faça sentido para si. Porém, na nossa amostra, embora se tratar de jovens e não crianças, como no estudo desta, eles, apesar de assumirem preferência pelo presente, eles não

ignoram o passado, antes depreendemos, das duas respostas, a existência de uma solidarização entre ambas as épocas, de modo a que se estabeleça uma relação de inteligibilidade que Bloch pressupunha recíproca e, segundo os nossos alunos, se entende unidireccional (Bloch, s/d. p. 44). O que não é de estranhar, se seguirmos o raciocínio de Siman (2003) segundo a qual, o tempo histórico requer o conhecimento da existência do presente e do passado, o que, por si só, equivale já a reconhecer que se faz parte da história.

Lembre-se, assim, que estes alunos, não ignoram o passado, o que é expressivo, tendo em conta que Bloch defendia que “ignorar o passado é conhecer muito mal o presente” (Bloch, s/d. p. 31-40) bem pelo contrário, eles entendem esta categoria temporal, referem-na nas suas respostas, o que se denota é que atribuem ao pretérito apenas a importância de ter contribuído para melhorar qualitativamente o seu presente. É como, se o passado, tivesse um papel meramente propedêutico numa caminhada temporal que estava, há muito, assumida na ordem dos factos, ou, dito de outro modo, pré-determinada.

Como defendeu Braudel, o passado confere perspectiva ao presente porque ambos se esclarecem mutuamente (Braudel, s/d. p. 21), ora, ao assumirem isto, estes alunos espelham claramente uma história ritmada pela mudança, neste caso concreto, uma mudança, concebida, em suas perspectivas, positiva, onde o passado é desacreditado. Pois, não podemos esquecer que a perspectiva destes jovens é a de clara identificação com a civilização do progresso e do bem-estar, por sinal, aquela que melhor conhecem e em que se enquadram, na qual se rendem fácil e comodamente às suas promessas tecnológicas e, como defende Reis (1994), em diferentes épocas, diferentes sociedades se relacionam diferentemente com o seu passado e o seu futuro, consistindo, a grande questão, como escreve Kosselleck citado por Pino (2003, p.116), em saber, como as dimensões temporais do passado e do futuro, foram, em cada presente, postas em relação. À semelhança do que defende Siman, ao escrever;

“Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas de futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos.” (Siman, 2003, p. 111)

Portanto, tanto nas respostas recolhidas relativamente ao segundo tecto, como no tocante ao quarto excerto, estamos perante uma visão de linearidade progressista da história e do tempo histórico, a qual Pais (1999) já mostrou, conseguir facilmente angariar a preferência dos nossos jovens. Pais (1999, p. 95) encontra uma possível justificação para esta preferência deve-se ao próprio contexto histórico e cultural do qual estes jovens são provenientes, dado que, em termos hereditários, são presumivelmente filhos de casais que viveram os anos da Ditadura Salazarista.

Norbet Elias (1998) e Edward Thompson (1998), por sua vez, consideram que a ideia de evolução e a ideia de progresso são elementos preponderantes na concepção moderna de tempo enquanto aspecto inerente à cultura capitalista do tempo, o que, também tem reflexo, nas respostas dadas pelos alunos, especialmente nas daqueles que enunciam exemplos recolhidos da tecnologia com que lidam diariamente para justificar a sua adesão ao progresso, sobretudo, material do devir histórico.

Não obstante, esta conclusão é flagrante em vários estudos, por nós analisados, por exemplo, Miranda (2003) constatou, na sua investigação, uma associação da passagem do tempo como sinónimo indiscutível de melhoria de qualidade. A investigação de Barton (2001) terá permitido conclusões que seguem neste mesmo sentido, os seus inquiridos, americanos e irlandeses, quando confrontados com o aspecto político, social e económico, ainda assim, revelam nítida preferência pela vertente tecnológica, contrariando, contudo, neste ponto, a amostra de alunos do estudo de Machado (2005).

Pais (1999), relembra no seu estudo, sendo Portugal uma das regiões mais periféricas da Europa, estes jovens estão naquilo a que poderíamos designar de meio-termo para a industrialização, pois, como adianta Pais (1999) “já não são arcaicos”, isto é, totalmente desconhecedores do desenvolvimento tecnológico, conseqüentemente, também não são, “pós-modernos”, isto é, não estão entre os primeiros, em termos de desenvolvimento tecnológico. Assim, aponta hipoteticamente Pais, os nossos jovens viverão “numa fase de encantamento” com o progresso (Pais, 1999, p. 95). Este encantamento, poderíamos nós acrescentar, de acordo com o que concluímos do nosso estudo, é sustentado pelas provas de sofisticação tecnológica com que os nossos alunos estão hoje e cada vez mais, em contacto diário, como, por exemplo os telemóveis e a Internet, entre outros.

A referência, em algumas das suas respostas, a estas realidades concretamente conhecidas e vivenciadas pelos nossos alunos, são, também elas, expressivas, pois, são essas, ou a

sedução face a elas, que lhe permitem conotar a mudança esboçada, claramente com pendor positivo e, como explica Siman (2003, p. 124) citando Le Goff, diz-nos o seguinte,

“Tratamos os acontecimentos que a história do nosso grupo social nos fornece, tal como tínhamos tratado a nossa própria história. Ambas se confundem: a história da nossa infância e das nossas primeiras recordações dos nossos pais, e é a partir de uma e de outra que se desenvolve esta parte das nossas perspectivas temporais.” (Le Goff, 1994, p. 206)

Também, não é de escorar, que estes alunos tenham sido levados a crer que tudo melhorou, nos últimos anos, por influência do que ouvem dos seus pais. (Pais, 1999, p. 94) Diríamos mesmo nós, em jeito de complemento à ideia, da sociedade em geral, que lhes passaram, a propósito do passado recente, uma imagem de “tempos difíceis”, sobretudo do ponto de vista político e económico em que viveram. Aliada, segundo cremos, à visão progressista que pelos mesmos motivos, os manuais didácticos veiculam. Também Lahire (1997, p. 27), conclui, do estudo que faz com crianças de classes populares, conclui que estas vivem num tempo, ou numa realidade doméstica ordenada, automaticamente, o nível sócio-cultural dos alunos tem directa influência na cognição temporal do tempo. Assim sendo, se os alunos não trazem esse dado adquirido dos meios familiares de onde provêm, competirá à escola proporcionar-lhe recursos e estratégias apropriadas a auxiliá-los na estruturação e ordenação do mundo. Para os alunos que não interiorizem esta capacidade no seu quotidiano familiar, a escola exerce especial importância, de modo que, como defende Siman,

“A densidade das interacções discursivas sobre a temporalidade das acções humanas promovidas pela escola dentro e fora dela poderá reconstruir-se em recurso de superação de muitas das lacunas que venhamos a observar entre nossos alunos.” (Siman, 2003, p. 126)

Talvez por isso, devido ao que presenciaram e aprenderam dentro do seu quotidiano familiar e social, alguns jovens da nossa amostra, mais cautelosos, equacionam os benefícios e os malefícios dessa mudança, com carácter progressivo, assemelhando-se mais ainda a outra ideia de Fukuyama, quando escreve,

“A capacidade tecnológica para melhorar a vida humana depende grandemente de um paralelo progresso moral do homem. Sem este último, o poder da tecnologia seria simplesmente usado para o mal e a humanidade ficaria pior do que anteriormente.” (Fukuyama, 1992, p. 30)

Contudo, na sua maioria, os jovens aderem a este progresso sem reservas e, de forma a tornarem mais explícita e convicta esta adesão, recorrem a exemplos de conhecimentos, ou realidades históricas, que fundamentam a evolução actual. Nas suas argumentações, não esquecem, as invenções, que, aliás, sublinham, mesmo como formas palpáveis e concretas que ajudam a caracterizar e a justificar o progresso, talvez consubstanciando a ideia de Heinemann, que a propósito das alterações verificadas até aos nossos dias, diz que o homem actual,

“já não crê, realmente, em nada e é capaz, por isso, de acreditar em tudo.” (Heinemann, p. 255)

Semelhantemente, o estudo de Barton (2001) detecta, de igual modo, a prevalência de uma linha ideologia tendente a reconhecer que as situações mudaram essencialmente numa direcção positiva, vendo automaticamente na mudança operada uma busca racional de melhoria das condições de vida, contrariamente ao passado, visto por eles como uma época tecnologicamente deficitária. No estudo de Machado (2005), os alunos vão mais longe, nesta visão progressista da mudança, associando o modo de produção, quer da pintura, quer da fotografia, à qualidade e ao avanço técnico.

Pudemos ver que os nossos alunos alongam as suas argumentações a favor de uma mudança com carácter positivo, com exemplos extraídos dos conteúdos didácticos de anos anteriores, que mostraram terem ficado bem sólidos nas suas mentes e falam de progresso a vários níveis. Deste modo, colocam-no, num horizonte de expectativa, logo, num tempo futuro. Criam uma concepção de um “presente futuro”, é no futuro que se projectam as esperanças (Pais, 1999). Este presente futuro é, segundo Pais, a prova de um pensamento centrado na ideia de tecnologia, na medida em que, as tecnologias antecipam o presente futuro. Ligada a esta espera, está a ideia de esperança. Portanto, o futuro reveste-se de projectos do presente, dando a ideia que o presente e o futuro se confundem mutuamente (Pais 1999, p. 99). Por outro lado, é natural que as ideias elaboradas pela própria criança sobre o passado, ou seja, acerca de um tempo que não viveram, estejam directamente ligadas ao mundo (presente) em que as crianças vivem directa e

presencialmente, como estuda Siman (2003). É a partir desse mundo conhecido (o seu mundo) que a criança interpreta o passado, o desconhecido, tal como Piaget defendia;

“O passado é um vasto reservatório onde se encontram reunidos todos os embriões das máquinas ou dos instrumentos contemporâneos.” (Piaget 1998, p. 93)

Assim, nas suas análises, as crianças, partem do presente, tudo o que elas conhecem, para elas, sempre existiu no passado, mais ou menos recente, porém, de forma diferente, da que conhecem actualmente. É justamente essa diferença, entre o antes e o agora, que caracteriza, em seu entender, a divisão temporal, como conclui Siman (2003), à semelhança das descobertas protagonizadas por Piaget (1998), no sentido das quais, parece direccionar-se também a nossa amostra.

No que concerne à análise transversal de todas as respostas obtidas, a primeira conclusão que podemos tirar é a de que nenhum aluno se enquadrou na mesma categoria em todos os textos que lhe foram apresentados, o que poderá corroborar o que temos vindo a frisar e dissemos há pouco acerca da disparidade a vários níveis de dificuldade entre os textos.

O texto que os alunos mais deixam por responder é o terceiro, possivelmente, pela já focada, dificuldade que internamente encerra.

O primeiro texto é aquele em que os alunos mais se distribuem por todas as categorias, seguido do segundo – talvez se adaptem melhor ao teor destes excertos. São também a estes textos que todos os alunos respondem, contrariamente aos que se seguem.

O último texto é aquele em que os alunos menos se distribuem pelas categorias, ou seja, é o que apresenta mais categorias sem exemplos de alunos a ilustrá-las, especialmente nos primeiros níveis, em termos de sofisticação.

O texto que apresenta um maior número de resposta da primeira categoria é, indubitavelmente, o terceiro. Quanto à segunda categoria ela predomina no quarto texto. Relativamente à terceira categoria, é superior nas respostas dadas ao primeiro texto. No que concerne à quarta categoria, prevalece nas respostas ao terceiro texto. No respeitante à quinta categoria, é no terceiro texto que aparece em maior número. A sexta categoria predomina no quarto texto. Na sexta categoria é o quarto e da sétima e última categoria é o quarto e último texto. Daqui

podemos concluir que o segundo e o terceiro textos, são aqueles onde mais predominam os níveis de progressão mais baixos, nomeadamente a primeira e segunda categorias.

Contrariamente, os níveis de progressão superiores, predominam indiscutivelmente no quarto texto (categoria sete), no quarto primeiro e segundo textos para a categoria seis, o que faz supor que estes foram os autores mais facilmente compreendidos, ou com que os alunos tinham maior familiaridade.

Os textos que permitiram aos alunos centrar-se mais no texto do que na questão colocada foram, sem dúvida, o terceiro texto, seguido do primeiro, embora com uma grande diferença numérica. Isto porque os níveis de progressão intermédios – categoria quatro e cinco – predominam no que a estes textos diz respeito, aí os alunos transmitem como refúgio à resposta um certo “colar-se” ao texto, ou às ideias do texto, tendo-as mais presentes do que a pergunta que lhes é formulada.

Por esta leitura superficial, poderíamos, desde já, supor que estes resultados, da análise centrada na preocupação de saber se o aluno percebeu ou não o texto e, se soube responder ao que lhe era pedido, bem como saber com que grau de perfeição o fez, se irão espelhar, na segunda e última resposta. Assim, no tocante às respostas dadas a esta questão, confirmaram-se alguns dos dados anteriormente esboçados, tais como, por exemplo, a identificação dos alunos com o segundo e com o quarto texto, o que é perceptível, uma vez que, para além de mostraram tê-lo entendido melhor, já havia, de forma indirecta, na pergunta anterior, denunciado traços de identificação a esta visão do autor. As razões que levam a esta preferência, são, no fundo, as que já apontamos, sobretudo a de progresso, a de desenvolvimento, de justiça e de igualdade.

Quanto aos acontecimentos, citam preferencialmente os que os textos, directa ou indirectamente, contemplam, a escolha recaiu, de forma que consideramos unânime, sobre a Revolução Francesa. Esta opção da maior parte dos alunos, poderia encontrar justificação no facto de, no próprio texto, o autor evocar esse acontecimento, porém, não julgamos que seja apenas e só por esse motivo, uma vez que, como concluímos anteriormente, este texto gozou da sua maior compreensão por parte de um grande número de alunos. Por este motivo, parece-nos natural, que tenham associado as ideias de devir do autor ao próprio exemplo que o autor, no mesmo texto, focaliza. Mais do que isso, notamos que, em muitas respostas, os alunos referem simplesmente a revolução francesa, mesmo que o autor, no texto de sua autoria, tenha destacado as revoluções Francesa e Americana. Ainda assim, esta opção dos alunos pela primeira, pode dever-se, ao maior peso, importância e destaque, que os Programas fazem da Revolução Francesa, não só como

acontecimento em si, mas ainda, como acontecimento que gera, posteriormente, consequências no rumo de outros acontecimentos posteriores, nomeadamente na Revolução Americana.

Por outro lado, neste ponto, as conclusões que podemos tirar das respostas dos nossos alunos, aproximam-se de algumas das obtidas na investigação de Machado (2005), no qual, a amostra, quando confrontada com uma tarefa, que embora não fosse de todo semelhante, um grupo significativo de alunos, associa o que lhe é apresentado, a diferentes situações que foram importantes para as pessoas e, só muito esporadicamente, referiram aspectos negativos, causados por essas situações ou acontecimentos, o que, no parecer de Elvira Machado, poderá ser reflexo das ideias transmitidas na aula de História.

Neste mesmo estudo (Machado, 2005), a investigadora pode analisar que, no concernente aos agentes de mudança, os seus alunos, consideram, na sua maioria, que estes se devem à actuação colectiva. Contrariamente às respostas dos americanos, do estudo de Barton (2001), que destacam os indivíduos com a particularidade de serem famosos como a força motriz da História, os irlandeses, por sua vez, conciliam ambos os factores. Assim, poderíamos, de igual modo, ver nestas opções, por parte dos nossos alunos, essa mesma tendência de privilegiar a actuação dos agentes colectivos, pois, ainda que lhes tenha sido pedido que referissem acontecimentos, no caso do Revolução Francesa, parece-nos inegável, a remissão indirecta para o protagonismo do povo, enquanto entidade colectiva.



## 5.1. Implicações para a Educação Histórica

Os resultados obtidos neste estudo parecem denunciar algumas implicações para a educação histórica no nosso país. Com base nesses mesmos resultados, apresentamos algumas ideias que nos parecem pertinentes:

A realidade temporal é uma dinâmica nem sempre de fácil apreensão principalmente, por parte dos nossos adolescentes e jovens. No entanto, é um núcleo duro da História, logo, indissociável do ensino da história. Assim são inúmeras as vantagens didáticas da consciencialização desta realidade temporal, por parte dos alunos.

A realidade temporal, em si mesma, pode ter diferentes acepções, ou seja, ela desmembra-se em três categorias: presente, passado e futuro. Cada um destes tempos, que o Tempo tem, é peculiarmente único. Ora, têm-se demonstrado que, a tendência nas crianças é atribuírem sentido, quer à categoria temporal do futuro, quer à do passado, partindo da sua realidade concreta: o seu presente (o seu tempo vivido). Assim, à medida que cada ser humano ganha consciência de si próprio adquire, paralelamente, maior consciência da íntima relação entre as três categorias.

Cada aluno, como ser humano e agente num determinado meio físico, social e familiar, é necessária e inevitavelmente, influenciado por esse mesmo meio, conseqüentemente, sente as influências da sociedade em que vive e “estampa-as” no modo como empaticamente aprende o seu passado e empreende o seu futuro.

Na sociedade actual, devido a circunstâncias várias, que se foram operando ao longo do tempo, a ideia de progresso, ou de mudança com sentido qualitativo é dominante, de modo que, ao leccionar história deve ter-se presente a “contaminação” que estas ideias de progresso deixam nos jovens.

Face ao que fica dito, relembra-se que os professores de História tenham em atenção a dificuldade, por parte dos jovens em lidar com noções tão abstractas como é o caso da de tempo, com sentido de mudança. Porém, que tenham sempre presente que esta dificuldade não equivale, de modo algum, a uma impossibilidade, como o nosso estudo o demonstra. Urge assim, recorrer a estratégias adequadas, tendentes a interiorizar nos jovens alunos de história, a ideia de mudança, no fundo treiná-lo para pensar nesta dinâmica. Estratégias essas que são importantes para o

desenvolvimento do pensamento histórico, principalmente na compreensão empática de situações relacionadas com alterações ocorridas no passado.

Este estudo descreve uma experiência levada a cabo com uma pequena amostra de jovens alunos, pelo que, deve haver o cuidado de não generalizar os resultados e as suas conclusões. Essas generalizações deverão ser conseguidas por investigações mais abrangentes deste tipo.

## **5.2 Questões para futuras investigações**

Em futuras investigações, Seria relevante, explorar de forma mais aturada algumas questões levantadas neste estudo, assim como, explorar, num estudo de carácter comparativo, o conceito de mudança com sentido progressista, das crianças e dos jovens de gerações diferentes.

Parece-nos de igual pertinência, a possibilidade de futuramente se explorar esta mesma temática, utilizando fontes históricas de natureza contraditória, ou seja, colocar os alunos perante a possibilidade de analisarem autores da mesma época, detentores de visões/opiniões da mudança diferentes e com um grau de dificuldade semelhante.

## Referências Bibliográficas

ABUD, Kátia Maria. (1993). O ensino de História como factor de coesão nacional: os programas de 1931. In Revista Brasileira de História. São Paulo: ANUPH, Ed. Marco Zero.

ABUD, Kátia Maria. (2005). Combates pelo Ensino de História. In: NETO, José Miguel Arias (org.) anais VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atritoart.

AMARAL, Azevedo. (1994). O Brasil na crise actual. São Paulo: Ed. Nacional.

ANDRADE, Elizardo. (2001). A história que não incomoda o sistema. In: Revista Universidade e sociedade. Brasília. Ano XI, nº 24.

APPLE, M. W. (1993 a.). Official knowledge: democratic education in conservative age. Nova Iorque: Routledge.

APPLE, M. W. (1993 b.). Educação e poder. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre.

ARRUDA, Jobson & TENGARRINA, José Manuel. (1999). Historiografia luso-brasileira Contemporânea. Bauru – SP: Editora Universidade do Sagrado Coração.

ASHBY, Rosalyn and LEE, P. J. (1987 a.). Childrens' s Concepts of Empathy and Understanding in History. In: C. Portal (ed.) the History Curriculum for teachers Lews: Falmer Press.

ASHBY, Rosalyn and LEE, P. J. (1987 b.). Discursing the Evidence. Teaching History Lendon: The historical Association.

ASHBY, Rosalyn. (2005). Combates pelo ensino da história. NETO, José Miguel (Org.) Anais VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Engenharia de História. Londrina: Atritoart.

AUSUBEL, D; NOVAK, J. y HANESIAN (1976). Psicologia educative, um ponto de vista cognitive. México, Trillas. (original, 1968).

AAVV (1998). A nossa tradição oral... uma riqueza a preservar! Escola Secundária de Vila Pouca de Aguiar.

AZEVEDO, Fernando. (1994). A cultura Brasileira. Vol. II.

BACHELARD, G. La Dialectique de la Durée. Paris: PUF - s/d.

BAILYN, B. El desafio de la historiografia contemporânea. In: Atlântida, n° 104/1990. Madrid.

BARCA, Isabel. (1995). Aprender História. Reconstruir o Passado. In Carvalho, A. D. (Ed.), Novas Tecnologias em Educação. Porto Editora.

BARCA, Isabel. (2000) O pensamento histórico dos jovens. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: Actas sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis. Braga: Lusografe.

BARCA, Isabel & GAGO, Marília. (2004). Uso da Narrativa em História. In: Actas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis. Braga: Lusografe.

BARDIN, Laurence. (s/d.). Análise de conteúdo. Edições 70. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BARTON, Keith. (2001). Epistemologia do professor. O cotidiano da escola. Prêtopolis- RJ: Vozes.

BENJAMIN, Walter. (1985) Obras escolhidas: magia e técnica. Arte e política. São Paulo: Brasiliense.

BENJAMIN, Walter. (1985) Sobre o conceito de História. In: Benjamin, Walter. Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política.

BENITO, Agustin. (2000). Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva.

BERGMAN, Klaus. (1990). A História na reflexão didáctica. – In: Revista Brasileira de História. São Paulo: V.9 n° 19.

BETTENCOURT, Circe Mario. Fernandes (1988). As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: Jaime Pinsky (org.) O Ensino da História e a criação do Fato. São Paulo: Contexto.

BETTENCOURT, Circe Mario. Fernandes (1992). Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: Ver. Brasileira de História. São Paulo. V. 13. n° 25/26

BETTENCOURT, Circe Mario. Fernandes (1993). Livro didáctico e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de Doutorado. São Paulo.

BLOCH, Marc. (1997) Introdução à história. Publicações Europa América.

BLOCH, Marc. (2001) A história, os homens e o tempo. In Apologia da história ou o ofício do historiador. Trad. De André Telles. Rio de Janeiro: ZAHAR Editora. pp. 51-68.

BOGDAN, Robert. e BICKLEN, Sari. (s/d.). Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação, n°12. Trad. de Maria João Alvarez, Sara BAHIA DOS Santos e Telma Mourinho Baptista.

BOOTH, Martin. SKILLS, CONCEPTA, AND ATTITUDES. The development of adolescent children ´s historical thinking. In History and teory, Vol. XXII, n°4, 1983. pp. 101-117.

BOOTH, M. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. In: Educational Review, 32.

BOOTH, M. (1987). Ages and concepts “a critique of piagetian approach to history teaching”, en Portal, CH. (ed.) the History curriculum for teachers. Londres. The Falmer Press.

BOSI, A. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (org.). Tempo e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1992, pp. 17-29.

BRAUDEL, Fernand. (s/d.) História e ciências sociais. Editorial Presença, Coleção Biblioteca de Textos Universitários.

BRAUDEL, Fernand. (1969). Écrits sur l' Histoire. (p.112). Paris.

BRAUDEL, Fernand. (1975). Le temps de l'histoire. Écrits sur l'histoire. Paris: Flammarion.

BRUNER, J.S. (s/d.). História e Ciências Sociais. Portugal: Editora Presença.

BRUNER, J.S. (1963.). The Process of Education. New York, Vintage Books.

BRUNER, J.S. (1964). The Course of Cognitive Growth (p.19) In: American Psychologist.

BURKE, Peter. (1980). Sociologia e História. Tradução: Fátima Martins. Porto: Edições Afrontamento.

BURKE, Peter. (1991). A escola dos Annales – 1929- 1989 Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista.

BURK, Peter. (1992). A escrita da história – novas perspectivas. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista.

BURSTON, W. H. e THOMPSON, Donald. (1973). Studies in the nature and teaching of history. NEW York: Humanities Press.

BURSTON, W. H. (1971). Principles of History Teaching. Londres. Methuen.

CABRINI, Conceição e outros (1994). O Ensino de História. São Paulo: Brasiliense.

CARDINET, J. (1993). Avaliar é Medir? Edições ASA.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. (1993). Uma introdução à História. São Paulo: Editora Brasiliense.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. (1997). História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VINFAS, Ronaldo (orgs.): Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro. Campus.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. (2001). Epistemologia pós-moderna: a visão de um historiador. In: Gandêncio Frigotto e Maria Ciavatta (orgs.) teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis: Vozes.

CARR, Edward Hallet (1982). "Que é a História?" Tradução de Lúcia Maurício de Alverga. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

CARRETERO, Mario e LIMON, Margarita. Construção do conhecimento e ensino das Ciências Sociais e da História. In Construir e ensinar: as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, pp. 30-54.

CARRETERO, Mario. (1997 a.). Construir e ensinar. As ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas.

CARRETERO, Mario; pólo, J. I. y Asension, M. (1977 b.). Construtivismo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

CATROGA, Fernando. (2003) Caminhos do fim da História. Quarteto, Coleção Caminhos.

CHEFFER, John e TAYLOR, Lawrence (1984). A História e o Professor de História. Tradução: Maria de Fátima Cunha. Lisboa: Livros Horizonte.

CHARTIER, R. (1989). Le monde comme representation. In: Annales ESC, n° 6 Paris: A Colin.

CHARTIER, R. (1990). A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel/rio de Janeiro: Beltranol do Brasil.

CHARTIER, R. (1993). Pratiques de la lecture. Paris: Payot et Rivages.

CHAUNU, Pierre. (1976). A História como Ciência Social. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

CHIZZOTTI, Antonio. (2001) Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez.

CITRON, Suzanne. (1982). La Historia y las três memorias, em La Historia em la aula, La Laguna, ICE. (original 1981).

CITRON, Suzanne. (1990). Ensinar a História hoje – a memória perdida e a reencontrada. Tradução de Guida Carvalho e Luís Vidigal. Lisboa: Livros Horizonte.

COGGIOLA, Osvaldo (1996). Marxismo, Ciência, educação. In: Revista Universidade e Sociedade. Ano VI, n° 11 São Paulo.

COLE, M. e SCRIBNER, S. (1984). Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. Formação social da mentalidade. São Paulo. Martins Fontes.



COLE, M. (2000). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. Em: J. Wertsch (org.) Culture communication and cognition: Vigotskian perspectives. Cambridge, Cambridge University Press.

DELEUZE, Gilles, Mil Platôs. 2ª Edição, São Paulo: Editora, 34,1996.

DERRIDA, Jacques, Espectros de Marx. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DICKINSON, A. K. e LEE, P. J. (1981). History and historical understanding. Londres: Heinemann.

DOWEY, M. T. e LEVSTIK, L. S. (1998). Teaching and learning history: research bas Social Education, nº 52, p.340.

COLLINGWOOD, R. G. (S/ D.). Ciência e filosofia. Editorial Presença. 4ª Edição.

COLLINGWOOD, R. G. (S/ D.). A ideia de História. Portugal: Editora Presença/ Martins Fontes.

CONNOR, Steven. (1996). Cultura Pós-moderna – Introdução às Teorias do Contemporâneo. São Paulo: Edições Loyola.

COMTE, August. (1979). Os pensadores. São Paulo: Abril S. A.

D´ALESSIO, Márcia Mansor. (1998 b.). Reflexões sobre o Saber Histórico: PIERRE O.; MICHEL V.; MADELEINE R. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

DE CARTEAU, M. A. (1982). Escrita da História”. Rio d Janeiro. Forense Universitária.

DELORS, Jacques (org.) (1999). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez.

DESCARTES, René (s/d.). Discurso do método. Publicações Europa América Ltda. 3ª Edição.

DESHAIES, Bruno. (1992). Metodologia da Investigação em Ciências Humanas. Instituto Piaget. Lisboa.

DI GIORGIO, Cristiano (1986). Escola Nova. São Paulo. Ática.

DICKINSON. E ROGERS, P. J. (1978 a.). Learning History. Liverpool. Heinemann Educacional Books.

DICKINSON, A. K. e LEE, P.J. (1979 b.). History teaching and historical understanding. Londres. Heinemann Educacional Books.

DICKINSON, A. K. e LEE, P.J. (1984). Making Sence of History, In: A K. DICKINDON, P. J. LEE and P.J. ROGERS (eds.), Learning history, London, Heinemann Educacional Books.

DRAY, W. (1964). Filosofia da História. Tradução: O. S. da Mota e L. Hegenberg. Ri de Janeiro: Zahar Editores.

DUBY, G. (1982). História e Nova história. Tradução: Carlos da Veiga Ferreira. Lisboa: Teorema.

DUBY, G./LARDEAU, Guy (1989). Diálogos sobre a Nova Hiatória. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

DURKEIM, Emile (1952). Educação e Sociologia. São Paulo, Edições Melhoramentos.

ELIAS, Norbert. (1998). Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Escola Secundária de Vila Pouca de Aguiar. (Junho 1998). A nossa tradição oral... uma riqueza a preservar! Vila Pouca de Aguiar.

EVANS, Richard J. E. (2000). Em Defesa da História”. Tradução: Carla de Souza S. Pereira. Lisboa: Actividades Editoriais Ltda.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. (s/d.). Pensar a história, repensar seu ensino. Porto: Porto Editora.

FÉLIX, N. (s/d.). Saberes e competências essenciais no Ensino Básico. O caso da História. Cadernos do CRIAP. Edições ASA.

FERNANDES, Eugénia M. e Almeida, Leandro S. (2001). Métodos e técnicas de Avaliação – contributos para a prática e investigação psicológicas. Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

FERRO, Marc. (s/d.). a História Vigiada. Editora: Martins Fontes. Colecção o Homem e a História.

FLEISCHER, Helmut. (s/d.). Concepção Marxista de História”. Tradução de Maria do Carmo Viana. Edições 70. Colecção oLugar da História.

FONSECA, Selva Guimarães. (1990). Ensino de História: Diversificação de Abordagens. In: Revista Brasileira de História. São Paulo: v.9, n° 19.

FONSECA, Selva Guimarães. (2000). Caminhos da história ensinada. Campinas- SP. Papyrus, 4ª Edição.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. (2003). História e ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica.

FOUCAULT, Michel. (s/d.) O Homem e o discurso. Rio de Janeiro. Edições Tempo Brasileiro. São Paulo.

FOUCAULT, Michel. (1969) L´archéologic du savoir. Gallinard.

FOUCAULT, Michel. (1984) Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes.

FOUCAULT, Michel. (1987) As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fonseca.

FOUCAULT, Michel. (1989) Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, Michel. (1994) Nietzsche, a Genealogia e a História. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara (1993). Aspectos filosóficos e Sócio-Antropológico do Construtivismo Pós-Piagetiano. In: Esther P. Grossi e Jussara Bordin (orgs.) Construtivismo Pós-piagetiano. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FUKUYAMA, Francis. (1992) O fim da História e o último homem. Lisboa. Gradiva Editora.

FURET, Francois. (s/d.) Pensar a revolução francesa. Edições 70, Coleção “Lugar da História”.

FURET, Francois. (s/d.) A oficina da História. Lisboa: Gradicol, 1º vol.

GADOTTI, Moacir. (2000). Perspectivas atuais da Educação. PortoAlegre: Artes Médicas.

GAGO, M. (2001). Concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

GARDINER, Patrick. Teorias Da História. Fundação Calouste Goulbenkian, 3ª

Edição.

GARDINER, Patrick. (1995). Teorias Da História. Fundação Calouste Goulbenkian, Tradução: Vítor Matos Sá de Sousa.

GOLDMANN, Lucien (1984). Ciências humanas e Filosofia. São Paulo: Difusão editorial S. A.

GRIMAL, P. Dicionário de Mitologia Grega e Romana. Difusão Editorial Difel, 4ª Edição.

GRUMBRECHT, Hans. (1926). Vivendo no limite do tempo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HABERMAS, J. (1987). Arquitetura moderna e pós-moderna. Tradução Carlos E. J. Machado. In: Novos Estudos Abrap. São Paulo. Abrap, nº 18

HADDOCK, B. A. (1989). Uma introdução ao Pensamento Histórico. Lisboa: Gradiva.

HADJI, C. (1994). A Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora.

HALLAN, R. N. (1996). An investigation into some aspects of the historical thinking of children and adolescent. Tese de Mestrado. Ed. LeedsUniversity.

HALLAN, R. N. (1997). Logical Thinking in History. Educacional Review, vol. 19, nº 3.

HALLAN, R. N. (1970). Piaget and thinking in History. In: BALLARD, Martin (ed.) New Movement in the study and teaching of History. Londres: Temple Smith, pp. 162-178.

HARVEY, R. N. (1992). A condição pós-moderna. Trad: Sobral e Gonçalves. São Paulo. Loyola.

HAZARD, Paul. (s/d.). O pensamento Europeu do século XVIII. Editorial Presença

Colecção Biblioteca de Textos Universitários, nº 53.

HEINEMANN, F. (s/d.). A filosofia do século XX. Serviços de Educação e Bolsas Fundação Caloust Gulbenkian, 5ª Edição.

HENRI, P. e MOSCOVICI, S. (1986). Problèmes de l'analyse de contenu. In: Langage. Setembro, nºII.

HOBBSAWN, E. (1995) Era dos extremos: breve século XX- 1914-1991. Trad. De Marcos Santarrina. 2ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras.

JENKINS, Keith. (1999). Why history? Ethics and postmodernity. London: Routledge.

JENKINS, Keith. (1997). The postmodern history reader. London:Routledge.

JENKINS, Keith. (2001). A história repensada. São Paulo: Contexto.

KRAMER, Sónia. (2001). Linguagem e História. In: Gardêncio Frigotto, Maria Ciavatta (oegs.). Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes.

LAIDI, Zaki. (s/d.). A chegada do Homem-Presente ou da nova condição de tempo.

LE FEBVRE, Lucien. (1965). Combats pour l' Histoire.Paris. A. Colin.

LE GOFF, Jacques. (1983). La nouvelle Histoire. Paris: Retz.

LE GOFF, Jacques. (1994). História e memória. Campinas: UNICAMP.

LEE, Peter. (1978). Explanation and understanding in History. In: Dickinson, A. & LEE, P. (Eds.), History teaching and historical understanding. Londres: Heinemann.

LEE, Peter. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In: Isabel Barca (org.) Perspectivas em Educação Histórica. Braga. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

LEE, Peter. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão da vida do passado. In: Isabel Barca (org.) Educação Histórica e Museu. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

LLOYD, Christophen. (1995). As estruturas da História. Rio de Janeiro. Iahen Editor.

LOWITH, Carl. (1977). O sentido da História. Tradução de Maria Georgina Segurado. Edições 70. Coleção Perfil.

LYOTARD, J-F. (1990). A condição pós-modernista, Tradução de Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro, José Olympio.

MACHADO, E. (2005). Mudança em História – concepções de alunos do 7º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.

MAGALHÃES, Olga. (2002). Concepções de História e de ensino da História. Um estudo no Alentejo. Lisboa: Colibri e CIDEHUS – Universidade de Évora.

MARQUES, Waldemar. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. Avaliação. Ano 2-3 (5)- Set. 1997.

MARROU, Henri-Irénée. (s/d.). Do conhecimento Histórico. Tradução d Henrique Barrilaro Ruas. Lisboa. Editora Rei dos Livros.

MELO, Maria do Carmo Barbosa de. (Outubro, 2006). O labirinto da Epistemologia e do Ensino de História. Um estudo no Recife. Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Instituto de Educação e de Psicologia.

MENDES, José M. Amado. (s/d.). A História como ciência – Fontes, Metodologia e Teorização. Coimbra Editora, 1987.

MIRANDA, Sónia Regia. (2003). Reflexões sobre a Compreensão (e Incompreensão) do Tempo na Escola. In: Vera Lúcia S. DE Rosi e Ernesta Zamboni. Quanto tempo o tempo tem! São Paulo, Alínea Editora.

MORAIS, Maria dos Anjos Lima Félix de Carvalho (...). Formação para a Cidadania e Educação Histórica: Perspectivas de Professores em Formação”. Universidade do Minho: Instituto de Educação e de Psicologia (Tese de Mestrado).

NORA, Pierre. (1978). Memmoire collective. In: LE GOFF, J.; CHARTIER, R. e REVEL, J. (org.). La nouvelle histoire. Paris: Retz.

NOUCHI, André. (1977). Iniciação às ciências históricas”. Tradução de Maria da Conceição Morais Sarmiento. Coimbra. Livraria Almedina.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. (2003). O tempo, a criança e o ensino de história. In: SABONGINI, Vera Lúcia e Zamboni, Ernesto (org.). Quanto tempo o tempo tem. Alínea Editora, Campinas São Paulo.

OSBORNE, R. & FREYBERG, P, (1985). (Eds.) Learning in science – The implication of children's science. London: Heinemann.

ORTIZ, Renato. (1991). Cultura e modernidade. São Paulo: Brasiliense.

PAIS, José Machado. (1999). Consciência histórica e identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora Ltda.

PALMER, Bryam D. (1999). Velhas posições/ novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista. In: Ellen Weiksins Weed e John Belami Foster (orgs) Em defesa da História (marxismo e pós-modernismo) – Tradução: Ruy Jungman. Rio de Janeiro: Zahar.

PEEL, E. (1967). The Pupl 's thinking. Londres: Oldbourn.



PENNA, António Gomes. (2000). Introdução à Epistemologia. Rio de Janeiro. Imago.

PEREIRA, Miguel Baptista. (1990). Modernidade e Tempo - para uma leitura do discurso moderno. Coimbra: Livraria Minerva. Coleção Maiêutica, nº 2.

PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves. (2003). O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.

PERNOUD, Régine. (s/d.). As origens da burguesia. Publicações Europa América, Coleção Saber.

PERENOULD, Philippe. (1999). Construir a competência desde a escola. Porto Alegre: Artmed.

PHLEKHANOV. (s/d.). Reflexões sobre a história. Biblioteca de Ciências Humanas, Livraria Martins Fontes, Portugal, Brasil, 2ª Edição, Tradução de A. Chaves.

PIAGET, Jean. (1946). Le developpement de la motion de temps chez l' enfant. 2ª Edição. Paris: PUF.

PIAGET, Jean. (1996). A construção do real na criança. 3ª Edição. São Paulo: Ática.

PIAGET, Jean. (s/d.). A noção de tempo na criança. Trad. de francês, da ed. de 1946. Rio de Janeiro: Record.

PIETTRE, Bernard. (1997). Filosofia e ciência do tempo".Bauru: EDUSC.

PINO, Angel. (2003). Tempo real, tempo vivido, representações do tempo. In: Vera Lúcia S. de Rosi e Ernesta Zamboni (orgs). Quanto tempo o tempo tem! São Paulo, Alinea Editora.

POMIAN, K. (1993). Tempo/Temporalidade. Enciclopédia Enaudi, vol. 29, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pp.10-91.

POSTER, John. (1973) The birth os past: children ´s perception of historical time. The history Teaching, nº 4, pp. 594-595, august.

PRIGOGINE, Ilya. (1997). A era das certezas. São Paulo: Gradiva.

PRIGOGINE, Ilya. (1996). O fim das incertezas.Tempo, Caos e as Leis da natureza. Trad. bras. São Paulo: UNESP.

PROENÇA, Maria Cândida. (1990). Didáctica da História – Questões de didáctica aplicada. Lisboa:Livros Horizonte.

QUINE, W. V. (1995). Filosofia e Linguagem. Tradução: João Sáigna. Portugal. Edições ASA.

QUIVEY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (s/ d.). Manual de investigação em ciências sociais. Editora Gradiva, 4ª Edição, Colecção Trajectos, nº17, Trad. de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho.

RAGO, Margareth. (1997). Entre a História e a Liberdade. Luce Fabri e o anarquismo contemporâneo. São Paulo: Editora da UNESP.

RAGO, Margareth. (2003). O historiador e o tempo. In: SABONGINI, Vera Lúcia e Zamboni, Ernesto (org.). Quanto tempo o tempo tem. Alínea Editora, Campinas São Paulo.

RAMA, Carlos, M. (s/d.). Teoria e história. Lavraria Almedina, Coimbra, 1980.

REGO, A. Da Silva. (1969). Lições de metodologia e de crítica históricas. Colecção de Ciências Sociais, 2ª Edição, Portucalense Editora, Porto.

REINHARD, Marcel. (s/d.). O ensino da História e os seus problemas. Atlântica, Editora, Coimbra, Tradução de Maria Angelina de Meneses Ródo.

REIS, José C. (1994). Tempo, História e Evasão. Campinas. Papirus.

REIS, José C. (1999). A História entre a Filosofia e a Ciência. São Paulo. Editora Ática.

REIS, José C. (2000). A Escola dos Annales – A inovação da História. São Paulo: Paz e Terra.

REZENDE, António Paulo. (1993). A Modernidade e o Modernismo – Significados. – In: CLIO – Revista de Pesquisa Histórica, vol. 1, nº 14.

ROCHA, Ubiratam (1999). Reconstruindo a História a partir do imaginário do Aluno. In: Sônia L. Nikitink (orgs.) repensando o Ensino de História. São Paulo: Cortez.

ROSALES, C. (1992). Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino. Edições ASA.

ROLDÃO, M. (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

RUDÉ, Georges. (s/d.) A Europa Revolucionária 178- 1815. Editorial Presença, Colecção: Biblioteca de textos universitários, nº 98.

RUSSEN, Jorn. (2001). Razão Histórica. Tradução: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SABONGINI, Vera Lúcia e Zamboni, Ernesto (org.). Quanto tempo o tempo tem. Alínea Editora, Campinas São Paulo.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (1995). Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Edições Afrontamento. Colecção Biblioteca das Ciências do Homem, 4ª Edição, nº 10.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2001). Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento. 12ª Edição.

SANTOS, Maria Eduardo Vaz Moniz dos. (1998). Mudança conceptual na sala de aula. Lisboa: Livros Horizonte.

SARLO, Beatriz. (2001). Tiempo presente: notas sobre el câmbio de una cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

SCHAFF, Adam. (s/d.). História e verdade. Col. Teoria, nº 19, Tradução de Maria Paula Duarte.

SHEMILT, D. (1980). A epistemologia contemporânea e a educação: saber, ensinar e aprender. In: Revista de Educação – AEC – nº 102.

SHEMILT, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In: Portal C (Ed.) The history Curriculum for Teachers. Londres: The Falmer Press.

SILVA, João Esteves da, (1975). Para uma teoria da história – de Althusser a Marx. Diabril Editora. 1ª Edição. Coleção Ciência e Ideologia, nº 1, 1º Volume.

SIMAN, Lana Mara e FONSECA, Thais Nívea. (1998). Inaugurando a história e construindo a nação. Belo Horizonte: Autêntica. p. 151.

SIMAN, Lana Mara de Castro. (2003). A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: Vera Lúcia S. de Rosi e Ernesta Zamboni (orgs). Quanto tempo o tempo tem! São Paulo, Alínea Editora.

STINNER, A. (1993). Science textbooks and science teaching: from logic to evidence. Science Education.

STUART, Hall. (2000). A identidade Cultural na pós-modernidade. 4ª Edição – Rio de Janeiro: DPGA.

SUTHERLAND, Peter (1998). O desenvolvimento Cognitivo Actual. Tradução de: Zaira Miranda. Lisboa: Instituto Piaget.

SKINNER, Quentin. (1992). As Ciências Humanas e os seus grandes pensadores. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

TAVARES, José e ALARÇÃO, Isabel (2002). Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem. Coimbra: Almedina.

THOMPSON, D. (1973). Some psychological aspects of history teaching. In: BURSTON e GREEN. Handbook for history teachers. Londres: Methuen.

THOMPSON, Edward. (1998). Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras.

TORGAL, Luís Reis. (1989). História e Ideologia. Coimbra: Minerva Editora. Coleção Minerva história, nº 3.

TUCKMAN, Bruce w. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Caloste Gulbenkian.

TURAZI, Maria INEZ/Gabriel, Carmen Teresa. (2000). Tempo e História. São Paulo: Moderna.

VÉDRINE, Hélène. (s/d.). As filosofias do Renascimento. Publicações Europa – América, Coleção Saber.

VOVELLE, Michel. (s/d.). O homem do Iluminismo. Col. “O Homem e a História”, nº 7, Editorial Presença.

VYGOTSKY, L. S. (1984). A transformação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1977). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1984.

VYGOTSKY, L. S. (1979). Pensamento e linguagem. 2ª Edição Lisboa. Edições Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L. S. (1989 b.). Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone.

VYGOTSKY, L. S. (1996 b.). Formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1997). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: Luria, Leontico.

WHITE, Hayden. (1994). Trópicos do discurso. São Paulo: EDUSP.

WHITE, Hayden. (1995). Metahistória. 2ª Edição. São Paulo: EDUSP.

WHITROW, G. J. (1993). O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ZAZZARIA, Michel. (1993). The development of historical thinking: implications for the teaching of History. The history teacher, vol. XI, nº 3, pp. 323-340.

## **Anexo I**

**O presente inquérito insere-se num projecto de investigação, com o propósito de investigar acerca das concepções dos alunos sobre o tempo histórico, portanto, pede-se o máximo de cuidado e atenção nas respostas. Informa-se que os dados obtidos não serão usados para qualquer outro fim bem como a confidencialidade dos inquiridos será absoluta e metodicamente preservada.**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_ anos

### **Texto 1**

“Até agora toda a sociedade se baseou, como vimos na oposição entre classes opressoras e classes oprimidas. Mas, para poder oprimir uma classe é necessário assegurar-lhe determinadas condições em que ela possa, pelo menos, continuar a sua existência servil. O servo conseguiu tornar-se membro da comuna durante o próprio período de servidão, tal como o pequeno burguês conseguiu ascender à burguesia sob o jugo do absolutismo feudal. O trabalhador moderno, pelo contrário, em vez de se elevar com o progresso da indústria, afunda-se cada vez mais, pressionado pelas condições de existência da sua própria classe. O trabalhador torna-se um indigente e a indústria desenvolve-se ainda mais rapidamente do que a população e a riqueza. E assim se torna manifestamente evidente que a burguesia já não é capaz de continuar a ser a classe dominante da sociedade e a impor a esta, como lei primordial, as condições de vida da sua classe. Ela é incapaz de dominar, porque é incapaz de assegurar a existência do seu escravo dentro da escravidão, porque é forçada a deixá-lo cair numa situação tal, em que tem de o alimentar, em vez de ser alimentada por ele. A sociedade já não pode viver sobre o domínio dela; por outras palavras, a sua existência já não é compatível com a sociedade.”

Karl Marx, In: Gardiner, “*Teorias da História*”, p. 69

### **Texto 2**

“À medida que a humanidade se aproxima do fim do milénio, as crises gémeas do autoritarismo e do planeamento socialista central deixaram em campo apenas um concorrente ideológico com potencialmente validade universal: a democracia liberal, a doutrina da liberdade individual e da soberania popular. Duzentos anos após terem inspirado as Revoluções Francesa e Americana, os princípios da liberdade e igualdade provaram não só ser sólidos, mas também que podiam ressurgir.”

F. Fukuyama, “*O fim da História e o último homem*”

### **Texto3**

De modo algum correspondem a esta designação os exemplos de pretensas leis da história que inteiramente nos ocorrem: Lei dos Três Estados de Comte, A Lei da acção dos factores económicos na História de Marx, e a Lei d Desafio e Réplica de Toynbee. Não só se dá o caso de elas serem antes generalizações isoladas do que partes de uma teoria complexa, como acontece com as leis científicas propriamente ditas; mesmo como generalizações deixam muito a desejar. A dificuldade principal consiste em que mesmo aqueles que formulam estas leis parecem incertos quanto às circunstâncias em que seria de esperar que elas se aplicassem. (...) Marx sustentava que a certa altura a evolução das forças de produção tornam necessariamente obsoletas as relações de produção existentes, deste modo provocando uma fundamental transformação social. Mas não foi nunca explícito sobre o que deveria considerar uma evolução crucial nas forças de produção (...) daí resultando o embaraço dos marxistas, que ignoram se já chegou ou se vem ainda a caminho a revolução que há tanto tempo profetizaram. Que isto não constitua para eles fonte de dificuldades, explica-se pelo facto de eles tratarem a teoria marxista mais como um dogma revelado do que como uma hipótese empírica.”

Walsh, In: Gardiner, “*Teorias da História*”, p. 370







## **Anexo II**

**O presente inquérito insere-se num projecto de investigação, com o propósito de investigar acerca das concepções dos alunos sobre o tempo histórico, portanto, pede-se o máximo de cuidado e atenção nas respostas. Informa-se que os dados obtidos não serão usados para qualquer outro fim bem como a confidencialidade dos inquiridos será absoluta e metodicamente preservada.**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_ anos

**É a primeira vez que frequenta o 12º Ano** \_\_\_\_\_

**1. Retira de cada texto a ideia principal que o respectivo autor defende sobre o processo de mudança em História:**

### **Texto 1**

“Até agora toda a sociedade se baseou, como vimos na oposição entre classes opressoras e classes oprimidas. Mas, para poder oprimir uma classe é necessário assegurar-lhe determinadas condições em que ela possa, pelo menos, continuar a sua existência servil. O servo conseguiu tornar-se membro da comuna durante o próprio período de servidão, tal como o pequeno burguês conseguiu ascender à burguesia sob o jugo do absolutismo feudal. O trabalhador moderno, pelo contrário, em vez de se elevar com o progresso da indústria, afunda-se cada vez mais, pressionado pelas condições de existência da sua própria classe. O trabalhador torna-se um indigente e a indústria desenvolve-se ainda mais rapidamente do que a população e a riqueza. E assim se torna manifestamente evidente que a burguesia já não é capaz de continuar a ser a classe dominante da sociedade e a impor a esta, como lei primordial, as condições de vida da sua classe. Ela é incapaz de dominar, porque é incapaz de assegurar a existência do seu escravo dentro da escravidão, porque é forçada a deixá-lo cair numa situação tal, em que tem de o alimentar, em vez de ser alimentada por ele. A sociedade já não pode viver sobre o domínio dela; por outras palavras, a sua existência já não é compatível com a sociedade.”

Karl Marx, In: Gardiner, *“Teorias da História”*, p. 69

**Texto1** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### **Texto 2**

“À medida que a humanidade se aproxima do fim do milénio, as crises gémeas do autoritarismo e do planeamento socialista central deixaram em campo apenas um concorrente ideológico com potencialmente validade universal: a democracia liberal, a doutrina da liberdade individual e da soberania popular. Duzentos anos após terem inspirado as Revoluções Francesa e Americana, os princípios da liberdade e igualdade provaram não só ser sólidos, mas também que podiam ressurgir.”

F. Fukuyama, *“O fim da História e o último homem”*

## Texto2

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Texto3

“De modo algum correspondem a esta designação os exemplos de pretensas leis da história que inteiramente nos ocorrem: Lei dos Três Estados de Comte, A Lei da acção dos factores económicos na História de Marx, e a Lei d Desafio e Réplica de Toynbee. Não só se dá o caso de elas serem antes generalizações isoladas do que partes de uma teoria complexa, como acontece com as leis científicas propriamente ditas; mesmo como generalizações deixam muito a desejar. A dificuldade principal consiste em que mesmo aqueles que formulam estas leis parecem incertos quanto às circunstâncias em que seria de esperar que elas se aplicassem. (...) Marx sustentava que a certa altura a evolução das forças de produção tornam necessariamente obsoletas as relações de produção existentes, deste modo provocando uma fundamental transformação social. Mas não foi nunca explícito sobre o que deveria considerar uma evolução crucial nas forças de produção (...) daí resultando o embaraço dos marxistas, que ignoram se já chegou ou se vem ainda a caminho a revolução que há tanto tempo profetizaram. Que isto não constitua para eles fonte de dificuldades, explica-se pelo facto de eles tratarem a teoria marxista mais como um dogma revelado do que como uma hipótese empírica.”

Walsh, In: Gardiner, “*Teorias da História*”, p. 370

## Texto3

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Texto 4

“A história humana é um registo de progresso – um registo de conhecimento cumulativo e de sabedoria crescente, de avanço contínuo para uma plataforma superior de inteligência e de bem-estar. Cada geração transmite à seguinte os tesouros que herdou, aperfeiçoados pelas suas próprias experiências, engrandecidos para frutos de todas as vitórias por si ganhas... O aumento do bem-estar do homem, resgatado às maquiavélicas interferências de príncipes voluntariosos, está agora à mercê da regulamentação benéfica das grandes leis providenciais.”

Robert Mackenzie, citado por F. Fukuyama In “*O fim da História e o último homem*”, pag. 28

