

Ana Filipa Vasques Rodrigues Mesquita

2º Ciclo de Estudos em História Contemporânea

LUGARES DE MEMÓRIA NO ENSINO DA HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA

Alunos e familiares redescobrimo património(s)

2013

Orientador: Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

AGRADECIMENTOS:

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

RESUMO

Este trabalho veicula a investigação realizada sobre o papel que as memórias familiares e locais de alunos podem ter no ensino da história contemporânea, ao nível do segundo ciclo do ensino básico. Partindo da História Contemporânea de Portugal e centrando-se nas virtualidades da localidade onde se inserem – Braga – analisamos as potencialidades de um trabalho específico para o sucesso enquanto alunos e cidadãos.

Identificamos sentimentos de afetividade, de identificação e de memórias transgeracionais, mas também recursos e estratégias para um maior sucesso educativo nos temas contemporâneos do programa da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Sentimos que foram encurtadas distâncias entre o saber científico e as raízes identitárias e foram adquiridas competências cívicas úteis na inteligibilidade do país e da localidade onde vivem.

Palavras-chave: didática da história; história contemporânea; património; identidade; educação histórica

ABSTRACT

This study is based on research that was conducted to determine the role of family and local memories of students in the teaching of Contemporary History, considering the fifth to sixth grade education. Taking firstly into consideration Contemporary History of Portugal, and focusing on the virtues of the town students located in Braga, the potential of a specific work leading to the success of children as students and citizens was analysed .

Not only were feelings of affection verified, identification and of transgenerational memories, but also resources and strategies towards a higher educational success, considering the contemporary topics present in the syllabus for the subject of History and Geography of Portugal.

It is felt that distances were shortened between scientific knowledge and identity roots, and that useful civil skills were also acquired, concerning the intelligibility of the country and town where students live.

Key Words: history didactics; contemporary history; patrimony; identity; historical education

ÍNDICE

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
Índice	5
Introdução	7
PARTE I – Enquadramento teórico	10
Capítulo 1 – Do conceito de cultura à sala de aula de História	10
1.1 – De que falamos quando falamos de cultura?	10
1.2 – Identidade e modernidade	13
1.3 – Memória e identidade	16
1.4 – Património e educação patrimonial	23
1.5 – O património e a didática da História	29
1.6 – Educação e consciência histórica	35
Capítulo 2 – Alunos e professores no processo de aprendizagem	39
2.1 – A didática socioconstrutivista	39
2.2 – O papel do aluno na educação histórica	41
2.3 – A investigação em grupo	43
PARTE II – Objeto de investigação	46
Capítulo 1 – A História Contemporânea e a sua aprendizagem	46
1.1 – Metodologia de trabalho	46
1.2 - Caracterização das turmas	50
1.3 - Análise dos trabalhos apresentados	53
1.4 – Inquérito final – análise de dados	69

Conclusões	79
Bibliografia	84
ANEXOS	89
Anexo I – Guião para a realização de entrevistas semi-abertas	
Anexo II – Ficha de observação do património familiar	
Anexo III – Fichas de observação/investigação do património local	
Anexo IV – Inquérito/reflexão final	

INTRODUÇÃO

A presente investigação, desenvolvida no contexto do Mestrado em História Contemporânea, tem por objetivo aferir de que forma a utilização das histórias familiares/locais nas aulas de História, com particular recurso aos testemunhos orais, pode potenciar o sucesso escolar dos alunos nesta disciplina, bem como a sua construção cívica e identitária.

A escolha do nosso tema esteve relacionada com a minha experiência enquanto docente de História e com a convicção de que o estudo do património histórico envolvente ao aluno - familiar ou local - oferece oportunidades de despertar nele sentimentos de surpresa e curiosidade, de pertença e de afetividade, que podem ser potenciadores do sucesso na aprendizagem de determinados conteúdos nesta disciplina. Desta forma, pretendemos aferir a pertinência da realização de experiências de aprendizagem que, recorrendo ao quotidiano dos alunos como tema central, coloquem questões desafiadoras aos mesmos, através de situações-problema que os introduzam na metodologia de investigação histórica, para que a História se torne um meio de orientar os jovens para aspetos concretos da vida humana, da sua história, e não um conjunto de análises estereotipadas de um passado inerte, sem sentido para os jovens, potenciando desta forma o seu sucesso educativo e a sua formação cívica e identitária.

Acreditando que a educação deve procurar consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, este estudo pretende aferir de que forma é possível alcançar esse objetivo através da disciplina de História e Geografia de Portugal, recorrendo ao estudo de realidades locais/familiares dos alunos mas, sobretudo, perceber de que forma os professores de História, na contemporaneidade, podem encontrar nestas temáticas um aliado para o sucesso educativo ao nível dos domínios/mobilização/compreensão e relacionamento dos conteúdos programáticos e no alcance das metas curriculares definidas para este ciclo de ensino, mas também de competências históricas.

Este projeto didático foi desenvolvido no ano letivo 2011-12, numa instituição de ensino privado, em Braga. Nesse ano letivo, fui docente, na disciplina de História e Geografia de Portugal, de cinco turmas de sexto ano, num total de 127 alunos, tendo-nos parecido a oportunidade indicada para desenvolver um estudo de caso, utilizando como conteúdo programático o tema *Portugal e o Estado Novo*, que envolvesse contemporaneidade, ensino da História e proximidade geracional do tema.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes: *Enquadramento Teórico* e *Objeto de investigação*. No primeiro capítulo da primeira parte, é feita uma breve abordagem teórica, ao longo de seis subcapítulos, a alguns dos termos e conceitos que mais frequentemente foram utilizados nesta investigação - cultura, identidade, memória, património, didática da história, educação e consciência histórica - e cuja reflexão foi fundamental para o desenvolvimento do projeto didático, enquadrado no estudo de caso. No segundo capítulo, é feita uma reflexão relativa ao papel dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, abordam-se questões relacionadas com a necessidade de desenvolver experiências didáticas que conduzam à mobilização do conhecimento através da resolução de problemas por parte dos alunos, levando a uma consolidação dos conteúdos programáticos. Salienta-se assim a importância do desenvolvimento da atividade autoestruturante dos alunos, segundo um modelo socioconstrutivista, tornando-os sujeitos ativos no processo de aprendizagem, motivando-os através de situações interessantes e significativas, preferencialmente relacionadas com o seu contexto pessoal e social.

Na segunda parte deste trabalho - *Objeto de investigação* - é feita uma descrição do nosso estudo de caso, que deu particular enfoque à articulação entre contemporaneidade e ensino da História. No primeiro capítulo, após uma exposição da metodologia de trabalho utilizada e da caracterização dos participantes, é realizada uma análise aos trabalhos apresentados e às respostas ao inquérito final preenchido pelos discentes envolvidos. No final, apresentam-se as conclusões da presente investigação.

Esta investigação, integrada no Mestrado em História Contemporânea, terá por objetivo procurar dar resposta a um conjunto de questões que podem influenciar positivamente a didática da História na contemporaneidade e o sucesso educativo nesta disciplina:

- De que forma o recurso a experiências de aprendizagem que envolvam o recurso a histórias familiares/locais pode potenciar o sucesso na disciplina de História?
- De que maneira o recurso a experiências de aprendizagem que envolvam o recurso a histórias familiares/locais pode contribuir para a formação cívica e identitária dos alunos?
- O recurso a experiências de aprendizagem que despertem sentimentos de afetividade nos alunos pode constituir-se como um fator favorável à aprendizagem histórica no segundo ciclo do ensino básico?

- Quais os benefícios, para o sucesso escolar, do recurso a experiências de aprendizagem que envolvam a mobilização, por parte dos alunos, em situações concretas, de conhecimentos adquiridos nas aulas?
- Quais as vantagens do recurso a experiências didáticas que envolvem vivências coletivas e pessoais do aluno, estabelecendo relações entre os conteúdos abordados e o seu quotidiano?

Visa-se, naturalmente, perceber de que forma a História Contemporânea é um conteúdo privilegiado para desenvolver estas investigações, pela proximidade dos seus conteúdos em relação a gerações com as quais os alunos convivem, podendo assim incorporar a memória coletiva na História. Aqui estaremos ao nível da utilização do contemporâneo na perspetiva de aproximar gerações para um projeto coletivo de valorização da memória e de luta contra o esquecimento.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - DO CONCEITO DE CULTURA À SALA DE AULA DE HISTÓRIA

A construção do nosso conhecimento, tendo como ponto de chegada o trabalho didático em História partindo de uma realidade local, não podia abdicar de uma reflexão que incorporasse vários termos e conceitos que povoaram o nosso trajeto de investigação.

Cultura, identidade, memória, património, educação e consciência histórica foram aqueles que pontificaram pela frequência com que foram pensados e implementados. Esclarecer desde já aquilo que significam em termos de conteúdo na nossa abordagem é evitar equívocos, mas também dispensar esclarecimentos pontuais ao longo do trabalho. Como é lógico, na exteriorização deste esclarecimento não existe a pretensão de profundidade analítica que qualquer um deles merecia mas simplesmente partilhar sentidos, conteúdos e “valor de uso” no nosso trabalho.

Assim devem pois ser entendidos não num processo de desculpabilização da superficialidade da abordagem, mas no esclarecimento necessário de um rigor vocabular que qualquer investigador deve ter.

1.1 – De que falamos quando falamos de cultura?

O conceito de *cultura*, complexo e amplo, está longe de estar definido em termos definitivos. Analisando um conjunto de referências bibliográficas sobre a questão, deparamo-nos com uma multiplicidade de definições deste conceito. Todavia, por uma razão ou por outra, mostram-se *insuficientes* para com as diversas significações que o conceito contém e as problemáticas que levantam.

Na realidade, as posições variam em função do posicionamento científico dos autores:

*Um autor como Eduardo Soveral, filósofo, acentua a noção de sentido que a cultura oferece à existência humana. Já as posições oriundas da sociologia privilegiam as relações sociais e de reprodução (...) Tendo em conta a complexidade do conceito e a variedade de posições, a melhor forma de tratar a cultura talvez seja a adopção de uma posição transdisciplinar.*¹

1 SILVA, Joaquim Jorge Moreira da (2000) - *Para uma epistemologia da Cultura Popular* in «Actas do Congresso Cultura Popular». Maia: Câmara Municipal da Maia, 334

O sentido da nossa investigação, ainda que procurando sempre enquadrar a posição transdisciplinar do conceito, referida pelo autor, remete-nos sobretudo para o contributo da Antropologia Cultural para a questão.

A Antropologia Cultural, enquanto ramo da ciência que estuda o Homem e as sociedades na sua vertente cultural, tem como uma das suas questões centrais de análise indagar o significado e as estruturas da vida do homem como expressão da sua atividade mental. Nesta perspetiva, são essas manifestações da atividade mental do homem, pela palavra ou pela imagem, que são expressões de escolhas determinadas que o Homem faz para organizar a sua vida e, nesta perspetiva antropológica, são elas que constituem a cultura.²

Este é, sem dúvida, um sentido lato do conceito. A Antropologia Cultural tem assim presente a totalidade do conceito de cultura, que abrange tudo o que é atividade do Homem para além da sua constituição física e biológica.

O Homem, como entidade viva, possui necessidades de se satisfazer para sobreviver. Para alcançar essa satisfação de não poder viver apenas como entidade interior, procura, de forma sistemática, construir objetos, ferramentas, coisas, ideias. Nos anos de 1970, Mesquitela Lima designou este conjunto de objetos culturais criados pelo Homem como *segunda natureza humana*³, paralela à natureza interior. O referido autor denomina estas duas naturezas humanas de *complementares*⁴, ambas procurando satisfazer as necessidades do Homem, ainda que em diferentes sentidos.

A ideia expressa no parágrafo anterior pode ser compreendida também à luz da corrente estruturalista, onde a cultura é assumida como uma manifestação das ideias abstratas do espírito. É neste contexto que Lévi-Strauss, um dos grandes protagonistas desta linha de pensamento, afirmava que cultura é comunicação, considerando-a a mais rica linguagem do inconsciente⁵.

O estruturalismo assume assim um carácter essencialmente etnológico, no sentido do entendimento da cultura como resposta a estímulos interiores imediatos e subconscientes, procurando formular invariantes culturais de âmbito geral, tendo o recurso à etnologia por objetivo a explicação total do Homem no espaço e no tempo (um modelo de explicação válido universalmente, independentemente do contexto social no qual o indivíduo se insere).

Mas se a corrente estruturalista se preocupa com a produção cultural ao nível do inconsciente dos indivíduos, uma outra corrente antropológica defende que a cultura é um fenómeno bem mais objetivo, analisável no conjunto de artefactos humanos e comportamentos

2 BERNARDI, Bernardo (1992) - *Introdução aos estudos etno-antropológicos*. Lisboa: Edições 70, 19

3 LIMA, Mesquitela (1979) – *Antropologia ou Entropologia?*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 26.

4 Idem, 27

5 LEVI-STRAUSS, Claude (1975) – *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

diretamente observáveis associados a esses artefactos⁶, ou seja, a cultura é o conjunto, material humano e espiritual, que permite ao Homem satisfazer os diversos tipos de necessidades, num determinado ambiente, adotando assim um cariz marcadamente etnográfico. Malinowski foi um dos rostos desta linha funcionalista que rejeita, ao contrário do estruturalismo, generalizações (a não ser entre elementos bem definidos) e defende uma investigação que visa concretizar os pormenores minuciosos de uma organização social bem definida, cujas interpretações se apresentam como resultado de inquéritos etnográficos a todas as atividades executadas no seio de uma determinada comunidade organizada.⁷

Assim, se o estruturalismo se propõe a estudar os signos da vida social, já o funcionalismo opta por procurar a função dos sistemas.

Independentemente destas discussões, Homem e Cultura mostram-se indissociáveis e sua relação é ambivalente. Se a perspetiva atrás assinalada nos mostrava o contributo da ação humana como produtora de cultura e, neste sentido, como acrescento do indivíduo à sociedade, será também essa mesma cultura da sociedade onde ele está inserido, que o vai dotar de hábitos e disposições – crenças, moral, leis, costumes, tradições e todos os restantes conglomerados de elementos organizados entre si – que influenciam a sua atividade mental. Assim, *essa relação tem sentido ativo devido ao contributo que cada pessoa dá para a formação da cultura; tem sentido passivo se se considera a cultura como matriz influenciadora da personalidade humana.*⁸

Não poderemos deixar de concluir, das afirmações anteriores, que a cultura é uma realidade dinâmica; é, na verdade um fenómeno histórico⁹. Se ela é um produto da atividade humana que, por sua vez, é afetada pela sociedade em que se insere o indivíduo, ela estará sempre em permanente dinamismo, acompanhando a evolução histórica da sociedade.

Afirmamos assim que a cultura, ou melhor, a produção cultural, é influenciada pela sociedade. Nesta perspetiva, não podemos deixar de concordar com Fernando Pereira Marques, quando este afirma que:

Na sua dimensão antropológica, como memória, tradições, artes e costumes que constituem a identidade dos povos nos respectivos espaços regionais, nacionais ou étnicos, cultura nunca foi

6 EINAUDI, *Enciclopédia* (1985). Lisboa : Imprensa Nacional - Casa da Moeda, volume 5, 70

7 Idem, 70

8 LIMA, Mesquitela (1979), 54

9 SILVA, Joaquim Moreira da (2000), 335

*realidade autónoma, auto-sustentada, zona liberta.*¹⁰

O autor pretende assim demonstrar como as instâncias da sociedade – Estado, classes, entre outras – tornam a realidade social por eles *condicionada*.

A identidade de um povo – a cultura que a define – é então um processo histórico influenciado por diversos fatores. Se anteriormente já salientamos o condicionamento imposto pelas instâncias sociais, devemos agora salientar também os condicionamentos geográficos, geofísicos ou económicos que a determinam.

Aproximamo-nos cada vez mais de uma noção mais restrita de cultura ao longo da nossa análise. Atentemos nesta proposta:

*A cultura é um determinado conjunto de comportamentos, usos e costumes, de instrumentos e objectos, usados por uma população, geralmente num espaço geográfico definido.*¹¹

Mas é necessário acrescentar a esta proposta que, mesmo que analisada num espaço geográfico definido, a herança cultural de um povo sofrerá sempre influência dos elementos exógenos na construção dessa identidade, bem como, já o dissemos, nas transformações determinadas pela sua própria evolução.

Pela importância que o conceito de *identidade* assume na presente investigação, abordá-lo-emos mais pormenorizadamente no ponto seguinte deste trabalho.

1.2 – Identidade e Modernidade

A construção da identidade é um processo mental que permite dar coerência à vida dos indivíduos. Este é um processo que proporciona unidade a todas as experiências pessoais que o indivíduo vive ou viverá, conferindo-lhe uma unicidade coesa. Se falamos em processo, em construção da identidade, então assumimos claramente que é algo inacabado, em permanente evolução e retificação.

Espaço de consenso entre as Ciências Sociais é o da noção de que a identidade é um

10 MARQUES, Fernando Pereira (1995) – *De que falamos quando falamos de cultura?* Barcarena: Editorial Presença, 19

11 FERREIRA, José Maria Cabral (1983) - *Artesanato, Cultura e Desenvolvimento regional*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 13

fenómeno que surge da dialética entre o indivíduo e a sociedade. Neste processo, ele vai construir uma representação de si próprio, da distinção entre o seu eu e o dos outros e, paralelamente (porque o indivíduo opera num sistema social), ele vai procurar o reconhecimento do seu eu por parte dos outros, apreendendo um conjunto de símbolos e de mapas mentais que o orientam e o integram intrinsecamente. João Teixeira Lopes chama ao primeiro processo de *identização* (onde o indivíduo pode procurar aquilo que o demarca, que o distingue) e ao segundo de *identificação* (integração nos grupos de pertença)¹².

Segundo Goffman, esta procura do conhecimento por parte dos outros da nossa entidade individual leva-nos, com maior ou menor consciência, a representar um papel, isto é, um indivíduo, à medida que deixa uma situação e entra noutra, adapta a apresentação do seu *self*, em relação ao que é exigido pela situação concreta. Mas tal não significa uma fragmentação do *self*, pelo contrário; é nestes papéis, segundo o mesmo autor, *que nos conhecemos uns aos outros e a nós próprios*¹³, ou seja, que vamos construindo a nossa identidade, incorporando positivamente elementos de diferentes cenários de uma narrativa integrada.

É assim possível perceber que os tipos de identidade são fenómenos sociais, ou seja, elementos da realidade objetiva. Neste sentido, José Leira López afirmava que a identidade não é inteligível a não ser quando analisada dentro de um contexto social, e não segundo interpretações teóricas globais¹⁴.

A identidade está ligada à permanência que nos permite pensar que somos uma pessoa e que continuamos a ser essa mesma pessoa ao longo do tempo. Mas esta afirmação não significa, de modo algum, que esta seja uma realidade imutável, pelo contrário. A identidade é, de facto, e como referimos inicialmente, um projeto, em permanente ensaio e atualização – *faz-se, faz-se e nunca se vê o trabalho pronto*¹⁵ - sobretudo através de processos de *ressocialização*¹⁶, ou seja, de reestruturação das nossas identidades, não obstante existir uma base da socialização primária que perdura.

Mas esta aceção de identidade como projeto dinâmico é uma realidade particularmente eminente nas sociedades pós-modernas, sobretudo em resultado da complexificação das sociedades.

12 LOPES, João Teixeira (2002) – intervenção no debate *Identidade, Identidades*. Porto: ADECAP, 106

13 GOFFMAN, Ervin (1993) - *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 32

14 LÓPEZ, José Leira (2001) - *De la cultura tradicional al multiculturalismo: un paradigma social* in «Actas do Congresso Cultura Popular». Maia: Câmara Municipal da Maia, 136

15 Teixeira Lopes, neste aspeto, vem discordar do conceito de *habitus* proposto por Pierre Bourdieu. Para Bourdieu, os agentes sociais interiorizam as estruturas do mundo social, tornando os nossos corpos *socializados*. O que Teixeira Lopes rejeita é a teoria de que este *habitus*, a socialização primária do indivíduo, seja um conceito praticamente imutável ao longo da vida dos indivíduos.

16 LOPES, João Teixeira (2002), 107

In traditional societies, one's identity was fixed, solid and stable. Identity was a function of predefined roles (...). In pre-modern societies, identity was unproblematical and not subject to reflection or discuss (...).

In modern societies, identity becomes more mobile, multiple, personal and subject to change and innovation (...). Yet (...) Identity are thus still relatively circumscribed, fixed and limited, though the boundaries of possible identity, of new identity, are continually expanding (...). In modernity, the problem of identity consisted in how we constitute, perceive, interpret and present our self to ourselves and to the others¹⁷.

Como podemos perceber, é fundamentalmente a partir da pós-modernidade¹⁸ que o conceito de identidade como projeto, como realidade dinâmica, se acentua e se torna fonte de problematização. Da perspectiva pós-modernista, a complexidade das sociedades modernas, cada vez mais crescente, vai tornando a identidade numa realidade cada vez mais instável e discursos recentes pós-modernistas problematizam a própria noção de identidade, afirmando que ela é, atualmente, um mito e uma ilusão¹⁹.

Giddens discorda desta aceção extremista sobre a questão, não negando contudo que existe um caráter fragmentário na modernidade. Contudo, este autor vê nos riscos e desafios dessa modernidade uma oportunidade para a profunda procura do *encontrar-se a si mesmo*, isto é, a modernidade oferece oportunidades de intimidade²⁰ que não existiam tradicionalmente. Giddens explica a sua teoria referenciando que, em tempos pré-modernos, os indivíduos tinham menos poder do que na modernidade no sentido em que estavam incapazes de alterar ou escapar às circunstâncias sociais envolventes, pois estavam apenas inseridos em pequenos grupos e comunidades²¹.

Cabe assim ao nosso *self* construir-se reflexivamente, ainda que no meio de uma confusa diversidade de opções e possibilidades das sociedades atuais. Essa diversidade de opções, essa fluidez da modernidade, cria muitas vezes níveis de ansiedade no indivíduo, que sente quebrado o enquadramento protetor da pequena comunidade e da tradição. Hobsbawm chama mesmo ao século XX o século *breve*, precisamente para salientar a velocidade de circulação de imagens que o

17 KELLNER, Douglas (1991) – *Popular Culture and the construction of postmodern identities*.in LASH, Scott e FRIEDMAN, Jonathan (edit.) – *Modernity and identity*. Oxford and Cambridge: Blackwell, 143

18 O termo pós-moderno sugere algumas reflexões interessantes, nomeadamente que os fenómenos indicados pelo substantivo a que se encosta (cultura, arte) estão numa fase de transição, onde estão já menos presentes as características que se lhes atribuíam no período moderno. Porém, ao mesmo tempo, este termo demonstra que este período é ainda apenas algo que vem «depois» do moderno, ou seja, sugere-se implicitamente que os novos caracteres que se vão delineando ainda não configuram um modelo que solicite uma definição própria e efetiva.

19 KELLNER, Douglas (1991), 18

20 GIDDENS, Anthony (2001) – *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editores, 30

21 Idem, 177

caraterizou (e continua a caraterizar o XXI) e que bombardeia o indivíduo. Mais uma vez, é assim posto em causa o *habitus* de Bourdieu e o seu carácter imutável.

Muitas vezes, os diferentes espaços de sociabilidade nos quais circulam os indivíduos fornecem-lhes informações por vezes contraditórias, o que alude ao conceito de *heterotopia*, proposto por Foucault, que defende que coexistem, no mesmo espaço e no mesmo tempo, mundos diferentes e dissonantes, tornando difícil a tarefa de lidar com esta complexidade, podendo gerar por vezes a formação de identidades múltiplas.

Até aqui centramo-nos bastante na questão da construção da identidade individual. Mas se nos redirecionarmos para uma perspetiva de identidade mais ampla, de um grupo ou de um povo, ela, na sua essência, aglomera também os contributos das identidades individuais dos seus membros que são, como vimos, construtores e receptores da cultura numa sociedade. Nesta perspetiva, abordar o problema da identidade – ou identidades – implica fazê-lo como um todo, isto é, *como um processo dinâmico que nos identifica como indivíduo e que nos identifica também como um conjunto (identidade grupal)*.²²

1.3 – Memória e Identidade

1.3.1 – O papel da memória na construção da identidade

A memória é um elemento essencial da identidade, individual ou coletiva, que se apresenta como fundamental aos indivíduos e às sociedades de hoje. A cultura de um indivíduo ou grupo pode representar o conjunto de crenças, valores, hábitos, costumes e objetos que o caraterizam. Por essa razão, perder esses elementos culturais representa esvaziar, em parte, a sua identidade. Por isso,

Defender o património é o gesto natural de quem defende a própria existência: o futuro está dependente dessa defesa. Também aqui pode ajudar a comparação com as pessoas: estas precisam de pais, de raízes, de ligações a coisas, a espaços, a ritmos^{23 24}

Defender o Património implica uma postura de preservação de uma memória que, individual

22 FERNANDO, Manzambi Vuvu (2002) – intervenção no debate *Identidade, Identidades*. Porto: ADECAP, 52

23 FERREIRA, José Maria Cabral (1983), 126

24 Nesta aceção da cultura como património identitário grupal, há que ter em conta a necessidade da recusa de um etnocentrismo exacerbado, ou seja, a super valorização da *nossa* cultura em detrimento das demais, sob pena de se avaliar as restantes culturas segundo os moldes da *nossa* própria.

ou grupal, dá coerência à nossa vida: *elle assure aussi la continuité du sujet dans le temps. C'est par la mémoire que j'ai conscience de continuer à être, et a être le même, alors que tout change autour de moi.*²⁵

Assim, é facilmente compreensível que, no contexto da contemporaneidade, a memória vá assumindo um papel de relevo na vida dos indivíduos, como ancoradouro de identidade. Tal como assinala Giddens²⁶, a configuração da memória contemporânea está fortemente associada aos processos de globalização e às conseqüentes transformações ocorridas no espaço e no tempo. O mencionado autor sublinha que, na contemporaneidade, a nova relação espaço-tempo afastou de forma profunda a cultura da sua esfera espacial, desvinculando-a de localidades particulares, levando à perda do sentido de continuidade e estabilidade nos indivíduos, o que justifica um interesse contemporâneo enorme no passado, no património, na memória.

Giddens salienta ainda que os processos de globalização da pós-modernidade e esta desintegração do mundo tradicional conduziram ao desaparecimento das certezas do passado e a um conseqüente aumento do sentimento de ansiedade quanto ao futuro:

*A modernidade é uma ordem pós-tradicional, mas sem que as certezas da tradição e do hábito tenham sido substituídas pela certeza do conhecimento racional (...). A modernidade institucionaliza o princípio da dúvida radical e insiste em que todo o conhecimento toma a forma de hipóteses.*²⁷

Por essa razão, assistimos atualmente ao progressivo crescimento daquilo a que Elsa Peralta²⁸ denomina de *indústria da nostalgia*, isto é, um crescimento do interesse pelo património e de medidas no sentido da sua preservação, nomeadamente através da sua inclusão no mercado turístico.

A dinâmica da sociedade de massas parece apresentar-se sempre em rutura com o passado e cabe à memória garantir a continuidade do tempo e procurar resistir à alteridade, ao *tempo que muda*. É neste contexto que Pierre Nora fala da necessidade de criar *Lugares de Memória*. Para este autor,

25 REY, Alain (dir.) (2005) - *Dictionnaire Culturel en langue française*. Volume 3. Paris: Dictionnaires Le Robert, 519

26 GIDDENS, Anthony (2002), 15

27 Idem, 2

28 PERALTA, Elsa (2008) – *A memória do mar – património, tradição e (re)imaginação identitária na contemporaneidade*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 95

*Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais*²⁹.

Assim, os lugares de memória são espaços de ritualização³⁰, tendo esse ritual a função de coesão, de reunificação do indivíduo fragmentado da sociedade contemporânea. É através desses locais (espaços físico/material), que suportam uma memória coletiva (imaterial), que o indivíduo se identifica como agente do seu tempo.

Para Pierre Nora, são os lugares de memória que dão voz aos acontecimentos das minorias, que permitem as identificações grupais, uma vez que, de outra forma, estas seriam varridas pela História, devido ao seu carácter universalista. Segundo Peter Burke, a visão tradicional das relações entre a história e a memória apresentava-se sob forma relativamente simples: a função do historiador era ser o guardião da memória dos acontecimentos públicos, quando escritos em proveito dos autores. Esta é, contudo, uma visão demasiado simplista para a contemporaneidade.

Esta discussão entre história e memória tem sido, aliás, um dos grandes debates historiográficos, particularmente desde o último quartel do passado século. Ao abordarmos esta temática, é fundamental atentarmos ao trabalho clássico de Jacques Le Goff acerca da memória³¹, onde o autor irá identificá-la como equivalente à História.

Mas esta perspetiva não é partilhada por vários historiadores, nomeadamente Maurice Halbwachs ou o já mencionado Pierre Nora, historiadores franceses, que concordam num ponto: para eles, a memória social, verdadeira, distancia-se da História. Acreditando na memória como algo vivo – *carregada por grupos vivos e, nesse sentido, sempre em permanente evolução, vulnerável a todos os usos e manipulações*³² - eles defendem que quando esta é transformada em escrita, é porque ela já operou a passagem à História. Neste contexto, pretende-se salientar o dinamismo da memória, que se apresenta como um fenómeno sempre atual, em oposição à história como representação do passado. Assim, a história petrifica a memória, colocando o passado como algo distante e misterioso. Acrescente-se ainda que, para Nora, *a memória é o absoluto e a história o relativo*³³, no sentido em que a primeira se enraíza em aspetos concretos, nomeadamente num

29 NORA, Pierre (1993) – *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projecto História. S.Paulo: PUC SP, 12

30 Nora salienta que um local só se torna um lugar de memória de for investido pela imaginação de uma aura simbólica, se for objecto de um ritual, mesmo que estejamos a falar de um depósito de arquivos.

31 GOFF, Jacques (2000) – *História e Memória*. Lisboa: Edições 70.

32 NORA, Pierre (1993), 9

33 Idem, 18

espaço ou objeto.

Na mesma perspectiva, Halbwachs defende que o tempo das memórias coletivas e o tempo histórico não são idênticos, pois o primeiro é *real, ancorado na vida das gentes, enraizado numa multiplicidade de durações coletivas*, enquanto o segundo é *abstrato, arbitrário, construído deliberadamente fora do tempo vivido*³⁴.

1.3.2 - A Memória como objeto de estudo

A memória – particularmente os testemunhos pessoais - tem vindo a suscitar, sobretudo a partir dos anos 70 do século passado, um crescente interesse, popular e científico, o que provocou um aumento dos problemas e *desconfianças* em relação ao recurso à memória como fonte histórica – usando sobretudo os testemunhos orais como documentos – sobretudo por parte dos historiadores mais *tradicionalistas*.

Para resolver esses problemas, sobretudo a ideia de que a memória se apresentava como uma fonte pouco credível, seletiva e subjetiva, desenvolveu-se, particularmente a partir das últimas décadas do século XX, o estudo sistemático da memória e a forma como os indivíduos vivem e recordam as suas lembranças. É aliás neste contexto que historiadores como Michael Frisch afirmam que a memória – pessoal, individual e geracional – deveria deixar de ser o método da história oral para ser o seu objeto.³⁵

Tal como no caso da identidade, também a questão das relações entre memória individual e coletiva tem levantado um aceso debate, nomeadamente ao nível historiográfico.

Maurice Halbwachs, considerado o fundador da sociologia da memória, não negando a existência de uma memória individual, afirmou que toda ela se estrutura a partir de identidades grupais, ou seja, que toda ela se sujeita aos padrões coletivos:

*A memória individual, para Halbwachs, converte-se em ecos das interferências colectivas e a complexidade dos nossos gostos e sentimentos é uma expressão da influência sofrida, com maior ou menor intensidade, a partir dos grupos diversos e, porventura antagónicos*³⁶.

34 CITRON, Suzzane (1989) – *Ensinar a História hoje. A memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 117.

35 FRISCH, M. (1990) – *A shared authority: essays on the craft and meaning of oral history*. Albany: State of New York Press, 188.

36 GODINHO, Paula (2006) - *História oral na fronteira: um modo de usar*. Porto: Comunicação apresentada no 1º.Congresso Internacional de História Oral, 4

Assim, o autor procura salientar a importância dos quadros sociais – família, escola, quadros políticos, religiosos, entre outros – que conferem ao indivíduo um quadro de significações comuns que determinarão a seleção das suas lembranças, bem como a forma como as evocarão, independentemente das manifestações e consciências individuais – é a construção social da memória.

Para Halbwachs, a memória é uma imagem partilhada do passado que promove um lado de filiação entre os indivíduos num grupo, conferindo-lhe uma ilusão de permanência e imutabilidade. É assim perceptível neste sociólogo as influências da teoria social de Durkheim que concebe a sociedade como uma realidade externa em relação à qual os indivíduos são mais ou menos socializados através de instituições sociais, como a família ou a escola³⁷.

Contudo, autores como James Fentress e Chris Wickman³⁸ consideram que Halbwachs terá concedido um destaque talvez excessivo à natureza coletiva da consciência social, desligando-se, em demasia, dos *reais processos de pensamento de determinada pessoa*³⁹. De facto, inspirado por Durkheim, Halbwachs atribui um papel demasiado circunscrito à ação humana na construção ativa da sociedade, concebendo o indivíduo como uma *espécie de autómato, passivamente obediente a uma vontade coletiva interiorizada*.

Durkheim, como vimos anteriormente, deixou pouco espaço para a compreensão do papel ativo dos indivíduos na atribuição de sentido às realidades sociais. Contudo, a teoria clássica conheceu outras correntes que de alguma forma combateram essa perspetiva. Saliente-se o ponto de vista de Max Weber que realçou o papel do *ator social*⁴⁰, defendendo que os indivíduos têm cada vez mais consciência de que devem aceitar a responsabilidade pelos seus próprios valores morais e escolhas. Assim, Weber não tem como aceitável qualquer explicação de uma realidade social que não contemple o sentido ativo das ações relevantes dos atores envolvidos na mesma.

Também o teórico clássico George Mead apontara já a importância de uma análise social profunda do *Eu*. Este autor realça a importância da distinção do «Eu para mim» (o *eu* tal como é entendido pelo indivíduo) e do «Eu para os outros» (a interiorização, por parte do *eu* individual, das imagens que os outros fazem do indivíduo)⁴¹. O objetivo de Mead é precisamente evitar uma análise determinista do *Eu*, visto como um objeto totalmente sujeito ao impacto das forças sociais mais vastas.

37 TURNER, Bryan (2002) – *Teoria Social*. Algés: Difel, 33

38 O título da sua obra – *Memória Social* – vai de encontro à ideia expressa neste parágrafo, já que os autores deliberadamente optaram pelo uso do termo *social* em vez de *coletiva*.

39 FENTRESS, James e WICKMAN, Chris (1994) - *Memória social*. Lisboa: Editorial Teorema, 7

40 TURNER, Bryan (2002), 39

41 Idem, 46

De facto, esta questão central das relações entre memória individual e coletiva, entre o eu e o grupo, remete-nos para inúmeras considerações do ponto de vista da psicologia e da sociologia. Se é inegável que a forma como nos recordamos de determinado acontecimento é, inequivocamente, influenciada pelas coletividades sociais onde nos inserimos (tendo no entanto Halbwachs negligenciado o facto das memórias sociais serem frequentemente o produto de uma construção política deliberada), não deixa igualmente de ser verídico que cada pessoa possui mecanismos próprios, internos, de assumir essas influências sociais. Goffman utiliza, neste contexto, o conceito de *frame*, precisamente para se referir ao processo mediante o qual as experiências individuais são organizadas em atividades socialmente significativas.

A memória é social pois pressupõe sempre uma relação de um particular no seio de um grupo, mas é também sempre um ato individual, pois a memória relaciona-se e constrói-se sempre com quem o indivíduo *é* no presente.

Sobretudo na contemporaneidade foi-se assumindo uma abordagem cada vez mais *presentista* da memória, isto é, uma ideia – nomeadamente defendida por Hobsbawm – de que as memórias do passado são uma construção do presente - são *inventadas* e *construídas* por setores dominantes da sociedade de forma a servir os seus próprios propósitos.

Não negligenciando que a construção social do passado está de facto relacionada com a legitimação dos poderes instituídos (locais ou nacionais), não consideramos que se possa reduzir o conceito de memória coletiva à noção de *falsa consciência*. A memória social é influenciada pelos poderes instituídos, mas essas memórias *oficiais*, *construídas* vão sempre em paralelo com memórias passadas (individuais ou grupais) que permanecem, apesar de sempre *rememoradas* à luz das experiências vividas desde então e, particularmente na contemporaneidade, é difícil conceber o indivíduo como um receptor passivo de uma versão do passado institucionalmente construída pelos poderes do presente.

Assumimos assim a posição de Foucault que, reconhecendo que as relações de poder operam em todos os níveis do contexto social dos indivíduos, não considera ser possível a emergência de uma verdade única, universal, que exerça um domínio sobre toda a sociedade. Na sua opinião, há sempre um lugar à resistência e à negociação de significados.

Concluimos assim que a utilização da memória como objeto de estudo implica um vasto conjunto de questões teóricas e metodológicas a ter em conta, sobretudo no que concerne à construção da nossa memória, como atrás foi referido. Lembrar o passado ou mesmo escrever sobre ele não são atividades inocentes. Há uma seleção, consciente ou inconsciente, uma interpretação que não é obra de indivíduos isolados.

Ao refletir sobre este ponto, Paula Godinho afirmava, centrando-se nas teorias de Maurice Halbwachs, que:

*A recordação é essencialmente uma reconstituição do passado com a ajuda de dados pedidos de empréstimo ao presente e preparada por outras reconstituições feitas em épocas anteriores e das quais a imagem passada já saíra alterada*⁴².

A autora chama, assim, a atenção para um outro aspeto essencial: o perigo do apelo repetido à memória, ou seja, a probabilidade de distorção de um acontecimento passado aumenta consoante o número de vezes que o indivíduo procura, através do recurso à memória, reconstituí-lo. Muitas vezes, na realidade, este é um processo involuntário, é a «manipulação da verdade»: - (...) *people reinterpret, reexplain old experiences and integrate new issues into the past to make sense of their lives*⁴³.

Contudo, James Fentress e Chris Wichman⁴⁴, apesar de concordarem que, por vezes, a distorção e seleção ocorrem durante a recordação de um determinado acontecimento, defendem que isto não acontece necessariamente, justificando que a memória pode ser extremamente exata se as pessoas, desde então até agora, sempre acharam socialmente relevante recordar e narrar um acontecimento da maneira como originalmente foi sentido.

Tendo abordado uma série de problemáticas distintas relacionadas com a complexidade da memória, reafirmamos uma ideia que nos parece central: a memória humana é algo vivo, em constante adaptação e atualização:

*Human Memory is not held on fixed boxes like a computer, but rather as an dynamically alive system operating across quite large areas of the brain*⁴⁵.

42 GODINHO, Paula (2006), 3

43 GRELE, Ronald (1991) - *Private Memories and Public Presentation in Envelopes of Sound. The art of Oral History*. New York: Praeger, 248

44 FENTRESS, James e WICKMAN, Chris (1994), 10

45 THOMPSON, Paul (2000) - *The voice of the past*. Oxford: Oxford University Press, 129

1.4 – Património e educação patrimonial

É pela tradição que a cultura pode identificar os valores fundamentais e perenes do movimento histórico; é ela que assegura o sentimento identitário de pertença ao Homem. Não há cultura sem tradição; *toda a cultura é memória do passado e projecto do futuro*⁴⁶. A tradição constitui um legado, uma herança do passado que condiciona o presente. Deste ponto de vista, a discussão das relações entre o local e o global, particularmente na contemporaneidade, assumem papel de relevo.

É precisamente a passagem do regional, do autóctone, ao universal que permite a cada comunidade, mantendo a sua identidade, participar numa construção mais global. É o conteúdo social e ético das tradições localistas, territorializadas, que aproxima a comunidade que as produzem do conjunto da humanidade. Existem, assim, sempre aspetos que as culturas territorialmente circunscritas exprimem de comuns a todos os homens.

É por estas ligações evidentes entre o local e o global que rejeitamos a tese do imobilismo total nas culturas populares, das especificidades locais. Existe (e deve existir) uma fidelidade à tradição, mas existe igualmente uma adaptação constante à realidade viva e em permanente transformação que são as sociedades e os indivíduos. É o processo duplo de *transmissão* e *perpetuação* versus *actualização*, advogado por Joaquim Jorge da Silva⁴⁷.

Carlos Fortuna denominava este processo de destradicionalização⁴⁸ ou seja, o processo social pelo qual as sociedades modernizam anteriores valores e significados a uma nova lógica interpretativa. É uma revalorização dos recursos tradicionais que não significa, de todo, eliminar tudo o que seja passado; é, isso sim, a *recodificação* da tradição e o seu entendimento como recurso de desenvolvimento.⁴⁹

Esta ideia da dicotomia *tradição/renovação* é assim uma ligação que a dinâmica histórica da sociedade se encarrega de levar a cabo.

O local não é um parêntesis no universo da globalização, mas é a condição da

46 SILVA, Joaquim Moreira da (2000), 338

47 Idem, 338

48 FORTUNA, Carlos (2001) - *Destradicionalização e imagem da cidade. O caso de Évora* in FORTUNA, Carlos (org.) - «Cidade cultura e globalização». Oeiras: Celta Editores, 234

49 Idem, 234 e 235

*globalização. Mas esta pode interagir com o local de diferentes formas.*⁵⁰

Antes de mais, o conceito de globalização. Este será aqui utilizado no sentido lato, amplo, de um fenómeno de intensificação das relações mundiais em vários domínios, desde o económico, ao político, ao cultural, entre outros.

Boaventura Sousa Santos salienta duas formas de globalização possíveis: *localismo globalizado* e *globalismo localizado*. A primeira consiste no processo pelo qual um dado fenómeno local é globalizado com sucesso (a língua inglesa, a música popular, a comida americana...), muitas vezes distinguindo-se pela diferença. No segundo caso, a globalização consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais sobre condições locais que são destruídas e reconstruídas de forma a responder a imperativos transnacionais (como o uso turístico da arte, do artesanato...)⁵¹

O mesmo autor lembra-nos que os intercâmbios civilizacionais são bem mais antigos do que a modernidade. Contudo, o volume, a extensão e a rapidez destas transmissões culturais excederam, nas sociedades contemporâneas, em larga medida as das épocas anteriores. Neste contexto, o mesmo autor afirma que *atualmente, as práticas culturais escapam com frequência aos limites das regiões fixas, como a cidade ou a nação, acabando por adquirir novos significados na interação com temas globais dominantes*⁵².

É precisamente esta *aquisição de novos significados* que conduz a um debate constante, particularmente no seio das Ciências Sociais, sobre o impacto da globalização nas tonalidades locais (e vice versa) ou, por outras palavras, sobre as relações entre o local e o global nas sociedades atuais.

Algumas questões centrais são então: qual o impacto da globalização nas especificidades locais? Caminhamos para uma homogeneização total das sociedades e um desaparecimento das tonalidades locais? Ou serão essas relações potenciadoras e benéficas para ambos os lados?

Pensemos no caso concreto das culturas populares, de cariz marcadamente local. Acreditando na crise que alguns sectores da cultura popular estão a passar, não defendemos, contudo, a tese do desaparecimento irremediável das culturas populares (ainda bastante presente no discurso historiográfico) em função de um desinteresse total da sociedade atual, global, face às

50 SIMÕES, Ana Cristina (1999) - *Da identidade à globalização. O artesanato de vidro da Marinha Grande*. Dissertação de Mestrado em Sociologia apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 41

51 SANTOS, Boaventura Sousa (2001) - *Os processos de globalização* in SANTOS, Boaventura Sousa (org) - «Globalização. Fatalidade ou Utopia?». Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 71 e 72

52 Idem, 74

mesmas. Na realidade, e como já afirmamos no ponto anterior, a cultura de massas do mundo global atual pode e tem potenciado as tradições populares. É, contudo, inegável a existência de tendências homogeneizadoras poderosas no mundo, mas afirmar isto é completamente diferente da asserção de que a diversidade cultural existente no planeta está a desaparecer.

Na realidade, a par destas interações globais que se intensificam e que parecem desterritorializar cada vez mais as relações sociais, surgem, em aparente contradição com esta tendência, cada vez mais discursos que apelam a um *direito às raízes*, ou seja, o global parece estar a potenciar a valorização do local, no sentido de uma revigoração de nichos culturais locais. Por outras palavras, certas formas de globalização podem contribuir para a redescoberta do local que, adotando uma nova conceção de espaço fluído e relacional, projeta-se agora num novo contexto de expansão exterior e de modernização, recuperando, estrategicamente, referentes de singularização, para negociar o seu posicionamento no espaço global.

No mesmo sentido, o sociólogo Roland Robertson, citado por Boaventura Sousa Santos, rejeitando a tese da homogeneização cultural ditada pela globalização, contrapõe com o conceito de *glocalização*: interação complexa entre o local e o global, caracterizada pelo empréstimo cultural⁵³.

É fundamental ter-se sempre em mente que a base do global é o local. Como se referia no início deste ponto, *o local é a condição do global*, ocorrendo a interação entre ambos de diferentes formas.

Pensemos no indivíduo. O indivíduo precisa, na construção da sua identidade, do local, do sentimento de pertença social, de identificação ao local: o país, a povoação ou a cidade de residência. Mas tal necessidade não é incompatível com uma construção identitária pessoal também centrada em contributos globalizantes, como nos diz João Arriscado Nunes para o caso português:

(...) diferentes estudos no âmbito da sociologia, da antropologia ou dos estudos culturais têm vindo a confirmar (...) a importância fundamental das referências ao local e à região, por um lado, e aos espaços transnacionais, por outro, no modo como os portugueses constroem a sua identidade e a sua perceção do que é ser português. Tal não significa que a identidade ou a pertença socio-espacial sejam definidas através da referência ao local por oposição à nação ou aos espaços transnacionais. As identidades são fenómenos em fluxo, em movimento, elas são o resultado de processos de identificação social e cultural envolvendo diferentes escalas - local, nacional, transnacional (...). As identidades e as culturas emergem, de facto, da articulação dessas

53 Idem, 79

*escalas e das diferentes formas de representação a elas associadas*⁵⁴.

Salientamos a importância do património para o indivíduo, particularmente no período contemporâneo de cariz globalizante. Nesse contexto, a temática do património cultural apresenta-se como uma constante na educação dos jovens nas escolas, ganhando lugar de destaque, obviamente, ao nível da didática da História.

A crescente importância que a educação patrimonial tem vindo a adquirir, sobretudo associada aos fenómenos de massificação das sociedades atuais (como forma de promoção da sensibilização dos jovens para a importância da preservação dos bens patrimoniais), obriga a escola a desenvolver um papel fundamental como promotora de uma cidadania consciente.

Assumimos assim a educação patrimonial como uma verdadeira forma de alfabetização cultural que permite aos indivíduos compreenderem melhor o meio sociocultural em que vivem e a trajetória sociocultural em que se inserem.

Devemos, no contexto de desestruturação social desta época, procurar desenvolver, num campo transdisciplinar, uma educação centrada no Sujeito, ou seja, uma educação que lhe dê meios para construir a sua pessoa, para compreender o mundo em que vive. Insiste-se assim na valorização da centralidade da pessoa-aluno, devendo a Educação ser vista como um meio de cidadania efetiva, de coesão social e de responsabilidade.

Sendo a escola *a casa onde se exerce o ofício de tornar humano*,⁵⁵ isso implica do conjunto da comunidade escolar, e particularmente dos docentes, a compreensão de que os educandos são pessoas únicas, que pertencem a uma cultura e que aí são sujeitos passivos e ativos. Por essa razão, *a escola deve promover uma educação que o seja de cada pessoa, no respeito pela dimensão cultural única dessa pessoa*⁵⁶.

Só será possível a promoção dessa escola cultural através de um ensino aberto à sociedade e ao que nela acontece e aos espaços descompartmentados onde a socialização se desenvolve, quer de nível microsocia (família, localidade), quer de nível macrosocia (Nação, Europa, Planeta).⁵⁷

A História assumirá aqui um papel de destaque, ao permitir ao aluno alcançar uma desejada paz de espírito em relação à incerteza do presente, pois *o conhecimento do passado transforma o*

54 NUNES, João Arriscado (1995) - *Reportórios, configurações e fronteiras: sobre cultura, identidade e globalização* in «Oficina do Ces». Coimbra: Centro de Estudos Sociais, nº.43, 21

55 PATRÍCIO, Manuel – *A escola cultural. Uma resposta à tensão globalização-diversidade*, in PATRÍCIO, Manuel (org.) (2003) – in «Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta». Porto: Porto Editora, 83

56 Idem, 83

57 CITRON, Suzanne (1989), 117

*presente no seu espaço de experiência e concebe o futuro como um horizonte de expectativa*⁵⁸.

A didática do património deve ser promovida em vários espaços curriculares, sendo objeto de interdisciplinaridade. No caso da disciplina de História, o património deve transformar-se em objeto de estudo, ou seja, o professor tem de desenvolver atividades que levem a um contacto direto do aluno com o património, seja ele um monumento ou um objeto pessoal, nomeadamente para fomentar a consciência cívica para a defesa patrimonial, como lembra Luís Alves:

*(...) está reservado à História o papel de abrir caminho para o aluno desenvolver o seu processo de construção pessoal que desague numa consciência histórica que exercite a sua cidadania na defesa de um património que também lhe pertence.*⁵⁹

Procuramos assim salientar que a História, procurando agir com outras disciplinas, deve inserir os jovens nas comunidades em que vivem, tornando-os cidadãos ativamente intervenientes no que diz respeito aos meios de preservação da sua identidade. Neste contexto, o património local, pela sua proximidade ao aluno, desempenha um papel central. Além disso, o estudo das especificidades locais poderá mesmo minorar as tensões existentes entre o local e o global, pois concede ao aluno a perspetiva de que, apesar de se inserir num mundo pós-moderno, em constante mutação, globalizado, ele vem também de uma comunidade, ele possui raízes identitárias que lhe conferem um sentimento de pertença.

Na realidade, a cidadania deve ser construída nesta perspetiva de diálogo entre a globalização e a diversidade. O educando, na sua formação identitária, precisa de lutar pela preservação, pela persistência, pela continuidade. Contudo, a sua identidade pessoal é também uma realidade dinâmica e, por isso, em permanente construção face aos desafios que o *eu* vai enfrentando ao longo da vida. Pretendemos assim salientar que:

*As identidades só ganham pleno sentido desde que estejam abertas e disponíveis para dar e receber, para assegurarem um permanente diálogo entre a tradição e a modernidade (...). Modernidade significa o que em cada momento acrescentamos à herança recebida, como factor de liberdade (...) e a cultura encontra-se nesse ponto de entrada e de saída*⁶⁰.

58 ALVES, Luís Alberto Marques (2002) – *História: da função social às competências individuais* in «O ensino da História», Boletim (III série), nº.21-22. Lisboa: APH, 44-46

59 ALVES, Luís Alberto Marques (2006) – *A história local como estratégia para o ensino da história* in «Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques», Volume 3, Departamento de Ciências e Técnicas do Património, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 70-71.

60 MARTINS, Guilherme de Oliveira (2007) – *Portugal: Identidade e diferença*. Lisboa: Gradiva, 250

Sublinhamos desta forma a ideia de que o património implica sempre uma continuada articulação entre herança e construção. Os que vivem no presente não se limitam a receber passivamente um património simbólico herdado do passado, mas antes apoderam-se dele ativamente, conferindo-lhe simbolismo, interpretando-o. Esses símbolos, fundamentais para a construção da identidade pessoal, exprimem-se tanto em estruturas físicas (ruas, monumentos, objetos do quotidiano), como nos modos de vida, tradições, rituais. Tudo isto representa um património simbólico em contacto com os indivíduos e, especificamente, com os alunos.

Mas se a escola quer cultivar a defesa do património, tem, antes de mais, de promover o seu conhecimento, ou seja, proporcionar aos alunos tarefas que permitam que determinado vestígio adquira significado para eles e isto só acontecerá quando, após conhecer o passado desse objeto, ele adquira significado no presente do aluno. A educação patrimonial terá de permitir situações de aprendizagem que ofereçam oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de curiosidade, de surpresa, que os motivem, despertando também o seu interesse para determinadas áreas curriculares.

A metodologia da educação patrimonial pode ser aplicada a vários tipos de evidências materiais ou manifestações culturais, desde um objeto a um monumento, a um sítio histórico ou uma tradicional manifestação cultural. O lato conceito de património legalmente consagrado aponta claramente para essa ideia de que não só os grandes monumentos têm significado histórico, mas também a herança da cultura popular, traduzida em inúmeras manifestações e objetos com que nos deparamos no quotidiano.⁶¹

Os objetos patrimoniais apresentam-se como um recurso educacional relevante, ao permitir ao corpo discente a aprendizagem de temas e habilidades importantes para a vida do aluno e por isso motivadores para qualquer disciplina.

Esta prática pedagógica exigirá, obviamente, da parte dos docentes, um conhecimento profundo da comunidade local onde se desenvolve a sua atividade educativa e o desenvolvimento de um conjunto de experiências de aprendizagem que, não pervertendo a lecionação dos conteúdos planificados e definidos, poderá aproximar mais o aluno da disciplina e promover a sua formação identitária e cívica.

61 PROENÇA, Maria Cândida e MANIQUE, António (1994)– *Didáctica da História. Património e História local*. Lisboa: Texto Editores, 56

1.5 – O património e a didática da História

Já aqui aludimos ao facto de, do ponto de vista pedagógico, o estudo das memórias locais ser benéfico para solucionar os problemas de desenraizamento ou falta de identidade que percorrem atualmente a sociedade.

O uso do local na aula de História permitirá ainda explicar ao aluno que o nacional e o global não são um todo homogéneo, identificando a pluralidade de modos de vida e valores que coexistiram em diferentes épocas e, sobretudo, em diferentes locais. Tal enfoque levará os alunos a compreenderem melhor o seu presente, mas também a respeitarem outras culturas e modos de vida, a respeitá-las, compreendendo melhor a singularidade da sua.

Este aproveitamento da localidade nas aulas de História não põe em questão, de todo, o cumprimento da lecionação dos conteúdos definidos nos programas, mas antes potencia a sua aprendizagem, uma vez que essas temáticas se mostram motivadoras para os alunos porque lhes permitem realizar atividades sobre temas que lhes despertam o interesse, pois *aproxima-os da História*, relacionando os conteúdos que poderiam parecer distantes e longínquos em algo vinculado ao seu quotidiano, em algo próximo, observável:

(...) a localidade, seja na sua componente testemunhal ou arquitectónica, pode constituir um exemplo privilegiado do nosso passado, que aproxima o professor ao aluno, que o enraiza no seu espaço, que o forma criticamente no exercício da cidadania⁶².

Desde a infância, todos os indivíduos interiorizam símbolos ligados ao contexto local onde a sua socialização se constrói desenvolvendo sentimentos de pertença territorial, de identificação afetiva com os assuntos e os caracteres simbólicos que o rodeiam. Mas, como observaram diversos estudos sociológicos, este apelo a lugares de dimensões espaciais reduzidas não está em conflito com uma visão cosmopolita do mundo.

A sala de aula deve assim fazer a mediação entre o conhecimento pessoal do aluno, adquirido nas suas famílias, na sua rua, na sua aldeia, na associação cultural que frequenta e a aprendizagem dos conhecimentos da evolução humana ao longo dos tempos, descodificado pelo professor.

62 ALVES, Luís Alberto Marques (2006), 70

Além disso, como lembra Luís Alves:

*Trazer a localidade para dentro da sala de aula é potenciarmos a formação de cidadãos conscientes (...) é garantirmos uma função social e individual para a História.*⁶³

A localidade na aula de História poderá ser usada sob diferentes perspectivas, mas a presente investigação recorrerá ao uso do património cultural local (ou mesmo familiar), como fonte primária de conhecimento individual e coletivo, para desenvolver o seu estudo.

Para o desenvolvimento deste modelo didático que procura aplicar nas aulas de História uma concepção metodológica que enfatiza o papel do aluno na estruturação da aprendizagem e na construção do conhecimento, é necessário privilegiar estratégias e experiências de aprendizagem que promovam a construção de esquemas cognitivos e, fundamentalmente, o desenvolvimento de competências, rejeitando assim uma atitude pedagógica que fomente a total memorização dos conhecimentos.

Sublinhamos que, na nossa opinião, não existe qualquer contradição entre o recurso, no contexto da sala de aula ou de um trabalho de investigação, a documentação convencional (documentos escritos, iconográficos...) e o recurso a testemunhos orais ou ao estudo de bens patrimoniais, materiais ou imateriais, que podem ser recursos característicos dos estudos em história local. Tanto em uma como na outra forma de pesquisa, essas fontes não se contradizem, podendo antes complementar-se.

Schmidt e Cainelli⁶⁴ sintetizam a inserção da história local na sala de aula através de cinco propostas:

1. Através da inserção do aluno na comunidade para a criação da sua historicidade e identidade;
2. Através do estudo do quotidiano do aluno para que ele reflecta sobre a sua realidade social;
3. Através do estudo da sua localidade ele pode ter acesso ao debate da realidade económica, política, social e cultural;
4. O trabalho com espaços menores facilita o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências;
5. O trabalho com a história local pode ser um instrumento idóneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos

63 Idem, 70.

64 SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene (2004) – *Ensinar História*. São Paulo: Scipione.

diferentes sujeitos da história⁶⁵.

É óbvio que o trabalho com recurso à história local, que implique o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa por parte do aluno, não poderá ser um recurso utilizado nas diferentes unidades ao longo do ano. O professor pode e deve recorrer a um conjunto diversificado de fontes e recursos de aprendizagem ao longo do ano letivo. Contudo, poderá constituir-se como uma experiência didática desenvolvida num subtema programático, definido pelo professor tendo em conta as especificidades da localidade onde se situa a escola.

O recurso a estas experiências de aprendizagem, ou seja, a questões desafiantes por parte do docente, é fundamental para que a história se torne um meio de orientar os jovens para aspetos concretos da vida humana, da sua história, e não um conjunto de análises estereotipadas de um passado inerte, sem sentido para os jovens.

Estas implicações metodológicas no processo de ensino-aprendizagem e os novos papéis assumidos pelo professor e o aluno serão abordados num próximo capítulo.

Procuramos salientar que o estudo do património histórico envolvente ao aluno oferece oportunidades de despertar nele sentimentos de surpresa e curiosidade, de pertença e de afetividade, que podem ser potenciadores do sucesso na aprendizagem de determinados conteúdos, nomeadamente na disciplina de História.

Pesquisas atuais contradizem o estereótipo que apresenta as crianças como sendo desinteressadas pela História. Pelo contrário, reconhecem que a História lhes fornece um conhecimento valioso. Nesta perspetiva, Keith Barton escreveu que:

*As crianças (...) frequentemente têm um papel activo procurando aprender mais História - vendo atentamente os programas de televisão, lendo livros sobre História e perguntando aos pais e avós sobre os assuntos que lhes interessam.*⁶⁶

O mesmo autor salientou que, para tornar as temáticas da sala de aula assuntos interessantes para os alunos, é fundamental que a educação histórica dedique a sua atenção, em parte, à explicação do mundo moderno, que ajude os estudantes a compreender como os eventos do passado

65 Os trabalhos de investigação em história local, para os alunos, são abordagens que podem assim representar uma mais valia pedagógica para os estudantes ao tornar disponíveis narrativas, histórias locais e memórias subjugadas que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da História.

66 BARTON, Keith (2004) – *Qual a utilidade da História para as crianças. Contributos do ensino da História para a cidadania*. In BARCA, Isabel (organizadora) (2004) - «Para uma educação histórica de qualidade». Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 11

estão conectados aos do presente. Acrescenta ainda que desenvolver projetos que dêem aos estudantes a possibilidade de explorar direta e continuamente a herança dos eventos históricos - o seu impacto no presente - é uma forma de preparar criticamente para a cidadania democrática.⁶⁷

Estudos realizados em diferentes áreas, particularmente por autores que seguem a tradição empirista anglo-saxónica, têm vindo a realçar a importância das emoções e o seu valor educativo. É reconhecida a indissociabilidade dos domínios cognitivo e afetivo, nomeadamente por António Damásio⁶⁸, que salientou que as emoções e os sentimentos são um elo essencial entre o corpo e a consciência.

Já anteriormente (séculos XIX e XX), teóricos como Jean Piaget, Vygotsky e Henry Wallon transmitiram a ideia de que a emoção e a razão estão intrinsecamente ligadas e que esta premissa, se aplicada à escola, permite perceber que a aprendizagem, particularmente das crianças, implica sempre uma prática pedagógica que considere a criança como um ser de emoções e que se torna imperiosa a valorização pessoal e cultural da criança:

*O pensamento tem a sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoção.*⁶⁹

O uso das memórias – locais ou familiares – nas aulas de História vai de encontro a estes postulados teóricos, pois não se restringe a trabalhar apenas os conteúdos programáticos, mas antes a ajudar a descobrir o *eu* do educando na sua relação com o meio cultural e social que o envolve. Wallon e Vygotsky assumiam que o desenvolvimento infantil é fortemente influenciado pela cultura, pelo contexto social em que a criança se desenvolve.

Concluimos assim que uma das formas de seduzir os alunos para o ato de aprender, nomeadamente nas aulas de História, é desenvolver experiências de aprendizagem que valorizem e respeitem as emoções como parte integradora desse processo, reconhecendo-as como uma função organizadora do sujeito.

Os sentimentos de afetividade e sedução por parte dos alunos podem ser potenciados pelo desenvolvimento de situações de aprendizagem que exijam o máximo de exploração da sua parte,

67 BARTON, Keith (2004), 19

68 Na obra «O erro de Descartes» (1995), Damásio procura salientar que os sentimentos exercem uma forte influência sobre a razão. Considera que o erro de Descartes foi considerar uma separação abissal entre o corpo e a mente.

69 SCHMIDT, Cassiane (2004) - *Afetividade e cognição. A dicotomia entre o saber e o sentir na escola*. In www.psicologia.com.pt, consultado a 22.03.2013.

promovendo assim também a sua autonomia, tornando-o um agente *criador* e não apenas *reprodutor*.

Procuramos ao longo deste capítulo salientar que, no caso da disciplina de História, o desenvolvimento de projetos que levem o aluno à pesquisa autónoma (sempre organizada e supervisionada pelos professores) do seu património – local ou familiar – são propiciadores de uma aprendizagem e de um desenvolvimento cognitivo sustentados e de sucesso, pois conduzem o aluno ao contexto com realidades e memórias que o envolvem, que lhe são próximas, que lhe despertam sentimentos de pertença e curiosidade, ou seja, que lhes despertam emoções e sentimentos pessoais na sua aprendizagem nos conteúdos lecionados na sala de aula.

Segundo José Machado Pais^{70 71}, quando os alunos portugueses foram questionados sobre o significado da História, a maioria (3,94)^{72 73} respondeu que a vê como um meio de entender a sua vida como parte das mudanças históricas, o que vem sustentar a ideia descrita do parágrafo anterior, ou seja, a necessidade de identificação pessoal do aluno com a história ensinada.

A ideia de afetividade como factor essencial à aprendizagem é também sublinhada por este estudo, pois os jovens portugueses (3,35) são os que mais atribuem valor à História como «fonte de aventura e excitação», ou seja, é fundamental despertar nos alunos os sentimentos de prazer associados à disciplina. Neste contexto, José Machado Pais salienta que:

Ao ser ensinada e ser aprendida, a História pode também ser fonte de prazer. Tal não significa que a História – ou melhor, o seu ensino, deva ser apenas, ou principalmente, uma fonte de sedução. Mas provavelmente deve começar desse modo (...). Se o historiador retira do seu ofício prazer, porque não deixar que desse prazer possam beneficiar os estudantes? De que modo? Incentivando-lhes o gosto pela História – o que não anula uma pedagogia associada ao rigor e à

70 PAIS, José Machado (1999) – *Consciência histórica e identidade. Os jovens num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.

71 O estudo citado nesta obra é o resultado de um pesquisa internacional, que contou com a participação portuguesa, que envolveu pesquisadores de cerca de trinta países. No caso português, cujos dados são discutidos na nossa investigação, a amostra foi constituída por 1200 inquiridos (estudantes), escolhidos aleatoriamente, pertencentes a oito regiões do país, escolhidas em função da população residente e do número de escolas por distrito. A aplicação dos inquéritos processou-se durante uma aula de História.

72 Restantes dados: «uma matéria escolar e nada mais» (2,02), «uma fonte de aventura e excitação» (3,35), «uma possibilidade para eu próprio aprender com os sucessos e os falhanços dos outros» (3,59), «algo que já morreu e passou e que nada tem a ver com a minha vida atual» (1,92), «um número de exemplos instrutivos sobre o que está certo ou errado» (3,03), «mostra o que está por detrás dos modos de vida do presente» (3,81) e «uma acumulação de calamidades e crueldades» (2,39).

73 Os valores referem-se às médias relativas a cada país, variando as respostas numa escala de 1 a 5.

isenção. A cientificidade da história não impossibilita que esta se arme com estratégias de sedução.⁷⁴

Por outro lado, o mesmo estudo salienta que as representações da História que mais agradam aos alunos portugueses são os museus e lugares históricos (4,36), a par das «narrativas de outros adultos»⁷⁵. Tal aspeto vem mais uma vez revelar as potencialidades que a história local e a promoção da cidadania patrimonial podem ter para o ensino da história, dado o agrado que proporcionam aos alunos. Mais se acrescenta que, segundo o autor, o recurso a «narrativas orais» (que poderão ser utilizadas numa investigação sobre memórias locais ou familiares), também valorizadas pelos estudantes portugueses (sobretudo quando elaboradas por outros adultos que não os professores), têm tido resultados estimulantes no processo de aprendizagem por parte jovens:

*Os jovens portugueses preferem (...) as narrativas históricas veiculadas por outros adultos (pais, avós, etc), que não os professores. Assim sendo, talvez se possa concluir que os jovens se deixam mais facilmente seduzir por formas narrativas capazes de canalizar emoções cristalizadoras de crenças coletivas*⁷⁶.

Conclui-se assim que localidade e afetividade estão, por norma, intrinsecamente ligadas no consciente dos nossos alunos, podendo assim ser potenciadoras do sucesso no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos programáticos da disciplina de História. Esta, por sua vez, como compreensão global das sociedades passadas, estabelece uma estrutura de referência individual e coletiva, em permanente reorganização e indispensável ao crescimento social e afetivo pessoal dos alunos.

74 PAIS, José Machado (1999), 24

75 As restantes possibilidades de escolha incidiam sobre: «livros escolares» (2,95), «documentos e fontes históricas» (3,75), «romances históricos» (3,04), «filmes de ficção» (3,57), «documentos televisivos» (3,63), «narrativas de professores» (3,23).

76 PAIS, José Machado (1999), 37

1.6 – Educação e consciência histórica

*A História é uma forma de estar na vida, na sociedade, no exercício da cidadania. A sua utilidade vê-se na falta que faz àqueles que não entenderam que até o útil tem que ser belo e a beleza do presente tem os parâmetros da compreensão do passado*⁷⁷

Não é possível compreender o mundo em que vivemos sem a História. A perspectiva temporal é uma das características fundamentais desta ciência, permitindo o estabelecimento de quadros referenciais individuais e coletivos, aprofundando a identidade pessoal e cultural. De facto, a orientação temporal – passado, presente e futuro – constituiu-se como uma necessidade do ser humano. Essa função orientadora da História pode manifestar-se numa dupla dimensão: externa e interna. Ao nível da dimensão externa, a História fornece aos indivíduos a possibilidade de criarem padrões culturais carregados de significado nos contextos sociais do seu quotidiano. No tocante à dimensão interna, a História fornece às pessoas os meios de orientação, de maneira que possam criar uma identidade histórica que permita as suas confrontações com as inúmeras modificações do tempo.

Esta construção identitária do indivíduo está diretamente ligada à formação da sua consciência histórica, que lhe concede um sentimento de continuidade no tempo, assumindo assim uma função de orientação:

*A consciência histórica move-se do presente para o passado, para voltar ao presente satisfeita com as experiências, que lhe permitam «abrir o futuro».*⁷⁸

Para Rusen⁷⁹, a consciência histórica apresenta-se como uma soma de operações mentais desenvolvidas pelos indivíduos através das quais eles interpretam a sua experiência de evolução no tempo, analisando as transformações do mundo e de si mesmos.

77 ALVES, Luis Alberto Marques (2002), 44.

78 GAGO, Marília (2007) – *Consciência histórica e narrativa nas aulas de História*. Dissertação de Tese de Doutoramento Educação e Metodologia no Ensino da História apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 84

79 RÜSEN, J. (2001), *Razão histórica: teoria da História. Fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Universidade de Brasília, 78

Desta forma, a consciência histórica apresenta-se como um fenômeno de vida, ou seja, o seu ponto de partida surge a partir de situações comuns do cotidiano dos seres humanos, tendo a função prática de ajudá-los a interpretar as mudanças do seu mundo, de resolver os problemas, exercendo assim uma dupla função: *orientação prática e construção identitária*.

Para ser capaz de desenvolver a sua consciência histórica, o indivíduo tem de ser treinado a pensar historicamente, adquirindo conhecimento histórico que lhe permita resolver problemas de orientação no presente.

Para atribuir coerência a esta sequência temporal, a História recorre à narrativa. A narrativa histórica organiza o passado como uma sequência de eventos que dão significado ao presente e apresentam expectativas de futuro, ou seja, organiza as três dimensões do tempo, estabelecendo a continuidade, que permitirá, ao dar permanência e estabilidade ao *eu*, contribuir para a formação da consciência histórica, que também ela se expressa narrativamente.

O conhecimento passado é sempre relativo, não é ressurreição mas antes reelaboração, uma vez que a História não tem um sentido independente daquele que os indivíduos lhe atribuem, envolvendo sempre uma reintrodução de sentido e, por essa razão, constatamos inevitáveis descoincidências entre a História passada e a História representada⁸⁰. A consciência histórica dos indivíduos é a convocação desse passado de forma permanente ao seu presente, às suas vivências quotidianas, à formação da sua identidade pessoal e coletiva e é por essa razão que a consciência histórica se desenvolve de forma única, individual, personalizada. Essa atribuição de sentido desenvolve-se, contudo, não apenas de forma individual, mas também num amplo processo de socialização humana ao longo da vida, envolvendo uma experiência *consciente e inconsciente (...), que conjuga o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo, e expressa-se narrativamente*⁸¹.

Assumimos no parágrafo anterior que a consciência histórica é algo que se desenvolve ao longo da vida, considerando que mobilizá-la não é uma opção do ser humano, mas uma necessidade para que consiga atribuir significado e coerência à temporalidade. Para Jörn Rüsen, a consciência histórica é algo inerente ao ser humano, fazendo parte do seu quotidiano:

*A consciência histórica (...) é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens.*⁸²

80 PAIS (1999), 183

81 GAGO (2007), 96

82 RÜSEN, Jörn (2001), 78

Autores como Agnes Heller salientam o facto da consciência histórica pressupor a existência do indivíduo inserido numa entidade grupal, pois para ele:

*A historicidade de um único homem implica a historicidade de todo o género humano. O plural é anterior ao singular*⁸³.

A autora procura salientar que todos os indivíduos habitam em comunidade e, por essa razão, precisam de estabelecer ligação com o grupo de pertença, de modo a construir uma identidade coesa e, para tal, eles precisam da consciência histórica, de forma a construir um significado coerente sobre a existência desse grupo no tempo. Acresce que produzir essa identidade coletiva, e dentro dela uma consciência histórica, é agora fundamental para dar continuidade à existência de qualquer grupo humano, uma vez que, ao fomentar a coesão, impede o desenvolvimento de conflitos dentro do mesmo que possam ser nocivos.

*É através da História que se compreendem os mecanismos de mudança e continuidade que se vislumbram as várias formas como os problemas são colocados e resolvidos na sociedade. A História equipa o ser humano a compreender como esses interesses, crenças e experiências conduzem o Homem*⁸⁴.

A História é assim essencial para ensinar os indivíduos a lidarem com os assuntos que se apresentam no seu quotidiano e, para isso, é necessário desenvolver um ensino nas aulas de História que ajude os alunos a serem competentes, a pensarem historicamente, a desenvolverem a sua consciência histórica e a sua compreensão total da temporalidade, de forma a compreenderem melhor a sua vida e também a identidade e especificidade do outro.

O autor Peter Lee procurou sintetizar as ideias de Rusen sobre o que deve ser objeto do ensino da História:

Para Rüsen (...) nas escolas, os estudantes aprendem História. Quer dizer, aprendem maneiras de pensar a respeito do passado que (...) os ajude a orientar-se no tempo, juntando passado, presente e futuro numa relação que os habilite a lidar com as suas vidas como seres temporais. Resumindo, a História ensinada nas escolas deveria desenvolver consciência

83 HELLER, Agnes (1993) – *Uma teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 15

84 GAGO, Marília (2007), 108

*histórica*⁸⁵.

Devemos assim conceber a apreensão do conhecimento histórico como um meio de ajudar os alunos a lidar com os assuntos do quotidiano desenvolvendo um ensino da História centrado metodologicamente no desenvolvimento da competência de resolução de problemas. O professor deve procurar incutir nos alunos um estudo autónomo e o desenvolvimento de um juízo histórico, construindo ativamente as suas ideias do passado, ou seja, a pensar historicamente, com base na sua própria pesquisa:

*Dar aos estudantes a possibilidade de explorar directa e continuamente a herança dos eventos históricos - o seu impacto no presente - é uma forma de preparar criticamente para a cidadania democrática*⁸⁶

A promoção desta consciência crítica nos alunos possibilitará assim a sua inserção na realidade, para melhor conhecê-la ou mesmo transformá-la⁸⁷. Para tal, o professor terá de promover problematizações históricas, confronto de fontes, a apreensão de histórias lidas a partir de diferentes sujeitos históricos para alcançar as suas conclusões. Aqueles que têm a experiência de pesquisar a informação, avaliar a fiabilidade e desenvolver interpretações - as competências próprias da pesquisa histórica - devem ser capazes de usar melhor estas competências ao tomar decisões no presente e devem estar mais aptos a reconhecer lacunas nas conclusões dos outros.

Deve procurar-se, sempre que possível, recuperar a vivência coletiva e pessoal dos alunos, ou seja, estabelecer a relação entre o ensino dos conteúdos programáticos e o quotidiano dos estudantes. Desta forma, salienta-se a centralidade do desenvolvimento da consciência histórica como forma de orientação na vida prática e construção de identidade dos indivíduos e respetivos grupos.

85 LEE, P. (2002) – *Walking backing into tomorrow- historical consciousness and understanding history*. Comunicação apresentada no «Annual Meeting of American educational research», New Orleans. Disponível em <<http://wwwcshc.ubc.ca/pwias/papers/Lee-peter.pdf>>. Consultado em 22.04.2013

86 BARTON, Keith (2001), 19

87 Sublinha-se aqui um dos objetivos centrais das aulas de História: a promoção do exercício de uma cidadania ativa e fundamentada por parte dos alunos.

Capítulo 2

ALUNOS E PROFESSORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

2.1 – A didática socioconstrutivista

É fundamental que o conhecimento adquirido nas aulas seja mobilizado perante uma determinada situação-problema apresentada. Assim, os alunos devem ser incentivados a desenvolverem competências, operacionalizadas através da mobilização dos saberes adquiridos.

Para que os saberes não se tornem capitais imobilizados estudados na escola fora de contexto, interessa ligá-los constantemente à sua aplicação perante situações complexas, mas concretas.

*(...) longe de voltar costas aos saberes, a abordagem por competências dá-lhes força, relacionando-os com as práticas sociais, situações complexas, problemas, projetos (...).*⁸⁸

Este trabalho didático implica o desenvolvimento, por parte dos docentes, de situações pertinentes e interessantes, que tenham em conta a idade e o nível dos alunos, bem como outros aspetos, como o tempo disponível. Tal não significa que o professor tenha de prescindir de uma lógica de ensino organizado, mas deve assumir sobretudo uma função de orientador e organizador de situações didáticas motivadoras.

Tais experiências de aprendizagens devem colocar os alunos em situações que os obriguem a alcançar um objetivo, a resolver um problema, a tomar decisões, levando a uma consolidação da assimilação dos conteúdos e ao desenvolvimento das competências. Nesse sentido, a procura do conhecimento é essencial à sua compreensão. A recente aprovação de Metas Curriculares, no essencial, não desvirtua este raciocínio, apenas introduz um aspeto mensurável na sua consecução estabelecendo momentos faseados para a sua concretização e avaliação.

Assumimos assim que o conhecimento deve ser construído ativamente pelos discentes e não recebido passivamente através de uma lógica apenas transmissiva do professor. O aluno deve, pela descoberta, construir o seu conhecimento, isto é, construir os seus significados⁸⁹, ou melhor, reorganizar os significados pré-existentes, aqueles que foi adquirindo de forma informal através do

88 PERRENOUD, Philippe (2001) - *Porquê construir competências a partir da escola?*. Porto: Edições ASA, 39

89 Referimo-nos à teoria da aprendizagem significativa, divulgada por Joseph Novak (1977), que defende que a aprendizagem do ser humano processa-se através da aquisição e retenção de uma enorme quantidade de significados.

contacto com a realidade que o rodeia ao longo da vida⁹⁰. Neste sentido, o papel do professor é o de proporcionar experiências de aprendizagem que reconstruam os significados já existentes ou construam novos⁹¹.

Tal atitude pedagógica reconhece a atividade autoestruturante do aluno como um fator determinante na construção do conhecimento, o que não significa que tal atividade seja impermeável à influência do professor e à sua intervenção pedagógica. Contudo, cada indivíduo assume-se como um protagonista principal do processo de construção do seu conhecimento, ou seja, assumimos a aplicação dos princípios das pedagogias construtivistas. Mas não é garantida uma aprendizagem apenas pelo facto dos alunos se envolverem diretamente numa tarefa. Para isso acontecer, os alunos têm de levar a cabo uma reflexão no momento de confrontação com um legado social e culturalmente relevante⁹².

*O desenvolvimento da aprendizagem dos alunos supõe que estes se tornem cada vez mais capazes de aprender as situações, de forma a possibilitar-lhes obter informações e competências que lhes permitam alcançar as suas metas (...). É um processo que se identifica com a redução da não familiaridade que os alunos mantêm inicialmente com uma nova situação de aprendizagem. A intervenção do adulto será então organizada em função do apoio a prestar à criança (...). A influência do professor é diretamente proporcional às necessidades educativas dos seus alunos.*⁹³

Assumindo o saber como um produto da reflexão e interpretação dos sujeitos, torna-se fundamental no âmbito de um projeto escolar contemporâneo, acentuar-se a necessidade de valorizar as aspirações e realização pessoal dos alunos, tendo igualmente em conta o contexto sociocultural em que vivem.

Os alunos precisam de atribuir significado ao que aprendem, de perceber que importância têm as aprendizagens nas suas vidas. Efetivamente, nem sempre os alunos apreciam o valor dos trabalhos escolares pois não compreendem a relação entre essa aprendizagem e a sua aplicação no seu quotidiano. Por essa razão, de forma a motivá-los para o processo didático, é fundamental apresentar-lhes uma atividade interessante, concreta, se possível envolvendo a realidade que o

90 Esta teoria vai de encontro à conceção construtivista do conhecimento proposta por Piaget, em que defende que este representa um processo de reestruturação e reconstrução de conhecimentos prévios do sujeito.

91 Conclui-se assim que a aprendizagem significativa resulta de um processo construtivo e reconstrutivo de significados.

92 TRINDADE, Rui (2002) -*Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

93 TRINDADE, Rui (1998) – *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora, 136

rodeia, estimulando uma relação mais exigente de cada um deles com o mundo que o circunda e consigo mesmo. Simultaneamente, defende-se a autonomia do educando como um fator central da sua educação.

Esta aprendizagem socioconstrutivista exige assim que o professor tenha sempre em linha de conta os pontos de vista dos alunos, o seu contexto e os seus conhecimentos prévios, sublinhando-se o princípio que estes constroem as suas ideias sobre o passado partindo de uma variedade de fontes, como os meios de comunicação social, o seu ambiente familiar e os seus pares. Tendo em linha de conta sempre os objetivos educacionais que vão sendo definidos de acordo com os níveis de ensino, procura-se promover no aluno o gosto pela pesquisa, procura-se que se torne mais ativo na procura do saber e na estruturação do conhecimento.

2.2 - O papel do aluno na educação histórica

De acordo com as ideias anteriormente expressas, o objetivo da disciplina de História não é o de transmitir aos alunos uma multiplicidade de datas e factos, mas ensiná-los a construírem ativamente as suas ideias do passado com base na sua própria pesquisa⁹⁴.

Lee⁹⁵, baseando-se nos estudos de J. Rüsen, defende que a aprendizagem histórica possui três dimensões essenciais:

- 1 – a aprendizagem cresce na experiência ganha a partir da reflexão sobre o passado;
- 2 – a experiência e o conhecimento são transformados numa mudança produtiva através de modelos de interpretação;
- 3 – a aprendizagem histórica desenvolve a capacidade de orientação na vida.

Esta terceira dimensão apontada por Lee destaca a importância do conhecimento histórico como meio de lidar com os problemas do quotidiano e para a orientação dos alunos no tempo, descartando a ideia da aprendizagem da História como simples conhecimento substantivo. Os alunos devem, isso sim, ser ensinados a pensar historicamente de forma a compreenderem a sociedade complexa e global em que se inserem, obtendo dela uma visão organizada, como salienta Cândida Proença ao afirmar que o ensino da História deve proporcionar *a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia, proporcionar a compreensão da relatividade dos valores em diferentes tempos e espaços, promovendo o desenvolvimento de capacidades de análise*

94 GAGO, Marília (2007), 108

95 LEE, P. (2002), 8

e síntese⁹⁶.

Esta visão globalizante e orientada vai igualmente conduzir o aluno ao exercício de uma cidadania mais consciente.

Para ser ensinado a pensar historicamente, as aulas de História devem ser momentos em que o aluno desenvolve o seu espírito crítico e isso acontece através de experiências de aprendizagem que os obriguem à pesquisa histórica, confrontando-os com diferentes perspectivas históricas patentes num variado número de fontes:

Tal posição leva-nos a um ensino da História inteligível, conceptual, em que o aluno manipula dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões (...). O aluno terá de aprender como se faz História⁹⁷.

Confrontado com uma multiplicidade de pontos de vista e opiniões de diferentes fontes, os alunos vão aprendendo igualmente a reconhecer a relatividade do saber, compreendendo que as opiniões divergentes são uma parte normal da interação social, envolvendo uma diversidade de crenças, práticas e perspectivas existentes em qualquer época histórica.

Keith Barton⁹⁸, neste contexto, salientava a importância de transmitir esta ideia de que a História, enquanto ciência, pode vir a alterar, pela pesquisa, os conhecimentos anteriormente estabelecidos e esse é um trabalho que deve ser logo introduzido na educação histórica:

Aqueles que têm a experiência de pesquisar a informação, avaliar a sua fiabilidade e desenvolver interpretações – as competências próprias da pesquisa histórica – devem ser capazes de usar melhor estas competências e devem estar mais aptos a reconhecer lacunas nas conclusões dos outros⁹⁹.

Os alunos compreendem assim que a explicação histórica é naturalmente provisória na medida em que diferentes explicações surgem como resposta a diversas questões de investigação histórica. Destaca-se mais uma vez o contributo da pesquisa histórica na formação de cidadãos mais

96 PROENÇA, Maria Cândida (1990) – *Ensinar/aprender História*. Lisboa: Livros Horizonte, 62

97 SILVA, Maria Madalena Marques do Santos (2011) – *A aprendizagem significativa no ensino da História: o peddy paper como recurso didático*. Relatório apresentado no âmbito do Mestrado em ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do ensino básico e secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 31

98 BARTON, Keith (2001), 18

99 Idem, 18

ativos e conscientes, ensinados a não aceitar passivamente as conclusões dos outros, evitando que sejam manipulados, no seu quotidiano, de diversas maneiras.

O desenvolvimento de um ensino da História mais ativo por parte do aluno, que o introduza na metodologia histórica, será facilitado, consideramos, se partirmos da história local e familiar, ao transportá-lo para uma realidade próxima e com a qual estabelece laços de afetividade e familiaridade, contrapondo-se a uma estranheza suscitada por determinados conteúdos programáticos. Sem descuidar a utilização de documentação, escrita e iconográfica, os professores não devem deixar de privilegiar outros recursos, que podem passar pelo recurso à história oral ou à cultura material, acessível aos alunos enquanto investigadores.

Na realidade, se a escola se apresenta como o veículo mais formal de desenvolvimento de uma consciência histórica, outros meios têm um papel de relevo neste contexto, destacando-se a família, a televisão ou o património local.

2.3 - A investigação em grupo (um método de aprendizagem cooperativa)

A investigação em grupo é um método de aprendizagem cooperativa que pressupõe o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de forma mais motivadora e privilegiando a entreajuda entre os elementos do grupo, como fator essencial do sucesso desse processo.

Este método pressupõe a teoria de que o recurso a experiências didáticas que coloquem o aluno a aprender integrado num grupo, e não apenas aprendendo sozinho, pode levar ao seu desenvolvimento cognitivo e social.

Luísa Freitas e Cândido Freitas, numa obra dedicada aos fundamentos e prática deste método¹⁰⁰, destacam alguns dos seus resultados positivos, baseando-se em centenas de investigações efetuadas: melhoria das aprendizagens, das relações interpessoais, da auto-estima, desenvolvimento do pensamento crítico e maior motivação intrínseca, mais capacidade em aceitar outras perspetivas e maior número de atitudes positivas em relação à escola, aos professores, aos colegas e às disciplinas.

Ainda que vários dos pressupostos teóricos relativos à aprendizagem cooperativa¹⁰¹ não

100 FREITAS, Luísa e FREITAS, Cândida (2003) – *Aprendizagem Cooperativa*. Coleção Guias Práticos. Porto: Edições ASA, 21

101 Os autores da obra citada na nota anterior identificam cinco componentes da aprendizagem cooperativa: interdependência positiva, interação face a face, avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem, uso de skills pessoais e interpessoais e avaliação do processo do trabalho de grupo.

tenham sido aplicados ao nosso projeto, nomeadamente a formação de grupos de alunos com aproveitamento escolar distinto ou o desenvolvimento deste trabalho em contexto de sala de aula, consideramos que existem outras componentes essenciais, características da aprendizagem cooperativa, que foram aplicados neste trabalho, nomeadamente a interdependência positiva, a interação face a face e a avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem.

Se a **interdependência** positiva se caracteriza por uma atitude de dependência mútua que se cria entre os alunos do grupo, isto é, o sucesso do grupo depende do contributo de todos os seus elementos, que têm as suas tarefas bem definidas, responsabilizando-se por elas, uma vez que o produto final é comum, então o trabalho desenvolvido englobou esta vertente. Houve também um sentimento de liderança e de responsabilidade partilhadas, permitindo também o desenvolvimento de competências atitudinais, embora em grupos por vezes reduzidos (dois elementos).

No caso da **interação face a face** característica da aprendizagem cooperativa, ainda que não tenham desenvolvido este trabalho em contexto de sala de aula, ou seja, ainda que fisicamente não tenham aplicado esta teoria, esta foi uma componente da aprendizagem cooperativa desenvolvida neste projeto, uma vez que os membros destes grupos (pares), para o sucesso do trabalho, tiveram de se encorajar e auxiliar na execução das tarefas, de forma a alcançarem o objetivo comum.

É fundamental que ocorra uma **avaliação individual** dos vários elementos do grupo, para que cada um sinta que o seu sucesso pessoal também depende do sucesso do grupo e que cada uma será individualmente avaliado pelo trabalho desenvolvido. Tal avaliação pode ser levada a cabo na própria apresentação oral do trabalho (o que só é possível em grupos pequenos) ou mesmo através de testes de avaliação escrita que incidam sobre aspetos trabalhados na investigação de grupo.

Esta responsabilização pessoal está obviamente ligada ao princípio da interdependência, ou seja, a ideia de que, quer o sucesso do grupo, quer o sucesso de cada um, dependem das suas capacidades de trabalhar em grupo e do seu esforço individual. Tal conceção favorecerá o espírito de grupo e a cooperação entre os seus elementos.

Conclui-se, assim, que a aprendizagem cooperativa procura promover, nos seus participantes, o desenvolvimento cognitivo e social.

Segundo Luísa Varela Freitas e Cândido Freitas¹⁰², os especialistas que refletem sobre a investigação em grupo¹⁰³ - método de aprendizagem cooperativa - destacam nessa estratégia quatro características:

- a) Investigação - desenvolve-se a partir do momento em que o professor apresenta o problema a ser explorado, envolvendo a seleção de fontes e recolha de informações necessárias.
- b) Interação – num trabalho de grupo, os alunos, interagindo e partilhando opiniões e confrontando pontos de vista, colaboram para a construção de novo conhecimento, reestruturando muitas vezes as suas conceções prévias.
- c) Interpretação – através da interação referida na alínea anterior, o grupo vai analisar as informações recolhidas na sua investigação, refletindo em conjunto, procurando alcançar conclusões, respondendo assim ao problema inicialmente colocado.
- d) Motivação intrínseca – para que este elemento exista num trabalho de grupo, o professor deve apresentar aos alunos um tópico de investigação motivador, preferencialmente que implique uma ligação emocional dos alunos com o assunto abordado.

Defendemos, assim, que o recurso à investigação em grupo como recurso didático é um método de ensino socioconstrutivista, que desenvolve não apenas a capacidade interrelacional dos alunos, como potencia a sua capacidade de analisar e avaliar informação, transformando-a em conhecimento, ou seja, o aluno deixa de apenas receber passivamente o ensino de forma verbal.

Na parte dois deste trabalho, que procura apresentar o estudo realizado com alunos do sexto ano, será descrito de que forma estes elementos inerentes a um trabalho de grupo cooperativo foram aplicados no projeto.

102 FREITAS, Luísa e FREITAS, Cândida (2003), 52

103 Método de aprendizagem cooperativa utilizado no nosso estudo de caso.

PARTE DOIS – OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Capítulo 1 - A História Contemporânea e a sua aprendizagem

A investigação desta tese de mestrado foi realizada com alunos do sexto ano de escolaridade e procurou compreender o papel que o estudo da história local e o aproveitamento das memórias familiares podem desempenhar no ensino da história e as vantagens da sua utilização, quer para potenciar o sucesso no aproveitamento da disciplina, quer para a construção identitária e cívica dos alunos.

Procurando ir de encontro a este enfoque e à sua adequação a um Mestrado em História Contemporânea, investimos em articular contemporaneidade, ensino da História e proximidade geracional do tema. Da sua implementação daremos registo a seguir.

1.1 - Metodologia de Trabalho

O conteúdo programático selecionado para o desenvolvimento desta atividade foi: «Portugal e o Estado Novo», por diferentes razões. Em primeiro lugar, este é um tema que desperta curiosidade e interesse nos alunos, que muitas vezes procuravam informações adicionais sobre este período ou já tinham ouvido falar, nas suas famílias e espaços comunitários, de assuntos relacionados com esta temática. Além disso, por uma questão etária, este era um tema privilegiado para o recurso à história oral, uma vez que muitos dos familiares ainda vivos destes alunos viveram ativamente aquele regime e estariam disponíveis para lhes contar as suas *estórias*.

Os alunos foram divididos por grupos (pares), de forma a facilitar o trabalho e promover o espírito de cooperação, salientando-se que se considera que a cooperação pode ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa. Evitava-se ainda a possível ocorrência de um aluno não ter qualquer familiar ou figura próxima que tivesse informações sobre o período em questão. Além disso, o trabalho de grupo é uma metodologia promotora do treino de competências sociais, não só ao nível das relações interpessoais, mas também do sentido de responsabilização, uma vez que o sucesso do grupo depende das contribuições individuais de cada um.

Os alunos puderam definir os grupos, sobretudo por uma questão de proximidade de residências ou compatibilidade de horários, uma vez que este trabalho seria realizado fora da sala de aula e o encontro para a sua realização seria assim facilitado. Não descuramos, contudo, os perigos deste tipo de seleção dos grupos:

(...) a formação de grupos constituída por alunos com bom ou mau desempenho; a exclusão de alunos que não são escolhidos para integrar qualquer um dos grupos; a junção dos melhores amigos, acabando por excluir outros elementos¹⁰⁴.

Se é um facto que alguns alunos se organizaram sobretudo por estarem mais habituados a trabalhar em grupos pré-existentes, a verdade é que os dois restantes perigos apontados pela autora anteriormente citada não se evidenciaram nas junções grupais finais. Os grupos eram heterogéneos e, em todas as turmas, foram rapidamente constituídos, sem se notar qualquer exemplo de exclusão.

Nas cinco turmas envolvidas, o trabalho foi realizado no terceiro período. Optou-se por realizar este trabalho após a lecionação dos conteúdos em contexto de sala de aula, isto é, funcionaria como um elemento de consolidação da aprendizagem. Tal opção justificou-se pelo facto de julgarmos que, para a realização das entrevistas e do estudo do património local, os alunos deveriam ter já noções mais concretas de determinados conteúdos e conceitos e, sobretudo, a capacidade de os relacionar, de forma a valorizar a sua pesquisa e para que se sentissem mais confortáveis na abordagem às fontes históricas, quer orais, quer materiais ou escritas.

Depois de realizadas as pesquisas, os discentes aferiram algumas conclusões e os resultados finais foram entregues em formato digital, tendo igualmente de preparar uma apresentação oral para expor na sala de aula.

No final, os alunos realizaram ainda uma reflexão, partindo de um inquérito elaborado previamente pela professora.

Todos os trabalhos realizados colocavam o enfoque da investigação na história local ou familiar, realizando os alunos três tipologias de trabalhos:

- a) A recolha de memórias familiares através do recurso à história oral.

Duas turmas de sexto ano realizaram entrevistas a familiares que viveram no período do Estado Novo. Dada a faixa etária destes alunos, numa aula prévia, receberam um guião – anexo I– que estabelecia as temáticas que a conversa com esse familiar deveria abordar. Foram ainda discutidos, nessa aula preliminar, os pressupostos inerentes à realização de entrevistas e os seus diferentes

104 SILVA, Maria Madalena (2011), 63

tipos. Assim, os alunos deveriam realizar uma entrevista semiaberta, apenas direcionando os entrevistados para os temas a abordar. Essa entrevista devia ser realizada com os dois elementos do grupo presentes, uma vez que não se procurava interpretar apenas o que era dito verbalmente pelo entrevistado, mas procurar observar as suas emoções, os seus silêncios, o seu entusiasmo, entre outros aspetos.

Ao elaborar as perguntas que iriam compor a sua entrevista, os alunos teriam de pensar (e consolidar) os conteúdos abordados em contexto de sala de aula, refletindo sobre eles, sintetizando-os.

b) A recolha de objetos familiares

Duas turmas de sexto ano realizaram uma pesquisa de objetos familiares – cultura material – que tivessem sido adquiridos ou utilizados por um familiar durante o Estado Novo. Os alunos selecionavam, dentro do grupo, um dos objetos que encontraram e realizaram uma pesquisa sobre eles – recorrendo sobretudo à história oral – e teriam de no final responder a uma ficha de observação – anexo II - desse objeto, que lhes foi entregue previamente pelo professor.

Nestes dois casos, o recurso às histórias familiares ocupa um lugar privilegiado, partindo dos pressupostos teóricos anteriormente expressos que salientam a centralidade deste tipo de trabalhos para a promoção do sentido de afetividade e familiaridade dos alunos com a disciplina e os diferentes conteúdos estudados. As crianças são encorajadas a recolher informação sobre experiências passadas não só porque lhe foi solicitado ou dito que era importante, mas porque é relevante para as suas famílias.

Um princípio fundamental que orientou esta opção didática foi a convicção de que, ao recolher testemunhos de familiares ou a pesquisar documentos em estado de arquivo familiar, e ao identificá-los, analisá-los e interpretá-los, os alunos podem estabelecer relações ente a história por eles vivenciada e outras narrativas históricas.

c) Pesquisa sobre a toponímia e alguns edifícios locais relevantes

Uma turma realizou um trabalho sobre a toponímia local e exemplos de património edificado da sua cidade. Num trabalho previamente elaborado pelo professor, foram selecionadas três ruas que tiveram uma evolução toponímica relacionada com o período de ditadura e pós 25 de

Abril e foram ainda selecionados dois exemplos de património edificado construído ou relacionado com o tema em estudo.

Este trabalho prévio do professor do conhecimento da realidade local onde vivem os seus alunos é determinante, como lembra Luís Alberto Alves:

Neste complexo processo operativo desempenhará um papel central o professor que for capaz de se integrar no espaço/comunidade educativa onde leciona e for capaz de trazer para a sala de aula os recursos que saindo da identidade dos seus alunos sejam capazes de os mobilizar para colaborarem na sua procura e se transformarem em cidadãos ativos e intervenientes na preservação da sua identidade patrimonial¹⁰⁵.

Cada grupo trabalhou a evolução da toponímia de uma rua e dois edifícios de referência patrimonial. Em ambos os casos – ver anexo III – foram construídas pela professora fichas de observação/investigação que foram posteriormente preenchidas pelos alunos, após a sua investigação. Nestas fichas, estavam contempladas as vertentes de observação/investigação e relacionamento de conteúdos.

Apesar de, sobretudo no caso da turma que trabalhou a história local, os alunos terem recorrido também a fontes bibliográficas ou mesmo a sítios na internet, sabíamos, desde o início do projeto, que o recurso a testemunhos orais seria primordial na investigação dos alunos. Por essa razão, pareceu-nos pertinente, numa aula prévia ao início dos trabalhos de grupo, realizar com os alunos uma reflexão não apenas sobre o conceito de *património*, mas também sobre os conceitos de *memória* e *documento*.

Reconhecendo que estávamos a trabalhar com alunos cuja média de idades é de 11 anos, a abordagem a um conceito tão complexo como o de *memória* tinha necessariamente de ser muito simplificado. A ideia central que se procurou transmitir aos alunos era a de que, sobre um acontecimento ou assunto absolutamente idêntico, os alunos podiam ouvir descrições muito díspares de diferentes entrevistados. Procurava-se assim salientar que a memória traz consigo sempre uma reconstrução daquilo que aconteceu, em função de vivências posteriores dos indivíduos e do seu contexto familiar e social. Essas construções mnemónicas representam assim um desafio do saber histórico e, neste caso, o desafio dos seus trabalhos. Este aspeto foi absolutamente constatado pelos alunos na apresentação final dos trabalhos, como concluiremos num capítulo

105 ALVES, Luís Alberto Marques (2003), 71.

seguinte.

Um outro cuidado que tivemos em consideração foi o de procurar, através da reflexão em torno do conceito de *documento*, salientar que as fontes orais eram um recurso documental que, se metodologicamente tratado, tinha a mesma relevância de outras fontes, do ponto de vista da investigação histórica. Expusemos, por isso, aos alunos, a seguinte definição de documento:

*Tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito*¹⁰⁶.

Marc Bloch legitimava assim o recurso a este tipo de fontes e a verdade é que, no recurso à prática da história oral, os familiares dos alunos passam a ser protagonistas históricos.

José Machado Pais¹⁰⁷, num estudo já citado ao longo deste trabalho, salientou que os jovens portugueses (3,23) preferiam as narrativas históricas veiculadas por outros adultos às dos professores (2,93), o que é demonstrativo de que eles mostram uma boa receptividade a uma *outra história*.¹⁰⁸¹⁰⁹

Como já referimos anteriormente, no final os alunos tiveram de apresentar um trabalho em formato digital e fazer uma apresentação oral aos colegas, realizando ainda um inquérito final – anónimo – sobre este trabalho. O final dessa atividade coincidiu com o momento em que estes alunos realizariam o último teste de avaliação escrita do terceiro período, centrado precisamente na temática do Estado Novo.

1.2- Caraterização dos participantes

Este estudo foi realizado numa instituição do ensino privado, na cidade de Braga, com as cinco turmas de sexto ano, todas lecionadas pela mesma docente, num total de cento vinte e sete alunos. Todos os alunos participantes, aquando da realização do trabalho, tinham entre 11 e 12 anos.

106 BLOCH, Marc (1965) – *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 61

107 PAIS, José Machado (1999)

108 Outras opções fornecidas aos inquiridos neste estudo, no que concerne ao agrado dos estudantes das representações de história, eram «livros escolares» (2,95), «documentos e fontes históricas» (3,75), «romances históricos» (3,04), «filmes de ficção» (3,57), «documentários televisivos» (3,63), «museus e lugares históricos» (4,36)

109 PAIS, José Machado (1999), 37

Esta amostra era constituída por 78 alunos do sexo masculino e 49 do sexo feminino, como demonstra a figura seguinte:

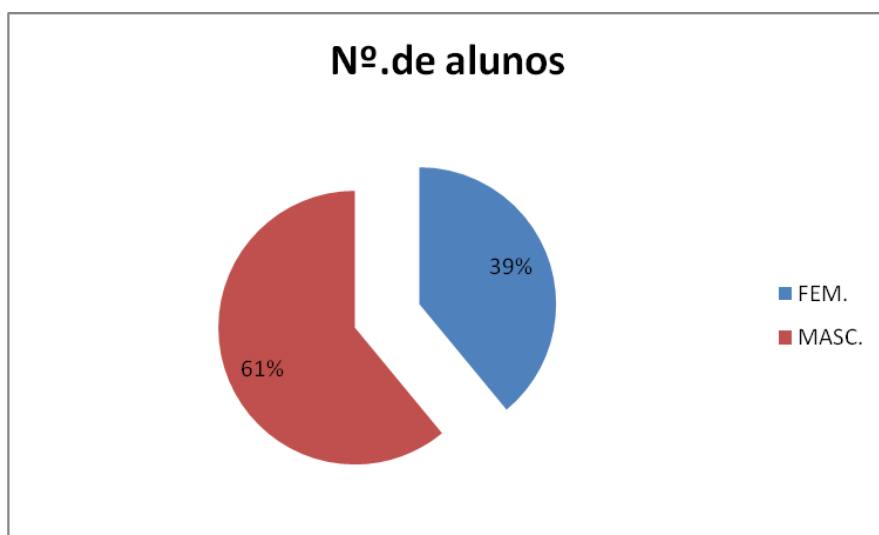


Gráfico 1 – Distribuição dos participantes por sexo

Foram solicitados aos diretores de turma alguns dados disponíveis sobre o contexto familiar destes alunos, concluindo-se que a idade dos seus pais encontra-se no intervalo entre os 34 e os 60 anos (três alunos não mencionam os pais, ou por falecimento ou por não manterem contacto) e, no caso da idade das mães, entre os 35 e os 48 anos.

Quanto às suas habilitações literárias, no caso dos pais, o grau de escolaridade encontra-se no gráfico seguinte:

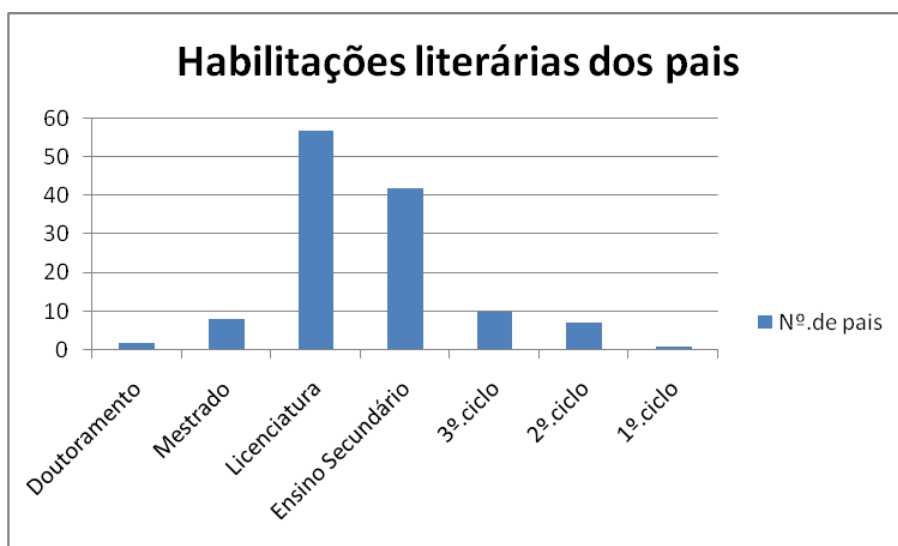


Gráfico 2 – Habilidade literárias dos pais

Relativamente às mães, a tendência mantém-se idêntica:



Gráfico 3 – Habilitações literárias das mães

Como podemos verificar, os pais dos alunos envolvidos são bastantes escolarizados, sendo que a maioria possui licenciatura. São contextos familiares, na sua maioria, em que os alunos são acompanhados no seu estudo e apoiados nas atividades escolares. Outros indicadores fundamentam esta ideia, nomeadamente o facto de, no caso das mães, 26% serem professoras, sendo que nenhuma outra atividade profissional surge tantas vezes referida. Com base na análise das atividades profissionais, concluímos que, quanto ao seu estatuto socioeconómico, enquadrar-se-ão em estratos médios/altos.

Tendo a experiência de lecionar a disciplina de História e Geografia de Portugal a todos os alunos envolvidos, podemos concluir que são turmas de aproveitamento bem distinto. Contudo, a esmagadora maioria dos alunos mostra interesse pela disciplina e grande parte demonstra empenho na execução das tarefas propostas. No final do ano letivo, no caso desta disciplina, a média obtida pelos alunos do sexto ano foi de 4,51 valores, não se registando qualquer nível negativo.

1.3 – Análise dos trabalhos apresentados

A) A recolha de objetos familiares e as entrevistas semiabertas

Duas turmas procederam então à procura, dentro de cada grupo, de um objeto familiar que, contextualizado no período do Estado Novo, tivesse significado emocional e patrimonial para a pessoa que o forneceu. Feita essa identificação, os alunos teriam que preencher um questionário relativamente ao objeto, o que os obrigava a uma pequena investigação sobre o mesmo, recorrendo predominantemente aos testemunhos orais.

Vejam os a descrição do conjunto de objetos apresentados pelos alunos:

Lista de objetos recolhidos – 6.ºE
- crachá de um acampamento militar da Mocidade Portuguesa (1963)
- rádio adquirido em 1964
- aerograma para combatente na guerra na Índia
- livro de História e Geografia de Portugal do 1.ºano do ciclo preparatório
- máquina fotográfica (de um familiar jornalista naquele período)
- nota de vinte escudos
- arma de guerra usada na década de 1960
- postal de 1947 (a Praça da República de Fafe)
-«Os Lusíadas» (edição de 1967)
- fotografias de soldados na Guiné (guerra colonial)
- moeda de dez escudos

Lista de objetos recolhidos – 6.ºA
- livro de leitura único para 4.ª classe
- distintivo de uma esquadra - «os Canibais» - que combatia na Guiné Bissau
- brinquedo musical para bebés (fabricado em 1964)
- palmatória
- número especial do jornal «Diário do Norte»: 70.º aniversário do Professor Salazar (1959)
- cartão da caixa nacional de aposentações (1965)

- livro de Norton de Matos: «Os 2 primeiros meses da minha candidatura à Presidência da República» (1948)
- placa de identificação dos soldados usada durante a guerra colonial
- selos postais emitidos pelos correios de Angola (1963)
- caixa de medalhas de mérito militar
- Revista «O século» : «A morte do Presidente Salazar» (1-8-1970)
- fotos de recordação da tropa
- livro publicado pela «Editora Educação Nacional»: «Breve História de Portugal» (1948)

Da análise da lista de vinte e quatro objetos recolhidos pelos alunos, podemos dividi-los em quatro tipos:

- a) Objetos do quotidiano (ex: brinquedos de infância, máquinas fotográficas) (8)
- b) Objetos relacionados com a vida militar (7)
- c) Objetos relacionados com a escola/educação de jovens (5)
- d) Livros/revistas da época (4)

Podemos verificar que mereceram destaque os objetos que marcaram o quotidiano das pessoas e a sua educação, mas também os que se relacionam com a vida militar, particularmente com a Guerra Colonial, o que é demonstrativo da importância, não só histórica, mas também emocional que este acontecimento teve na vida dos indivíduos no período em estudo, bem como da curiosidade que desperta nos nossos alunos, como lembram alguns, quando justificavam a escolha do objeto do seu grupo:

Sempre tive muita curiosidade relativamente a estas medalhas bonitas que estão numa caixa com tampa de vidro na sala de estar do meu avô. Conversei com o meu colega sobre elas e ele concordou em fazermos este trabalho.

Escolhemos este objeto (arma) porque, além da curiosidade que nos despertou, tem um valor sentimental especial, pois o avô sobreviveu à guerra colonial (...). Todos os

jovens da nossa idade têm ouvido os seus avós contar histórias sobre África e este objeto permite-nos materializar todas essas histórias.

Parece-nos igualmente fundamental que os alunos percebam o impacto que os acontecimentos têm e tiveram na vida quotidiana dos indivíduos e que a identidade de cada um está sempre relacionada com os acontecimentos que vivenciaram e, sobretudo, com a forma como os recordam no presente:

Sempre que o avô remexe nos baús onde guarda as memórias passadas, têm lugar primeiro os objetos que lhe relembram a passagem pela Guiné, Cabo Verde, Angola e Moçambique (...) por ser sinal da grande marca que nele ficou (...) durante aquele período de guerra.

Os alunos puderam partilhar igualmente com os colegas «as suas descobertas» e curiosidades que conheceram que, muitas vezes por condicionamento de tempo letivo, não são referidos na sala de aula. Eis um objeto que despertou enorme interesse quando apresentado na sala de aula:

O objeto escolhido é uma medalha de identificação que o meu avô usou durante a guerra, e que manteve até agora como símbolo de tudo o que viveu enquanto lutou. Naquele período, os soldados eram obrigados a usá-la, de modo a que, se morressem em combate, e não houvesse tempo para remover os corpos, a medalha era partida a meio pelo picotado e era levada para o quartel para identificação.

A guerra colonial era igualmente um dos assuntos que os alunos (de duas turmas) deveriam abordar nas entrevistas que realizaram a familiares e, mais uma vez, esta ideia do impacto deste acontecimento pode ser constatado pelos alunos, o que sublinha a ideia de que também os seus familiares foram protagonistas da História:

«Cometeram-se atrocidades por parte de todos os intervenientes na guerra (...) Essa guerra levou-me muitos amigos que morreram, outros fugiram para outros países» - a entrevistada ao dizer isto emocionou-se - «(...) Ainda hoje me custa falar sobre isto» – referiu a nossa interlocutora.

(entrevistada: avó de uma aluna)

A nossa entrevistada garantiu-nos que viveu muito mal esse período: «Chorei muito, porque tinha lá dois filhos. Um casado e com dois filhos. O medo e a angústia eram constantes».

(entrevistada: avó de uma aluna)

Ao realizar esta recolha, e ao elaborar fichas de observação sobre esses objetos, ou nas suas entrevistas, os alunos puderam assim não apenas ficar a conhecer a sua história, como relacioná-la com conteúdos abordados na sala de aula:

«O país tinha muitas dívidas e Salazar endireitou o país, tirou-nos da miséria em que estávamos». Isto vem confirmar o que aprendemos nas aulas de História, uma vez que o ministro das finanças conseguiu um saldo positivo das contas públicas.

(entrevistada: avó de uma aluna)

A nossa entrevistada respondeu que não sentiu propriamente falta de liberdade (...). Sabia que não se podia expressar livremente e que uns familiares do marido «andaram escondidos e fugiram para a Espanha». Referiu que não falavam muito dessas coisas, eram coisas de política», o que vem confirmar que a propaganda e os instrumentos repressivos usados na altura levavam à interiorização dos valores como ordem, disciplina e obediência.

Idem

Pareceu-nos assim positivo o trabalho ter sido realizado após a leção dos conteúdos programáticos, uma vez que os alunos iam já com mapas conceptuais mais esclarecidos sobre determinadas temáticas, compreendendo melhor o discurso das suas testemunhas, nomeadamente no que concerne ao enquadramento dos jovens nas escolas.

<p><i>Na escola primária, todos os dias tinham de se ajoelhar e rezar virados para a fotografia de Salazar.</i></p>
<p>(entrevistado: tio de um dos alunos)</p>
<p><i>A escola que eu frequentei tinha pendurada na parede a bandeira nacional, o crucifixo e o retrato do presidente do Conselho.</i></p>
<p>(entrevistada: avó de um dos alunos)</p>
<p><i>Naquele período, a palmatória era muito utilizada pelos professores nas escolas como instrumento de castigo e repreensão para os alunos indisciplinados.</i></p>
<p>(entrevistado: avô de um aluno)</p>
<p><i>Como professora não podia desviar-me do estabelecido senão tinha de sofrer as consequências disso.</i></p>
<p>(entrevistada: avó de um aluno)</p>
<p><i>Os livros eram os mesmos durante anos e passavam de irmãos para irmãos, referiu o entrevistado. Os cadernos tinham muitos símbolos e imagens dos portugueses mais ilustres, e eram muito conservadores», referindo-se a Deus, Pátria e Família.</i></p>
<p>(entrevistado: avô de uma aluna)</p>

Podemos constatar que as questões da trilogia do Estado Novo (Deus, Pátria e Família), os valores de ordem, obediência e disciplina, ou mesmo a vigilância aos professores, que foram pontos tão salientados em contexto de sala de aula, foram também uma constante nos seus trabalhos.

Por vezes, a abordagem a aspetos já estudados não era tão evidente, e foi fundamental a sua discussão na apresentação dos trabalhos, o estabelecimento de um diálogo e o questionamento dos participantes do grupo, para aferir até que ponto aqueles tinham sido compreendidos. Vejamos este exemplo:

Este livro foi usado pelo avô do Manuel em 1970-71. Curiosamente, os textos contidos no mesmo livro estavam no livro das nossas avós nos anos 50.

«Os livros eram os mesmos durante anos e passavam de irmãos para irmãos», referiu o entrevistado.

Os alunos poderiam assim, percebendo a manutenção dos mesmos manuais ao longo de pelo menos trinta anos, aferir a continuidade do regime ao longo dos anos, a não abertura à inovação, o isolamento face a novas conceções didáticas.

Não obstante estas referências, a verdade é que muitos viam naquela escola um modelo que deveria ser mantido:

A escola hoje pode estar mais desenvolvida (...) mas antes havia mais respeito e ordem.

Alunos do 6º.E (entrevistado: avô de um aluno)

Na realidade, na nossa opinião, um dos aspetos mais relevantes destes trabalhos teve a ver com o contacto que os alunos puderam ter com diferentes perspetivas que os entrevistados tinham sobre uma mesma temática. Centremo-nos na apreciação da figura de Oliveira Salazar:

<p><i>Salazar faz falta. Talvez 3 Salazares. Antes divulgava-se o nome de quem cometia uma asneira, para depois terem vergonha. Por isso é que isto agora está tão mau.</i></p> <p>(entrevistado: tio de um aluno)</p>	<p><i>Era um ditador que impunha as ordens pela força.</i></p> <p>(entrevistado: avô de um aluno)</p>
<p><i>Quanto a Salazar, achou-o um grande estadista (...), uma pessoa humilde mas muito culta (...). Sem ele o povo ficou com mais liberdade mas sem regras.</i></p> <p>(entrevistado: avô de um aluno)</p>	<p><i>Salazar, para o sujeito entrevistado, era uma pessoa muito dura, chegando mesmo a dizer que «Salazar era um matador. Pode ter equilibrado as contas públicas, mas o povo passava fome».</i></p> <p>(entrevistado: avô de uma aluna)</p>

Esta constatação, aquando da apresentação dos trabalhos, permitiu-nos trabalhar a temática relativa à pluralidade cultural existente nos diferentes contextos narrativos e a ideia de que os acontecimentos históricos nunca têm um significado independente daquele que os indivíduos lhe dão.

Procurou-se esclarecer assim a ideia de que sempre que um entrevistado recorda uma determinada época ou acontecimento, reintroduz-lhe sempre um novo sentido, de forma (por vezes) inconsciente, uma vez que consciência histórica e conhecimento histórico não são sinónimos. A consciência histórica de cada um é sempre um resultado das suas vivências e experiências pessoais, dos seus contextos de socialização, sobretudo familiar e local, enfim, do seu percurso de vida. E, no caso de temáticas sobre a perceção dos entrevistados da Censura ou a presença da PIDE (solicitadas no trabalho das entrevistas), essa ideia torna-se evidente nos diferentes comentários:

<p><i>Conheceu muita gente que foi presa pela PIDE. O que mais lhe tocou foi um tio padre, que para ajudar um sobrinho a fugir, foi denunciado e preso.</i></p> <p>(entrevistada: avó de um aluno)</p>	<p><i>Não conheci ninguém preso pela PIDE.</i></p> <p>(entrevistada: avó de um aluno)</p>
--	---

<p><i>A entrevistada disse que não se podia falar com pessoas que não se conhecia bem, porque às vezes frases ditas num contexto eram interpretadas de forma diferente e informadores da PIDE, infelizmente havia bastantes, faziam chegar o que queriam e os problemas começavam.</i></p> <p>(entrevistada: avó de uma aluna)</p>	<p><i>Nunca senti a presença da PIDE.</i></p> <p>(entrevistado: pai de um aluno)</p>
--	--

As curiosidades particulares que os seus entrevistados contavam também eram sempre expostas pelos alunos nas suas apresentações, como demonstra o exemplo seguinte:

<p><i>O entrevistado disse uma curiosidade. Disse que, no Porto, tinha uma sapataria em frente a uma esquadra da PIDE e os agentes iam lá comprar sapatos, referindo que «Até nos podiam conhecer bem, mas não podíamos levantar um cabelo para falar mal do regime».</i></p> <p>(entrevistado: avô de um aluno)</p>
--

Mas esta pluralidade de perspetivas, explícitas nos vários trabalhos, este confronto de fontes, encontradas em arquivos familiares, ou até que se confrontam com as narrativas construídas pelo

seu manual escolar, devem ser vistas como oportunidades de desenvolver a consciência crítica dos nossos alunos.

Muitas vezes, os nossos alunos salientavam que os avós defendiam muito aquele tempo e que eram intransigentes nas suas posições, discutindo com quem se lhes opusesse. De facto, esta é uma oportunidade para justificar aos alunos o porquê da diversidade de narrativas históricas e o carácter provisório da explicação histórica, destacando que essa multiplicidade de perspectivas não retira cientificidade à História. Não faz qualquer sentido falar nas aulas de História de um passado pronto e acabado. Marília Gago salientou, que desde muito novos, os alunos têm já uma perceção sobre este aspeto, representando estes trabalhos uma ocasião para aprofundá-la:

Os alunos compreendem que o facto de existirem diferentes narrativas históricas não se coloca só sobre o modo como elas são contadas (...) mas também revelam compreender que a narrativa histórica é necessariamente perspectivada e que esta característica é inerente ao próprio conhecimento histórico¹¹⁰.

O conhecimento histórico apresenta-se assim aos alunos como uma experiência interpretativa que, ao ser reconstruída, recontada, representa sempre uma experiência vivenciada no presente.

Por sua vez, os professores de História devem conceber cada aluno como um indivíduo que cresce com histórias dos pais, da localidade, do grupo juvenil onde convive, que são diferentes entre elas e que formam a sua consciência crítica. Há assim, no processo didático, de ter em conta a multiplicidade de histórias dos seus alunos e, sempre que possível, promover diálogos e situações de aprendizagem que promovam o conhecimento e a partilha das realidades quotidianas de cada discente.

Quando questionados sobre se se justificava ou não guardar estes objetos, no caso dos trabalhos de pesquisa dos arquivos familiares, todos os alunos envolvidos responderam positivamente:

110 GAGO, Marília (2007), 105

Claro que sim, porque é um testemunho histórico de uma vida.

Justifica-se guardar esta revista (...) porque é (...) um documento histórico e uma forma de conhecermos como a imprensa da época, condicionada pela censura, abordava as notícias relacionadas com o regime.

Este objeto é história. Representa a história do nosso país.

Sim, porque foi com a ajuda deles que o avô me contou as histórias da sua participação na guerra e um dia pretendo mostrá-los aos meus filhos.

Salientamos assim a vertente de promoção de atitudes de cidadania que este trabalho teve, ao inculcá-lhes valores de defesa e preservação patrimonial e, sobretudo, o alargamento das suas conceções sobre o sentido de documentos históricos.

Esta capacidade de *leitura* histórica do património ficou também bastante aprofundada nos trabalhos da quinta turma envolvida neste estudo, que estudou o património local.

B) Estudo de toponímia/edifícios patrimoniais locais

O recurso ao meio como objeto de estudo e a compreensão do aluno na realidade em que opera permite-lhe uma melhor inserção social e uma maior capacidade de intervenção futura. Tal identificação irá auxiliá-lo na compreensão do sentido da História. Contudo, sublinhando esta dimensão pedagógica favorável do ensino da história local como potenciadora do sucesso da aprendizagem, não podemos deixar de sublinhar que a localidade deles *dialoga* com outras localidades e que, não obstante a riqueza das suas especificidades históricas, que explicam muito da sua identidade, faz parte de um mundo globalizado.

No caso dos estudos da evolução da toponímia bracarense, os alunos tiveram de desenvolver uma investigação que lhes permitisse, simultaneamente, conhecer a evolução do nome das ruas mas, o mais importante, compreender historicamente essas mudanças, contextualizando essas

informações recolhidas com os conteúdos lecionados na sala de aula. Eis alguns exemplos das questões colocadas aos alunos/respostas.

Nome atual

«Avenida da Liberdade».

Designação entre 23.5.1935 e 5.6.1974

«Avenida Marechal Gomes da Costa».

Por que razão se deu esse nome a esta rua durante esse período:

«(...)para homenagear o general Gomes da Costa, militar e político responsável pela queda da 1.ª República, após a marcha triunfal desde Braga até Lisboa.»

Designação entre 5.6.1974 até à atualidade:

«Avenida da Liberdade».

Na tua opinião, porque terá sido alterado o nome desta avenida no pós 25 de Abril?

«(...) de forma a assinalar o fim do regime ditatorial (...)».

Relativamente à última questão referida no exemplo anterior, um outro grupo que trabalhou a mesma rua referiu:

«Na nossa opinião, a alteração do nome deve-se ao facto de se tentar acabar com quaisquer tipos de marcos da ditadura.»

Das respostas anteriormente citadas, podemos concluir que os alunos, recorrendo preferencialmente à história oral e também às informações na internet, conseguiram não só conhecer a evolução toponímica, como relacioná-la com os conteúdos programáticos lecionados, o que, na nossa opinião, representa uma consolidação dos mesmos e, simultaneamente, o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e da sua consciência histórica, dando-lhes um sentido de continuidade entre o passado e o presente em que vivem, criando um maior sentimento

de identificação com a história, enquanto ciência ou enquanto disciplina escolar, o que não pode deixar de representar um contributo para o sucesso escolar.

Vejam os exemplos de uma outra rua:

<p>Nome atual: «Rua 25 de Abril»</p> <p>Designação entre 23.3.1961 e 5.6.1974: «Rua Engenheiro Arantes de Oliveira»</p> <p>Por que razão se deu o nome dessa personalidade no período assinalado na alínea anterior? «(...) era uma personalidade de grande importância no governo de Oliveira Salazar».</p> <p>Designação de 5.6.1974 até à atualidade: «(...) Com a revolução de Abril tentou-se apagar tudo o que fosse referência ou símbolos desse período histórico.</p>
<p>«Não fazia sentido esta rua continuar com o nome de uma personalidade que tinha sido governador-geral de Moçambique (...) uma vez que com a revolução de Abril (...) deu-se a independência dos países do ultramar, como Moçambique».</p>

Mais uma vez, salienta-se que os alunos, após a recolha das informações, relacionaram-nas com os seus conhecimentos previamente adquiridos, alcançando as suas próprias conclusões.

De salientar que era ainda solicitado aos alunos que descrevessem as principais alterações verificadas nestas ruas nos dois períodos estudados, sendo de referir que a maioria dos grupos recorreu a fotografias para realçar essas diferenças, o que comprova que tiveram de recorrer a uma diversidade de fontes para a realização deste projeto.

A turma que trabalhou este projeto teve ainda de estudar alguns dos monumentos da cidade que se contextualizavam no período estado-novista, concretamente, o Estádio 1.º de Maio e a estátua do general Gomes da Costa, ambas situadas na cidade de Braga, local onde se situa a instituição de ensino onde estudam os alunos envolvidos neste projeto. Acreditamos que fomentamos também um maior conhecimento, por parte dos alunos, do património local, como se poderá verificar na análise das respostas obtidas no inquérito final realizado no fim do projeto.

Observemos as informações que foram solicitadas aos alunos no caso do Estádio 1.º de Maio:

FOTO

LOCALIZAÇÃO

- 1. Qual a data de início de construção deste espaço desportivo?**
- 2. Qual o arquiteto responsável por este projeto?**
- 3. Por que razões houve necessidade de construção de um estádio de grandes dimensões na cidade de Braga?**
- 4. Em que data foi inaugurado?**
- 5. Por que razão foi este edifício inaugurado nesse dia?**
- 6. Que personalidades importantes inauguraram o Estádio 1.º de Maio?**
- 7. Qual a designação que obteve o estádio aquando da sua inauguração?**
- 8. Por que razão o estádio mudou de nome a seguir ao 25 de Abril de 1974?**

Podemos verificar que, para além de uma pequena resenha histórica do monumento, foi mais uma vez exigido aos alunos um exercício de relacionamento com os conteúdos estudados, o que é verificável em algumas das respostas obtidas:

<p>Em que data foi inaugurado: «28 de Maio de 1950»</p> <p>Por que razão foi inaugurado nesse dia? (...) para comemorar o 24º. aniversário da Revolução de 28 de Maio de 1926.</p>
<p>Por que razão mudou o estádio de nome após o 25 de Abril? «Não fazia sentido (...) visto que o Estado Novo tinha acabado e, na revolta de 28 de Maio de 26 (...) ele tinha sido implantado».</p> <p>«O estádio mudou de nome porque o anterior estava associado ao antigo regime».</p>

A ficha de observação relativa à Estátua do General Gomes da Costa solicitava as seguintes informações:

FOTO -

Localização -

- A) Qual o autor desta escultura?**
- B) Em que data foi inaugurada?**
- C) Por que razão terá sido inaugurada nessa data?**
- D) Em que local se situa a estátua do General Gomes da Costa?**
- E) Por que razão a estátua desta personalidade se encontra nesse local da cidade?**
- F) Faz um pequeno registo biográfico (máximo de oito linhas) da personalidade representada e do seu escultor.**

Da análise das questões acima expostas, podemos concluir que, nesta pesquisa investigativa, os alunos produziram e partilharam com os colegas novos conhecimentos, ou seja, estes trabalhos

funcionam também como um recurso didático de relevo. Acreditamos que a produção de materiais didáticos pelo próprio aluno deve ser dos objetivos do professor, pois é, na realidade, demonstrador do domínio do conhecimento obtido no decorrer do processo de aprendizagem.

Eis algumas das respostas obtidas:

E que data foi inaugurada?

«Inaugurada a 28 de Maio de 1966».

Por que razão terá sido inaugurada nessa data?

« (...) Pois nesse mesmo dia, em 1926, deu-se a primeira revolta militar (...) que pôs fim à primeira república».

Em que local se situa a estátua do General Gomes da Costa?

«(...) no largo Conde de Agrolongo, vulgarmente conhecida como Campo da Vinha».

Por que razão a estátua desta personalidade se encontra nesse local da cidade?

«(...) era onde se situava o quartel de onde partiu o grupo de militares liderado pelo General Gomes da Costa, no dia 28 de Maio de 1926, que acabaria em Lisboa».

Procurou-se assim desenvolver um projeto de observação/investigação, com o objetivo de colmatar uma das maiores dificuldades sentidas na didática da história: o relacionamento dos conteúdos programáticos e não apenas a sua memorização. É a adoção de uma perspetiva mais construtivista, onde o saber deve ser *compreendido*.

Acreditamos que a realidade local é um espaço privilegiado para a prossecução desse objetivo pois, antes de mais, tem a ver com aquilo que ele (re)conhece, sente, pensa e, por outro lado, desenvolve a sua consciência histórica ao articular os conhecimentos da realidade nacional, ou mesmo mundial, com os da localidade.

A história local permite ao professor levar o aluno a resgatar o passado, através de variadas formas, entre elas, o uso de fontes disponíveis na própria localidade, nomeadamente fotografias, o

património histórico material e imaterial, os documentos dos arquivos, bem como fontes vivas, através de depoimentos orais.

Por outro lado, salientamos a necessidade de promover, com estas estratégias didáticas, atitudes de cidadania ativa que se traduzem na defesa e preservação do património, que é uma parte integrante do percurso cultural da sociedade em que se encontram.

1.4 - INQUÉRITO FINAL – Análise dos dados

O estudo realizado com estes 127 alunos do sexto ano de escolaridade teve como objetivo a realização de um trabalho que procurasse *aprender com as memórias* dos seus familiares e da sua localidade, conhecendo e reconhecendo a existência de temporalidades e experiências múltiplas, promovendo assim o seu sentimento de identidade, a sua responsabilidade cívica e patrimonial e o fortalecimento da sua consciência histórica. Procurava-se ainda constatar de que forma este trabalho podia promover uma melhor compreensão dos conteúdos lecionados em contexto de sala de aula, potenciando assim o sucesso no seu aproveitamento na disciplina de História e Geografia de Portugal.

Após a entrega dos trabalhos e da sua apresentação final, os alunos realizaram um inquérito/reflexão final (anexo IV) sobre esta experiência didática, preenchido em contexto de sala de aula, após o momento de avaliação formal escrita sobre estes conteúdos. Optou-se que os alunos o realizassem de forma anónima, para que fossem totalmente francos nos seus comentários.

Da análise dos dados disponíveis, concluiu-se que todos os alunos gostaram de realizar o trabalho sobre esta temática e que foram igualmente unânimes em considerá-lo motivador. De seguida, realizaremos uma análise relativa às justificações dadas para essa posição.

Podemos concluir que a esmagadora maioria dos alunos responde que a principal razão do gosto que sentiram em realizar este trabalho advém do facto de ficarem a conhecer melhor a história dos seus familiares ou da sua localidade. Esta foi, aliás, também a principal utilidade que os alunos também consideravam ter esta investigação, como mostra o gráfico seguinte:

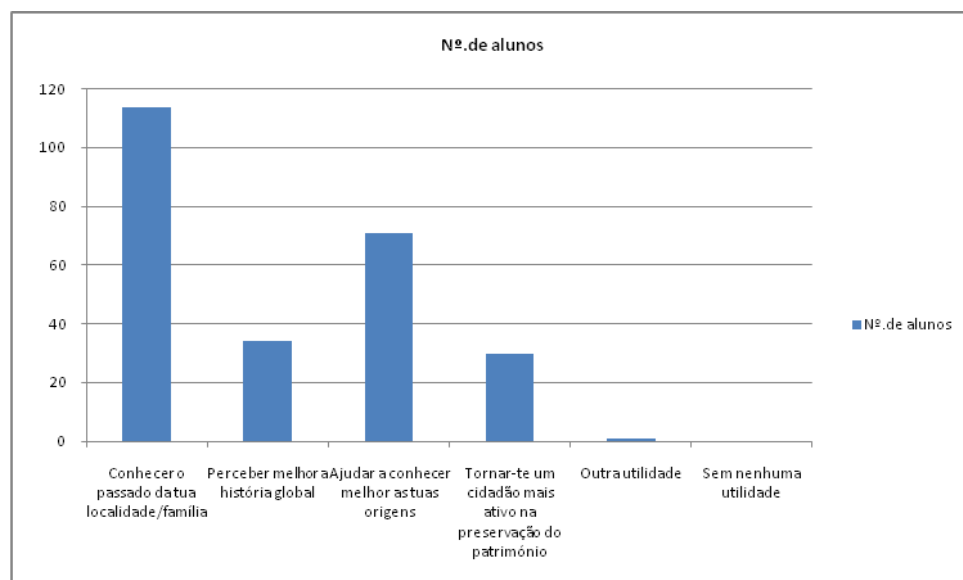


Gráfico 4 – Utilidade desta investigação (respostas dadas pelos alunos)

Os alunos tinham cinco opções de resposta, podendo, caso quisessem, escolher duas opções. Todos os alunos optaram por fazê-lo e tinham ainda a possibilidade de escrever uma *outra utilidade* ou, caso achassem pertinente, considerar que o trabalho não tinha qualquer utilidade, opção que não foi selecionada por nenhum discente (recordamos o anonimato deste inquérito).

Assim, a maioria dos alunos revelou que o trabalho contribuiu para conhecer melhor a história da sua família/localidade e para conhecer as suas origens. A ideia de afetividade como fator essencial à aprendizagem e, neste caso, como promotora do sucesso desta atividade que lhes foi proposta, ficou também patente em algumas das justificações dadas pelos alunos sobre as razões da motivação que sentiram:

Adorei ouvir os meus avós contarem histórias do seu tempo.

Este trabalho motivou-me porque pude ver a minha avó contente por partilhar este objeto connosco.

O meu avô contou-me histórias fantásticas que me fascinaram.

Sublinha-se assim a ideia de que é fundamental considerar que as emoções das crianças devem ser consideradas na prática pedagógica, uma vez que os domínios cognitivo e afetivo estão absolutamente associados. Os resgates de histórias que trazem a realidade dos alunos e das suas famílias para o contexto da escola são experiências motivadoras e atrativas para eles, que se vêem como figuras importantes na História. Se os projetos propostos pelo professor estimularem os interesses dos alunos, então certamente a sua receptividade será maior.

Este projeto, nas suas três vertentes, cumpriu ainda um objetivo central que a História deve desenvolver: promover a convivência entre gerações, desenvolver nos alunos a capacidade de saber ouvir (sobretudo os avós, tios e pais neste caso), de dar valor ao conhecimento dos mais velhos:

O conhecimento do passado deve ajudar a saber ouvir os outros, a agradecer a partilha de experiência, a compreender que há outros valores (...) a garantir uma maior disponibilidade que

*evite o permanente atrito entre gerações*¹¹¹.

O tema escolhido para este trabalho teve em conta, como já referimos, o interesse que tradicionalmente desperta nos alunos e, obviamente, a proximidade geracional, permitindo aos nossos alunos o recurso à história oral. Podemos concluir que, na opinião deles, o Estado Novo marcou a história do seu contexto local/familiar, o que está patente nas memórias que dele persistem e, por isso, quando questionados sobre se consideravam que a sua terra e família guardavam muitas memórias deste período, as respostas vão nesse sentido:

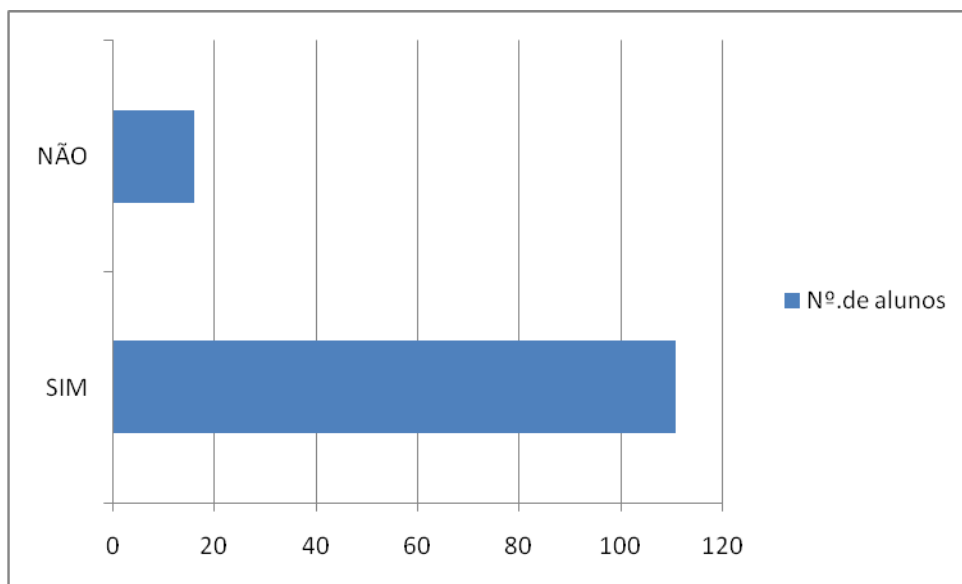


Gráfico 5 – Respostas à questão: *Consideram que a sua terra e família guardavam muitas memórias deste período*

A ideia de tornar os alunos protagonistas da sua História foi igualmente salientada nos seus comentários:

Ao contrário da maioria dos trabalhos que são pedidos, este era sobre a história individual de cada um.

Ajudou-me a perceber que toda a gente faz parte da História e que também tenho uma família que contribuiu para a História.

111 ALVES (2001), 25.

Aprendi coisas sobre a minha família que me fez perceber a ligação entre história geral e a memória individual.

Ouvi-la da boca de uma pessoa torna-a mais real.

Destes comentários, podemos concluir que, com este trabalho, os alunos puderam ver a História não como uma mera descrição de factos e acontecimentos distantes, mas como uma realidade próxima, atrativa, vivenciada pelos seus avós, tios, vizinhos, que fizeram parte dessa história, representando igualmente um aspeto determinante para a formação da sua identidade e da sua consciência histórica. Através da sua realização, os alunos puderam identificar indícios da experiência humana na sua realidade quotidiana, percebendo que a história da sua família e dos seus contemporâneos não tem apenas uma dimensão localizada, mas antes articula-se com outras narrativas históricas, de contextos e temporalidades diferentes.

Esta afetividade, patente nos comentários citados, juntamente com o facto de os alunos, ao realizarem os seus trabalhos, serem obrigados a relacionar os conteúdos lecionados na sala de aula, foram promotores de uma melhor compreensão dos mesmos e, em alguns casos, mesmo no seu aprofundamento. Quando questionados sobre se consideravam que este estudo os ajudou a compreender melhor os conteúdos deste tema, a resposta foi clara:

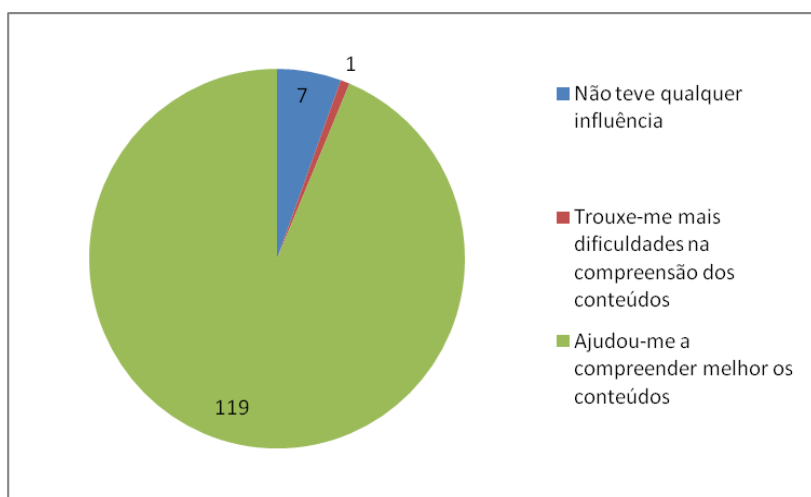


Gráfico 6 – Respostas à questão: *Consideram que este estudo os ajudou a compreender melhor os conteúdos deste tema?*

Podemos verificar que 119 alunos referiram que este trabalho foi promotor do sucesso na aprendizagem¹¹². Tal aspeto foi verificável igualmente no momento de avaliação escrita formal (comum a todas as turmas) que aconteceu após a realização destes projetos (quinto teste de avaliação do ano letivo), e que, na sua maior parte, visava conteúdos programáticos relativos ao tema em análise: *Portugal e o Estado Novo*. Ao longo do ano letivo, como as turmas realizaram cinco testes escritos de avaliação sumativa, obtendo, em média, os seguintes resultados:

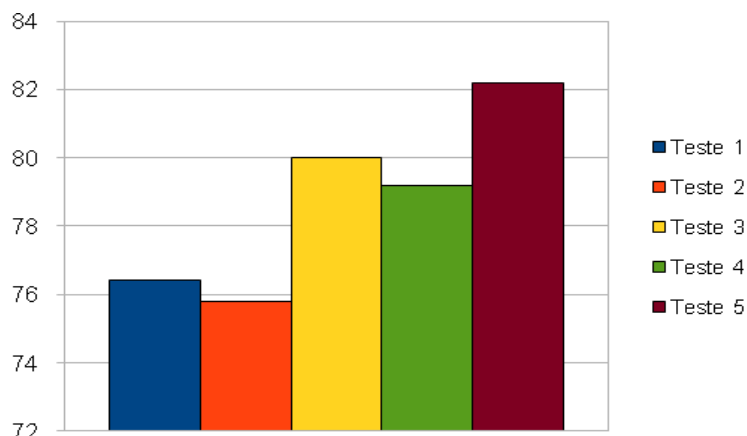


Gráfico 7 – Resultados – em média – obtidos pelos alunos nos vários testes realizados ao longo do ano

Verificamos que a média dos 127 alunos foi superior no último teste de avaliação, o que vem sublinhar a ideia de que este projeto potenciou o sucesso escolar, consolidando as aprendizagens obtidas em contexto de sala de aula. A utilização deste recurso didático – pequenos trabalhos de investigação histórica, recorrendo às memórias locais e familiares – permite um maior relacionamento/aprofundamento dos conteúdos e, como referido anteriormente, uma maior familiarização com assuntos que anteriormente lhes pareceriam distantes ou pouco interessantes.

Esta contagem quantitativa, pode ser sublinhada numa análise qualitativa de alguns dos seus comentários.

112 Contudo, consideramos que a ideia da centralidade do estudo das histórias locais e familiares para a compreensão da história global deve continuar a ser promovida, uma vez que apenas 34 alunos salientaram essa razão como utilidade principal deste trabalho.

<i>Compreendi a matéria mais facilmente.</i>
<i>Ajudou-me a compreender melhor a matéria.</i>
<i>Acabei por tirar boa nota, o que teve também a ver com o que aprendi com a entrevista.</i>
<i>Consegui melhores resultados.</i>
<i>Percebi melhor a matéria, o que me motivou para o teste, no qual tirei 98%.</i>

A questão da motivação para a disciplina é assim um aspeto a realçar. Já aludimos anteriormente a que há um estereótipo errado na ideia de que os alunos não estão seduzidos para a disciplina. Particularmente nesta faixa etária, os alunos mostram-se interessados por várias temáticas relacionadas com a História geral e têm curiosidade por vários pontos. O que está errado é eles ainda associarem a disciplina em si como um espaço de memorização, não percebendo a sua verdadeira utilidade. Este trabalho representou assim também uma oportunidade de sedução para a História e Geografia de Portugal:

<i>Aprendi muito e fiquei mais interessado na matéria.</i>
<i>Tive vontade de aprender mais.</i>
<i>Considero este trabalho de pesquisa motivador porque aprendi mais (...) do que se tivesse lido apenas o manual escolar.</i>

Assim compreendemos melhor e não nos esquecemos da matéria.

Deu-me mais vontade e curiosidade de estudar a matéria.

De facto, procurando desenvolver uma aprendizagem que envolva processos metacognitivos, isto é, ao promover o *conhecimento sobre o conhecimento*, exercemos influência sobre a motivação, pois o facto de os alunos poderem controlar e gerir os seus processos metacognitivos dá-lhes responsabilidade pelo seu desempenho escolar mas, sobretudo, gera confiança nas suas capacidades.

Incentivou-se, assim, julgamos, o gosto pela pesquisa e um ensino da história mais ativo por parte do aluno, que o introduza na metodologia histórica. Confrontados com um problema, com uma situação de aprendizagem distinta das habituais, o aluno foi levado à pesquisa de documentos sobre a história local, à recolha e estudo de objetos familiares e à recolha de histórias de vida, o que lhes permitiu depois a análise e interpretação da informação recolhida e, sobretudo, o confronto e o estabelecimento de relações entre essa história vivenciada no seu contexto social e outras narrativas históricas já produzidas, que conheceram nas aulas ou mesmo em filmes, documentários, museus ou livros.

Centremo-nos em alguns dos seus comentários sobre este incentivo à investigação:

Foi motivador porque vamos descobrir com os nossos próprios olhos isto tudo.

Foi motivador porque com o meu companheiro tive de recorrer a várias fontes de informação através de livros, computador e pessoas mais velhas.

É interessante procurar informações em livros antigos, artigos sobre a história de Portugal (...) porque nos ajuda a aplicar os nossos conhecimentos.

Este trabalho foi motivador porque me fez entrevistar uma pessoa para descobrir um objeto e organizar depois a informação.

Como lembra Célia Ribeiro,

(...) para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, não basta saber e fazer, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer»¹¹³

É óbvio que os alunos, neste ciclo de ensino, estão apenas a ser introduzidos na pesquisa documental e começam a formular ideias gerais sobre o que é a metodologia histórica e a pensar historicamente, fortalecendo a sua consciência histórica. De facto, consideramos que a família e a localidade, enquanto espaços de socialização primária dos indivíduos, representam o espaço privilegiado para iniciar esta prática, uma vez que fornecem aos alunos ancoradouros de familiaridade que lhes trazem segurança e motivação para avançarem nas suas pesquisas.

Simultaneamente, achamos determinante a promoção de uma cidadania consciente, a formação de cidadãos empenhados na preservação patrimonial e que entendam a sua importância na formação identitária. Não deixou de despertar a nossa atenção o facto de esta ter sido a opção menos escolhida (30) pelos alunos como razão da utilidade deste trabalho. Tal situação representa que há ainda um longo caminho a percorrer na promoção da defesa patrimonial mas, sobretudo, no destaque desta disciplina para esse efeito. Efetivamente, esta não pode ser uma questão abordada apenas de forma teórica nas aulas, mas deve ter antes aplicabilidade ou seja, os alunos devem contactar diretamente com o património, conhecê-lo, para depois se tornarem indivíduos empenhados na sua defesa, construindo cidadãos historicamente mais conscientes.

Reconhecemos contudo que este trabalho teve o mérito de contribuir para o conhecimento/sensibilização dos alunos para com o seu património, familiar e local, o que é demonstrado em alguns dos comentários dos alunos envolvidos:

¹¹³ RIBEIRO, Célia (2003) – *Metacognição, um apoio ao processo de aprendizagem*. In «Psicologia, Reflexão e Crítica», n.º.16, pp.109 – 116, disponível em www.scielo.br, consultado em 04.07.2013, 115

<i>Ajudou-me a conhecer o passado da minha localidade e a tornar-me um cidadão mais ativo.</i>
<i>Foi através deste trabalho que consegui adquirir mais informações sobre a minha terra e, assim, aprender a preservar a nossa cultura.</i>
<i>Consegui conhecer melhor a minha cidade e o seu passado, o que me entusiasmou a preservar toda a sua história.</i>
<i>Eu gostei de elaborar o trabalho porque, apesar de viver em Braga, não sabia muito acerca do património.</i>
<i>Fiquei a conhecer melhor as minhas origens e a preservar o património.</i>
<i>Despertou-nos para o conhecimento do património da minha cidade.</i>
<i>Ao conhecer melhor a cidade, apercebi-me da importância de algumas ruas e monumentos para a cidade.</i>

Os professores devem assim conciliar os interesses dos alunos e os conteúdos a abordar e aplicar projetos de intervenção educativa que os coloquem em contacto com legados culturais para que se apropriem deles como ancoradouros de memória e identidade. Deve-se, como lembra Luís Alberto Alves, procurar formar cidadãos completos, responsáveis:

A educação tem e deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa humana. Espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal devem ser desenvolvidos de forma harmoniosa e conseqüente. Já não é hoje possível preparar jovens para

*uma dada sociedade. Eles precisam sobretudo de referências intelectuais que lhes permitam conhecer o mundo e comportar-se nele como atores responsáveis e justos.*¹¹⁴

114 ALVES, Luís Alberto Marques (2001) – *Professor, aprendiz de feiticeiro, Deus e Demónio*. In. “Estudo da História 4”. Lisboa: APH, 287 – 296.

CONCLUSÕES

O presente estudo teve por base o desenvolvimento de um projeto didático que visasse compreender as vantagens, na contemporaneidade, da utilização da história local/familiar dos alunos nas aulas de História e Geografia de Portugal (2.º ciclo).

Nesta fase final do trabalho, procuraremos expor algumas das conclusões gerais a que chegamos e compreender se as questões-problema suscitadas inicialmente obtiveram resposta com o estudo de caso implementado. Visou também este estudo, perceber a forma como a História Contemporânea faz parte (ou não) da vida quotidiana dos alunos e quais as melhores estratégias, recursos e metodologias para o tornar um cidadão mais atento e interventivo na vida da sua localidade.

Do enquadramento teórico realizado na primeira parte deste trabalho – como ao longo do estudo de caso – pudemos concluir que a História – enquanto ciência ou disciplina - representa uma oportunidade privilegiada de responder aos desafios da procura de identidade, particularmente na sociedade atual, não de uma forma simplista, mas através de um encontro de fatores múltiplos e, muitas vezes, contraditórios. A História é uma relação entre o passado vivido pelas pessoas que nos antecederam e o presente a que esse passado não é indiferente, ou seja, cabe-lhe a tarefa de desenvolvimento de uma consciência histórica nos indivíduos que lhes permita obter uma noção de continuidade temporal.

Mas, para tal, para treinar os alunos a pensar historicamente, e particularmente para criar neles ancoradouros de identidade e de pertença, a instituição escolar (ainda que não se confunda com a comunidade), tem de evitar desligar-se do ambiente social dos alunos, pois a sua comunidade de pertença constitui um poderoso vetor de educação. Os professores devem organizar experiências de aprendizagem que estabeleçam ligações entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos.

De facto, deste estudo julgamos concluir que a disciplina de História precisa de ir buscar as experiências familiares/do meio envolvente dos alunos para situá-los como sujeitos da História. As histórias resgatadas – pais, avós, bisavós...- significam mais do que simples memórias, um referencial de identidade da família e são geradoras de sentimentos de afetividade por parte dos alunos, o que ajuda ao sucesso na aprendizagem dos conteúdos assim trabalhados. Compreender as implicações que os acontecimentos estudados nas aulas tiveram nos seus meios de vivência ajuda os alunos a identificarem-se com a História, a senti-la como algo próximo e real, a relacionarem os conteúdos abordados com aspetos concretos do seu quotidiano. Todos os aspetos mencionados

ajudam, como demonstrou o estudo de caso implementado, a um maior sucesso escolar na disciplina de História e Geografia de Portugal (2º.ciclo). Além disso, estas experiências de aprendizagem ensinam os alunos a valorizarem as experiências de vida dos seus familiares, promovendo um diálogo intergeracional.

A tarefa do educador não é dispensar o conhecimento, mas proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construírem. Deve oferecer investigações estimulantes, em contextos realistas e significativos, que permitam aos alunos explorar e criar neles grande número de possibilidades, tanto afirmativas como contraditórias.

Salienta-se assim a defesa da vertente socioconstrutivista do processo de ensino-aprendizagem, que promova o aprender a conhecer e fazer, isto é, o domínio dos instrumentos do conhecimento e não a aquisição de um repertório de conceitos e de saberes codificados por parte dos alunos. Assim, a aprendizagem histórica não pode ser só um processo de aquisição de conhecimento substantivo de História, de factos “objetivos” de forma acrítica, mas tem de envolver o sujeito e as suas ferramentas cognitivas, orientando-o no tempo, e não um conhecimento inerte ou que lhe providencia lições a seguir acriticamente. Promoveu-se assim um estudo autónomo que consideramos fundamental, com base na metodologia de «resolução de problemas». Desenvolver competências potenciará o sucesso na transferência de saber para novas situações nas vidas dos alunos.

Em suma, concluímos que a aprendizagem envolve processos que permitem uma consciência cognitiva já que transforma em conhecimento as informações adquiridas. Sendo então a metacognição a consciência do modo pelo qual o conhecimento é adquirido, torna-se assim possível que os próprios indivíduos - alunos – façam a gestão deste processo utilizando estratégias metacognitivas para a aprendizagem e resolução de problemas em situações quotidianas.

Assim, os alunos maneжaram autonomamente um conjunto de fontes, sendo desta forma introduzidos, de forma muito inicial, na metodologia histórica, partilhando com os colegas as suas conclusões. Tendo privilegiado os testemunhos orais, os alunos perceberam que estes, tal como todas as fontes históricas, não dão acesso ao passado tal como aconteceu, mas sim a interpretações desse passado que devem ser tidas em conta. O conteúdo programático escolhido para este estudo era particularmente fecundo no que diz respeito ao surgimento de opiniões muito distintas sobre as temáticas abordadas, como verificamos no capítulo referente à análise dos trabalhos apresentados. Tal aspeto, na nossa opinião, apresentou-se como uma vantagem, mesmo quando essas perspetivas iam de alguma forma contra as teorias apresentadas nos manuais ou em contexto de sala de aula,

uma vez que desenvolve nos alunos um aspeto fundamental: o espírito crítico, confrontando o aluno com temporalidades e experiências múltiplas.

Conhecer diferentes histórias, discutir pontos de vista particulares, levar os alunos a compreender que as narrativas, a memória pessoal e coletiva e a História são humanamente construídas, foram fundamentais para os ajudar a compreender a própria natureza do conhecimento histórico. Nesta linha de pensamento, assume-se que os estudantes, tal como os historiadores, podem trabalhar com diferentes explicações, analisando a sua validade através do cruzamento de informações diferentes fornecidas pelas fontes.

De um outro ponto de vista, este trabalho, envolvendo perspetivas tão diferentes por parte dos entrevistados, criou de alguma forma condições para uma prática quotidiana de tolerância, ajudando os alunos a ter em consideração os pontos de vista dos outros, fomentado o espírito de diálogo democrático.

Contudo, neste ponto relativo à informação obtida pelos diferentes grupos, através do contacto com as diferentes fontes por eles seleccionadas, destacamos alguns pontos de reflexão nesta fase final de conclusões. Por um lado, dos grupos que trabalharam o património local edificado, concluímos que os alunos, apesar de terem privilegiado os testemunhos orais como fonte de informação, recorreram também demasiado à informação disponível na internet, surgindo em vários trabalhos textos e fotografias semelhantes, o que tornou algumas das apresentações orais demasiado repetitivas. Nesse sentido, julgamos que, dada a faixa etária dos alunos envolvidos, talvez fosse mais pertinente termos seleccionado não só *as memórias locais* a estudar – monumentos e ruas – como também orientar melhor os alunos no que diz respeito às estratégias para as trabalhar / fontes a privilegiar (recolhas fotográficas, inquéritos, pesquisas de obras sobre a localidade na biblioteca municipal, imprensa local...). No caso dos alunos que efetuaram entrevistas, apesar de termos concluído que foi um processo que muito seduziu os alunos (bem como os seus familiares, particularmente os avós), a maior dificuldade foi proceder a uma análise dessas entrevistas. Os alunos recolhiam a informação, mas depois tinham dificuldades em analisá-la e apresentá-la. Neste sentido, numa próxima experiência didática deste género, será importante aprofundar com eles as questões relativas ao tratamento da informação recolhida através do recurso a testemunhos orais.

Levar o aluno a tomar consciência de si próprio e do meio que o envolve e a desempenhar um papel na sua comunidade, deve ser um dos objetivos da aprendizagem histórica. Salientamos assim a vertente de construção identitária do conhecimento histórico, bem como a função

conscientizadora que experiências didáticas envolvendo o estudo patrimonial local podem desenvolver.

A educação patrimonial pode envolver toda a comunidade escolar – professores, alunos, família – provocando o conhecimento cultural e a valorização das heranças culturais. Pensamos que este trabalho teve o mérito alcançado de promover um maior conhecimento, por parte dos alunos, do património familiar e local que os rodeia, promovendo a sua defesa. Se existe um monumento representativo de uma figura ilustre da cidade ou um objeto que o avô guarda com muito carinho, e o aluno não toma conhecimento desse património, não sabe da sua história, então não lhe dá sentido. Concluimos assim que o professor de história é, de certa forma, responsável por essa identificação e pela construção de sentidos nos alunos, ao promover este género de experiências de aprendizagem.

Contudo, foi para nós surpreendente que apenas 34 alunos (em 119) tenha, na reflexão final, escolhido como utilidade deste trabalho a opção *tornar-te um cidadão mais ativo na preservação do património*. Sublinhamos assim que é fundamental fomentar cada vez mais esta vertente para que os alunos compreendam melhor a sua responsabilidade na salvaguarda do seu património envolvente e para que a educação histórica desenvolva de facto a sua função social de formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Da minha experiência profissional como docente de História e Geografia de Portugal (segundo ciclo) e de História (terceiro ciclo), posso concluir que os alunos do segundo ciclo têm, normalmente, um gosto natural por História e Geografia de Portugal, o que já não acontece tanto no terceiro ciclo, em que os alunos se *desligam e afastam* desta disciplina, surgindo mais vezes a ideia, entre eles, de que a História é «aborrecida», que só serve «para decorar»... Por essa razão, defendemos que estas experiências de aprendizagem devem ser aprofundadas no terceiro ciclo, dando mais espaço às vivências quotidianas nos alunos, tendo sempre em conta o cumprimento dos conteúdos programáticos. É notório, em contexto de sala de aula, que os discentes se tornem mais atentos quando fazemos alguma ligação entre as temáticas abordadas e algumas das realidades locais que os cercam, fator que podemos, sem dúvida alguma, como julgamos ter comprovado neste estudo, ser utilizado para favorecer o sucesso escolar nesta disciplina.

Por outro lado, a utilização da História Contemporânea neste tipo de estudos, engloba um conjunto de potencialidades que outras épocas têm mais dificuldade em atingir. Se a época romana e a romanização ainda hoje têm vestígios espalhados por várias das localidades do Norte de Portugal, não tem a capacidade de ser percebida num contexto intergeracional. Este garante um

motivo mais para a relação escola-família, escola-comunidade, conteúdos históricos-cidadania cívico-política. A contemporaneidade (século XIX e sobretudo XX) pode ajudar, pela via da lecionação histórica, a descobrir um outro sentido para a disciplina mas também uma outra perspectiva para a circulação nos espaços, urbanos ou rurais. Quando isso acontecer a questão da identidade, do enraizamento, das heranças ou da memória não se tornarão em palavras/conceitos desvalorizados e darão sentido à nossa pertença, histórica e civilizacional.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Luís Alberto Marques (2002) – *História: da função social às competências individuais* in «O ensino da História», Boletim (III série), n.º.21-22. Lisboa: APH, 44-46.

ALVES, Luís Alberto Marques (2006) – *A história local como estratégia para o ensino da história* in «Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques», Volume 3, Departamento de Ciências e Técnicas do Património, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 65-75.

ALVES, Luís Alberto Marques (2001) – *Professor, aprendiz de feiticeiro, Deus e Demónio*. In «Estudo da História 4». Lisboa: APH, p. 287 – 296.

BARTON, Keith (2004) – *Qual a utilidade da História para as crianças. Contributos do ensino da História para a cidadania*. In BARCA, Isabel (organizadora) (2004) - «Para uma educação histórica de qualidade. Cognição Histórica. Património: o que preservar?». Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 11-27.

BERNARDI, Bernardo (1992) - *Introdução aos estudos etno-antropológicos*. Lisboa: Edições 70.

BLOCH, Marc (1965) – *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América.

CITRON, Suzzane (1989) – *Ensinar a História hoje. A memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte.

EINAUDI , Enciclopédia (1985). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, volume 5.

FENTRESS, James e WICKMAN, Chris (1994) - *Memória social*. Lisboa: Editorial Teorema.

FERNANDO, Manzambi Vuvu (2002) – intervenção no debate *Identidade, Identidades*. Porto: ADECAP.

FERREIRA, José Maria Cabral (1983) - *Artesanato, Cultura e Desenvolvimento regional*. Lisboa: Imprensa-Nacional Casa da Moeda.

- FORTUNA, Carlos (2001) - *Destradicionalização e imagem da cidade. O caso de Évora* in FORTUNA, Carlos (org.) - «Cidade cultura e globalização», volume II. Oeiras: Celta Editores, 231-257.
- FOSNOT, Catherine Twomey (1999) – *Construtivismo e Educação. Teorias, Perspetiva e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FREITAS, Luísa e FREITAS, Cândida (2003) – *Aprendizagem Cooperativa*. Coleção Guias Práticos. Porto: Edições ASA
- FRISCH, M. (1990) – *A shared authority: essays on the craft and meaning of oral history*. Albany: State of New York Press.
- GAGO, Marília (2007) – *Consciência histórica e narrativa nas aulas de História*. Dissertação de Tese de Doutoramento Educação e Metodologia no Ensino da História apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- GIDDENS, Anthony (2001) – *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editores.
- GODINHO, Paula (2006) - *História oral na fronteira: um modo de usar*. Porto: Comunicação apresentada no 1º.Congresso Internacional de História Oral.
- GOFF, Jacques (2000) – *História e Memória*. Lisboa: Edições 70.
- GOFFMAN, Ervin (1993) - *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- GRELE, Ronald (1991) - *Private Memories and Public Presentation in Envelopes of Sound. The art of Oral History*. New York: Praeger.
- HELLER, Agnes (1993) – *Uma teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KELLNER, Douglas (1991) – *Popular Culture and the construction of postmodern identities*. in LASH, Scott e FRIEDMAN, Jonathan (edit.) – *Moderniy and identity*. Oxford and Cambridge:

Blackwell.

LEE, P. (2002) – *Walking backing into tomorrow- historical consciousness and understanding history*. Comunicação apresentada no «Annual Meeting of American educational research», New Orleans. Disponível em «<http://www.cshc.ubc.ca/pwias/papers/Lee-peter.pdf>». Consultado em 22.04.2013.

LEVI-STRAUSS, Claude (1975) – *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

LIMA, Mesquitela (1979) – *Antropologia ou Entropologia?* Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

LÓPEZ, José Leira (2001) - *De la cultura tradicional al multiculturalismo: um paradigma social* in «Actas do Congresso Cultura Popular». Maia: Câmara Municipal da Maia.

MARQUES, Fernando Pereira (1995) – *De que falamos quando falamos de cultura?* Barcarena: Editorial Presença.

MARTINS, Guilherme de Oliveira (2007) – *Portugal: Identidade e diferença*. Lisboa: Gradiva.

NORA, Pierre (1993) – *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História. S.Paulo: PUC SP.

NUNES, João Arriscado (1995) - *Reportórios, configurações e fronteiras: sobre cultura, identidade e globalização* in «Oficina do Ces». Coimbra: Centro de Estudos Sociais, n.º.43.

PAIS, José Machado (1999) – *Consciência histórica e identidade. Os jovens num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.

PATRÍCIO, Manuel – *A escola cultural. Uma resposta à tensão globalização-diversidade*, in PATRÍCIO, Manuel (org.) (2003) – in «Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta». Porto: Porto Editora, p.59-85.

PERALTA, Elsa (2008) – *A memória do mar – património, tradição e (re)imaginação identitária*

na contemporaneidade. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

PERRENOUD, Philippe - *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.

PROENÇA, Maria Cândida (1990) – *Ensinar/aprender História*. Lisboa: Livros Horizonte.

PROENÇA, Maria Cândida e MANIQUE, António (1994)– *Didáctica da História. Património e História local*. Lisboa: Texto Editores.

REY, Alain (dir.) (2005) - *Dictionnaire Culturel en langue française*. Volume 3. Paris: Dictionnaires Le Robert.

RIBEIRO, Célia (2003) – *Metacognição, um apoio ao processo de aprendizagem*. In «Psicologia, Reflexão e Crítica», nº.16, pp.109 – 116, disponível em www.scielo.br, consultado em 04.07.2013, 115

RÜSEN, J. (2001), *Razão histórica: teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Universidade de Brasília.

SANTOS, Boaventura Sousa (2001) - *Os processos de globalização* in SANTOS, Boaventura Sousa (org) - «Globalização. Fatalidade ou Utopia?». Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 31-106

SCHIMDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene (2004) – *Ensinar História*. São Paulo: Scipione.

SCMIDT, Cassiane (2004) - *Afetividade e cognição. A dicotomia entre o saber e o sentir na escola*. In www.psicologia.com.pt, consultado a 22.03.2013.

SIMÕES, Ana Cristina (1999) - *Da identidade à globalização. O artesanato de vidro da Marinha Grande*. Dissertação de Mestrado em Sociologia apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

SILVA, Joaquim Jorge Moreira da (2000) - *Para uma epistemologia da Cultura Popular* in «Actas do Congresso Cultura Popular». Maia: Câmara Municipal da Maia.

SILVA, Maria Madalena Marques do Santos (2011) - *A aprendizagem significativa no ensino da História: o peddypaper como recurso didático*. Relatório apresentado no âmbito do Mestrado em ensino de História e Geografia no 3º.ciclo do ensino básico e secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

TEIXEIRA, João Teixeira (2002) – intervenção no debate *Identidade, Identidades*. Porto: ADECAP.

THOMPSON, Paul (2000) - *The voice of the past*. Oxford: Oxford University Press.

TRINDADE, Rui (1998) – *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.

TRINDADE, Rui (2002) -*Experiências educativas e situações de aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

TURNER, Bryan (2002) – *Teoria Social*. Algés: Difel.

ANEXOS

**ANEXO I – GUIÃO PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS
SEMI-ABERTAS**

TRABALHO DE PARES: «APRENDER COM AS MEMÓRIAS»

Memórias familiares

Escolhe um familiar ou amigo próximo que tenha vivido entre 1933-74. O objetivo da tua entrevista é perceberes de que forma esse teu familiar viveu os acontecimentos mais marcantes do Estado Novo. Identifica a personalidade que selecionaste (nome, data de nascimento) e procura que a vossa conversa se desenvolva em redor dos seguintes tópicos:

1.POLÍTICA/IDEOLOGIA

- Salazar /Estado Novo
- Censura/PIDE/Propaganda
- Guerra Colonial

2.ECONOMIA/ SOCIEDADE

- Dificuldades económicas/ Salários
- Emigração

3.CULTURA/EDUCAÇÃO

- Mocidade Portuguesa
- Escola /Ensino

**ANEXO II – FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PATRIMÓNIO
FAMILIAR**

COLÉGIO DOM DIOGO DE SOUSA – 6º.ANO

Nome dos alunos participantes:

Turma:

Identificação do objeto:	Fotografia do Objeto

1. Por que razões escolheste esse objeto?

2. Que familiar te forneceu esse objeto? (nome, parentesco, idade..)

3. Qual a sua história?

4. Qual a sua utilidade naquele período?

5. Achas que estes objetos continuam a ter significado na vida da pessoa a quem pertence? Porquê?

6. Na tua opinião, justifica-se guardar este objeto ao longo de tantos anos?

**ANEXO III – FICHAS DE OBSERVAÇÃO/INVESTIGAÇÃO DO
PATRIMÓNIO LOCAL**

ESTUDOS DA TOPONÍMIA BRACARENSE

FOTO DA PLACA DA RUA

1. Nome atual: Avenida da Liberdade

a) Conheces esta rua? É uma rua movimentada da tua cidade?

2. História da toponímia desta rua:

a) Designação entre 23.05.1935 e 05.06.1974: _____

b) Por que razão se deu esse nome a esta rua no período assinalado na alínea anterior?

c) Designação de 05.06.1974 até à atualidade: _____

d) Na tua opinião, por que terá sido alterada o nome desta avenida no pós 25 de Abril.

e) Descreve as principais alterações (ou com fotos ou com memórias de pessoas) verificadas nesta rua nos dois períodos estudados

ESTUDOS DA TOPONÍMIA BRACARENSE

FOTO DA PLACA DA RUA

1.Nome atual: Rua 25 de Abril

a) Conheces esta rua? É uma rua movimentada da tua cidade?

2.História da toponímia desta rua:

a) Designação entre 23.03.1961 e 05.06.1974: _____

b) Por que razão se deu o nome dessa personalidade no período assinalado na alínea anterior?

c) Designação de 05.06.1974 até à atualidade: _____

d) Na tua opinião, por que terá sido alterada o nome desta avenida no pós 25 de Abril?

e) Descreve as principais alterações (ou com fotos ou com memórias de pessoas) verificadas nesta rua nos dois períodos estudados.

ESTUDOS DA TOPONÍMIA BRACARENSE

FOTO DA PLACA DA RUA

1.) Nome atual: Avenida 31 de Janeiro

a). Conheces esta rua? É uma rua movimentada da tua cidade?

2.História da toponímia desta rua:

a) Designação entre 1912 e 21.04.1938: _____

b) Por que razão, em 1912, se atribuiu este nome a esta avenida?

c) Designação de 21.04.1938 até 05.06.1974: _____

d) Na tua opinião, o que terá levado as autoridades locais a alterar o nome da rua neste período?

e) Designação de 05.06.1974 até à atualidade: _____

f) Que razões justificaram a nova alteração na toponímia desta avenida? _____

e) Descreve as principais alterações (ou com fotos ou com memórias de pessoas) verificadas nesta rua nos dois períodos estudados

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PATRIMÓNIO CONSTRUÍDO

a) ESTÁDIO 1º.DE MAIO

FOTOGRAFIA

LOCALIZAÇÃO

1. Qual a data de início de construção deste espaço desportivo?
2. Qual o arquiteto responsável por este projeto?
3. Por que razões houve necessidade de construção de um estádio de grandes dimensões na cidade de Braga?
4. Em que data foi inaugurado?
5. Por que razão foi este edifício inaugurado nesse dia?
6. Que personalidades importantes inauguraram o Estádio 1º.de Maio?
7. Qual a designação que obteve o estádio aquando da sua inauguração?
8. Por que razão o estádio mudou de nome a seguir ao 25 de Abril de 1974?

b) Estátua General Gomes da Costa

FOTOGRAFIA

Localização -

1. Qual o autor desta escultura?
2. Em que data foi inaugurada?
3. Por que razão terá sido inaugurada nessa data?
4. Em que local se situa a estátua do General Gomes da Costa?
5. Por que razão a estátua desta personalidade se encontra nesse local da cidade?
6. Faz um pequeno registo biográfico (máximo de oito linhas) da personalidade representada e do seu escultor.

ANEXO IV – INQUÉRITO/REFLEXÃO FINAL

REFLEXÃO FINAL

1.

1.1 - Gostaste de elaborar o trabalho sobre as memórias da tua terra/da tua família?

a) Sim ____ b) Não ____

1.2 – Justifica a tua opção.

2. Consideras que a tua terra e a tua família guardam muitas memórias do Estado Novo?

a) Sim ____ b) Não ____

3. Na tua opinião, o conhecimento das memórias da tua localidade/família podem ser úteis para:
(podes escolher duas opções)

a) Conhecer o passado da tua localidade/família ____

b) Perceber melhor a história global ____

c) Ajudar a conhecer melhor as tuas origens ____

d) Tornar-te um cidadão mais ativo na preservação do património ____

e) Sem qualquer utilidade

f) Outra utilidade:

4.

4.1 - Consideras que este trabalho de pesquisa sobre a tua terra / família motivador:

a) Sim ____ b) Não ____

4.2 – Justifica a tua resposta.

5. Consideras que este estudo do local / familiar ajudou a compreender melhor os conteúdos deste tema?

a) Não teve qualquer influência ____

b) Trouxe-me mais dificuldades na compreensão dos conteúdos nas aulas ____

c) Ajudou -me a compreender melhor os conteúdos lecionados nas aulas ____