

Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa*

Luís Alberto Marques Alves¹
Cláudia Pinto Ribeiro²
Renato Magalhães Oliveira³
Laura Castro Moreira⁴

Resumo:

Quando se fala de identidade, de consciência europeia, de tolerância, de intervenção cívica, de solidariedade,... a História é requisitada para desempenhar um papel e uma função marcadamente sociais. Por outro lado, quando se questionam os jovens europeus sobre o significado da História, vislumbram-se nas suas respostas a “valorização da História como fonte de aprendizagem” e o respeito pela monumentalidade do passado. O projeto que aqui apresentamos, “*Enseigner les passés douloureux en Europe*”, tem o objetivo claro de evitar o esquecimento, trazer a densidade histórica que garanta o correto conhecimento do passado, dotar os alunos de competências críticas para assumirem as responsabilidades dos “deveres da memória”. O foco desta pesquisa é tentar perceber como os jovens refletem a questão da reparação histórica como, por exemplo, pensar sobre a justificação, viabilidade, motivos e efeitos de reparação de injustiças históricas. Estas reflexões são uma importante janela para a consciência histórica dos jovens: ao observarmos como refletem sobre a questão da reparação histórica, podemos ver como concebem os limites da responsabilidade individual e coletiva e a responsabilidade moral do Estado e dos seus cidadãos.

Palavras-chave: *Didática da História, responsabilidade, passado doloroso.*

Abstract:

When one mentions identity, European conscientiousness, tolerance, civic intervention, solidarity... History is requested to perform a predominantly social role and function. On the other hand, when one asks to the European youth about the significance of History, we can see in their responses the “valorisation of History as a source of learning” and the respect for the monumentality of the past. The project that we are presenting, “*Enseigner les passés douloureux en Europe*”, has the clear purpose of avoiding forgetfulness, bring historic density that guarantees the correct knowledge of the past, provide the students with critical competences to assume the responsibilities of the “memory duties”. The focus of this research is to try to understand how young people think about the question of the historic reparation as, for instance, ponder about the justification, viability, motives and effects of the reparation of histor-

*Artigo submetido em 12 de Novembro/2012, e aprovado em 06 de Dezembro/2012

¹ Doutor em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e professor associado com agregação na mesma universidade.

² Doutora em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e assistente convidada na mesma universidade.

³ Professor de História do 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário.

⁴ Professora de História do 2.º ciclo do Ensino Básico.

ic injustice. These reflections are an important window to the historic conscientiousness of young people: by observing how they think about the matter of historic reparation, we can see how they conceive the limits of individual and collective responsibility and also the moral responsibility of the State and its citizens.

Keywords: *Didactics of History, responsibility, painful past.*

(...) a História pode-se considerar como uma disciplina científica indispensável para compreender a sociedade, quer de um ponto de vista estrutural quer de um ponto de vista dinâmico. Ou seja, compreender a condição humana. (...) O que aconteceu no passado ajuda a compreender o mundo atual. (...) Se admitirmos que toda a História é interpretativa, (...) o seu objeto não é tanto saber o que aconteceu, mas compreender porquê (...) É preciso renunciar a uma explicação única (MATTOSO, 2012: 85-86).

(...) history teaching could more consciously make students reflect on how their own social and cultural situations are historically conditioned and what they 'inherit' from past generations, symbolically or materially (...) (LOFSTROM, (2012): 10).

A História, mais do que constituída por acontecimentos, é feita de representações mentais. Sabemos que toda a História é interpretativa e daí a importância da autoria, da aceitação da subjetividade inerente e da necessidade de uma transmissão ou partilha didática que potencie a reflexão, nunca a submissão a pseudo autoridades. Este caminho leva-nos necessariamente a incentivar reinterpretações do “já dito”, ao resgate de temas politicamente incorretos durante períodos da História das nações e a conquistar adeptos para um saber que ajuda, na sua temporalidade alargada, “a compreender a condição humana”. Estas três vertentes aqui realçadas, permitem-nos identificar fontes/documentos/estudos que vão trazendo algo de novo para o âmbito do conhecimento histórico, apostar em temas interditos/censurados durante períodos comprometidos em termos políticos e divulgar didaticamente informações que permitam uma consciência histórica mais comprometida com o futuro.

No caso concreto do projeto europeu em que participamos com um contributo português, queremos explicitar o sentido desse triângulo de participação científica.⁵

⁵ O projeto “Enseigner les passés douloureux en Europe” tem o objetivo claro de evitar o esquecimento, trazer a densidade histórica que garanta o correto conhecimento do passado, dotar os alunos de competências críticas para assumirem as responsabilidades dos “deveres da memória”. Tratando-se de um projeto europeu, reúne alguns países que, ainda hoje, têm dificuldade em lidar com alguns factos do seu passado, como a Hungria, a Fran-

Gostaríamos de justificar a escolha da Guerra Colonial (1961 a 1974) como tema de eleição, enriquecendo-o com informação interna e externa que melhoram os nossos meios interpretativos. Destacaríamos dois elementos: a divulgação das atas do Conselho de Estado (órgão surgido na sequência da Revolução de abril de 1974 e que existiu entre maio desse ano e março de 1975) que nos permitiu compreender melhor as posições dos protagonistas; mas também a possibilidade de podermos agora analisar documentários ou filmes sobre a Guerra Colonial, produzidos por estrangeiros ou por portugueses que estiveram escondidos ou ausentes durante muito tempo. Esta realidade portuguesa surge ainda bem contextualizada em questões europeias que fazem ressaltar a importância das “leis da memória histórica” de vários países, ou ainda, numa feição mais materialista, a questão das reparações de guerra colocada em cima da mesa das negociações gregas com a Alemanha (em 2011-2012), a propósito da dívida soberana.

Se é evidente o aproveitamento da História para encontrar novos argumentos, será sobretudo importante sabermos como ela nos pode ajudar a preparar cidadãos que convivam criticamente com estas realidades. Exemplifiquemos com a própria dinâmica decorrente do trabalho que temos vindo a desenvolver ao longo deste projeto.

A obra recentemente publicada por uma investigadora espanhola (SANTIAGO, 2012) sobre um tema da história portuguesa torna-se importante por várias razões: a aceitação da multiplicidade interpretativa; a constatação que não há acontecimentos fechados a novas incursões investigativas; a identificação de atores que pareciam ter desempenhado um papel diferente no palco de alguns acontecimentos – por exemplo, no processo de descolonização; a emancipação de uma História plural que evidencie o espaço que cada um tem na interpelação e compreensão do passado.

Constituiu notícia recente “o olhar proibido sobre a guerra e as colónias – os negativos da nossa História”. Para além do teor do título de feição mais jornalística, importa-nos realçar o seu objetivo: “desconstruir o discurso oficial do regime de que as colónias eram Portugal e de que todos os habitantes queriam permanecer portugueses” (PÚBLICO-YPSILON, 2012: 7) identificando algumas fontes audiovisuais – documentários e filmes – que podem constituir fontes para essa interpretação/afirmação. *Angola – A Journey to War* produzido e exibido pela

ça, a Finlândia, a Polónia, a Rússia e Portugal. O foco desta pesquisa é tentar perceber como os jovens refletem a questão da reparação histórica e como pensam sobre a justificação, viabilidade, motivos e efeitos de reparação de injustiças históricas.

televisão norte americana NBC em 1961, *A group of terrorists attacked* do britânico John Sheppard de 1968, *Nô Pintcha* do trio francês Tobias Engel, René Lefort e Gilbert Igel de 1970 ou ainda *The Birth of a Nation* dos suecos Robert Malmer e Ingela Romare de 1973, aliás dupla sueca que já tinham filmado em 1971 *In Our Country the Bullets Begin to Flower* são alguns dos exemplos aí apresentados que nos ajudam a alargar os horizontes do saber histórico e a abrir caminho a interpretações mais consistentes e conscientes.

Esta procura no nosso quotidiano atual de “regressos” a temas que pareciam estar confinados aos saberes existentes veiculados por fontes bibliográficas inquestionáveis – falamos tanto das obras históricas como, por exemplo, dos manuais de História que procuram garantir o acesso a essa informação – servem para evidenciar o largo espaço que existe entre o conhecimento do passado e a consciência que dele podemos hoje formar para potenciar uma permanente reinterpretação.

Investir na divulgação, na análise e na troca de ideias que se deve realizar hoje com os nossos alunos sobre estes temas – como a Guerra Colonial – é permitir abrir-lhes a porta da consciência histórica, potenciar a compreensão do presente e garantir que o futuro não será fruto de uma visão monolítica.

O percurso que fizemos com os vários alunos das diferentes escolas que participaram no nosso estudo permitiu-nos verificar realidades para as quais nem sempre estamos disponíveis para aceitar:

- a) A Guerra Colonial portuguesa foi um bom tema para equacionarmos a necessidade de trazermos assuntos contemporâneos para o debate nas escolas, aproveitando para, na sua contextualização, fornecermos a espessura temporal que garanta a sua correta interpretação;
- b) Há uma grande motivação dos alunos para o debate de ideias e para darem as suas opiniões, identificando naturalmente fragilidades interpretativas que podem ser facilmente superadas com uma liderança docente que privilegie a orientação e/ou fornecimento de pistas para acesso a múltiplas fontes;
- c) O diálogo sustentado que desenvolveram evidenciou um grau de tolerância da opinião do outro que augura uma disponibilidade para a defesa de uma democraticidade social;

d) A frontalidade das opiniões, a sua evolução em função dos dados que foram sendo apresentados por outros e a capacidade de relação com a dissemelhança, naturalizou diferenças que pareciam inconciliáveis

Nestas perspetivas, o relato, sintético naturalmente, do que ocorreu nos diferentes grupos permite-nos enaltecer a necessidade de multiplicar projetos deste tipo e levar a História para as salas de aula de forma a conquistar novos adeptos para um saber disciplinar e curricular mas também social e cívico.

0. A METODOLOGIA UTILIZADA: *FOCUS GROUP*

A metodologia seguida é fruto do diálogo entre as equipas dos diversos países participantes no projeto, considerando-se o “*focus group*” o método adequado para este projeto pelas suas reconhecidas mais-valias:

- *highlights the respondents’ attitudes, priorities, language and framework of understanding*
- *encourages a great variety of communication from participants – tapping into a wide range and form of understanding*
- *helps to identify group norms*
- *provides insight into the operation of group/social processes in the articulation of knowledge (e. g. through the examination of what information is censured or muted within the group)*
- *can encourage open conversation about embarrassing subjects and facilitate the expression of ideas and experiences that might be left underdeveloped in an interview (KITZINGER, 1995: 116).*

De facto, o reconhecimento destas vantagens permite que esta metodologia seja cada vez mais utilizada em pesquisas académicas no âmbito da saúde e das ciências sociais. Todavia, também apresenta alguns perigos: a presença de um ou dois elementos dominantes que manipulam e conduzem as opiniões dos restantes – o moderador tem, aqui, um papel fundamental; o constrangimento de se manifestarem publicamente considerações acerca de um assunto sensível; os dados obtidos a partir da análise qualitativa do *focus group* não são projetáveis a um amplo número de pessoas (com a mesma fiabilidade dos estudos quantitativos).

Ainda assim, podemos considerar que estes constrangimentos são inerentes à natureza social de qualquer processo de recolha de opinião e o que nos interessa aqui, particularmente, é observar o processo coletivo de discussão de um assunto lançado para a mesa, a forma como o grupo constrói argumentos, como negocia entre si ou desafia as opiniões e interpretações formuladas. Interessa-nos, sobretudo, compreender *o que pensam* os nossos jovens a propósito do “seu” passado doloroso, *como o pensam e porque pensam* dessa forma. Nesse sentido, não nos inibimos de ilustrar as próximas páginas com citações mais ou menos demoradas que fazem justiça à profundidade do pensamento de quem as produziu.

As nossas entrevistas decorreram em dois momentos distintos. Numa primeira fase, em dezembro de 2011, considerou-se oportuno entrevistar um grupo de alunos do 9.º ano, da Escola Secundária de Santa Maria da Feira, arredores do Porto. A entrevista teve a duração de uma hora, incluindo uma breve introdução e a explicação dos resultados que este trabalho iria produzir. Teve lugar numa sala de aula, durante o horário letivo. Os seis jovens de 14 anos, selecionados pela professora da disciplina de História, partilhavam o facto de serem ótimos comunicadores e de gostarem de conversar sobre as suas ideias. Muito embora tivessem tido contacto com o estudo da Guerra Colonial apenas no 6.º ano, os alunos tinham participado na realização de um trabalho no âmbito do cinquentenário da eclosão da Guerra Colonial em Angola (em 1961).

Este primeiro *focus group* tinha a dupla incumbência de, por um lado, abrir caminho a esta investigação e dar uma breve noção acerca do tipo de respostas que poderíamos esperar de um grupo de alunos com estas características; por outro, serviria de *teste*, no sentido de aferirmos a pertinência dos instrumentos que pretendíamos utilizar e afinarmos o núcleo-duro das questões orientadoras de cada sessão de entrevistas.

Após esta fase que podemos considerar preliminar, deu-se continuidade ao trabalho com a identificação das escolas participantes e a posterior seleção dos grupos de alunos a entrevistar. Julgou-se, ainda, oportuno aguardar cerca de cinco meses até procedermos a nova vaga de entrevistas por considerarmos que o grupo de Santa Maria da Feira deveria ser tratado como singular, uma vez que tinham realizado um trabalho exploratório no âmbito desta temática, experiência que lhes permitiu ter uma opinião fundamentada acerca de conteúdos que tinham sido abordados, apenas, no 6.º ano de escolaridade. Neste sentido, era pertinente arrastar a segunda fase de entrevistas para próximo do final do 3.º período, por ser este o momento

em que os conteúdos relacionados com a Guerra Colonial são lecionados, no âmbito da unidade K.3. Portugal: do Autoritarismo à Democracia.

Assim, a segunda fase de entrevistas realizou-se na terceira semana de maio (2012), entre os dias 14 e 19 desse mês. Em cada escola cooperante [Fiães, Avintes e Rebordosa], foram selecionados dois grupos de alunos de nível de escolaridade e faixas etárias semelhantes – cinco grupos de alunos do 9.º ano com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos e um grupo do 12.º ano de jovens com idades entre os 17 e os 18 anos.⁶ As entrevistas foram realizadas dentro do espaço escolar, durante 45 minutos e, em alguns casos, na presença do professor da disciplina. A grande maioria dos alunos revelou-se muito participativa e à vontade quer perante a assistência, quer na presença da inibidora lente da câmara de filmar.

As entrevistas foram orientadas em torno de seis grandes questões: Consideram que conhecem bem a História de Portugal? Que episódios da História de Portugal são dignos de orgulho ou de vergonha? Será que a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso? Somos ou não responsáveis perante o que aconteceu? Vale ou não a pena, temos ou não necessidade de reparar as pessoas que sofreram as consequências da Guerra, e, em caso afirmativo, quem são? Qual será a melhor forma de reparar as injustiças do passado?

Procurou-se, também, ter o cuidado de percorrer todo o elenco de alunos participantes, no sentido de promover a comunicação e a partilha das suas ideias. Este aspeto torna-se menos evidente ao longo deste artigo, uma vez que não existem referências à identificação dos alunos intervenientes, pois aparecem mencionados pelo seu grupo de pertença (A1; A2; R1; etc.), no sentido de mantermos reserva sobre a sua identidade.

Os dados retirados da entrevista foram analisados qualitativamente. As ideias enunciadas pelos entrevistados foram categorizadas com as seguintes inscrições: consciência histórica, reparação, responsabilidade individual, responsabilidade coletiva, culpa, responsabilidade “transgeracional”, entre outras. O roteiro das linhas que se seguem orienta-se nas palavras, nos olhares, nos risos e nos silêncios que tiveram lugar na entrevista realizada.

1. OS “FANTASMAS” DO PASSADO

⁶ A inclusão de um grupo de alunos do 12.º ano é explicada pelo âmbito do projeto europeu em que estamos inseridos e que estipulou uma mancha etária abrangente: dos 14 aos 18 anos. No caso português, optou-se por entrevistar somente uma turma do 12.º ano por ser uma realidade possível apenas em uma das escolas cooperantes.

É sabido que a História não tem um sentido independente daquele que os indivíduos lhe dão. Por isso, os estudos das formas de consciência histórica é uma forma de conhecimento que nos permite descobrir como os indivíduos vivem com os «fantasmas» do passado e, simultaneamente, os utilizam como forma de conhecimento. E como são muitos e variados, esses «fantasmas do passado», as falas da História são polissêmicas (PAIS, 1999: 1).

Os “fantasmas” do passado de que nos fala Machado Pais podem ser mais ou menos “assustadores” consoante a dose de esquecimento que se injete na memória das gerações que com eles convivem. De facto, são vários os autores que nos falam dos “deveres da memória”,⁷ da fronteira ténue que separa a “lembrança do esquecimento”⁸ e dos perigos que o ressentimento de quem não esquece pode produzir.⁹

Por isso, procurou-se saber como é que as gerações mais novas entendem o seu passado, identificam os episódios mais constrangedores ou passíveis de provocar dor e convivem com eles. Das conversas mantidas com os nossos interlocutores salta à vista a ligação imediata entre dois pólos: “passado doloroso” e “guerra colonial”. O consenso é evidente e as vozes não destoam. E a justificação não tarda nas respostas adiantadas: “sem dúvida...porque morreram milhares de pessoas, não só portugueses mas de outros países...”; “...pessoas que foram obrigadas... e tiveram de ficar longe da sua família”. (A1) “Sim...porque morreu tanta gente sem ser necessário...foi uma estupidez sermos os últimos e não darmos a independência às colónias”. (A2) “Sim...porque foi uma má fase”. (F2) “concordo que seja doloroso...pelos mortos”. (R1) “...as pessoas que sobreviveram ainda hoje têm problemas ... trauma pós-guerra” (A1); “...um dos meus tios esteve na Guerra Colonial”. (A1)

Elencam-se os motivos que justificam esta escolha. Para os nossos interlocutores, a Guerra Colonial é sentida e pensada como o episódio que mais desconforto lhes provoca, associando-a a um passado doloroso, um “acontecimento trágico para todos os países e acho que nenhum português se orgulha disso” (A1).

⁷ NORA, 1984 | MOLPECERES, 2011: 22. A propósito deste tema, saliente-se o projeto “Los deberes de la memoria”, nascido em 2003/2004, sob a égide da bandeira “No à la guerra”, a propósito da guerra no Iraque. Em 2011, este projeto, que se encontrava na 8.ª edição, já se tinha debruçado sobre temas como identidades nacionais, imigração, Guerra Civil, franquismo, transição, violência, América Latina, entre outros.

⁸ POLLAK, 1989 | RICOEUR, 2000 | BARTON; LEVSTIK, 2004: 92.

⁹ FERRO, 2009 | SCHEELER; FRINGS, 1994 | ANSART, 2001.

Acrescentem-se as vidas ceifadas: “muitas vidas foram perdidas e muita gente ficou incapacitada ... e muitas famílias ainda estão destruídas” (F2), e recordam-se as mulheres e os filhos que lidaram com a herança da guerra, muito depois de ter terminado. Porque “sim... pode ter deixado marcas para uma família inteira” (F1).¹⁰

A assunção da Guerra Colonial como passado doloroso conduz a opiniões que revelam a dificuldade em compreender os motivos que foram valorizados, à época, para se optar por esse caminho. Até porque, “foi estúpido gastar tanto dinheiro na Guerra Colonial ... já para não falar no isolamento do País em relação ao mundo” (A2); “era um episódio que podíamos ter evitado” (A2); “foi uma guerra sem razão... podia ter sido evitada” (A2).

E, à luz do contexto, fazem-se análises históricas que procuram alternativas credíveis, parecendo lógicas para quem vive no presente.

A Guerra Colonial... podia ter sido evitada porque se Portugal tivesse dado a independência às colónias progressivamente e tivesse adotado uma posição de dar um pouco da nossa cultura, (...) e ajudado na parte económica e assim, acho que as colónias poderiam ter-se tornado grandes aliados e, (...) poderiam ter sido, como por exemplo, a Madeira e os Açores e acho que se poderia ter evitado uma guerra. (R2)

A inevitabilidade de se participar numa guerra não é um pretexto aceite por estes jovens. Olham para o passado com a intransigência própria de quem está distante dos acontecimentos. Para quase todos, é uma guerra sem sentido, injusta, um episódio incompreensível para quem assiste à sequência da linha do tempo com cinco décadas de intervalo. Contudo, um olhar mais demorado obriga a reflexões como esta:

Eu só gostava de dizer que nós agora podemos perceber e ver realmente que não fazia tipo de sentido aquela guerra mas... Se nós estivéssemos naquele ano, naquele tempo, que Portugal queria expandir, se calhar se pensássemos da mesma forma que Salazar, nós se calhar... e não sabíamos como ia acabar a guerra e se calhar para eles fazia sentido. Nós agora podemos ver

¹⁰ O projeto “Os filhos da Guerra Colonial: pós-memória e representações”, desenvolvido pelo grupo de trabalho do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, debruçou-se sobre o estudo da “interação entre a memória familiar e a memória coletiva da Guerra Colonial”, procurando compreender o processo de “transmissão da memória e da vulnerabilidade ao trauma entre gerações”. <http://www.ces.uc.pt/projectos/filhosdaguerracolonial/pages/pt/o-projecto.php>. (consultado em 14 de julho de 2012).

que não fazia qualquer tipo de sentido, e que não deu em nada e que só deu mortes. Ficamos da mesma forma ou ainda pior mas, naquela altura como é que eles poderiam saber? Quando se começa uma guerra nunca se sabe como é que ela vai acabar (...). (SMF)

A imprevisibilidade do rumo que os acontecimentos podem tomar é evidente na opinião deste jovem. E a tentativa de aproximação aos sentimentos e formas de pensar que estiveram implícitos nas tomadas de decisão explica a utilização do “se” como partícula atenuante da culpa/responsabilidade das gerações anteriores. Esta posição mais branda, e que se distingue das restantes, faz um esforço de reconciliação com o passado doloroso ou, pelo menos, com os responsáveis pela herança legada.

O reencontro com o passado, particularmente aquele que se reveste de violência e dor, é, muitas vezes, motivo de esquecimento e silêncio: “As pessoas não costumam dar muita atenção à História. As pessoas costumam esquecer isso e não costumam falar do que é preciso falar dessa História [...] e é uma coisa que não se deve esquecer porque aconteceu e agora não dá para apagar. E ficámos com isso no nosso país, com isso no nosso nome, porque fomos nós que começámos”. (A1) Seja por constrangimento, seja por desinteresse, “se perguntarmos à maioria da população porque é que houve a Guerra Colonial as pessoas não sabem” (A1).

Esta percepção emanada das reflexões dos nossos interlocutores deixam um amplo espaço de manobra para o desempenho da História como “lugar de memória” essencial para a identidade de um país. Como nos diz Pollak,

a memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra [...] em tentativas mais ou menos conscientes de definir e reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes [...] (POLLAK, 1989: 9).

Contudo, é necessário que essas “*interpretações do passado*” obriguem a perspetivas reflexivas e responsáveis sobre os acontecimentos, para não dar azo a que discursos e silêncios sejam duas faces de uma mesma medalha que premeia a distorção e a manipulação das lembranças do passado. Refira-se, a título de exemplo, o caso francês que sustenta um difícil equilíbrio na passagem de uma memória idealizante, que agiganta o papel da Resistência, a uma versão “*mais realista*” da História que constata a importância do colaboracionismo

(POLLAK, 1989: 11).¹¹ Recentemente, foi das instâncias mais elevadas que saiu o reconhecimento da “responsabilidade da França na perseguição dos judeus na Segunda Guerra Mundial”, evidenciando a “vontade da França [...] de honrar os mortos sem sepultura”.¹²

Os “fantasmas” que habitam esse país estranho que é o passado povoam o nosso presente e convivem com momentos de ruído e de silêncio, que alternam num processo de “negociação” para conciliar a memória coletiva com o seu passado doloroso. Para um ouvido mais atento, ruído e silêncio dizem muito.

2. RESPONSABILIDADE GERACIONAL OU TRANSGERACIONAL?

Ao longo do tempo vemos mudar os costumes, as formas de produção e os valores que determinam o nível de satisfação do ser humano. As relações entre gerações são, muitas vezes, marcadas por conflitos intergeracionais, em que a responsabilidade histórica assenta o seu enfoque na memória, no registo que fica... Quando Papademos, ex primeiro-ministro grego, afirmou que o parlamento de Atenas enfrentou uma «responsabilidade histórica», e que tinha consciência dos «sacrifícios dolorosos» exigidos à atual população grega em troca do apoio financeiro dos parceiros europeus ... aqui, vincadamente, o princípio da equidade intergeracional é colocado em causa, na medida em que apresenta as presentes gerações a não poderem deixar para as futuras gerações uma herança deficitária ou benefícios inferiores aos que receberam das gerações passadas, na medida em que cada geração tem a responsabilidade de preservar a herança humana que recebeu dos seus antepassados.

Quando nos voltamos para o passado, assumimos a consciência das nossas heranças que nos foram moldando, as nossas tradições que nos levaram “a ser tal como somos”, transmitindo uma identidade, o reconhecimento das nossas raízes - a herança histórica. Contudo, um fardo pesado poderá estar aqui implícito, na medida em que a consciência das nossas raízes implicará a responsabilidade histórica e o não “esquecimento” do passado. Ainda recentemente, o Ministro da Defesa Nacional, José Pedro Aguiar-Branco, afirmou que “37 anos depois, continuamos a ter vergonha da guerra” colonial, na evocação do 50.º aniversário do

¹¹ Refira-se a obra de ROUSSO, H. (1987). *Le syndrome de Vichy*. Paris: Le Sueil.

¹² http://expresso.sapo.pt/hollande-reconhece-responsabilidade-francesa-nos-crimes-nazis=f_741427 (consultado em 31 de julho de 2012)

seu início. Referiu, ainda, que “vivemos mal com as razões que nos levaram para África, vivemos mal com o que lá se passou; e conseqüentemente com quem por lá passou, um país que vive mal com o seu passado está condenado a viver mal o seu presente e a ser descrente quanto ao seu futuro. É responsabilidade deste Ministério fazer a paz com a história”, assumindo, de certa forma, a responsabilidade portuguesa para com os intervenientes no conflito armado.¹³

No presente estudo, é frequente o facto de alguns dos jovens se descartarem, não assumirem qualquer culpabilidade ou responsabilidade pelo que aconteceu no passado, particularmente pelo período da guerra colonial portuguesa, atribuindo, eventualmente, a culpa aos governantes desse período: “Não temos culpa de nada... Pessoas que estavam à frente do nosso país... se calhar esses é que foram os verdadeiros culpados.” (F1); “Nós não somos responsáveis, os únicos responsáveis talvez sejam os do governo daquela altura” (A1); “Responsabilidade não temos porque... não fomos nós que estivemos lá, não fomos nós que demos a opinião” (A2).

Assumem essa herança, mas responsabilidade não: “...somos herdeiros do que aconteceu no nosso passado...mas responsáveis acho que não” (A1). Outros arrogam a responsabilidade, contudo, não assumem a culpabilidade: “Acho que devíamos de manter um papel de responsabilidade...perante as nossas ex-colónias” (R2), e “devíamos assumir a responsabilidade, só não somos culpados” (A1).

A indiferença está presente no discurso, por parte de alguns, perante o nosso passado: “Para nós é passado...e nós não ligamos praticamente nada ao que aconteceu” (A2).

É interessante constatar que alguns jovens se reveem como uma consequência do passado e assumem a responsabilidade e a consciência que a sua geração, apesar de não poder alterar o passado, deverá evitar os erros cometidos: “Não somos responsáveis... nós somos consequência daquilo... e somos responsáveis por não deixar que volte a acontecer... somos de outra geração” (F1), e “O passado já não podemos mudar, podemos mudar sim o nosso futuro” (F1).

Os alunos referem, também, a questão de não terem participado diretamente no problema, mas o facto de os soldados serem obrigados a participar na guerra, fruto do regime ditatorial da época, assim como a dor deixada no seio familiar aquando da partida: “...não

¹³<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-defesa-nacional/mantenha-se-atualizado/20111219-mdn-guerra-colonial.aspx> (consultado em 11 de agosto de 2012)

fomos nós que fomos para a guerra mas algumas pessoas, foi por causa das ideias que tinham que tiveram de ir... e as suas famílias foram destruídas” (F2), e ainda “...em parte somos culpados...mas podemos atribuir maior parte da culpa àquelas pessoas que obrigaram os jovens militares a ir...” (R1).

O “passado histórico” é uma condição que estes alunos não esquecem e que nos levam, enquanto nação colonizadora, a uma responsabilização pelo facto de estarmos, ainda, ligados a laços indissociáveis:

ainda estamos ligados tanto a nível linguístico como a nível cultural, por isso acho que temos uma ligação ainda com eles e portanto, visto que temos um passado histórico e ligações que não nos podemos dissociar dessas mesmas, acho que devíamos sempre manter um papel de responsabilidade, digamos assim, perante as nossas ex-colónias (R2).

Para Jan Löfström (Cf. LÖFSTRÖM, 2012) há uma condição presente na questão da reparação histórica, uma obrigação moral transgeracional, a consciência da ligação do passado e do presente na vida dos cidadãos, ligação bem presente no discurso dos jovens estudantes.

Uma jovem não hesitou em referir o próprio sentimento de vergonha e tristeza perante algo sem justificação:

Eu própria não fiz nada que... não fiz nada que contribuisse para a Guerra Colonial. Nem sequer existia nessa altura! Mas sinto até mesmo vergonha e tristeza em saber que o meu país, que familiares meus, de outras gerações que participaram e que por muito mal que não tenham feito que participaram num todo que foi horrível que não tinha mesmo explicação. Sinto pena, tristeza e vergonha do que aconteceu (R2).

As opiniões dos nossos alunos passam pela atribuição “da culpa” não só ao regime de então, mas aos próprios soldados portugueses, já que, por exemplo este aluno considera que os soldados fizeram uma revolução de abril tardia:

a culpa não é só do Estado Novo, mesmo os próprios soldados que foram para a guerra tiveram a sua culpa porque se eles... se os soldados foram capazes de se reunir para que houvesse o 25 de Abril, acho que eles deviam logo de pôr um pé no travão ali e revoltarem-se logo naquele momento. (R2).

A responsabilidade foi reconhecida, por estes jovens, de forma individual e coletiva. Alguns alunos remeteram o individual para o tempo presente, e assim sendo, a culpa não foi encarada nem assumida, já que não “estiveram lá”. Contudo, outros atribuem a culpabilidade ao líder da ditadura: “Eu acho que se pensarmos individualmente, agora, é óbvio que não nos culpamos não podemos culpar ninguém individualmente mas se pensarmos enquanto país sim, somos culpados porque grande parte do que aconteceu, ou se não totalmente, foi por nossa causa” (R1); “Se Salazar desse a independência às colônias e não preferisse encaminhar pelo caminho da guerra, se calhar este episódio nunca teria acontecido”(A2).

Contudo, ao pensarem num coletivo, remetem-no para a figura da nação, e aqui a culpa é assumida pelo que aconteceu. Alguns comentários dos alunos: “[...]a responsabilidade] nem tanto às pessoas em si daquele tempo, mas se calhar mais às pessoas que estavam à frente do país” (F2), e “Mas a maior parte foi culpa de Portugal” (R2).

Para estes jovens não há dúvidas que a responsabilidade geracional e transgeracional está presente nas suas convicções e opiniões e que a História continua a assumir um importante papel, pela memória e consciência de uma responsabilidade para com a construção do seu futuro.

3. REPARAÇÕES HISTÓRICAS? SIM, NÃO, TALVEZ...

Paulo Freire referia-se à passagem da consciência ingênua para a consciência crítica como absolutamente necessária para a existência de mudanças no campo da consciência histórica, tanto por parte dos educadores como dos educandos. A capacidade de compreender o mundo passaria muito pela capacidade e pelo empenhamento em realizar essa mudança/passagem. Explicitando o conceito e o seu âmbito, Rüsen defende que “a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência” (RUSEN, 2010: 112).

Três ideias/conceitos/questões ajudam-nos a enquadrar melhor os contributos dos nossos interlocutores – alunos – relativamente a uma das vertentes mais importantes do trabalho: a questão da legitimidade ou não de reparações aos atingidos por esses acontecimentos dolorosos do passado histórico do nosso país; a questão do âmbito de incidência, ou seja, desses

acontecimentos marcantes, em termos nacionais e pessoais. Pensamos que a análise terá de ser substantivada num quadro de consciência histórica crítica, de apelo a uma memória histórica interiorizada e consolidada, geradora de uma capacidade interpretativa do passado que seja capaz de sentir e perceber o presente como caminho transitório rumo ao futuro.

Num primeiro momento, evidenciaram alguma desconfiança sobre a “utilidade” das reparações, particularmente das materiais: “Portugal devia dar dinheiro a essas pessoas [vítimas da guerra colonial] mas mesmo que dessem dinheiro não iam apagar o que fizeram, o que obrigaram muitas pessoas a fazer nada vai apagar o que eles passaram, ...sofreram, ...perderam por estar lá e não estarem com a família...O dinheiro nem sempre compra tudo...” (A1) ou então “...agora já não vale a pena dar indemnizações monetárias” (A2) e “ ... é difícil indemnizar, como é que hei de dizer, dar-lhes um bocado da sua vida, do seu passado, isso é impossível voltar a dar-lhes um bocadinho disso, não sei mas ...(F2). No entanto aceitaram que a participação em acontecimentos considerados politicamente corretos mas pessoalmente penalizantes, até por não concordarem muitas vezes com essa intervenção, significou claramente uma interrupção no seu ciclo normal de vida e deviam ser premiadas: “muitas pessoas deixaram de poder trabalhar devido à guerra, então aí deviam de ser recompensadas monetariamente, porque a vida delas parou” (F1) ou “o dinheiro não iria ajudar totalmente mas acho que ia ajudar uma parte, ...a parte do sustento” (F2). Houve também algumas intervenções que não questionam sequer esse direito “acho que esses que sobreviveram...deveriam de receber” (F2).

Num segundo enfoque, verificou-se um maior consenso e uma maior frequência de opiniões quando o tema avançou para o reconhecimento social num quadro de herança geracional: “essas pessoas mereciam ser homenageadas... acho que não é tanto indemnizar com dinheiro... é mais serem ouvidas, ajudadas psicologicamente” (F1) “o reconhecimento, a homenagem a essas pessoas acho que era uma coisa importante, a fazer-se” (A2) “pelo menos a homenagem fazia algum sentido” (A2) “Mas também acho que essas pessoas deviam ser reconhecidas... deviam saber que nós nos orgulhamos deles e que estamos muito gratos pelo esforço que eles fizeram por nós” (F2) “...acho que essas pessoas deviam ser reconhecidas...” (R2).

Este ponto, apesar de uma ou outra voz crítica - “uma homenagem acho que não vai apagar o sofrimento...” (A1) - gerou consenso e motivou um maior número de intervenções revelando os jovens uma consciência do papel que os antecessores geracionais desempenha-

ram no quadro de acontecimentos históricos que, embora dolorosos, existiram e não devem ser escamoteados.

Interessante a forma como entenderam que essa homenagem podia ser prestada: desde o reconhecimento pelo papel que os media desempenham na vida quotidiana e o seu aproveitamento para a visibilidade social que entendem ser justa - “podiam mostrar mais vezes na televisão ... dar-lhes uma certa fama para serem reconhecidos pelo que fizeram” (A1) – até à concretização de formas mais perenes de registo do seu papel - “dar valor àquelas pessoas que ...lutaram, dar valor, condecorar, fazer memoriais...”(R1). Outro aspeto a reter prende-se com os responsáveis por essa iniciativa: enquanto uns consideram que devem ser os representantes políticos a fazê-lo – “se calhar um maior aconchego por parte do Governo ... um acompanhamento mais próximo perante estas pessoas que podem ter danos também do foro psicológico” (R2) - outros entendem que cada um pode desempenhar aí um papel importante – “quando nós os ouvimos, as pessoas só por estarem a falar connosco sobre esse tema já entendem que nós sentimos orgulho na atitude deles...na coragem” (F2).

Mas, onde a sua participação se revelou mais consciente e mais prospetiva, foi na utilidade social destes acontecimentos traumáticos em particular quando equacionaram a utilidade social da incorporação na nossa história presente de acontecimentos menos “honrosos” mas nem por isso condenados ao esquecimento. Um primeiro passo é evidenciar-se respeito e arrependimento, para além de qualquer indemnização - “Indemnizar as pessoas...não ia resolver nada porque o que se perdeu...foram vidas...mas mostrar-se algum respeito...e arrependimento” (R1). Num segundo momento, tentar aprender com a História e, sobretudo, ter consciência que “o nosso conhecimento do passado ensina-nos que nada se reproduz tanto como a violência cega” (MATTOSO, 2012: 86) e daí ser imprescindível perceber que “a consciência histórica não pode ser equacionada como simples conhecimento do passado [porque é ela que] dá estrutura a esse conhecimento como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro” (RUSEN, 2010: 36). É muito nesta linha que devemos entender as intervenções dos jovens que participaram no estudo: “o máximo que podemos fazer é evitar isso no futuro” (A1); “ao menos não deixar cair no esquecimento” (A1); “devemos aprender com a Guerra Colonial ... se calhar não deixar que volte a acontecer” (A2).

Um último aspeto que provocou alguma divisão entre os vários jovens teve a ver com o âmbito das pessoas e dos espaços que podiam ser envolvidos neste processo. Se por um lado entendem que a proximidade daqueles que ouviram ou conhecem, merecem uma atenção par-

ticular - “os que sofreram com a guerra, seja psicologicamente ou ...economicamente” (A1); “muitos portugueses que ficaram incapacitados física e psicologicamente...e também os familiares que ficaram destroçados” (A2); “os idosos é que sofrem mais com isso. Nós nem tanto porque já não foi na nossa geração” (A2); “ainda hoje há muitas pessoas que têm pesadelos... por exemplo o avô do Eduardo [colega]” (F2) – por outro aceitam que “há sempre dois lados numa guerra” (F2) e por isso há necessidade de termos presente “...os portugueses que sofreram e...os das colônias” (A1) ou “seria bom indemnizar tanto as pessoas das colônias como os combatentes portugueses” (A2); “também temos de pensar na população de lá” (F1). Mais uma vez essa ajuda passaria sempre mais pelo reconhecimento ou pela disponibilização de meios que não apenas os financeiros - “ajudar ao desenvolvimento desses países [colônias]” (A1); “ajuda monetária direcionada para as colônias...acho que era uma ajuda importante” (A2). Apesar da sintonia, é importante registrar algumas vozes dissonantes - “elas tiveram a independência, deixaram de fazer parte de Portugal, então esses países é que deviam tentar ajudar a sua população”(F1) ou “acho que devíamos indemnizar os do nosso país... os dos outros...já cabe ao outro país” (F2).

Há nesta subtemática do projeto uma clara aceitação da necessidade de equacionarmos “reparações” mais de natureza afetiva, social e moral do que económica ou financeira. Acreditam que há valores e sentimentos que podem ser defendidos e manifestados e que não se medem pela sua materialidade. O reconhecimento individual e social, é algo que todos podemos fazer sem nos desculparmos com disponibilidades económicas. Mas o que nesta vertente mais se evidenciou foi o papel que a História pode ter na tomada de uma consciência individual e coletiva se não tivermos “vergonha” do nosso passado, se o discutirmos, se o utilizarmos para evitar futuros dolorosos. Houve um claro empenhamento na partilha de ideias e na construção de opiniões que se foram revelando cada vez mais conscientes e consistentes. Neste aspeto, a discussão em torno da Guerra Colonial revelou-se um excelente pretexto para nos aproximarmos do sentido que a História tem e deve ter para os nossos jovens em plena idade de construção de opiniões e de atitudes cívicas.

4. A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA

O Homem faz a História em sincronia com o passado. O distinto orador romano Marco Túlio Cícero referia-se à importância do conhecimento da História como essencial na vi-

da do ser humano, dado que se não conhecermos o passado jamais poderemos acumular experiências que permitirão atingir a maturidade. Contudo, não significa que se viva apenas do passado, o futuro também existe e, por isso, precisamos da História para caminharmos conscientes e com referências ao comportamento humano.

Neste sentido, e para os nossos interlocutores, ao estudarem a História deparam-se com a sua importância e com o que os homens foram e fizeram, ajudando-os a compreenderem o que podem ser e fazer futuramente: “ao estudarmos os passados... mesmo dolorosos... podemos perceber e preparar o futuro” (R1); “todos os acontecimentos do passado até agora, influenciam as nossas opiniões (...)” (F2); “na História está tudo... É na História que podemos ver como é que a população sentiu... sofreu...” (F1); “eu penso que é na História que está tudo. É na História que nós podemos ver como é que se sente a população... uns sofreram na pele e outros não...” (F2).

Um povo sem História é um povo sem memória, e, como referiu José M. Durão Barroso num discurso na Torre do Tombo em 24 de abril de 2004, “não há identidade nacional sem memória histórica”. Este estudo permitiu observar nos alunos o sentimento de pouca relevância e aprofundamento dado à História Nacional, remetendo o facto à necessidade de haver um novo investimento no programa e currículo da disciplina: “damos mais atenção aos outros países [do que à História de Portugal]” (A1); “Podíamos aprofundar mais a História Portuguesa.” (R1); “e ficaríamos a saber mais sobre o nosso país que é o que nos interessa mais.” (A1).

A construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, por isso nos jovens alunos não deve ser incitada a simples memorização da informação que apresenta a História como um relato fixo do passado e que induz a uma postura passiva perante o saber, mas sim, a construção de inferências a partir de fontes diversas que sugerem uma visão da História apta a fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e explicação da realidade.

A História fomenta a reflexão e o espírito crítico, “o estudo da História pode ajudar a compreender o comportamento humano, e comunica-lhe, mesmo, a capacidade emotiva que emana de tudo o que acontece na realidade; mas esta compreensão pode não passar do nível

do conhecimento e, por isso mesmo, pode não exercer grande influência nas decisões pessoais ou na escola de um qualquer caminho de vida”.¹⁴

Os nossos jovens não colocam de parte a reflexão e discussão de temáticas mais sensíveis, aliás, colocam o foco na disciplina de História como lugar privilegiado para a abordagem de determinados temas, nomeadamente os mais “dolorosos”. “A disciplina de História tem importância para a discussão destes temas” (A1); “A História ... é o palco privilegiado para tratar este tipo de questões”(A2).

A História está presente na literatura, inspira cenas teatrais, filmes e séries de televisão. A História ajuda-nos a compreender aquilo que muda e aquilo que permanece. Contribui, ainda, para que os nossos jovens se preparem para enfrentar os desafios que a sociedade atual nos coloca e como disse Miguel Cervantes: “A História é émula do tempo, repositório dos factos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro”.¹⁵

5. CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: *WORK IN PROGRESS*

O aparecimento de uma tomada de consciência histórica constitui provavelmente a mais importante revolução pela qual passamos desde o início da época moderna. O seu alcance espiritual provavelmente ultrapassa aquele que reconhecemos nas aplicações das ciências da natureza, que tão visivelmente transformaram a face do nosso planeta. A consciência histórica que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior (GADAMER, 1998: 17).

A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é, como ciência, e por que ela é necessária (RÜSEN, 2001: 56).

Seja encarada como um privilégio do homem moderno, seja vista como uma necessidade para fundamentar o entendimento da História, o conceito de “consciência histórica” tem sido objeto de inúmeras conversas em torno da sua importância e da sua definição. De facto, Cerri alerta-nos para isso mesmo: para a pertinência de se desfazer o engano de que “o conceito de consciência histórica seja comum a todos os que se utilizam da expressão” (CERRI, 2001: 95).

¹⁴ Mattoso, José in revista “História”, novembro de 2000.

¹⁵ <http://www.lexico.pt/historia> (consultado em 28 de julho de 2012).

Aqui, servimo-nos de Rüsen para nos aproximarmos de uma definição que vai de encontro ao que concebemos como “consciência histórica”:

(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001: 57).

Em conversa com os nossos interlocutores, ficou clara a ideia de que existe uma aplicação da aprendizagem sistemática da História na vida de todos os dias e que o estudo de determinadas temáticas relacionadas com a História Nacional motiva à construção de sentimentos de pertença à sociedade local, regional e nacional.

O consenso foi imediato, não destoaram vozes no panorama traçado. Acima de tudo, perspetivou-se a ideia de que a História e os trabalhos realizados no âmbito desta disciplina dão a oportunidade de se “pensar duas vezes” antes de agir:

(...) ainda hoje todos os acontecimentos do passado até agora, influenciam as nossas opiniões porque são... tudo... todos os acontecimentos são diferentes, todos os acontecimentos têm momentos e sentimentos diferentes... eu acho que... se nós realmente aprofundássemos esses acontecimentos que, de certeza que mudariam (...) a nossa maneira de ver as coisas. (F1)

Tem-se, sobretudo, a convicção de que o futuro é maleável e depende do conhecimento que se tem do passado. Um olhar crítico e reflexivo, focado nas ações dos antepassados, permite “ter consciência de que aquilo que está a acontecer (...) poderá contribuir para o nosso futuro” (R2). Até porque “não basta pensar, temos de refletir sobre o que se passou. É preciso ver o que é necessário [fazer] para não voltar a acontecer” (F1).

A opinião deste jovem vai ao encontro do que Rüsen expressou a propósito da relação entre “lembrança” e “consciência histórica”. De facto, para este autor, a “consciência histórica” não é idêntica à “lembrança”, pois só se pode falar na primeira quando, “para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira”: fazer uma viagem no tempo e resgatar o passado até ao nosso presente, mediante o movimento da narrativa (RÜSEN, 2001: 63). Aliás, a narrativa histórica recorda o passado à luz do tempo presente, encadeando-se com as “expectativas de futuro que se formulam a partir das intenções e das diretrizes do agir humano” (RÜSEN, 2001: 64), ou, por outras palavras:

(...) podemos perceber e preparar para o futuro [...]. Acho que no futuro não irá acontecer nada do gênero mas se puséssemos a hipótese de acontecer deviam ser arranjadas outras alternativas. (R1)

A História (...) não é algo a que devemos estar presos ou a que convém estar presos mas é algo que nos vai guiar no futuro. Acho que devemos de ter noção do que aconteceu com o passado porque certamente terão ocorrido situações semelhantes e devemos tê-las em consideração para as nossas decisões no futuro. (SMF)

Assim aprendemos com os erros e vemos o que eles cometeram no passado e assim todas as decisões que temos de tomar a partir de agora, daqui para a frente, temos de pensar e não cometer os erros que eles cometeram. (SMF)

O otimismo presente nestas opiniões deixa transparecer duas ideias: a tentação de se acreditar que o passado está fechado a sete chaves e não volta a acontecer; a convicção de que se este se repetisse, por hipótese, nós encontraríamos alternativas mais eficazes do que os nossos antecessores, pois estamos na posse de mais dados que permitem alterar o curso da História. Gadamer concorda: “a consciência que hoje temos da História difere fundamentalmente do modo pelo qual anteriormente o passado se apresentava a um povo ou a uma época” (GADAMER, 1998: 17). Por isso, o homem moderno, mais do que ter o privilégio, tem a obrigação de ter a plena consciência da historicidade do presente e da multiplicidade de perspectivas sobre uma mesma questão. O mesmo é dizer que se exalta a relatividade do pensamento de cada indivíduo, ou seja, “ficamos a saber que nem toda a gente tem a mesma opinião”. (F2)

É no cruzamento entre este relativismo e a possibilidade de existirem várias perspectivas que nos surgem ideias como esta:

Treating people in the past as though they were similar (or identical) to ourselves, with the same goals, intentions, beliefs, and attitudes, makes such understanding impossible. Only by recognizing how the perspectives of people in the past may have differed from our own will be able to make sense of their practices. [...] To understand why people acted as they did, we need to focus on what they were trying to accomplish, the nature of their beliefs, attitudes and knowledge, and the culturally and historically situated assumptions that guided their thought and action (BARTON; LEVSTIK, 2004: 207-208).

Será, portanto, quando se colocam na posição do *outro* que os nossos interlocutores percorrem a maior distância entre o lugar do *mesmo* e do *outro*. Este «*sense of “Otherness”*», para utilizar a expressão de K. Barton (BARTON; LEVSTIK, 2004: 210), mostra-nos o reconhecimento de uma certa *empatia* com a História, numa clara tentativa de se apropriarem do passado.

(...) eu agora tenho consciência disso mas se estudasse melhor provavelmente... e até fizesse entrevista com alguma pessoa que [...] tivesse participado na guerra, ia ter uma maior consciência do que eles sofreram, dos sentimentos que eles sentiram, de tudo o que se passava à volta deles enquanto eles estavam ali e claro que as coisas no dia a dia iam começar a ter mais importância para mim. (F1)

Residiremos nesta última frase. Habitaremos a ideia de que a História tem a importância de fazer pensar sobre as coisas mais simples da vida, do quotidiano. Que a partilha de histórias e vivências acerca de um “passado doloroso”, calcado, pode povoar os pensamentos de quem as ouve e obrigar a refletir acerca do valor que as ações de todos os dias podem tomar. Podemos pedir mais?

6. IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS

Nós sabemos muito pouco sobre a maneira como a história é percebida e os efeitos da introdução da história na sala de aula (RUSEN, 2010: 34).

A utilidade de um projeto como este pode, também, medir-se pela sua capacidade de aduzir elementos interpretativos para uma alteração das práticas didáticas da História. Se sabemos pouco sobre “como a história é percebida” pelos alunos, estes são momentos privilegiados para o saber. Se temos dúvidas sobre a forma como a educação histórica é consubstanciada, não podemos desperdiçar estes momentos de reflexão investigativa. Para um devido aproveitamento, não devemos continuar a centrar-nos no que dizem os agentes – docentes – mas naquilo que pensam os destinatários – alunos.

Que nos trouxe este projeto sobre o seu pensamento concreto?

Começemos pelos **recursos/fontes** que são considerados mais pertinentes para uma efetiva aprendizagem histórica: “...é mais credível nós vermos as coisas, estarmos em contacto com ...testemunhos de pessoas, ir a museus,... passeios de História” (A1) “...também podemos abordar estes temas com familiares ... com pessoas que tenham participado, isso ainda enriquece com mais pormenores e tem uma história pessoal” (A2); “...esses testemunhos são mais importantes...porque eles viveram a situação e sabem descrever-nos muito melhor como foi a Guerra Colonial” (A2); “as pessoas que viveram esses momentos penso que têm uma opinião mais credível” (A2) “Acho que o essencial foi a convivência com essas pessoas [referem-se a um trabalho que fizeram sobre a Guerra Colonial] e com outras opiniões...ir ao encontro da outra pessoa...saber o que se passou, o que ela fez ...isso foi muito importante para o nosso enriquecimento” (F1) “ao falarmos com uma pessoa que esteve diretamente lá, conseguimos obter muito mais informação e até os sentimentos que sentiram durante esses momentos” (F2) “...falamos com os nossos avós... acho que é mais interessante saber a opinião deles... e os próprios sentimentos estão ali presentes...não é um simples livro” (R2).

Neste aspeto, o estudo veio a revelar-se uma novidade que, de certa forma, contraria outras conclusões evidenciadas em investigações anteriores. Quando em 1999 se afirmava que “as narrativas orais de outros adultos que não os professores, reconhecerão que, no plano da História, terão pouco a aprender com as gerações precedentes (...) e implicitamente reconhecerão que os capitais escolares de seus pais e avós não os habilitarão a ser bons interlocutores no que respeita a assuntos de História” (PAIS, 1999: 36), uma década depois é possível identificar alunos que pensam de forma contrária. Aliás, quem no terreno tem partilhado múltiplas experiências didáticas consegue facilmente identificar a motivação e o entusiasmo das propostas que implicam contacto direto com protagonistas ou com memórias de gerações anteriores.

Já não haverá tanta diferença quando valorizam a diversidade de recursos reivindicando um bom espaço para os audiovisuais - “documentários [são] excelentes sobre a nossa história e a de outros países... nós aprendemos mais aí do que quando estamos numa aula ... com a professora a falar e um livro à frente” (A1); “...a nossa professora em vez de falarmos mostrou um filme [sobre Estaline] e foi muito mais interessante, se calhar aprendemos mais rápido” “...é uma coisa diferente e nós gostamos de coisas diferentes porque capta mais a nossa atenção” (A1); “...foi passada uma série de episódios sobre, na televisão, uma série de episódios sobre a Guerra Colonial e que mostrava ... as duas versões da História, a versão dos

portugueses e a versão dos colonos e que contribuiu para alguma percepção do que foi a Guerra Colonial.” (R1).

No que concerne a **estratégias** de ensino, é claro o entendimento sobre o papel orientador que as aulas e os professores têm naturalmente de significar para um processo de aprendizagem consequente - “as aulas de História dão-nos uma pequena introdução para depois irmos para casa estudar mais aprofundadamente” (A1) ou “a aula é sempre um sítio mais apropriado porque temos alguém que nos está a guiar o nosso estudo” (F2). Depois aceitam que a realização de trabalhos – qual oficina de pequenos historiadores – pode ser uma boa forma de sedimentar relações, conhecimentos e opiniões - “Estes trabalhos ajudam-nos a desenvolver a nossa capacidade de pensar nos acontecimentos” (F1).

É neste sentido que nos importa perceber as lições (ilações) que os nossos interlocutores dão àqueles que pretenderem retirar implicações prospetivas para o seu trabalho didático. Primeiro, temos de perceber que “os esquecimentos coletivos do passado têm em si uma grande relevância, na medida em que demonstram o lado oculto de uma cultura, comunidade, que no presente não quer experienciar uma determinada realidade” assumindo que “esta forma de pensar incapacita o conhecimento, o juízo e a prática” (GAGO, 2007: 68). Depois, entender que a verdadeira “didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida quotidiana, prática” e que isso “inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massas, considerando as possibilidades e limites das representações históricas (...) e explorando diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão devem trabalhar” (RUSEN, 2010: 32-33).

Nesse trabalho há que implicar e tornar os alunos cada vez mais protagonistas já que eles assumem não enjeitar essa responsabilidade, perceber o que os motiva e o que lhes dá maior credibilidade histórica e depois saber ouvi-los para, em conjunto, formarmos uma opinião consciente sobre o nosso passado. Aí tudo deve ser trabalhado e, em particular, esses acontecimentos mais esquecidos na dor e na vergonha do tempo. Esquecer esse lado oculto da cultura de um país é que nos pode envergonhar!

7. Referências Bibliográficas

ANSART, Pierre. “História e memória dos ressentimentos”, in Stella Bresciani; Marcia Naxara (orgs.), *Memória (re)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2001, p. 15-36.

- BARTON, Keith C.; LEVSTIK, Linda. *Teaching History for the common good*. Nova Iorque: Routledge, 2004.
- CERRI, Luís Fernando. “Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História”. In *Revista de História Regional* 6 (2), 2001. p. 93-112.
- FERRO, Marc. *O Ressentimento na História – Compreender o nosso tempo*. Lisboa: Teorema, 2009.
- GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.
- GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. Braga: Universidade do Minho [Dissertação de doutoramento], 2007.
- KITZINGER, Jenny. “The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants”. In *Sociology of Health & Illness*, Volume 16, Issue 1, January, 1994, p. 103-121.
- LOFSTROM, Jan. *The Finnish high school students speak on historical reparations: a note on a study of historical consciousness*. In. “From historical research to school history: Problems, relations, challenges. Yearbook International Society for History Didactics”, Volume 33, 2012. Artigo facultado pelo autor e membro do projeto “Enseigner les passes douloureux en Europe”.
- MATTOSO, José. *Levantar o Céu. Os labirintos da Sabedoria*. Lisboa: Temas e Debates, 2012.
- MOLPECERES, António. “Conflictos: la memoria de los alumnos – De la Guerra Civil a la transición”. In *Íber – Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 69, julho, agosto, septiembre, Barcelona, Grão, 2011, p. 21-28.
- NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984.
- OS NEGATIVOS DA NOSSA HISTÓRIA. O olhar proibido sobre a guerra e as colónias. Artigo publicado no Jornal “Público”, revista “Ipsilon” de 20 de junho de 2012.
- PAIS, José Machado, *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num contexto europeu*. Lisboa: Celta Editora, 1999.
- POLLAK, Michael, “Memória, esquecimento e silêncio”. In *Estudos Históricos*, 3, 1989, p. 3-15.
- POLLAK, Michael. “Memória e Identidade Social”. In *Estudos Históricos*, 10, 1992, p. 200-212.
- RICOEUR, Paul. *La mémoire, l’histoire, l’oubli*. Paris: Seuil, 2000.
- RUSEN, Jorn. *Jorn Rusen e o Ensino de História*. Paraná: Editora UFPR, p. 112. [Trata-se de uma coletânea com textos de Rusen organizada por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins], 2012.
- SANTIAGO, Maria José Tíscar . *O 25 de abril e o Conselho de Estado. A Questão das Atas*. Lisboa: Edições Colibri 2012.
- SCHELER, Max; FRINGS, M. S. *Ressentiment*. Milwaukee, Wis.: Marquette University Press, 1994.