

Os passados dolorosos... de uns e de outros!

Luís Alberto Marques Alves¹

Cláudia Pinto Ribeiro²

CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

RESUMO

Os Passados, por mais dolorosos que sejam, têm de ocupar um espaço digno na educação histórica e, através da disciplina de História, chegar de forma coerente e sustentada aos nossos alunos, futuros cidadãos. Tomar consciência da sua existência e tratá-los de forma pedagógica e didática é garantir que uma realidade não se transforma em problema (trans)geracional. A sua inscrição nas temáticas de investigação em diferentes países e a troca de experiências sobre os processos utilizados nos diferentes contextos educativos ajudam-nos a densificar a nossa reflexão, a aprender com os outros, a relativizar o que parece excepcional, a incorporar nos nossos recursos os sucessos já experimentados por outros. Pequenos relatos de outras experiências e resultados provisórios de investigações que temos ensaiado pretendem, sobretudo, evidenciar o caminho percorrido na compreensão das “questões socialmente vivas” procurando evitar o *esquecimento*.

Palavras-chave: Questões socialmente vivas; Trauma; Responsabilidade; Ressentimento; Transgeracional.

ABSTRACT

The Past, however painful they may be, must occupy a decent space in historical education and, through the discipline of History, reach our students, future citizens, in a coherent and sustained manner. Becoming aware of their existence and treating them in a pedagogical and didactic way is to ensure that a reality does not become a (trans)generational problem. Their inclusion in research issues in different countries and the exchange of experiences on the processes used in different educational contexts help us to deepen our reflection, to learn from others, to relativize what seems exceptional, to incorporate into our resources the successes already experienced by others. Small reports of other experiences and provisional results of investigations that we have been rehearsing are intended, above all, to highlight the path taken in understanding “socially acute questions”, seeking to avoid *forgetfulness*.

Keywords: Socially acute questions; Trauma; Accountability; Resentment; Transgenerational accountability.

1. Introdução: atualidade da temática

Folheando os jornais e visitando com frequência os escaparates, facilmente encontramos temas e motivos instigantes para a nossa reflexão.

¹ Endereço de contacto: laalves@letras.up.pt

² Endereço de contacto: cpribeiro@letras.up.pt

Museus: Sinto estranheza neste debate sobre o famigerado museu dos descobrimentos, geralmente vazio de conteúdo, como se fosse uma necessidade de glorificação do passado nacional. (Francisco Bethencourt, *Público*, 17 de setembro de 2019, p. 11)

Sobre o alegado ‘Museu Salazar’: a História e os seus documentos (...) Obviamente que quem lida com a história com rigor e objectividade, utilizando os documentos de toda a espécie, jamais será capaz de criar um museu hagiológico sobre Salazar. (Luís Reis Torgal, *Público*, 11 de setembro de 2019, p. 16)

A culpa e a reparação: A ideia de que os portugueses de hoje têm de reparar o que os de há cem anos ou duzentos anos fizeram é totalmente absurda. (António Barreto, *Público*, 16 de junho de 2019, p. 3)

O novo e o velho anti-semitismo na Alemanha: É possível andar seguro com uma kippa em Berlim? É possível um judeu na Alemanha não ter medo? Como é que há ataques a judeus no país do Holocausto?. (Maria João Guimarães, *Público*, 8 de setembro de 2019, pp. 4-9)

Paralelamente encontramos figuras destacadas da historiografia mundial que ora nos trazem perspetivas instigantes sobre a forma de incorporar os nossos passados numa convivência tolerante no presente – Jacques Rupnik, por exemplo, autor de “L’autre Europe – crise et fin du communisme” e mais recentemente de “Les Banlieues de l’Europe” inquieta-nos afirmando numa entrevista que “A Europa reencontrou o sentido trágico da História” (In. *Público*, 20 de janeiro de 2019, pp. 4-9) – ora nos chamam a atenção para a necessidade de mudarmos as nossas posturas didáticas, incorporando estas perspetivas “socialmente mais vivas” para que os nossos alunos sintam a verdadeira função social da História. Neste último registo cabe Joseph C. Miller, professor emérito da Universidade de Virgínia que se encontra a redigir uma história mundial da escravatura e, numa entrevista ao jornal *Expresso* nos convoca para a necessidade de mudar o ensino da História, pois considera que “sem História, as ansiedades da ignorância só se acumulam até explodirem” (in *Expresso*, 5 de outubro de 2018, p. 19). Aliás, segue a mesma linha da conhecida obra de Marc Ferro sobre “O Ressentimento na História” (Editorial Teorema, 2009) ou mais recentemente do artigo de Johann Michel, “Le devoir de mémoire” (inserto na revista “Sciences Humaines”, n.º 315 de junho de 2019, pp. 20-25) que faz um ponto de situação sobre o quadro concetual evolutivo que as Ciências Sociais e Humanas e, em particular, a História foram incorporando na abordagem destes temas tão pertinentes. Este artigo é particularmente relevante porque, além do historial dos conceitos, confronta-nos com alguns perigos por vezes esquecidos ou minorizados, como por exemplo o facto de “le devoir de mémoire peut conduire à un culte du passé plus ressassé que réfléchi qui risque d’inhiber le présent.” Ou, ainda, que “une mémoire saturée par la douleur inhibe la construction de nouveaux horizons d’attente et charrie avec elle le repli des individus et des groupes sur eux-mêmes” (p. 25).

Para preencher os nossos espaços de investigação temos novos enfoques, novos conceitos, novas fontes (arquivos mais ricos em quantidade, diversidade e acessibilidade; documentação finalmente disponibilizada findo o “período de reserva”), mais investigadores sensibilizados para as temáticas, sociedades mais disponíveis para incorporar resultados consistentes de investigação, necessidade de inclusão da(s) diferença(s) e com espírito de tolerância para uma convivência pacífica, organismos internacionais altamente empenhados na produção de recursos de apoio (ver, por exemplo, de março de 2019 o Relatório do Conselho da Europa – *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI – princípios e linhas orientadoras*).³ É no cruzamento destes enfoques e perspetivas que devemos inscrever o projeto que vimos a trabalhar desde 2011, tanto com países europeus como com experiências latino-americanas da América do Sul e que teve um primeiro produto na obra “Reconstruindo o Passado: o papel insubstituível do ensino da História”, editado em finais de 2016, em Portugal e no Brasil).

³<https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>

2. O que são *Questões Socialmente Vivas* (QSV)

Quando Legardez e Simonneaux, em 2006, propuseram o termo «Questions Socialement Vives» – (QSV) em inglês «Socially Acute Questions» (SAQ) – cunharam uma expressão particularmente feliz para descrever “tudo o que mexe”. Por outras palavras, as QSV são questões complexas abertas a controvérsia e integradas em contexto real, na medida em que ganham tal dimensão que colocam a polémica científica e social, a complexidade, a construção dos conhecimentos, a avaliação das evidências, a incerteza e o risco de se abordarem determinados temas no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, falamos de organismos *vivos* quando são controversos nos três domínios seguintes:

- na *sociedade*, na medida em que geram debate nos meios de comunicação social que fazem a cobertura mediática destas questões e podem inscrever nos alunos conhecimentos superficiais;
- na *investigação* e no *mundo do trabalho*;
- na *sala de aula*, já que são muitas vezes percebidos como *candentes*. Neste contexto, os professores sentem pruridos ou receio

em abordá-los na sala de aula porque não podem confiar apenas no uso de factos científicos consistentes e temem não conseguir gerir as reações dos alunos. Consequentemente, alguns professores optam por não ensinar ou neutralizar as questões socialmente vivas (para as esfriar), enquanto outros, pelo contrário, decidem ativar (para aquecer). (Simonneaux & Pouliot, 2017, p. 6)

Há também uma transversalidade que caracteriza as QSV, uma vez que são questões interdisciplinares. Não se confinam apenas às ciências exatas e às ciências sociais e humanas, mas também ao mundo social e profissional. E isso torna-se mais evidente quanto mais numerosos são os diferentes atores que participam na produção do saber sobre as QSV.

3. Sobrevoando alguns exemplos

Deixando para uma outra parte deste artigo o caso específico da Europa (alguns países que partilharam conosco experiências também dolorosas da sua História), e lançando agora o olhar para a América do Sul (espaço com quem temos partilhado investigações paralelas), só no âmbito do Cone Sul, encontramos o estabelecimento de ditaduras no Brasil (1964-1985), Argentina (com dois golpes um em 1966 e depois 1976-1984), Uruguai (1973-1985) e Chile (1973-1990). Aliás, em setembro de 2019, Nani Moretti presenteou-nos com um filme-documentário, “Itália, Santiago” onde regressa de forma cinematográfica ao Chile do 11 de setembro de 1973, trazendo impressionantes imagens e testemunhos dos horrores vividos nessa violenta mudança de poder.

Desde logo tem sido uma preocupação dos atuais professores dos ensinos básico e secundário acederem a investigações académicas recentes que olham para esses temas numa perspetiva contextualizada, rigorosa e acessível. Em particular a Ciência Política, a Sociologia e a História têm procurado criar um substrato teórico para compreender os regimes militares, aduzindo uma multiperspetividade resultado do enfoque em que cada uma dessas áreas equacionam o problema. As estruturas políticas com os seus atores e instituições, o funcionamento das estruturas militares considerando todos os protagonistas, o papel dos media, e em particular da televisão e da rádio, são alguns dos enfoques que a Ciência Política e a História têm trazido até nós. Da área da Sociologia (e até dos estudos sobre a “Psicologia de Massas”) têm chegado importantes contributos conceituais, sustentando quadros teóricos que nos tentam explicar, se possível através de paradigmas comparativos, a “crise das democracias”, os populismos, as demagogias, o revisionismo, os extremismos e a radicalização, entre outros fenómenos que nos surpreendem diariamente. Também nesta linha, o trabalho de Marc Ferro – “A Cegueira – uma outra História do nosso mundo. Cem anos de guerra, política e religião” (outubro de 2017) – oferece-nos uma boa síntese sobre a forma de melhor abordar, no tempo longo, essa impossibilidade de vermos consequências de factos que passaram ao lado dos nossos antepassados, sem eles serem capazes de vislumbrarem as suas nefastas consequências. Essa cegueira, que teve consequências dramáticas, significa também a falta de atenção, mas também de meios teóricos e conceituais para percebermos o que nos rodeia. É exatamente para evitar essa repetição que hoje será

importante trazermos para dentro dos espaços educativos, recursos, didáticas e evidências que alijem os preconceitos e consolidem as ideias substantivas que devem os nossos alunos levar para a sociedade e o mundo onde vão habitar.

Realçando estes contributos da área das Ciências Sociais e Humanas, Marcos Napolitano e Mariana Villaça enfatizam que “para alguns sociólogos os golpes e os regimes militares foram encarados como consequências previsíveis, inevitáveis, dentro das condições de desenvolvimento capitalista latino-americano e de esgotamento da etapa de ‘substituições das importações’” (Napolitano & Villaça, 2016, pp.157-158). Informam-nos ainda que “os cientistas políticos desenvolveram outro modelo explicativo, focando-se na crise propriamente política do(s) governo(s) (...) onde a governabilidade e as instituições entraram em crise por causa da radicalização dos atores políticos e da suposta paralisia decisória” (Napolitano & Villaça, p.158). Acrescentam ainda que “no campo da História, prevaleceu a postura de recusa aos modelos muito generalistas ou deterministas” (Napolitano & Villaça, p.158). É evidente que cada caso é singular, mas a procura destas interpretações potencialmente paradigmáticas, ajudam-nos a densificar as explicações e a logicidade dos acontecimentos, de forma a tornar mais inteligível, a forma didática como os vamos fazer chegar aos nossos alunos. Este “alargamento da experiência” que a História nos permite, pode ajudar a racionalizar acontecimentos à partida incompreensíveis, naturalizando-os sem perder as especificidades.

Justamente estas investigações incorporam já muitos dos Relatórios produzidos após o regresso às democracias e que, na maioria dos casos, visam trazer para o espaço público esses passados mais dolorosos e os seus protagonistas, não apenas no sentido de todos conhecermos os verdadeiros atores, como sobretudo, procurando trazer a paz aos herdeiros desses familiares desaparecidos, torturados, mortos e que ficariam para sempre esquecidos. Exposições e livros como “Operação Condor”, produzidos pelo aclamado fotógrafo João Pina (2014), filmes como “Debaixo do Céu” de Nicholas Oulman (2018) ou “O Silêncio dos Outros” de Almudena Carracedo e Robert Bahar (2018) ou sites como www.dhnet.org.br/memoria/nuncamais para aceder ao relatório brasileiro “Brasil: Nunca Mais”, <http://www.memoriaenelmercosur.edu.ar/indexbe3b.html> para o “Nunca Más” uruguaio ou http://www.ddhh.gov.cl/ddhh_reting.html para o “Informe Retting” do Chile, ou sínteses como a obra de Giullia Caldas dos Anjos – A arqueologia da repressão no contexto das ditaduras militares da Argentina, Uruguai e Brasil - de 2015, ajudam-nos naturalmente a dispormos de fontes inéditas, de perspectivas consolidadas e de referências atuais à abordagem destes problemas. O trabalho de muitas destas comissões (como no caso da Argentina a Conadep – Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas presidida por Raúl Alfonsín e que redigiu o relatório “Nunca Más” em 2014) e o papel que os media desempenharam na sua divulgação, com especial destaque para a televisão e a internet, evitam o “olvido” e trazem-nos lições contra essa vontade de esquecer ou mitigar o papel e as responsabilidades dos seus protagonistas. Também aqui um destaque para as múltiplas investigações partilhadas na obra coletiva “A Política da Memória – Verdade e Justiça na Transição para a Democracia”, coordenada por Alexandra Barahona de Brito, Cármen González Enríquez e paloma Aguilar Fernández, editada pela Imprensa de Ciências Sociais já em 2004, mas que ainda hoje constitui uma boa referência nesta área de estudos ou de Carlos Lomas, “Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria” editada em Barcelona pela Editorial Octaedro, em 2011.

Todos estes materiais, apontam já para um conjunto de similitudes ou pelo menos aspetos que poderemos equacionar em todos estes exemplos: a evolução dos regimes económicos e dos estrangulamentos que evidenciaram em determinados momentos ; o protagonismo das forças armadas nas alterações políticas ; os discursos de defesa dos nacionalismos ou da estabilidade; a incapacidade de reorganização dos Estados em face de clivagens sociais ou económicas; as transições negociadas incluindo aqui as polémicas “leis da amnistia” e as “comissões nacionais da verdade”; a procura de uma conciliação nacional e os inevitáveis “ajustes de contas”.

Neste quadro, temos de saber incorporar temas, materiais ou recursos e atividades didáticas que: não evitem os temas políticos e garantam um destaque para a institucionalização dos regimes militares; destaquem o papel de alguns atores sociais nos momentos finais dos regimes, evitando assim transformar a mudança num protagonismo individual; contextualizem as alterações nos interesses internacionais de alguns países que surgem como cobertura para essas mudanças; enfatizem a temática dos direitos humanos, reiterando a sua

defesa e elencando os abusos ou a omissão da sua prática; diversifiquem os recursos recorrendo a materiais artísticos como cinema, música, literatura, pinturas consagradas ou simples murais.

4. O que pensam os docentes sobre o ensino de temas controversos

Claire Magill desenvolveu uma importante investigação, primeiro tendo em vista o seu doutoramento, mas depois alimentando alguns artigos, e aplicando a metodologia de Kitson e McCully do “continuum of risk-taking” (continuum de assumir de riscos), ao caso concreto do tratamento da Guerra Civil Espanhola e da ditadura de Franco, na lecionação da disciplina de História no secundário. O trabalho de campo implementado e que passou por entrevistas a 24 professores de 17 escolas básicas e secundárias diferentes (maioritariamente públicas) e a cinco especialistas (quatro formadores de professores) permitiu-lhe consolidar uma síntese que passou a constituir uma referência para estudos do mesmo tipo (ver Quadro 1).

Quadro 1. O continuum de assumir o risco

“The Avoider” (O “Evasivo”, aquele que evita)	“The Container” (O “Moderado”, aquele que modera)	“The Risk-Taker” (O “Ousado”, aquele que corre riscos)
Evita ensinar temas que possam ser controversos. O objetivo do ensino da História é tornar os alunos mais competentes nessa área. Não concorda com a ideia que os professores de História devam contribuir de forma mais aprofundada	Os temas controversos são ensinados, mas moderados através do processo histórico. Os alunos não são ativamente estimulados para tomarem contacto com a raiz da polémica. Pode ensinar temas paralelos que não se relacionem com a região em causa.	Subscreve inteiramente a utilidade social da História. Relaciona de forma consciente o passado e o presente. Aproveita as oportunidades para abordar temas polémicos. Sem receio de desafiar os limites.

Fonte: Magill (2016, p. 117)

Curiosamente, na abordagem que o Conselho da Europa faz no já referido Relatório sobre “Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI” ao abordar o princípio sobre “Questões sensíveis e controversas”, questiona o professor que “Evita” ou “Limita” a abordagem à História difícil, enfatizando aquele que “Arrisca” sobretudo entendendo que esta abordagem didática será a única que permitirá aos alunos “procurarem evidências, questionarem, aferirem a autenticidade e a fiabilidade de fontes e factos, explorarem os benefícios e prevenirem os perigos resultantes da não inclusão desses acontecimentos históricos” (Conselho da Europa, 2018, pp.22-23).

Estamos hoje conscientes da necessidade de mudarmos posturas de comodidade para outras que nos instigam e inquietam. Temos hoje investigações, que tanto podem servir de modelo para outros estudos semelhantes permitindo depois conclusões comparativas, como para podermos aplicar a diferentes públicos e integrar de forma consistente as suas opiniões na construção do conhecimento. Estão aí ainda alguns protagonistas desses passados, professores, anónimos que nos podem trazer mais pistas para uma boa caracterização, mas sobretudo alunos que importa ouvir para diagnosticar e confrontar para formar. Mas sabemos também que, como nos diz a Paula Gonzalez da Argentina: “(...) É o conteúdo escolar que apresenta mais desafios... é perturbador para a escola – tão convencida de seu caráter neutro e pouco acostumada à controvérsia... Mais habituada ao passado distante, glorioso e cheio de heróis... que aos passados próximos, traumáticos, cheio de vítimas e com memórias em conflito” (Gonzalez, 2016, pp. 197-198).

Aqui têm naturalmente de entrar as novas abordagens didáticas: colaboração dos alunos na recolha de testemunhos e fontes; dias especiais dedicados a efemérides, acontecimentos ou momentos dolorosos; interpretação dos silêncios relativamente a determinados temas; aulas colaborativas tipo oficina ou atelier do historiador; abordagem de narrativas (escritas, visuais, áudio, cinematográficas...) diversificadas e contraditórias; e muitas outras que a criatividade nos permita.

5. O que é que eu faço com o “meu” passado doloroso? Ideias de alunos sobre a Guerra Colonial

As linhas que se seguem procuram revisitar o trabalho desenvolvido numa investigação iniciada em 2011⁴, entretanto interrompida, e que veio a ser retomada, ainda que em outras circunstâncias, mas com a mesma vontade de saber o que pensam os alunos sobre a discussão de temas sensíveis nas aulas de História. Os moldes (metodologia) foram os mesmos: o “focus group”, considerado adequado para esta investigação pelas suas reconhecidas mais-valias:

Diversos autores (ex., Morgan, 1996, 1997; Stewart et al., 2007; Wutich et al., 2010) têm procurado sistematizar as vantagens e as desvantagens do *focus group*. Tipicamente, esta sistematização é efectuada em comparação entre este método e outros métodos de recolha de dados. Neste âmbito, Morgan e Krueger (1993), citados por Morgan (1996, 1997), referem que as comparações dos *focus group* com outros métodos têm levado à conclusão que a força real dos primeiros não é simplesmente na exploração do que as pessoas têm para dizer, mas em providenciar *insights* quanto às origens de comportamentos complexos e motivações. Por outro lado, a capacidade de observação do grau e da natureza dos acordos e dos desacordos entre os participantes é uma força única do *focus group* (Morgan, 1996). Galego e Gomes (2005), por seu lado, chamam a atenção para o papel emancipador que este instrumento metodológico pode desempenhar uma vez que, e nas palavras dos próprios autores “(...) no decorrer do processo de investigação o sujeito objecto de observação, vai transformando as suas estruturas cognitivas, através das relações recíprocas que estabelece no decorrer da operacionalização da técnica, autodescobrindo-se e, portanto, emancipando-se” (p. 179).

Entre o leque de vantagens sistematizadas por Stewart et al. (2007) do *focus group* face a outros métodos de investigação, salientamos o facto de este permitir fornecer dados de um grupo muito mais rapidamente e frequentemente com menores custos do que se essa informação tivesse sido obtida a partir de entrevistas individuais e a sua flexibilidade, podendo ser usados para a análise de um leque alargado de tópicos com uma variedade de indivíduos (incluindo indivíduos com baixos níveis de escolaridade) e de contextos (Silva et al., 2014, pp. 178-179).

Foram realizados quatro *focus group*, em março de 2019, com alunos de uma escola privada da região norte de Portugal. A *amostra* reuniu um número de 23 alunos, a frequentar duas turmas do 9.º ano de escolaridade e com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos. Os jovens foram selecionados pela professora de História dos alunos, com base nos seguintes critérios: gostavam de conversar sobre as suas ideias e sentiam-se à vontade perante *estranhos*. Os *focus group* foram realizados dentro do espaço escolar, durante cerca de uma hora e com a presença serena da professora da disciplina. A grande maioria dos alunos mostrou-se participativa, embora se tivessem vislumbrado alguns olhares incrédulos em relação à presença de uma investigadora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto só para os ouvir. As conversas foram fluídas, tranquilas, demoradas e tinham alguns pontos-âncora que pretendiam sustentar um fio condutor que fosse evidente para todos:

1. Consideram que conhecem bem a História de Portugal?
2. Que episódios da História de Portugal são dignos de orgulho ou de vergonha?
3. Será que a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso?
4. Somos responsáveis pelo que aconteceu?
5. Existe a necessidade de reparar as pessoas que sofreram as consequências da Guerra?
6. Vale a pena? E, em caso afirmativo, quem são?
7. Qual será a melhor forma de reparar as injustiças do passado?

Por vezes, a honestidade nas respostas dos alunos corrói as certezas mais sólidas que povoam a consciência de um professor. Mas também nos obriga a pensar (tem de obrigar...) e a descortinar as diversas camadas

⁴ Cf. Alves, L. A., & Ribeiro, C. S. (2012). Ideias de alunos sobre o seu passado doloroso - a guerra colonial portuguesa. *Em tempo de histórias*, 21. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB) ago. – dez. ISSN 2316-1191.

que se sobrepõem nas palavras *inocentes* dos alunos. Se há quem considere que a resposta à pergunta, *Consideras que conheces bem a História de Portugal?* é um redondo

“Não. Eu conheço mais a história dos outros países do que a história de Portugal”. (A1)

“A escola faz com que pensemos mais a nível mundial do que a nível nacional”. (A3)

“E mesmo fora da escola, lá fora, preocupam-se mais com os assuntos internacionais.” (A1)

Há também quem concorde, reflita e experimente as perdas e os perigos que a *ignorância* em relação ao passado pode produzir. Ou porque não se percebe o saudosismo dos mais velhos, ou porque já se sucumbiu a essa saudade.

“Acho um pouco prejudicial [não saber bem a História de Portugal] porque às vezes estou a falar com os meus avós, mais com a minha avó que está sempre a falar sobre Salazar [...] ou sobre Mário Soares e eu não percebo porque é que gosta tanto dele!” (A3)

“E também, na escola, quando falamos sobre Salazar... nós ouvimos em casa os nossos avós a dizerem nesse tempo é que era bom e que gostavam de Salazar... e aqui na escola só nos dão a ver o lado mau dele como se ele não tivesse coisas boas.” (A2)

Tentar perceber se a história pode ser observada com as lentes do orgulho ou da vergonha foi um exercício interessante. Para uns, os Portugueses são “os maiores do mundo e arredores”, pois

“Fomos nós que fizemos os Descobrimentos”. (vários)

“Quando nós ganhámos o Euro em 2016.” (vários)

“Quando houve aquele terramoto em Lisboa, Portugal foi capaz de se reconstruir”. (A6)

“Tudo o que Portugal fez porque, para além de ser pequeno, é grande e é capaz”. (A4)

“O 25 de Abril [de 1974]”. (B2)

Ou então... não. Afinal, os antepassados destes alunos não foram assim tão bestiais, com um legado que não permita reconhecer que existem sempre muitas perspetivas sobre um mesmo acontecimento, processo, herança... Até porque a distância do tempo confere ao pensamento histórico uma espessura gramatical que abre o leque de conceitos que, possivelmente, não eram muito comuns no vocabulário dos alunos: “vergonha”, “aparência”, “verdade”.

“Eu não tenho nada que me envergonhe porque o que nós fizemos os outros países também fizeram. Foi aproveitar-se dos outros países. Mas, mais tarde, Portugal também ajudou esses países. Claro que é uma parte ingloria da nossa História”. (A6)

“Nós fomos um bocado desprezíveis com os outros povos”. (A2)

“Mas os portugueses não querem demonstrar isso [que têm vergonha de aspetos do passado] para não dar uma má imagem, porque somos um país de Descobertas e isso envergonha-nos. Ainda há um excesso na preocupação com a aparência ao invés da verdade”. (D1)

“É a nossa história. Nós não devíamos ter vergonha, mas podíamos ter sido melhores”. (A3)

Perguntar se a Guerra Colonial pode estar no pódio de “passados mais dolorosos” é um pleonismo, na medida em que alguns alunos já tinham atirado o isco à laia de provocação. Já sabiam ao que íamos porque a professora tinha contextualizado a nossa visita. E é interessante observar que são tímidas as vozes dissonantes. Perante uma *maioria ruidosa*

“Eu acho que tudo podia ter sido evitado, se tivéssemos dado a sua independência”. (A2)

“Quando Portugal tinha colónias tratavam as pessoas com alguma miséria”. (A1)

“Os escravos foram vendidos e as famílias eram destruídas...”. (B2)

“Estávamos a impedir as colónias de serem independentes”. (C3)

Apenas um/a aluno/a ousa pensar diferente:

“As famílias que viveram isso (Guerra Colonial) têm de considerar que os que ficaram lá são heróis para eles, conseguiram combater nas colónias”. (A6)

No que toca à reflexão sobre aquilo que herdamos e se somos obrigados a assumir a responsabilidade desse legado, é interessante observar algumas nuances que vão ganhando contornos mais espessos à medida que a conversa se prolonga no tempo. Mas também na profundidade das reflexões que obrigam a responder com perguntas: “Nós não nos sentimos culpados diretamente, mas Portugal todo, não é?” (A4), que mostram indecisão: “É claro que nós não tivemos culpa, não tivemos qualquer poder de decisão, mas...” (A6); que afastam qualquer responsabilidade que possa macular a sua consciência tranquila: “Eu acho que não, pois esses países que sofreram por nossa causa, de certa forma, tratam-nos de uma maneira como os nossos antepassados os trataram” (A2), “Quem se deve sentir responsável são os governantes da época. [...] Nós agora devemos evitar que a história se repita” (B2), ou “Nós não, mas os nossos antepassados podiam ter sido culpados” (B6); que assumem a herança do passado com responsabilidade que atravessa gerações:

“Eu sinto que devíamos apoiar essas pessoas pelo que eles sofreram, pelo que eles passaram, porque eu acho que eles também têm baixo desenvolvimento por nossa causa”. (A1)

“Acho que nos devemos sentir responsáveis, porque os países em desenvolvimento só estão em desenvolvimento porque nós escravizámos as pessoas e não os deixámos desenvolver”. (B1)

“Apesar de terem sido os nossos antepassados que causaram estas... aquilo que nós estávamos a falar, eu acho que nós somos um país, somos um só, logo, temos de assumir as consequências e, por isso, acho que somos um bocadinho culpados”. (B5)

“Se eu pudesse voltar atrás no tempo, eu não mudava nada porque tudo o que aconteceu teve influência no presente”. (C4)

As reparações de um passado sensível podem pecar por tardias ou por insuficientes, mas a existirem que reconheçam o “o esforço dos combatentes portugueses e africanos”. (C7)

Mas tão importante como identificar *quem* é saber *como*. Eis algumas reflexões:

“Nunca é suficiente. Há pessoas que ficam com muitos traumas, há outras que ficam surdas, que perdem uma perna, um braço. Isso será compensado? Eu acho que não. Mas penso que se ouvíssemos essas pessoas, mostrásemos a nossa atenção, podíamos mostrar reconhecimento”. (A2)

“Acho que as palavras de sobrinhos ou netos têm muito mais importância do que serem desconhecidos a condecorá-los”. (B2)

“Não, não damos o devido reconhecimento. Por exemplo, na América falam muito dos veteranos de guerra. Em Portugal, nem ouvimos falar dos nossos combatentes”. (D3)

“O meu avô gosta de falar sobre isso (participação na Guerra Colonial), eu é que não quero saber”. (A6)

“Eu acho que... tipo... só o facto de algumas pessoas tipo jovens quererem se interessar mais um bocado e quererem ouvir... por exemplo, eu ontem estive meia hora a ouvir o meu avô a falar sobre isto, a ouvir as suas histórias, mostro que estou interessada... ok, fizeste aquilo pelo país, obrigada!” (A4) “É um bocado difícil porque nós não temos altos cargos [...] a nossa credibilidade e a nossa influência é pouca. Somos apenas adolescentes”. (B2)

“Nós não os podemos compensar verdadeiramente”. (B5)

“Não esquecendo... A História é contínua, não é só passado”. (B5)

6. Ideias finais

Seja encarada como o tal fardo “que caracteriza o homem contemporâneo é um privilégio, talvez mesmo um fardo que jamais se impôs a nenhuma geração anterior” (Gadamer, 1998, p. 17), ou seja vista como indispensável, “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, p. 56). Nem mais que não seja (como se fosse pouco),

a consciência histórica permite-nos compreender que aquilo que foi outrora já não o é, que o tempo desgasta ou galvaniza paixões e credos, que os “ses” têm de ser usados com cautelas, mesmo, ou principalmente, quando a consciência histórica é uma ferramenta que utilizamos de cada vez que tomamos a decisão mais ordinária no nosso quotidiano.

E quando alunos do 9.º ano consideram que

“A memória é algo que nos ajuda a seguir para a frente [...] porque além de me fazer ser a pessoa que eu sou... o que é que é o nosso futuro? É olhar para o nosso passado e tentarmos ser melhores todos os dias. Nada deve ser esquecido”. (A2)

“A falta de informação ou de abordagem destes temas na sala de aula intensificam os movimentos nacionalistas, porque nós só conhecemos a parte boa da nossa história. A ignorância sobre o verdadeiro passado leva a que pensemos que o nosso país é sempre melhor do que os outros, e isso é perigoso”. (D3)

“O tempo também nos ajuda a perceber e a pensar mais sobre diferentes pontos de vista”. (A2)

“Nós aprendemos que fomos o primeiro país a abolir a escravatura, mas não aprofundamos muito as crueldades que cometemos aos nossos escravos. Essa parte é muito escondida. Nós falamos nos territórios que descobrimos, mas não falamos do que tivemos de fazer para colonizar essas regiões. Por isso, não conhecemos verdadeiramente a história do nosso país. Há temas que ainda são «tabu» na nossa sociedade, são abafados”. (D3)

Nós somos, com maior ou menor presunção, levados a pensar que continuamos a formar jovens com pensamento crítico, com espírito de abertura, atentos aos perigos que a ignorância alimenta, com vontade de observar o presente de diversos pontos de vista, capazes de perspetivar o futuro com esperança e responsabilidade e de reconhecer os temas ainda “intocáveis” na história pública.

Portanto, se estas considerações não forem suficientes, acrescentamos mais algumas:

- falar sobre a História é sempre um bom tema de conversa;
- há uma grande motivação dos alunos para o debate de ideias e para darem as suas opiniões;
- o diálogo sustentado evidenciou um grau de tolerância em relação à opinião do colega;
- mesmo os alunos que declaradamente não gostavam de História sabiam expor as suas ideias, pensando historicamente;
- o modo como consideram parcial a “História” que é apresentada nos manuais escolares fá-los procurar mais dados em outros sítios e reconhecer que os trabalhos de pesquisa lhes permitem ir muito além do básico;
- apresentam uma postura analítica do modo como observam a sociedade e o mundo;
- e gostavam de aprender mais História!

Referências

- Alves, L. A., & Ribeiro, C. P. et al. (2012). Ideias de alunos sobre o seu passado doloroso - a guerra colonial portuguesa. *Em Tempo de Histórias*, 21. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB). Brasília, ago. – dez. ISSN 2316-1191.
- Anjos, G. A. (2012). A Arqueologia da repressão no contexto das ditaduras militares da Argentina, Uruguai e Brasil. *Revista Arqueologia Pública*, 5, 79-92.
- Barreto, A. (2019). A culpa e a reparação. *Jornal “Público”*, 16 de junho, p.3.
- Bethencourt, F. (2019). Museus. *Jornal “Público”*, 16 de setembro, p.11.
- Brito, A. B., González-Enríquez, C., & Fernández, P. A. (Coords.) (2004). *Política da memória. Verdade e justiça na transição para a democracia*. ICS.
- Carracedo, A., & Bahar, R. (2018). *O silêncio dos outros*. Midas Filmes.
- Comissão Nacional da Verdade e Reconciliação (1991). *Relatório “Informe Rettig” do Chile*. Retirado de http://www.ddhh.gov.cl/ddhh_reting.html em setembro de 2019.
- Council of Europe (2018). *Quality History Education in the 21st century. Principles and guidelines*. SPDP Editorial.

- Ferro, M. (2009). *O ressentimento na História*. Editorial Teorema.
- Ferro, M. (2017). *A cegueira – uma outra História do nosso mundo. Cem anos de guerra, política e religião*. Cavalo de Ferro.
- Gadamer, H.-G. (1998). *O problema da consciência histórica*. Editora FGV.
- Gonzalez, M. P. (2016). *Ensino de História e passados sensíveis: olhares sobre o caso argentino*. In T. A. Maia, L. A. M. Alves, M. Hermeto & C. S. P. Ribeiro (Orgs.), *(Re)Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da História* (pp. 197-225). EDIPUCRS e CITCEM.
- Guimarães, M. J. (2019). O novo e o velho anti-semitismo na Alemanha. *Jornal. “Público”*, 8 de setembro de 2019, pp. 4-9.
- Lomas, C. (2011). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Editorial Octaedro.
- Magill, C. (2016). *Abordagem ao ensino da Guerra Civil e da ditadura de Franco na Espanha contemporânea*. In T. A. Maia, L. A. M. Alves, M. Hermeto & C. S. P. Ribeiro (Orgs.), *(Re)Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da História* (pp. 115-152). EDIPUCRS e CITCEM.
- Maia, T. A., Alves, L. A. M., Hermeto M., & Ribeiro, C. S. P. (Orgs.) (2016). *(Re)Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da História*. EDIPUCRS e CITCEM.
- Michel, J. (2019). Le devoir de mémoire. *Sciences Humaines*, 315, 20-25.
- Miller, J. C. (2018). O ensino da História tem de mudar. *Jornal “Expresso”*, 5 de outubro, p. 19.
- Napolitano, M., & Villaça, M. (2016). O ensino de História e os ‘Passados Dolorosos’ – a questão das ditaduras na América Latina. In T. A. Maia, L. A. M. Alves, M. Hermeto & C. S. P. Ribeiro (Orgs.), *(Re)Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da História* (pp. 155-195). EDIPUCRS e CITCEM.
- Oulman, N. (2018). *Debaixo do céu*. Midas Filmes.
- Projeto Uruguai Nunca Más. Retirado de <http://www.memoriaenelmercosur.edu.ar/indexbe3b.html> em setembro de 2019.
- Pina, J. (2014). *Condor*. Edições Tinta da China.
- Projeto Brasil Nunca Mais. Disponível em www.dhnet.org.br/memoria/nuncamais
- Schmidt M. A. Barca, I., & Martins, E. R. (Orgs.) (2012). *Jorn Rüsen e o ensino de História*. Editora UFPR.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Simonneaux, L., & Pouliot, C. (2017). Les Questions Socialement Vives (QSV) ou Socially Acute Questions (SAQ). *Sisyphus — Journal of Education*, 5(2), 6-9.
- Sousa, T. (2019). A Europa e o presente: Entrevista a Jacques Rupnik. *Jornal “Público”*, 20 de janeiro de 2019, pp. 4-9.
- Torgal, L. R. (2019). Sobre o alegado ‘Museu Salazar’: a História e os seus documentos. *Jornal “Público”*, 16 de setembro, p.16.