

NARRATIVAS DIVERSAS ACERCA DE MO(NU)MENTOS HISTÓRICOS “CONTROVERSOS” - HISTÓRIA PÚBLICA E DISCIPLINAR ESCOLAR NA PERSPETIVA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

DIVERSE NARRATIVES ABOUT "CONTROVERSIAL" HISTORICAL MO(NU)MENTS - PUBLIC AND DISCIPLINARY SCHOOL HISTORY FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORY EDUCATION

Marília Gago*
gago.marilia@gmail.com

RESUMO: A História pública materializa o modo como o passado é narrado comumente que pode oscilar entre omissões, silêncios e debates “sensíveis” que parece ser alicerçado numa narrativa única, no mito em tensão com narrativas históricas perspectivadas. Propõe-se uma síntese atendendo a um debate público (historiadores, jornalistas, políticos, ativistas portugueses), ao modo como os professores de História de portugueses planificam a estes momentos que podem constituir questões/visões históricas “controversas” e a uma proposta de debater as relações entre os europeus e os povos subjugados no século XVI no contexto escolar. A História disciplinar escolar, em linha com a Educação Histórica, tem de fomentar o debate acerca da validade de narrativas construídas com interesses políticos, económicos, sociais e culturais, celeremente difundidas pelos media, para as (des)construir atendendo há sua maior ou menor parcialidade, plausibilidade e fundamentação racional, de modo a contribuir para a (re)construção de sentido de mo(nu)mentos históricos com base na metodologia da História.

PALAVRAS-CHAVE: História Pública; História disciplinar escolar; Educação Histórica.

ABSTRACT: Public history materialises the way in which the past is commonly narrated, which can oscillate between omissions, silences and "sensitive" debates that seem to be based on a single narrative, on myth in tension with perspective historical narratives. A synthesis is proposed, taking into account a public debate (historians, journalists, politicians, Portuguese activists), the way in which Portuguese history teachers plan these moments that can constitute "controversial" historical issues/views, and a proposal to debate relations between Europeans and subjugated peoples in the 16th century in the school context. History at school, in line with History Education, must encourage debate about the validity of narratives constructed with political, economic, social and cultural interests, rapidly disseminated by the media, in order to (de)construct them according to their greater or lesser partiality, plausibility and rational basis, so as to contribute to the (re)construction of meaning of historical events based on the methodology of History.

KEYWORDS: Public History; Disciplinary School History; History Education.

Introdução

Os seres humanos têm, naturalmente, o desejo de compreender as ações e interações humanas. Para a realização deste desejo tecem diferentes narrativas cujo fio pode ser mais mítico/tradicional em linha, muitas vezes, com uma História pública, ou pode ser mais histórico assente na ciência histórica e na sua metodologia. Assim, assistimos à disseminação

* Doutora em Educação, Metodologia do Ensino da História e das Ciências Sociais pela Universidade do Minho. Pós-doutorada no âmbito do Projeto de Investigação "Consciência Histórica: Teoria e Práticas II", 2006-2011, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Professora auxiliar convidada no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

de narrativas diversas, fruto da perspectiva e interesses dos seus autores, bem como das audiências que estes querem impactar. As narrativas têm assim, diferentes estatutos e apresentam-se em vários suportes.

Em Educação Histórica pretende-se o desenvolvimento do pensamento e conhecimento histórico que se materializa na narrativa histórica. Esta espelha a consciência histórica de quem a constrói e a consciência histórica que se pretende construir na audiência a que se dirige. Assim, influencia-se a formação da identidade, da memória e da orientação temporal que contribuem para a tomada de decisão e a agência humana.

Património e História pública: (des)construção narrativa

O património histórico é entendido por diversos autores como uma construção cultural, política e ideológica (POULOT, 2009; HARTOG, 2013; GUILLEN, 2014). Como refere Choay

os monumentos e o património histórico adquirem um duplo estatuto. São obras que facultam saber e prazer, colocadas à disposição de todos, mas também produtos culturais, fabricados, embalados e difundidos tendo em vista o seu consumo. (CHOAY, 2006, p. 226)

Nesta linha, considera-se que a atribuição de significância a um vestígio como património histórico não parece ser arbitrária, mas sim uma escolha feita por alguns em virtude de um contexto, uma audiência e uma intencionalidade em termos de orientação temporal individual e coletiva. A valoração e a atribuição de significância a certos vestígios e à sua monumentalização e/ou construção de monumentos relacionados com momentos específicos da realidade, em detrimento de outros, pode evidenciar os interesses sociais e políticos de um determinado agente/grupo num contexto em concreto. O património histórico encerra uma narrativa de segunda ordem, pois “[...] uma cadeira utilizada por um Imperador numa exposição, não será utilizada como cadeira; será agora um suporte para trazer à lembrança a presença do Imperador [...]” (RICOEUR, 2007, p. 9).

O monumento/objeto no âmbito de História pública é despido da sua função original e passa a ser um instrumento “[...] de memória [coletiva], num suporte material para a produção de um imaginário que se pretende construir” (RICOEUR, 2007, p. 9). O património histórico pode ser uma ferramenta educativa, em que uma minoria influente que pode ter a intenção de clarificar “quem somos “nós” frente aos “outros”” (PACHECO, 2017, p. 11), numa

lógica de instrumentalização do património histórico, para a construção de uma memória e identidade coletiva (LE GOFF, 1990).

Os vestígios da ação humana para além de serem a matéria prima para a compreensão do passado através do seu questionamento, quando valorizados pelos diversos presentes podem ser considerados como património e monumentalizados para perpetuar essa valorização no futuro. Os monumentos não são “sem valor”, antes espelham a cultura e os valores das comunidades que os criam, pois consideram que a narrativa que espelham é crucial para a orientação temporal dos seres humanos do seu presente e do futuro. Neste sentido, são mais do que “objetos”, pois geram narrativas para orientação da vida e a formação da identidade, as quais formam as memórias públicas, a construção de identidades de comunidades e os comportamentos sociais. Estas narrativas com forte sentido de coesão da comunidade podem ser consideradas como elementos da História Pública.

História pública e História disciplinar escolar - narrativas (a)históricas e (des)informação

No espaço público, cada vez mais desmaterializado, digital e alucinantemente veloz quer na criação quer no consumo, emergem narrativas com diversos estatutos, propósitos e intenções. Neste espaço de todos e para todos, surgem narrativas que podem ser consideradas como históricas por serem suportadas em evidência histórica, construídas de forma multiperspetivada, comprometidas com a racionalidade crítica, a plausibilidade e a inteligibilidade, que têm o propósito de compreender a realidade no seu contexto e com a intenção de desenvolvimento de pensamento e consciência histórica e social. Mas também são construídas e divulgadas, de forma célere e ainda mais massiva, outras narrativas que, usando alguns artifícios da tessitura narrativa científica. Assim, sublinham dados cirurgicamente selecionados, ditos concretos e objetivos, como a referência a números, datas, nomes, locais, etc, bem como um fio narrativo que é alimentado por emoções, surpresas, heróis, um “inimigo comum”, uma pertença intemporal, e lógicas de conspiração. Estas narrativas têm, muitas vezes, como intenção a disseminação de desinformação numa lógica de convencer a sua audiência para determinadas visões e valores em linha com os seus propósitos que não terão, na essência, o compromisso com um conhecimento científico.

Estas narrativas públicas, tanto “escritas em pedra” como “escritas imaterialmente/digitalmente”, podem estar associadas a realidades consideradas, por alguns ou por muitos, como “sensíveis”, por encerrarem em si a valorização, a omissão ou o

silenciamento de realidades ou elementos desta, entendidas como controversas. Esta construção pública de sentido de realidades do passado e do presente tem um papel crucial no campo da História escolar disciplinar.

As crianças, os adolescentes e os jovens trazem para a sala de aula uma bagagem fruto das suas experiências e vivências em comunidade(s) acerca da realidade, passada ou presente, e de como as pessoas agem e interagem – de como o mundo funciona. Esta sua cultura histórica encerra em si carências e interesses diversos, e tem de ser atendida de forma explícita na História escolar disciplinar, para que tenhamos alguma oportunidade de debater, desafiar e/ou complementar essas ideias, essas narrativas. Estas narrativas construídas podem ter sido alicerçadas em informações mais ou menos válidas, ou seja, as suas fontes suporte, de “pedra” ou de “algoritmo”, podem ter permitido construir evidência mais ou menos (des)informada, mais ou menos contextualizada historicamente.

Educação Histórica e História pública – alguns diálogos

A História escolar disciplinar deve atender às narrativas da História pública, pois as crianças, os adolescentes e os jovens estão imersos nesta e são bombardeados com narrativas diversas que influenciam o modo como fazem sentido da realidade, bem como a sua tomada de decisão e ação. Desta forma, a História escolar disciplinar, seja desenvolvida intra ou extramuros da escola, deve atender à História pública se quiser ter alguma possibilidade de contribuir para a construção de um pensamento mais crítico, mais histórico e para a formação de uma consciência histórica mais intercultural, mais alargada, mais profunda e mais complexa.

A Educação Histórica deve desafiar as diferentes narrativas que surgem nos mais diversos locais, comunidades e meios de divulgação, de modo a contribuir para uma “leitura” e compreensão contextualizada das intenções, dos objetivos e das finalidades da própria narrativa, atendendo à multiperspetiva dos vários autores das mesmas, sejam eles as pessoas que agiram, testemunhas, construtores de conteúdos, jornalistas, cientistas, historiadores, entre outros. Quando analisamos uma qualquer narrativa, uma qualquer fonte, seja esta mais “propagandística” ou mais histórica, seja mais “escrita em pedra” ou mais imaterial/algorítmica, devemos estar munidos de ferramentas de leitura, de “lentes” da própria metodologia da História para podermos construir sentido e significado mais contextualizado. De forma prática, estes “óculos” que nos podem permitir perscrutar, para

além da informação explícita, facial e do contexto de produção (Quem narra? Quando narra? Qual o seu contexto? Que função/profissão tem?), um mundo implícito e inferencial que, por vezes, não é visível (i)mediatamente e que passa por questionarmos, por exemplo, quais as suas intenções, quais os seus objetivos, quais as suas intencionalidades e não intencionalidades.

A metodologia da História quando bússola da aprendizagem em História pode contribuir para que os estudantes construam sentido e significado da realidade, ancorado no debate da pluralidade, da diferença. Este debate não se deve apenas centrar no exclusivismo e discriminação dessa realidade especificamente contextualizada, mas desafiar os estudantes a procurarem o “*togetherness*”, o que nos une enquanto seres humanos de várias e distintas realidades sejam do passado, sejam do presente. O respeito pela dignidade humana pode ser reforçado se a educação Histórica promover o debate numa lógica de compreensão interspetivada, raiz e fruto de um diálogo intercultural (diferenciado no tempo, no espaço, nos valores, nas tradições – ou seja, na cultura).

Na linha das propostas de Rüsen (1993, 2016) e de Körber (2023), a competência narrativa surge como uma operação fundamental da consciência histórica e a sua face material. Mas, existem vários tipos de narrativas, que partilham vários elementos. No entanto, a diversidade narrativa e o respeito pela pluralidade, pela multiperspectiva, não é sinónimo que todas as narrativas têm a mesma validade e equitativa inteligibilidade e aceitabilidade. Assistimos ao pulular de diversas narrativas no espaço público e escolar, umas narrativas mais míticas e tradicionais, outras alinhadas com a ficção e teorias de conspiração, e outras comprometidas com a evidência histórica, a racionalidade crítica e a intersubjetividade - narrativa histórica.

Para uma compreensão contextualizada da realidade, seja ela do passado, do presente ou cenários de expectativa, urge desenvolver o “ofício do historiador”. Esta experiência da História que é vicariante, obriga a escolhas, pois o historiador não consegue conhecer “todo” o passado, e essa seleção é determinada perspectivamente numa lógica de realismo crítico (LORENZ, 1999). O realismo crítico passa por uma constante insatisfação de compreensão que seja proporcionadora de uma formulação mais inclusiva e menos auto/etnocentrada.

História pública e “questões socialmente vivas” - mo(nu)mentos do passado?

A História tem um cariz quer individual quer coletivo que expressa e (en)forma a memória e a identidade. A memória pode ser entendida como recordação *a posteriori* e que tem como intenção proceder à “fixação” de um passado, de uma realidade, em que o foco é o que e como aconteceu, mas pode ser também entendida como parte do presente, sendo construída quando questionamos essa realidade, e esse questionamento é feito a partir das necessidades e interesses do presente.

Em diversos cantos do globo, presenciamos um debate acalorado na mídia (em seu sentido mais amplo) sobre como lidar no presente com a monumentalização de certos eventos e momentos do passado. Se uns defendem a demolição, outros defendem a preservação e alguns defendem a historicização de significâncias. Os mo(nu)mentos do passado tornam-se questões socialmente vivas!

Em Portugal, após 50 anos do 25 abril que marca o fim da ditadura, o “quase silêncio” acerca de mo(nu)mentos relacionados com o colonialismo, as origens e os ditos valores tradicionais deu lugar a um debate na arena pública, mais pautado pela emoção do que pela razão. Assim, alguns parecem dar eco a uma agenda de conflito nacionalista assente na origem, no mito e tradição; outros advogam o diálogo historicizado entre passado e presente, com um olhar no futuro. Mas, quais os mo(nu)mentos debatidos: o Padrão dos Descobrimentos e os brasões do Jardim da Praça do Império.

Se para alguns jornalistas como Helena Matos, o debate acerca do restauro ou da demolição de monumentos é uma “grande tolice”, considerando que “a sociedade talvez esteja a precisar mais de psiquiatria do que outra coisa qualquer”, outros como o ativista antirracismo, Mamadou Ba afirma que com este debate não se pretende alterar as marcas do colonialismo, mas sim alterar o modo como a sociedade portuguesa se pretende projetar. Nesta linha de pensamento, aponta que a identidade “não é uma coisa estática, mas dinâmica, e que há pessoas que resultaram desse processo histórico que vivem entre nós e que se sentem agredidas por esta reificação permanente da história”. Considera que se trata de uma responsabilidade coletiva apostar no futuro, de modo que “as crianças que nascem hoje em Portugal se sintam refletidas no imaginário coletivo, na narrativa coletiva”.

Numa perspetiva menos mediática e mais contextualizada, vários historiadores (Francisco Bettencourt, António Araújo, Rui Tavares), intervenientes neste debate defendem

que o colonialismo é algo sempre violento e que seria importante que Portugal não estivesse a revisitar nostálgicamente esse passado, seguindo agendas políticas da extrema direita. Nesta linha e atendendo às duas posições em debate – restauro ou não restauro dos brasões do jardim da Praça do Império - considera que o não restauro dos brasões do jardim da Praça do Império não implica a reescrita da história (como alguns apontam); e que o restauro dos brasões do jardim da Praça do Império reforçava uma nostalgia de um passado colonial. Neste sentido, considera que Portugal deveria “olhar para o futuro e ter uma atitude de ligação com os países independentes e não estar a restaurar brasões que os diminuem, que os humilham”. Consideram que é urgente, ultrapassar a mitologia colonialista, bem como uma mitologia masoquista com que se quer marcar o presente e o futuro. Ou seja, é necessário pensar o passado de forma distanciada, aceitando a pluralidade de interpretações e evitando dinâmica de confronto. Assim, assume-se que nunca é fácil lidar com a memória histórica, mas que este debate pode ser desafiante, entusiasmante e uma prova de maturidade coletiva. Cada sociedade deve olhar para o seu passado holisticamente, não só focalizar nas suas glórias, mas também nas injustiças e crueldades. Considera-se ainda que, na maioria das vezes, estes debates não estão focalizados na memória histórica, os média pretendem fomentar o entretenimento, as caricaturas acerca da história e o digladiar de posições contrárias na arena mediática pautada pela emoção, o insulto, a infâmia. De um modo geral, aponta-se que muitas das inflamadas polémicas parecem assentar num conhecimento pouco aprofundado da realidade histórica. No espaço da História Pública emergem perspectivas diversas e “socialmente vivas” que encerram formas específicas de compreender o passado, mas também o presente. Mas, como é que estas realidades históricas são atendidas no contexto educativo, na escola?

Da investigação à prática de sala de aula – a multiperspetiva acerca de realidades “controversas”

Vários estudos no âmbito da narrativa histórica e da multiperspetiva têm sido desenvolvidos em vários países, como no Brasil, a título de exemplo os estudos de Fronza (2012) e Nicolini (2020). No caso português e atendendo a uma realidade histórica que pode ser considerada “controversa” destaca-se um estudo acerca da Guerra Colonial e da Descolonização Portuguesa que contou com a participação de oitenta e três estudantes de 6º ano de escolaridade, com uma média de 11 anos de idade (BARCA & GAGO, 2001; 2021). Estes estudantes foram desafiados a analisar várias perspetivas acerca da Guerra Colonial e da

Descolonização portuguesa, nomeadamente um Discurso de António de Oliveira Salazar, ditador português; um Discurso de Marcello Caetano, que substituiu António de Oliveira Salazar, 1968; a Declaração do Movimento para a Libertação de Angola (MPLA) acerca do assassinato do líder do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), 1973; e um excerto de um livro de Manuela Silva, professora e economista portuguesa, cuja primeira edição foi publicada na clandestinidade (1973).

Este material histórico foi acompanhado de um conjunto orientador de questões atendendo a quatro fases de diferentes intencionalidades educativas: Fase I – Pergunta preparatória para a compreensão das diferentes mensagens; Fase II – Cruzamento de fontes – semelhanças e diferenças de sentido entre as mensagens produzidas – perguntas-retrato de diversas posturas; Fase III – Cruzamento de fontes: reflexão e fundamentação da opinião; Fase IV - Problematização: relação passado e presente.

Aqui propõe-se uma síntese acerca das ideias que surgiram em resposta a quatro questões que constituíam a Fase III – Cruzamento de fontes: reflexão e fundamentação da opinião, nomeadamente, as questões:

4. Na tua opinião, porque razão os autores dos textos 2 e 3 discordam quanto à independência dos territórios africanos?
5. Encontras algumas razões no texto 1 que suportem as ideias do texto 2 quanto à política colonizadora de Portugal?
7. Os autores dos textos 1 e 2 terão as mesmas ideias políticas do que os autores dos textos 3 e 4 quanto aos territórios africanos?

E uma questão que compunha a Fase IV - Problematização: relação passado e presente, a saber:

11. De todos os textos, qual é o que na tua opinião se aproxima mais da realidade sentida pela população portuguesa hoje? Justifica a tua resposta.

Das ideias que surgiram nas respostas a estas questões emergiram três perfis de ideias dos estudantes. A maioria dos estudantes demonstraram ideias que se pautam por uma descrição dos dois pontos de vista sem tomarem uma decisão.

“Eles discordam quanto à independência dos territórios africanos porque os autores do texto 3 queriam a independência porque eram habitantes de uma das colónias de Portugal e queriam ter liberdade e o Marcelo Caetano não queria a independência das colónias de Portugal”. (Antónia)

Outros estudantes apresentam ideias em que demonstram como preocupação central “os nossos”, a proteção do “nós” coletivo.

“É o 2 [ponto de vista de Marcello Caetano], porque se calha de termos parentes sem possibilidades de voltar para Portugal continental, e se essa colónia quer ficar independente, nós não devemos deixar”. (Manuela)

Alguns estudantes consideram que devemos compreender de forma mais ampla e dialogante os diversos pontos de vista, e no debate crítico tomar uma decisão mais fundamentada e dialogante entre o “nós e os outros”. Como refere a Joana,

“Os textos 2 [discurso de Marcello Caetano] e 3 [Declaração do Movimento para a Libertação de Angola (MPLA) acerca do assassinato do líder do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde – PAIGC] discordam quanto à independência porque Marcelo Caetano é que mandava nos Angolanos e os Angolanos queriam a independência.”

“Porque as colónias merecem a independência”.

Urge atender a estas ideias acerca da multiperspetiva histórica e de como os estudantes se orientam temporalmente quanto a um passado que pode ser considerado como “controverso” para promover uma Educação Histórica mais sofisticada, que não fique apenas pela descrição e não decisão, nem pela proteção do “nós” em oposição ao “outro” que é encarado, frequentemente, como estranho e “perigoso” para a coesão.

Considerou-se relevante compreender como os professores portugueses planificam a sua ação educativa e como endereçam a compreensão destas realidades históricas “controversas”.

Planificação da ação educativa

Procedeu-se à análise de planificações anuais desenvolvidas por professores de História portugueses dos diversos distritos portugueses. Assim, de uma totalidade de 18 distritos e duas regiões autónomas, analisaram-se planificações anuais de escolas de 10 distritos e de uma região autónoma.

Para esta análise consideraram-se os seguintes elementos que devem constar das mesmas: conteúdos; conhecimentos, capacidades e atitudes; ações estratégicas de ensino; recursos; avaliação; e, Gestão de tempo/calendarização.

Em termos de resultados da análise surgiram quatro abordagens distintas:

1. Planificações enviadas pelas editoras/autores dos livros didáticos – cinco das onze planificações analisadas eram as planificações enviadas pelas editoras/autores dos livros didáticos adotados nas escolas. Essas planificações espelham as propostas dos livros didáticos em termos de conteúdos e sua organização; as ações estratégicas de ensino e os recursos disponibilizados pelas

editoras; bem como, os diversos instrumentos de avaliação e seus critérios de correção;

2. Legislação Curricular – três das onze planificações analisadas replicavam o texto das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), documento curricular orientador emanado pelo Ministério da Educação, e apontavam os momentos em que os estudantes realizariam fichas de avaliação – duas por trimestre;

3. Lista de conteúdos – duas das onze planificações analisadas eram apenas listas de conteúdos sem atender aos elementos constituintes de uma planificação referidos anteriormente;

4. Planificação contextualizada – uma das onze planificações analisadas atendia de forma explícita ao contexto em que se inscrevia a escola, bem como aos interesses, carências e ideias prévias dos estudantes.

Atendendo às planificações anuais analisadas parece poder-se afirmar que o modo como os professores portugueses planificaram a sua ação educativa está em linha com as propostas dos agentes coletivos de educação, editoras escolares e ministério da educação, tendo-se os professores demitido da sua função como investigadores, autores e gestores de currículo contextualizando-o com a realidade dos seus estudantes. Realça-se que os livros didáticos são considerados por vários autores como elementos dos *media*, em linha com uma História pública.

Uma proposta de prática educativa – da investigação à prática em Educação Histórica

No âmbito do Mestrado em ensino de História conducente à habilitação profissional como professor de História, desafiou-se um professor estagiário e a sua professora orientadora cooperante da escola (Emanuel Barros e Maria da Luz Sampaio, respetivamente) onde se desenvolvia o estágio profissional, a preparar e a implementar uma experiência educativa acerca de um tema “controverso” proposto pelas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) designado por “A expansão e mudança dos séculos XV e XVI: a abertura ao mundo”, e desenvolvendo a aprendizagem essencial “Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão.” Esta experiência educativa foi desenvolvida com estudantes de 8º ano de escolaridade, com uma idade mais frequente de 13 anos seguiu as propostas do modelo de Aula Oficina (BARCA, 2004; SILVA, MENDES & NICOLINI, 2021). As propostas de experiências de aprendizagem podem ser realizadas presencialmente ou no contexto de ensino a distância.

Num primeiro momento foi proposto que os estudantes se organizassem em várias equipas para realizarem os desafios históricos de forma colaborativa. Foram definidas

diferentes funções dentro das equipas, bem como foram partilhadas pistas e orientações acerca do modo como a aula iria decorrer.

A tarefa consistia na leitura, análise e reflexão acerca de fontes históricas multiperspetivadas e diversas (Apêndice 1), mas cada equipa teria de assumir uma perspetiva distinta: duas equipas assumiam a visão dos europeus/colonizadores e duas equipas a visão dos povos subjugados/colonizados). Estas fontes também serviriam de suporte para o debate a ser desenvolvido num momento/aula seguinte.

No momento/aula seguinte, após as diferentes equipas terem lido, analisado e refletido acerca das fontes históricas multiperspetivadas e diversas, foi proposto um debate orientado por questões colocadas pelo professor estagiário. Lembra-se que duas equipas teriam de analisar as fontes segundo a visão dos povos subjugados/colonizados e as outras duas equipas segundo a visão dos povos europeus/colonizadores. Assim, o professor foi promovendo o debate atendendo a um conjunto de questões (Apêndice 2), suscitando a interpretação cruzada de diferentes perspetivas acerca da mesma realidade histórica e que deveria ser realizada partindo de pontos de vista distintos com já referido. A título de exemplo partilham-se algumas dessas questões:

- Povos subjugados/colonizados, como se justifica o vosso ataque aos portugueses? Como a própria fonte 5 indica “os Índios atacavam os Portugueses sem que estes não lhes tivessem feito nenhuma injúria.”
- O padre António Vieira, por um lado afirma que “devem ser construídas casas para os meninos, bem como vestirão muitos meninos”. Por outro lado, interliga “o sofrimento dos escravos ao sofrimento de Deus”. Na vossa opinião, como se justifica esta interligação?
- Para as equipas 3 e 4 [povos subjugados/colonizados], será ensino da religião ou imposição religiosa? Justifiquem.
- Todos elementos da turma, expliquem-me “uma coisa que eu ainda não entendi”: como é que é possível existirem duas visões diferentes sobre o mesmo acontecimento histórico?
- Existiu ou existe algo que nos une com os povos subjugados/colonizados? Justifiquem.

Num segundo momento, o professor estagiário propôs a análise de um outro conjunto de fontes históricas acerca de realidades históricas de diferentes segmentos temporais, mas com proximidade em termos de dimensão da vida humana (Apêndice 3). Com base nestas fontes históricas, propôs em grande grupo as seguintes questões para debate:

- Segundo as fontes apresentadas

- a. Os povos indígenas têm os mesmos direitos que a restante população?
 - b. Estes povos, são alvo de casos de violência?
 - c. Como se justifica essa violência?
 - d. Como se justifica que não sejam iguais à restante população?
- Seria aceitável pela maioria das pessoas, na Idade Moderna, escravizar os povos subjugados/colonizados? Justifiquem.
 - E o racismo/intolerância permanecem, ou não, na sociedade de hoje?
 - Podem-me demonstrar casos específicos?

Algumas considerações

A História pública que alimenta o debate, nomeadamente nos *media*, parece ter como pretensão a coesão da comunidade, neste caso portuguesa, em torno de uma narrativa única, fixa e imutável, assente numa lógica de construção de mito fundacional e glorioso. Assim, no caso da História pública e no debate acerca de mo(nu)mentos de realidades que podem ser consideradas como “socialmente vivas/controversas” parece existir um foco muito estanque no “nós” coletivo e no que nos separa, distingue do “outro”.

Esta tendência pode estar, também, subjacente ao modo como a maioria dos professores de História portugueses planifica a sua ação educativa, uma vez que existe uma partilha das ideias veiculadas pelas editoras escolares e pelos manuais didáticos, considerados por vários autores como meios mediáticos em linha com a História pública, em detrimento de uma planificação contextualizada nos interesses, carências e ideias dos seus estudantes, em linha com o papel de professor investigador, criador e gestor de currículo – professor historiador (DIVARDIM, 2020). A planificação da ação educativa tem de ser alicerçada numa seleção consciente do que e como ensinar História, sublinhando os pontos de viragem da humanidade articulando-os em diversas escalas de tempo, de espaço (do local ao global), de crenças e valores, isto é, de cultura, refletindo acerca da sua significância em e na relação com o todo.

A História, enquanto ciência e disciplina, materializada numa narrativa histórica perspectivada, suportada em evidência histórica, construída dinamicamente em diálogo e assente no respeito pela dignidade dos seres humanos do passado, do presente e do “futuro” irá “conflitar” com a narrativa mítica, tradicional, una e inquestionável da esfera pública.

A História pública, palco de vários intervenientes com diversos interesses, entre eles políticos e económicos, é amplamente difundida e “acreditada” pelos *media*. Realça-se que uma das ideias que emerge da investigação em Educação Histórica é que a qualidade e a

validação da informação têm como critério a quantidade: se é acreditada por muitas pessoas e/ou se tem muitos dados, nomeadamente quantitativos, será mais confiável. Neste sentido, a história pública torna-se insatisfatória para acomodar as diversas, naturais e legítimas perspectivas de pensamento, de decisão, de ação e de compreensão da decisão/interação humana no passado, no presente e no “futuro”, aliás tem alimentado e reforçado o sectarismo e os confrontos. As políticas públicas devem resgatar as questões memoriais e monumentais para a esfera política e social, e fomentar mais o envolvimento social e as directrizes de ação das sociedades/comunidades fruto de diálogos identitários.

A História escolar disciplinar, que deve assentar numa perspectiva educativa de construtivismo social e de epistemologia da História de realismo interno, tem de prestar mais atenção à cultura histórica, em grande medida construída pela História pública. Os estudantes trazem as suas crenças fruto da comunidade em que se inscrevem, as suas experiências e vivências, bem como os seus interesses e carências. Todo este contexto histórico do ser humano que aprende tem de ser atendido pelo professor e engajado explicitamente na construção do pensamento e conhecimento histórico. Assim, é crucial, ainda mais quando se abordam realidades e mo(nu)mentos considerados como “socilmente vivos”/“controversos”, debater de forma explícita, crítica e dialogante acerca das infra-estruturas mnemónicas, muitas vezes fundacionais e míticas, de modo a contribuir para a tomada de decisão mais fundamentada, mais intercultural e implicada numa orientação temporal mais ampla, alargada e abrangente. Duas questões parecem emergir: será que a história pública tende a “manter” ideias de narrativas cristalizadas aprendidas na escola? E será que a escola tende a “manter” ideias da história pública em nome de um “bem comum”?

Em Educação Histórica é premente continuar o debate acerca de como a História pode contribuir para a tomada de decisão e ação, também na esfera pública, em linha como o que poderá ser um novo Humanismo. Este debate emerge do facto de parecer que o Humanismo da Modernidade não tem conseguido dar as respostas desejadas relativamente à equidade e ao respeito da dignidade humana. Assim, torna-se necessário refletir acerca do modo como pensamos e agimos face à estranheza do “outro” e da “nossa normalidade”, procurando-se o que nos une com respeito pelo que nos diferencia em linha o respeito pela dignidade humana (RÜSEN, 2015).

A Investigação em Educação Histórica, nomeadamente, em situações educativas concretas e sala de aula e fora desta é fundamental. Este enfoque na ação educativa deve ser centralizado em situações que promovam aprender a distinguir assunções racionais de pressupostos emocionais orientados por interesses pessoais ou de grupos - políticos, económicos, nacionais, etc. (OAKESHOTT, 1933). Assim, em termos educativos é necessário propor desafios que permitam que os estudantes desenvolvam a sua competência narrativa que é crucial para a formação de identidade e consciência histórica. Atendendo às questões associadas aos modos como se faz sentido e se dá significado aos mo(nu)mentos é premente que os estudantes sejam desafiados com questões de diferentes graus de sofisticação que possam contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico numa lógica de progressão em espiral ascendente de sofisticação. Assim, em linha com as propostas de Levésque e Croteau (2020), para além de um questionamento mais facial ancorado em questões como: por que é foi edificado...? Por quem? Com que propósitos (informar, comemorar, lamentar, envolver, recordar)? Avançar para o desenvolvimento de pensamento histórico com questões como: é significativa recordar este evento/agente histórico/...? Por quem? Sob que normas, critérios? Que “estórias” eu/nós podemos aprender acerca deste evento/desta pessoa? Eu/nós temos uma obrigação para com ele ou para com o seu legado? Como é que este monumento afeta as minhas/nossas visões acerca do passado/futuro? Mas, a competência narrativa como modo de dar sentido e desenvolvimento de consciência histórica pode ser desafiada quando questionamos: que narrativas acerca de ... têm sido contadas? Como é que essas narrativas se têm alterado ao longo do tempo? Que perspetivas e juízos de valor encerram? Como é que eu/nós podemos julgar narrativas que competem? Com que fundamentos/suporte? Bem como procurar debater acerca do papel que estas narrativas do passado podem ter quer no presente quer nos horizontes de expectativa: que narrativas atuais podemos contar acerca de ...? Como é que essas narrativas enriquecem a nossa compreensão do passado? Como é que essas narrativas podem ser representadas (ou não) em memoriais?

Todas estas propostas têm como objetivo potenciar um entendimento empático intercultural, em que a história de cada um ingressa na pluralidade das inúmeras perspetivas que dialogam criticamente, sem abdicar da sua própria identidade em permanente reconstrução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação com qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a Pensar em História. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, 2001, p. 239-260.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. A Guerra Colonial em contexto educativo: das fontes à consciência histórica. Conferência – *A Guerra Colonial Portuguesa (1961-1974) entre a História e a Memória*, Museu da Guerra Colonial – Vila Nova de Famalicão, 9 outubro 2021.

CHOAY, Françoise. *A Alegoria do património*. Brasil: Edições 70, 2006.

DGE, Direção Geral de Educação. *Aprendizagens Essenciais de História de 8º ano de escolaridade*. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

DIVARDIM, Thiago. Pressupostos da pesquisa e da formação continuada de historiadores docentes: uma contribuição da Educação Histórica. *Roteiro*, Santa Catarina, v. 45, jan./dez. 2020, p. 1-24. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e23162.pdf>. Acesso em: 16 maio 2024.

FRONZA, Marcelo. As ideias de objetividade e verdade sobre o passado presente no pensamento histórico dos jovens a partir das histórias em quadrinhos. *História Revista* (Online), Goiânia, v. 17, 2012, p. 73-89.

GUILLEN, Isabel. Património e história: reflexões sobre o papel do historiador. *Diálogos*, Maringá, v. 18, n. 2, 2014, p. 637 - 660.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: Presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

LEVESQUE, Stéphane; CROTEAU, Jean-Philippe. *Beyond History for Historical Consciousness: Students, Narrative, and Memory*. Toronto: University Toronto Press, 2020.

LORENZ, Chris. You got your history, I got mine. Some reflections on truth and objectivity in History. Centre for the Study of Historical Consciousness, *University of British Columbia*, Vancouver, B.C., 1999. Disponível em: <http://www.cshc.ubc.ca>. Acesso em: 16 maio 2024.

KÖRBER, Andreas. *Formando a consciência histórica em direção a uma aprendizagem histórica transcultural: das abordagens conceituais à constituição das competências históricas*. Curitiba: WAS Editores, 2023.

NICOLINI, Cristiano. Narrativas de estudantes do 9º ano e as ideias históricas sobre a regionalidade no Vale do Taquari – RS. *Revista História Hoje*, v. 9, 2020, p. 303-323.

OAKESHOTT, Michael. *Experience and Its Modes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

PACHECO, Ricardo. O Patrimônio histórico: objeto de pesquisa do historiador. *História Unicap*. Campinas, v. 4, n. 7, 2017, p. 5 -14.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Studies in Metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. A Função da Didática da História: A relação entre a Didática da História e a (meta) História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo (orgs). *Consciência Histórica e Interculturalidade: Investigação em Educação Histórica*. Curitiba: W&A Editores, 2016, p. 14-42.

SILVA, Maria da Conceição; MENDES, Breno; NICOLINI, Cristiano. A aula-oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana (coord.) *Vinte Anos das Jornadas Internacionais em Educação Histórica*. Porto: CITCEM, 2021, p. 101-113.