

Mestrado

ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

Lugares de Aqui: Memórias e Narrativas no Ensino de História e de Geografia

Rosa Maria da Silva Almeida

M

2016



Rosa Maria da Silva Almeida

**Lugares de Aqui: Memórias e Narrativas no Ensino de História
e de Geografia**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo
do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Grosso
Correia e coorientado pela Doutora Maria Felisbela Martins.

Orientadores de Estágio: Dr. Joaquim Castro e Dr. Dinis Mendonça.

Supervisoras de Estágio: Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro e Doutora Maria
Felisbela Martins

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2016

Lugares de Aqui: Memórias e Narrativas no Ensino de História e de Geografia

Rosa Maria da Silva Almeida

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia e coorientado pela Doutora Maria Felisbela Martins.

Orientadores de Estágio: Dr. Joaquim Castro e Dr. Dinis Mendonça.

Supervisoras de Estágio: Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro e Doutora Maria Felisbela Martins

Membros do Júri:

Professor Doutor Luís Alberto Alves
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Doutora Maria Felisbela Martins (Especialista com Doutoramento)
Investigadora do C. E.G. O. T.

Professora Doutora Margarida Louro Felgueiras
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação – Universidade do Porto

Classificação Obtida: 18 Valores

Agradecimentos

É um agradável dever, reconhecer a minha gratidão para com,

Os meus alunos, por todas as experiências de ensino-aprendizagem.

O Professor Luís Grosso Correia, por todos os momentos de aprendizagem tão especiais e únicos e, sobretudo, pela sua generosidade, desde o primeiro dia.

A Professora Maria Felisbela Martins, pelos seus ensinamentos e pelo carácter pragmático da sua orientação em Geografia que em muito contribuiu para “encontrar o norte”.

O Professor Luís Alberto Alves, pela forma como simplifica o que parece complicado.

Os meus orientadores cooperantes do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, Professor Dinis Mendonça, pela sua simpatia e disponibilidade em facilitar todo o processo e, Professor Joaquim Castro, pelos seus ensinamentos e pela sua total disponibilidade.

Os fianenses que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho, em particular o senhor Salvador Silva, pela imensa paixão que emprestou às histórias das suas gentes e da sua terra.

.

Resumo

Esta investigação pretende revelar o conhecer e o pertencer a um lugar e mapear o percurso de um grupo de alunos que experimentaram o conhecimento através de ferramentas culturais por forma a que, pelos lastros aqui descritos, se possa tomar o lugar na sua totalidade.

Desenvolvido no contexto de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, este trabalho pretende perceber de que forma é que o lugar vivido é objeto de ensino-aprendizagem e como é que aprendizagens com recurso ao património local são aprendizagens significativas e podem contribuir para a formação cívica e identitária dos alunos.

Há uma intenção de possibilitar que as vivências dos alunos e do seu grupo social se constituam em conteúdos, fomentando a reflexão sobre a realidade, valorizando o que é específico, singular, reafirmando os seus valores históricos de vida, memória familiar, grupo social e cultura.

A conceção de lugar dos alunos foi construída a partir da territorialidade que não provém do simples facto de se viver no lugar, mas da comunhão que com ele se mantém, do pertencer. As narrativas de memória construíram outras narrativas, de alunos que se descobriram como sujeitos históricos numa expressão socioespacial. Assim, todos encontraram uma identidade do passado onde a terra se constituiu como o elemento estruturante dessa relação.

Palavras-Chave: lugar, paisagem, património, história local, memória.

Abstract

This research aims to reveal the knowledge and belonging to a place and map the course of a group of students who have experienced the knowledge through cultural tools so that, through the data here described, one can take the place in its entirety.

Developed in the context of Initiation to Professional Practice of the Masters in Teaching History and Geography of the Faculty of Letters of the University of Porto, this work intends to understand how the lived place is object of teaching and learning and how local heritage-based learnings are significant and can contribute to the civic and identity formation of students.

There is an intention to enable the students' experiences and their social group to become content, fostering reflection on reality, valuing what is specific, unique, reaffirming their historical values of life, family memory, social group and culture.

The students' design of place was built from the territoriality that does not come from the simple fact of living in the place, but from the communion with it, from belonging. The memory narratives constructed other narratives, of students who were discovered as historical subjects in a socio-spatial expression. Thus, they all found an identity of the past where the land was constituted as the structuring element of that relationship.

Keywords: place, landscape, patrimony, local history, memory.

Sumário

Introdução

1. Quadro teórico.....	12
1.1.1. Para um conhecimento íntegro e integrado.....	12
1.1.2. Memória e identidade	20
1.1.3. Revisitando o conceito de lugar	27
2. Quadro educativo, didático e curricular.....	34
2.1. História e Geografia nos programas curriculares	34
2.2. Didática da História e da Geografia	39
3. Quadro empírico.....	49
3.1. A Escola Secundária Coelho e Castro.....	49
3.2. Caracterização das turmas de regência.....	49
3.3. Opções teórico- metodológicas.....	51
3.4. A Geografia do Lugar: intervenções em Geografia.....	56
3.4.1. A localização relativa de Fiães.....	56
3.4.2. Monografia – A Geografia de Fiães.....	57
3.4.3. Fotografias – Dos esboços à sua interpretação.....	58
3.4.4. Paisagens de memória – Narrativas e representações dos lugares de Fiães no passado.....	72
3.5. Lugares de memória: intervenções em História.....	78
3.5.1. “O tempo em que o meu avô nasceu – O contexto.....	78
3.5.2. Lugares com História.....	80
3.5.2.1. O Largo do Souto.....	80
3.5.2.2. O Largo da Igreja.....	82
3.5.2.3. O Largo da Feira dos Dez.....	89
3.5.2.4. O Café Avenida.....	91
3.5.3. A experiência histórica dos lugares: as representações dos alunos.....	96
Considerações Finais.....	101
Bibliografia.....	104
ANEXOS.....	113

INTRODUÇÃO

A natureza pluridimensional do conhecer é a sombra tutelar que evocamos neste “lugar”, talvez pelas circunstâncias e imperativos da itinação da autora.

Do conhecer e do pertencer queremos aqui dar provas e tomamos toda a espessura do conceito de *lugar* como elemento estruturador das narrativas que cruzam estas páginas.

Encontramos em Fiães, nos seus alunos, nas suas gentes, nos seus lugares, na inteireza das suas paisagens, a geografia para experimentar o ensino e a aprendizagem dos saberes aqui convocados.

Inspirados na simplicidade das palavras de Paulo Freire, quando nos lembra que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra (1996) percebemos que a Escola é a base para interpretar a cidadania através da (re) descoberta e (re) valorização do espaço local.

Importa aqui apreender o lugar como totalidade e não como abstração. O uso deste conceito atesta uma racionalidade se usado na intenção de explicar as relações de pertença, os processos subjetivos de significação para os indivíduos, resgatando-lhe sentimentos e memórias.

Assume-se que o conceito de lugar, tradicionalmente entendido como categoria de análise do espaço geográfico transite para outras esferas. Há uma intenção de possibilitar que as vivências dos alunos e do seu grupo social se constituam em conteúdos, fomentando a reflexão sobre a realidade, valorizando o que é específico, singular, reafirmando os seus valores históricos de vida, memória familiar, grupo social e cultura. E assim se vai configurando o espaço, dando feição ao lugar.

Tomamos a intenção de o mapear, ler nos seus sinais as singularidades da sua espessura antropológico-histórica, revesti-lo de paisagem, para da sua leitura, construir conhecimento e valor.

Assim foi nas intervenções educativas que tiveram lugar em Fiães, porque mais importante que o ato de dizer, é o de pensar, como já havia tutelado Marcel Mauss.

Assume-se a construção histórico-cultural do aluno e que o processo de construção do seu conhecimento é mediado por ferramentas culturais, sendo, portanto, uma construção histórica na medida das influências culturais e sociais das tradições orais e letradas em que ele se insere no contexto do seu desenvolvimento.

Com esta itinerância, encontramos-nos no momento de delinear alguns objetivos para esta investigação:

Caracterizar e interpretar os lugares de paisagem em Fiães;

Reconhecer permanências e mudanças no espaço e no tempo de ordem económica, social, política, cultural e geográfica;

Aprofundar o agenciamento histórico e as competências geográficas para resgatar o passado e para buscar o sentido para o presente e para o futuro;

Promover a ligação da escola à comunidade;

Trabalhar noções de localização na paisagem humana e natural;

Incentivar a metodologia da pesquisa científica;

Verificar como ocorreu o processo de construção de conhecimento mediado pela paisagem local.

Para responder a estes perfis, propusemos as seguintes questões:

Em que medida o lugar vivido pelos alunos é objeto de ensino - aprendizagem nas propostas didáticas de Geografia e de História?

De que forma é que aprendizagens com recurso ao património local são aprendizagens significativas dos alunos de História e de Geografia?

De que forma é que aprendizagens com recurso ao Património local podem contribuir para a formação cívica e identitária dos alunos?

O uso de estratégias que promovam sentimentos de afetividade nos alunos podem potenciar a sua aprendizagem?

O presente estudo estrutura-se por três quadros de desenvolvimento integrado. No quadro teórico apresentam-se alguns pressupostos ensaísticos da natureza do conhecimento e dos conceitos operatórios de lugar e de memória no sentido de se fazer uma cartografia epistemológica, um mapa cognitivo das categorias que medeiam o ato de pensar e o de fazer.

No quadro seguinte apresentam-se algumas considerações de âmbito educativo-didático, em concreto na definição das intervenções educativas em História e Geografia na perspetiva dos referenciais emanados nos documentos norteadores do ensino da História e da Geografia no 3º ciclo. Defendemos um processo de ensino-aprendizagem que considera os lastros culturais dos alunos e, por isso, os coloca na perspetiva dos seus lugares, convocando o papel da História Local e da Leitura de Paisagens Locais para um

conhecimento mais ressignificado.

No terceiro e último quadro, a que designamos por empírico, procedemos a um breve enquadramento do contexto educativo e da amostra, e a uma arquitetura das metodologias que matriciaram as intervenções educativas que a seguir se apresentam.

Por fim, nas considerações finais destacamos as reflexões sobre o processo, aferindo as suas potencialidades e a necessidade de continuação de processos investigativos capazes de abordar com mais densidade as questões aqui levantadas.

1. Quadro teórico

1.1.1. Para um conhecimento ético e integrado.

Quando somos confrontados com o pensamento denso de Michel Foucault podemos perguntar se estamos perante um filósofo, um sociólogo, um historiador ou um cientista político. Em seu redor gravita uma galáxia de ideias que alimenta toda uma vasta rede de conhecimentos e que dá consistência à sua unidade.

Só um contínuo processo de superação permite uma ciência feita de pensamentos apaixonados.

E o que significa isso?

Atentemos as palavras de Agostinho da Silva,

“Todas as esperanças nos são abertas; os avanços tecnológicos estão no nosso dispor e para o único fim em que serão úteis; para nos darem tempo livre; talvez, durante alguns séculos ainda, tempo livre já mais certo, que é o de vermos a matemática ou a poesia e a pintura; depois, tempo livre já mais certo, que é o de vermos a matemática ou a poesia e a pintura como existindo no mundo à volta com mais plenitude do que em nossas equações, versos e quadros, dispensando a existência dos artistas, que terão sido apenas meios de comunicação da beleza para quem ainda não podia ver directamente; e afinal, na idade melhor, sendo nós próprios matemática, poesia e pintura, vivendo arte e ciência e, por viver, as criando (...) só então haverá Paraíso (2000, p. 126).

A resposta é a de que o conhecimento carece de um amadurecimento. No fundo, estaremos num ponto em que a qualidade do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla ou faz funcionar no mundo exterior, do que pela satisfação pessoal que dá a quem ele acede e o partilha. O que significa que a nossa prática científica ainda não acompanhou a nossa reflexão epistemológica.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que necessitamos de uma cultura mais científica, também carecemos de fortalecer o multiculturalismo e o respeito pela diversidade de

saberes.

Mas por onde transitamos até aqui chegar?

Se como afirma Foucault (1966), “o homem é uma invenção recente”, coube à Antropologia reinventar o outro homem, o homem plural. O seu início revela o passado dos cientistas sociais, procurando a sua legitimidade científica à sombra das ciências ditas naturais e exatas, consumando com elas um parentesco de conveniência que lhes permitiu reivindicar o estatuto de ciência. Transferidos os vícios, sobraram também os indesejáveis efeitos. Fragmentação do homem e da sociedade em áreas, cada parte reclamando-se do todo, num processo confuso (Yáñez Casal, 1996).

Esta tendência de fragmentação e de especialização do saber acompanhou o desenvolvimento científico e disso dá-nos conta Oppenheimer, (citado por Pombo et al, 1993), num texto de 1958:

Hoje, não são só os nossos reis que não sabem matemática mas também os nossos filósofos não sabem matemática e, para ir um pouco mais longe, são também os nossos matemáticos que não sabem matemática. Cada um deles conhece apenas um ramo do assunto e escutam-se uns aos outros com um respeito fraternal e honesto (...) O conhecimento científico hoje não se traduz num enriquecimento da cultura geral. Pelo contrário, é posse de comunidades altamente especializadas que se interessam muito por ele, que gostariam de o partilhar, que se esforçam por o comunicar mas não faz parte do entendimento humano comum (...) O que temos em comum são os simples meios pelos quais aprendemos a viver, a falar e a trabalhar juntos. Para além disso, temos as disciplinas especializadas que se desenvolveram como os dedos da mão: unidas na orige, mas já sem contacto” (p. 55).

Um epifenómeno característico da fragmentação do saber é o da institucionalização generalizada da atividade científica. Na ingente epopeia de financiamento ou reconhecimento, a “indústria” científica, apesar dos inegáveis avanços, transformou-se numa imensa rigidez, reproduzindo-se sobre si mesma.

Apesar das circunstâncias, emerge um apelo interdisciplinar, o qual porventura pode ser interpretado como a manifestação contemporânea do velho ideal de unidade do conhecimento.

Testemunho desta unidade é o trabalho sobre as ciências da vida de Lovelock

(citado por Santos, 1987) que afirma que os nossos corpos são constituídos por cooperativas de células e que *Gaia*, a Terra, assim designada por referência à deusa grega, é um superorganismo, um sistema complexo, integrado, evoluindo e sofrendo influências recíprocas.

Invocamos aqui as ciências biológicas, mas isso não pressupõe nenhuma intenção de legitimar a integração por via do sistema que até aqui foi dominante. Poderíamos ter começado pelo “inconsciente coletivo” de Jung, ou a teoria dos fenómenos mentais de Bateson, ou invocaríamos os universais da cultura do estruturalista Lévi-Strauss, a teoria do conhecimento de Adorno ou, por exemplo, o holismo de Jan Smuts. Ou encheríamos a galeria de pensamentos complexos, das chamadas ciências exatas, numa vasta referência à física de Werner Heisenberg que atestou a impossibilidade de medição simultânea e precisa da posição e da velocidade de uma partícula e, assim, elaborou o princípio da incerteza que se configura como um dos operadores cognitivos fundamentais da complexidade (Morin, 2001).

Mas a aceleração deste modo de pensar, a sua propagação, acompanha o advento da crise da modernidade ocidental que está intimamente ligado a questões teóricas, como de resto já vimos, e sociais, com o seu expoente máximo no lançamento das duas bombas atômicas sobre Hiroshima e Nagasaki. A destruição massiva de pessoas atingiu o coração do ocidente, anunciando os limites do seu antropocentrismo, abalando as utopias e os mitos do progresso e da felicidade.

O dualismo de inspiração cartesiana foi afastado, superando-se dicotomias anteriormente insubstituíveis, como as de natureza/cultura, mente/matéria, objetivo/subjetivo, animal/pessoa, observador/observado, entre outras.

A epistemologia da complexidade toma assim a sua forma, insistindo na necessidade da cultura ocidental acolher as contradições, religar os saberes e apostar no caminho, pois que o “caminho faz-se caminhando” no dizer de Edgar Morin, ele que enfatiza o caráter aberto da sua obra:

Eu não trago o método. Eu parto em busca do método. Eu não parto com o método, eu parto com a recusa totalmente consciente da simplificação. A simplificação é a disjunção em entidades separadas e fechadas, a redução a um elemento simples, a expulsão do que não entra num esquema linear (2005, p.35).

Na fundamentação epistemológica da sua religação de saberes, para além do princípio supra citado, Morin refere-se ao “princípio da ecologia da ação”, ao concluir que as consequências da ação escapam das intenções dos seus iniciadores, porque uma ação desencadeada num meio preenchido por múltiplas relações, pode ter o seu percurso desviado, tornando-se no contrário da intenção desejada. Morin dá-nos o exemplo do que aconteceu na Revolução Francesa, que havia sido iniciada por aristocratas e acabou por ser tomada pelos estados-gerais que desencadearam o processo revolucionário contrário. Assim, percebemos que este princípio é um operador cognitivo fundamental à compreensão ampliada da História.

Baseado nos fundamentos de Blaise Pascal e Heráclito, Morin traz-nos outro contributo - o “princípio dialógico” que assenta na afirmação de relações complementares e antagónicas entre opostos. Este assume-se como um princípio essencial para compreender a História, porque permite-se conceber a relação imbrincada entre objetividade e subjetividade, sujeito e objeto, razão e emoção, a parte e o todo, o bem e o mal, entre outras. Assim, a construção das narrativas históricas complexas tem aqui um aliado, um instrumento para urdir uma História onde se configuram oposições, convergências, antagonismos e complementaridades.

Ao apostar na superação das concepções fragmentadoras e da hiper-especialização, o pensamento complexo invoca a existência da relação dialógica entre a parte e o todo. Na sua trajetória intelectual, ao partir em busca de um método opositor à compartimentação, Morin fundeou o seu “princípio hologramático”, inspirado em Pascal, atestando que a parte está no todo e o todo está na parte, aludindo que é possível uma macro-história de compreensões complexas, distinguindo, sem separar o accidental, o eventual.

Contudo, como refere Santos (2002), é preciso conhecer o sentido e o conteúdo dessa superação.

Para uns, vislumbra-se a emergência de um novo naturalismo, privilegiando os pressupostos biológicos do comportamento humano, o que seria a repetição do presente. Para outros, a justificação de que se atendermos ao conteúdo teórico verificamos que a inteligibilidade da natureza é presidida por um aparelho conceptual, metáforas e analogias das ciências sociais, como a explicação do comportamento das partículas através dos conceitos de revolução social, violência e escravatura (teoria sinérgica de Haken) ou, por exemplo, as teorias de Capra sobre a relação entre física e psicanálise. À medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, estas aproximam-se das humanidades, em promoção de uma reconceptualização das condições epistemológicas e metodológicas

do conhecimento científico social.

A excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado, e isso é negativo. Os males desta divisão do conhecimento e do seu reducionismo arbitrário são reconhecidos, mas os procedimentos para os corrigir acabam por os reproduzir sob outra forma.

A interdisciplinaridade assume assim um papel determinante para o futuro do conhecimento, tendo em consideração que os objetos e factos para onde converge a investigação das várias ciências existem enquanto horizonte único e comum e, muitas vezes, na investigação, descobrem-se relações invisíveis que ligam grupos de fenómenos aparentemente desligados e a consequente urgência em diluir fronteiras. Esta interdisciplinaridade que aponta para a unidade das ciências e que é, por muitos, defendida (Piaget, 1977; Zabala, 1999; Pombo et al., 1993; 2004) implica que independentemente das lógicas metodológicas e processos de pesquisa, há uma coerência e uma unidade no conhecimento das diferentes disciplinas, que implica uma racionalidade transversal. A polissemia do conceito de interdisciplinaridade tem sido irreduzível à situação de que a sua prática tem sido levada a cabo sobretudo por iniciativas individuais e, não tanto, por uma prática generalizada. Contudo, a sua polissemia reserva a cada proposta desta natureza o seu estatuto próprio teórico-prático no que toca a entendimento, tendo a noção que se trata de desfragmentar o saber, promovendo o diálogo entre saberes, para que se perceba a unidade na diversidade.

Existe também um argumento que sustenta a interdisciplinaridade, que é a natureza comunicativa da razão humana, ultrapassando barreiras linguísticas e conceptuais que subsistem entre as ciências.

Finalmente, existem fundamentos culturais e históricos que radicam na parcelização da cultura na pós-modernidade, que têm conduzido a uma desestruturação constante e perda de referências e na contínua complexidade das sociedades atuais, com problemas urgentes que exigem respostas integradas.

No momento revolucionário que atravessamos no seio do conhecimento científico é profícua a pluralidade de métodos mediante a sua diluição, aquilo a que Santos chamou de “transgressão metodológica”, o que é revelador do sadio apelo interdisciplinar. Clifford Geertz (1983) dá-nos alguns exemplos: toda a obra de Jorge Luís Borges que está perpassada de narrativas densas sob a forma de observações empíricas, parábolas apresentadas como investigações etnográficas em Carlos Castaneda, a filosofia de Sartre sobre Flaubert, parecendo crítica literária.

Santos (1987) refere que neste paradigma emergente, o conhecimento é total, mas também local, na medida em que se estrutura em função de temas que são adotados por grupos sociais concretos, como reconstituir a história de um lugar. Nessa perspectiva, a natureza local do conhecimento é também total porque releva do local a sua exemplaridade. A fragmentação não é disciplinar, mas temática. A ciência moderna havia consagrado o homem enquanto sujeito epistémico mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Contudo, hoje podemos afirmar que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é autoconhecimento.

A ciência hoje é mais contemplativa do que ativa, ensinando a viver e traduzindo-se num saber prático que valoriza os saberes de senso comum. Sabemos hoje que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional, só a configuração de todas e a ciência. É preciso reabilitar o senso comum, que outrora fora considerado superficial, ilusório e falso, porque ele enriquece a nossa relação com o mundo:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajectórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objectivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade de acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (Santos, 1987, p.56).

Ao reabilitar o senso-comum, a ciência pós-moderna não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas assume que este deve traduzir-se em sabedoria de vida.

Ao chegarmos a este ponto parecemos dar já algumas respostas ao que, no início, nos propusemos. Esta arqueologia dos princípios que aqui sumariamente apresentamos, um caminho de superação para uma ciência feita de pensamentos apaixonados, que respeita a diversidade de saberes e os integra.

As questões que agora colocamos são:

Como podemos traduzir essa perspectiva em práticas de conhecimento?

Como assegurar que a tradução intercultural não se transforma numa versão renovada do pensamento abissal, numa versão suavizada do “imperialismo”¹ científico de outros tempos?

Que tipo de relacionamentos são possíveis entre os diferentes conhecimentos?

Qual o impacto de uma concepção pós-abissal do conhecimento sobre as instituições educativas?

É um esforço civilizacional que radica numa auto-reflexividade. É preciso entender que a escola é o meio privilegiado de promoção e desenvolvimento de atitudes, hábitos e formas de trabalhar interdisciplinares. É necessário assegurar como isso se pode processar sem perder a sua identidade e como pode responder a estes desafios. Entender como a escola pode desenvolver a cooperação e não a competição, promovendo a discussão e a argumentação, protegendo, ao mesmo tempo, a curiosidade e a autonomia dos alunos.

Muitos professores falam em mudança, imbuídos pelas dinâmicas epistemológicas da academia, mas conservam na sua forma própria de serem educadores, um patriarcado que rotula e limita. Por outro lado, recorrentemente têm surgido exemplos de tentativas de integração de saberes que não são mais do que “mesas redondas da disciplinaridade”², dada a incapacidade de ultrapassarmos os nossos princípios discursivos, o nosso modo de funcionamento (Pombo, 1993).

Convém ressaltar que a interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva, pela sua sensibilidade à complexidade, mas também em termos de atitude. Não estamos perante uma proposta, mas uma aspiração. Só há integração na escola se formos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio de saber, se abandonarmos o conforto do nosso tecnicismo linguístico, se nos aventurarmos num domínio que é de todos e se, porventura, tivermos condições políticas para o emprendermos. Mais importante que uma nova alteração programática, seria uma transformação paradigmática.

¹ Usamos aqui imperialismo da ciência numa analogia à teoria abissal de Boaventura de Sousa Santos sobre as estruturas imperiais do colonialismo.

² Importa referenciar que, apesar de tudo, existem bons exemplos de interdisciplinaridade nas escolas, como, de resto, podemos ver nas três experiências que Pombo et al (1993) apresenta na sua obra.

Uma transformação que implica uma participação solidária na construção de um futuro coletivo, sem nunca ter a certeza de não cometer os mesmos erros do passado.

1.1.2. Memória e identidade

O conhecimento do passado busca as suas origens nos fragmentos construídos pelo homem, na História, contingente e empiricamente verificável, e na memória que é introspectiva e inerente ao ser humano (Lowenthal, 1998).

O olhar do homem no tempo e através do tempo traz, em si, a marca da historicidade. São os homens que constroem as suas visões e representações das diferentes temporalidades, num processo em eterno curso e permanente devir, com múltiplas faces e ritmos, que implica durações, rupturas, convenções, continuidades e descontinuidades e durações (Elias, 1998). A memória reserva resíduos dos tempos pretéritos, por isso cada geração herda algo da História.

Compreendemos que através da rememoração, espontânea ou não, os homens podem reacender e viver as utopias que marcaram as suas vidas individuais ou comunitárias, reconstruindo a ambiência do passado, reacendendo emoções através da lembrança de hábitos, valores, práticas quotidianas e convivências. Assim, se reconstituem correntes de pensamento, embates políticos e ideológicos, no fundo, as dinâmicas sociais (Thompson, 1992).

Entender como as sociedades produzem e reproduzem o saber, isto é, como formam e transmitem a sua memória social, é um trabalho denso e de malhas finas porque traz consigo o entendimento das estruturas que sustentam a sua identidade.

Entendidos como construtos sociais, sistemas de representação e de significação coletivamente construídos (Geertz, 1983), os conceitos de memória e identidade são partilhados e reproduzidos ao longo do tempo. A memória é um elemento essencial da identidade, já que é constituída por referência aos fundamentos da cultura como “capital humano”, na expressão de Lévi-Strauss (1975), através da qual são elaboradas as diferentes simbolizações das experiências humanas, quer individuais, quer coletivas. Neste sentido, é importante inserir a memória no processo de construção identitária, como seu ancoradouro.

Desde logo, importa situar aqui uma questão: uma identidade ou identidades?

Enquanto sentimento de pertença, de identificação a um determinado grupo étnico, cultural ou religioso, a identidade implica uma tomada de consciência por oposição à alteridade, uma relação entre o *ego* e os outros, num processo que também pode ser de diferenciação. Nesse sentido, ela é transitória, mutável, (re) inventada e subjetiva,

“A identidade cultural dos grupos de pertença está associada à alteridade

das relações sociais dos grupos de referência. Esta é, aliás, uma dimensão fundamental da própria noção de relação social, definida por Max weber: pelo seu conteúdo significativo, o comportamento de indivíduos e de grupos regula-se e orienta-se pelo comportamento de outros” (Gonçalves, 1991).

A abordagem coletiva à memória surge com o trabalho de Maurice Halbwachs, influenciado pelo conceito de solidariedade mecânica de Émile Durkheim. Para Halbwachs (1992) a memória surge numa perspetiva social, coletivamente construída e reproduzida ao longo do tempo de uma forma dinâmica, mutável e seletiva, não só pelo motivo ao qual selecionamos aquilo que lembramos, mas também pelo motivo que esquecemos algumas coisas. Nesse sentido, enquanto a memória contribui para a manutenção da identidade do grupo, é a identidade do grupo que permite a construção da memória coletiva. Em cada momento do presente ela funciona como uma representação do passado.

Gonçalves (1991) e Cuche (1992) referem que a memória é múltipla, porque há tantas memórias coletivas quantos os grupos sociais que as geram e reativam, enquanto Maalouf (2003) se refere à memória individual, afirmando que cada indivíduo possui uma identidade composta de muitas afiliações e pertenças.

Tanto na memória social como na memória cultural, opera-se um modo de expressão de retorno ao passado em ligação com a projeção no futuro. A perspetiva relativa aos quadros sociais da memória, elaborada por Halbwachs, apresenta uma redução sociológica exagerada da memória social e uma objetivação total da memória coletiva, na medida em que se limita a fazer a conjunção dos acontecimentos passados com o tempo social em que se desenrolaram.

Por volta dos anos 80 surge uma nostalgia pelo património, material e imaterial, em vias de extinção, na medida em que

“a memória é menos estável, mais fragmentária, mais plural, e eminentemente artefactual, com profundas implicações ao nível da construção das identidades culturais, privilegiando a dimensão narrativa do suporte cultural em detrimento do suporte vivencial e reproduzida no seio do grupo social” (Peralta, 2008, p.24).

Dadas as circunstâncias da sociedade ocidental, surge o trabalho de Pierre Nora sobre os “lugares de memória” e a obra de Andreas Huyssen, (2000) “Seduzidos pela Memória”, denunciando a obsessão memorialista do tempo presente e que se vai traduzir numa crescente ativação de repertórios patrimoniais com vista à “alimentação” do consumo nostálgico do passado. É também por esta altura que surgem trabalhos sobre a análise dos mecanismos de produção e reprodução do poder através do uso da memória para legitimar ideologias. Estamos aqui na presença da ideia de memória como uma construção do presente para urdir representações manipuladas do passado. No entanto, Hobsbawm (1983) reconhece a diferença entre tradições inventadas e adaptação das tradições. Quando uma tradição é inventada é porque já não está viva na sociedade, ou já não é viável. Nesse sentido, porque a História é feita de muitas vozes, devem ser tidas em conta outras formas de memória paralelamente às memórias oficiais (Peralta, 2008), dando assim lugar à memória popular.

De resto, a historiografia de Philippe Ariés e Pierre Nora centram a importância na cultura popular, na religiosidade e na história da vida familiar como elementos centrais na construção social da memória.

As categorias temporais passado e futuro constituem referências pelas quais o passado é compreendido em função de um futuro, porque ambos constituem um sistema contínuo e aberto um ao outro (Gago, 2007). Esta abstração também se concretiza nas memórias individuais que relacionam as histórias pessoais e familiares com a memória histórica e coletiva, na medida em que as vivências diárias criam novos significados, novas simbolizações, já que cada indivíduo está condicionado, no seu trajeto de vida, aos valores, aos modelos e códigos que os orientam, aqui numa analogia ao *habitus* de Bourdieu.

Através da memória é possível recriar o passado, interpretando-o em função dos objetivos do presente. Paul Connerton, na sua obra, *Como as Sociedades Recordam* (1989) enfatiza esta situação, explicando que a memória incorpora-se em práticas sociais, rituais, corporais, tendo em conta o quadro de referência do momento, aquilo a que ele designa de *memória hábito*.

A memória pode assim ser encarada como uma amálgama de processos sociais e históricos, de expressões, de narrativas, de coisas vividas que dão coerência à identidade do grupo, reproduzindo-a, reforçando-a e legitimando-a (Cruz, 1993).

Contudo, enquanto ancoradouro da identidade, ela tem-se associado a processos de alteração ocorridos no espaço e no tempo, que se reportam ao processo de globalização, de que Giddens nos dá conta.

A modernidade é uma ordem pós-tradicional, mas sem que as certezas da tradição e do hábito tenham sido substituídas pela certeza do conhecimento racional (...). A modernidade institucionaliza o princípio da dúvida radical e insiste em que todo o conhecimento tome a forma de hipóteses (2001, p.43).

É num contexto de modernidade em rutura com o passado que Pierre Nora (1993) defende a necessidade de resistir à mudança, garantindo a continuidade do tempo através dos “lugares de memória”, espaços de ritualização onde o indivíduo encontra a sua identidade, se identifica como agente do seu tempo, estruturando-se em função da memória coletiva que ali se inscreve. Para o mesmo autor, são estes espaços que possibilitam a resistência.

Para Nora (1993), são os lugares de memória que dão voz aos acontecimentos das minorias, que permitem as identificações dos grupos, caso contrário, estas seriam varridas pela História. A tradicional perspetiva entre a História e a memória apresentava o historiador como guardião da memória dos acontecimentos públicos. Desde finais do século passado que se discute na historiografia a relação entre a História e a memória, sobretudo em Jacques Le Goff (2000).

Halbwachs e Nora não partilham desta relação, pois que para eles a memória social, verdadeira, distancia-se da História. Para eles, quando a memória é transformada em escrita, é porque ela já operou a passagem à história, mercê do seu dinamismo.

Assim, a História “arruma” o passado como algo distante, que petrifica a memória. Para Nora, a memória é o absoluto e a História o relativo, na medida em que a primeira assenta no concreto e, para Halbwachs existe um diferencial no que se refere ao tempo, o das memórias coletivas e o tempo histórico. O primeiro é real, enquanto o segundo é abstrato, construído deliberadamente fora do tempo vivido.

Para além disso, a questão das relações entre memória individual e coletiva tem promovido um debate, na medida em que Halbwachs subjuga a memória individual à memória coletiva. O autor procura salientar a construção social da memória, na medida em que dá importância às instituições sociais, família, escola, grupos políticos, etc., que determinarão a seleção das suas lembranças, bem como a forma que as evocarão. De facto, a sua influência clássica, designadamente de Durkheim, deixou o indivíduo como referência passiva, sem qualquer responsabilidade pelos seus atos.

Por outro lado, encontramos vários exemplos clássicos de autores que relevaram a individualidade de cada sujeito, com mecanismos próprios, internos, de compreensão das experiências em atividades socialmente significativas (Goffman, 1993; Hall, 1994).³

Já aludimos que é a memória social que reproduz e preserva todo o património cultural material (artefactos) e imaterial (ideias, sistema simbólico e comportamentos). Contudo, convém relevar que o património cultural não é só o que é materializado, escrito, musealizado e edificado, pois existe também a memória oral.

Apesar do predomínio das novas tecnologias que inundam a sociedade global (Castels, 2010) é pertinente a discussão sobre o oral e o escrito no contexto das sociedades pós-modernas, dado a sua natureza central na transmissão do saber, na maneira como as sociedades dão conta do papel de transmissão dos seus saberes, como constroem a sua memória coletiva e se reproduzem socialmente.

A Antropologia, como disciplina que privilegia o estudo do maravilhoso popular das comunidades camponesas, no contexto das sociedades complexas, como é o caso da portuguesa, tem-se servido dos contextos da oralidade (Rodrigues, 2004).

Importa salientar que nas comunidades rurais, sub-sociedades sem escrita, a viverem num contexto de uma sociedade letrada, a oralidade constitui-se como forma privilegiada de produção e reprodução sociais. De facto, a não existência da tecnologia da escrita para lembrar faz com que estes grupos sociais tenham uma memória imprecisa e intemporal, apesar de utilizarem outras formas de a preservar, como o parentesco, os santos, as romarias. As acumulações de experiência e a sua transformação em teoria explicativa do real necessitam da memória oral (Raposo, 1991).

Contudo, a sua importância não afastou as desconfianças enquanto fonte histórica, usando os testemunhos orais como documentos.

Existem críticas quanto à confiabilidade da fonte, pelo facto dos testemunhos orais serem subjetivos. Paul Thompson (1992) argumenta que nenhuma fonte está livre de ser subjetiva, seja ela escrita, oral ou visual. Todas podem ser ambíguas ou até mesmo passíveis de manipulação. De resto, o mesmo autor refere mesmo que *“se as fontes orais podem de fato transmitir informações fidedignas, tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho*

³ Para uma compreensão dos mecanismos mais emocionais da memória, ligada à psicanálise, consultar a obra de Paul Ricoeur (2012). *A memória, a História, o esquecimento*. Campinas: Unicamp. Ao procurar estabelecer uma relação entre memória e narratividade, o autor adota dois pressupostos, designadamente o de tornar presente a anterioridade do que foi e, por outro, estabelecê-la pelo discurso. Deste modo, a passagem da memória à narrativa estabelece-se através de uma operação de lembrança que é declarada no presente como um “eu estava lá”.

subjectivo, falado” (p. 29). Do ponto de vista do que há-de ser singular em cada indivíduo, nenhuma testemunha se assemelha a outra. Geertz (2003, p. 107) ainda refere que *“entender a forma e a força da vida interior de nativos – para usar mais uma vez essa palavra perigosa – parece-me mais compreender o sentido de um provérbio, captar uma alusão, entender uma piada – ou, interpretar um poema do que conseguir uma comunhão de espírito”*. A nosso ver, essa desconfiança oculta uma oposição inexata, já aludida no capítulo anterior, que é a oposição entre a cultura erudita e a cultura popular.⁴ O autor afirma também que a História Oral é tão velha quanto a própria História, já que Heródoto escutou testemunhas da sua época, Michelet recolheu depoimentos de pessoas que viveram a revolução francesa, Oscar Lewis, sobre a revolução mexicana e Ronal Fraser sobre a guerra civil espanhola.

Tal como os lugares de memória, ancoradouros da identidade, as narrativas constituem instrumentos importantíssimos na produção e reprodução sociais, lastros de pertencimento e sociabilidade enquanto esteios do futuro. As narrativas rememoradas pelos moradores antigos traçam o caminho da construção do lugar, onde os momentos marcantes desenham os mapas calcados na memória afetiva de cada um.

Entendidas como sinónimo de histórias, tanto escritas como orais, as narrativas constituem artefactos culturais com potencialidades na estruturação do pensamento, da realidade e da aprendizagem (Roldão, 1995).

Essa arte de contar, de traduzir em palavras a consciência da memória no tempo, contém as marcas identitárias de um estilo de transmissão de acontecimentos que, independentemente da sua simplicidade ou grandiosidade, concorrem para a construção da história da humanidade. Na sua peculiaridade e no seu dinamismo, incorporam dimensões materiais, sociais, simbólicas e imaginárias e têm na experiência a sua principal fonte (Benjamin, 1994).

Esta visão única, singular, que constitui um elo entre o que passou e o que ficou na tessitura de um enredo, de uma trama da vida, contém, porém, uma visão integrada dos quadros sociais da memória. A oralidade contribui para uma História que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira, já que todos dela fazemos

⁴ A este propósito importa perceber o debate na História entre narrativistas, influenciados pelas metodologias das ciências sociais e anti – narrativistas, com raízes na Escola dos Annales, sobre os efeitos das narrativas na cientificidade do conhecimento histórico. Para além da questão das narrativas orais, estão em debate as narrativas escritas, com uma natureza mais estética, de feição emocional, questionando-se se é a narrativa que condiciona o facto ou se, pelo contrário, é o facto que condiciona a narrativa. Para o efeito, consultar F. R. Ankersmit. *Historical representation* (1998). *History and Theory: Studies in the Philosophy of History*. Middletown, Wesleyan University, XXVII – N3, p. 205-228.

parte. No seu uso enquanto metodologia, temos de trabalhar com ênfase na História Social, construída de baixo para cima, valorizando conversas, relatos orais daqueles que, muitas vezes, são excluídos. Uma das razões para a valorização a que assistimos da História Oral é o recente desenvolvimento da História do Tempo Presente e dos *history makers* que, à boleia do individualismo, o puseram em destaque e, por força da sua natureza, o afastaram da academia. Contudo, os que trabalham com a História Oral vêm nas críticas dos historiadores tradicionais um estímulo e uma possibilidade para constituir, neste espaço de investigação, um verdadeiro “laboratório de reflexão metodológica”.

Ao usarem a História Oral como qualquer outro pesquisador que use o método histórico, estão tão interessados na natureza e nos processos das lembranças quanto no conteúdo das reminiscências que registam (Thompson, 1992). Por ser uma experiência através da qual se partilham lembranças, a narrativa congrega o estímulo de narrar, o ato de contar e relembrar e a disponibilidade para escutar e por isso, para além de fonte de conhecimento, a narrativa funciona como fonte de saber, o saber contar uma história.

Narrativas, sujeitos, memórias, história e identidades constituem a humanidade em movimento. São memórias que falam e nos alimentam.

1.1.3. Revisitando o conceito de lugar

Durante muito tempo o conceito de *lugar* foi entendido como um conceito espacial, utilizado pelos geógrafos para expressar o sentido de localização de um determinado sítio. Por este motivo, foi relegado para segundo plano, face aos conceitos de *paisagem*, *espaço* e *território*. Na Geografia clássica, quando a cartografia era o seu fundamento, o conceito de lugar era usado para definir a Geografia: “ A geografia é a ciência dos lugares e não dos homens” (La Blache citado por Relph, 1976). Sauer (1983, citado por Holzer) já incorporaria a subjetividade no conceito de lugar, pois para ele o estudo da Geografia estava vinculado ao conceito de paisagem cultural. Ele foi talvez o primeiro a separar o conceito de lugar da sua natureza de localização.

Entre os fenomenologistas e os geógrafos humanistas haveria também de se vislumbrar uma proximidade muito forte entre o que os primeiros definiriam como “mundo” e os geógrafos humanistas definiriam de lugar. Um sistema de significados que se refere à “coisa total” a que Dartigues (1978, citado por Holzer) apontaria como o que é tomado primeiramente pela consciência na evidência irrecusável da sua vivência.

Nos anos mais recentes, o conceito de “lugar” tem sido novamente abordado de vários pontos de vista, sobretudo enquanto requisito fundamental para se pensar a cultura. Por um lado, a sua ausência, pelo seu desenraizamento, um *não-lugar*, nos termos de Marc Augé (1994), e por outro, um lugar antropológico, vivido, sentido, experienciado, enraizado. Para o autor, os lugares antropológicos pretendem-se identitários, relacionais e históricos, assumindo ao mesmo tempo um conteúdo espacial e social. São históricos porque os seus habitantes reconhecem marcos, logo, eles não fazem história, eles vivem na história. É nesse contexto que Augé aponta a importância dos monumentos:

“Sem a ilusão monumental, aos olhos dos vivos, a história não passaria de uma abstracção. O espaço social é repleto de monumentos não directamente funcionais (...) em relação aos quais cada indivíduo pode ter a sensação justificada de que, para a maioria, eles preexistem a ele e a ele sobreviverão. Estranhamente, uma série de rupturas e descontinuidades no espaço é que representa a continuidade do tempo.” (Augé, 1994, p.58)

Este regresso ao “lugar”, aos vários conhecimentos, fruto dos novos desafios mundiais, das novas metáforas em termos de mobilidade – a desterritorialização, as

mudanças, a diáspora, a migração, as viagens – acontece também pela alteração da própria dinâmica da cultura e da economia por processos globais inéditos, na medida em que se torna complexa a explicação da produção de diferenças num mundo de espaços profundamente interconectados.

Para Tuan (1983) a Geografia estuda os lugares sob duas óticas: a do lugar como localização e a do lugar como um artefacto único. Escolhendo a segunda perspectiva, Tuan refere que

O lugar é uma unidade entre outras unidades ligadas pela rede de circulação (...) o lugar; no entanto, tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto “especial” que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado” (1983, p. 387).

Na linha da fenomenologia, o lugar foi definido enquanto experiência relativa ao espaço, tal como é vivenciado pelas pessoas. Um centro gerador de significados que está em relação dialética com o conceito de “espaço”. Segundo o autor, espaço e lugar definem a natureza na Geografia. Contudo, para a Geografia de cariz humanista, o lugar tem uma importância ímpar, pois enquanto para as técnicas de análise espacial o lugar é um nó funcional, para o humanista ele significa um conjunto complexo e simbólico passível de ser abordado a partir da experiência pessoal de cada um, tendo em conta a orientação e estruturação do espaço, ou a partir da experiência do grupo enquanto estruturação do espaço intersubjetivo.

O conceito de lugar diferencia-se de paisagem.

Segundo Cosgrove (2001), esta diferenciação refere-se ao diferente relacionamento entre a população e os espaços. Para Dardel (1990) a paisagem é uma manifestação mais ampla e complexa que o lugar, pois refere-se às ligações existenciais do homem com a Terra. Sauer (1983, citado por Holzer, p.2), por seu turno, dizia que “ *Os fatos da Geografia são fatos do lugar; sua associação origina o conceito de paisagem*”. Para Tuan (1983) a paisagem está implicada à instabilidade, porque se altera em função da perspectiva. Já o lugar, enquanto experiência individual e coletiva, possui uma existência estável, pois que a sua experiência torna os lugares visíveis. Enquanto o espaço existe como conjunto

complexo de ideias, o lugar é um espaço estruturado, constituído a partir da experiência que temos do mundo. O espaço, embora associado ao conceito de lugar, já que podemos encontrar diferentes tipologias de espaço, é um conceito amorfo e intangível.

Cabe à Geografia evocar o “génio do lugar” que depende de quem o observa e apreende, seja visitante, e o vê “de fora”, seja o que o experimenta. Mas, para que os sítios se constituam em lugares, é necessário o contacto e envolvimento emocional profundos e isso refere-se à sua identidade e estabilidade. Condição indissociável, a identidade, ou identidades, estruturam-se nas raízes da familiaridade que se inicia no nascimento e se aprofunda com a experiência, por isso “...*não podem ser entendidas em termos dos padrões físicos e de traços observáveis, nem só como produtos de atitudes, mas como uma condição indissociável destes*” (Relph, 1976 citado por Holzer, p.7). A estabilidade permite a ligação do lugar com o tempo.

Neste contexto, os geógrafos do pós-modernismo têm utilizado o conceito histórico de “lugares de memória” do historiador Pierre Nora (1993) e já aludido aqui no capítulo anterior. Este conceito é entendido na história como a solução para o problema da sociedade de massas e sua fragmentação. Havendo a necessidade de garantir a continuidade do tempo, os lugares de memória cumprem esse propósito de guardiães da memória enquanto espaços de ritualização. Vários geógrafos apropriaram-se do tema, ajustando-o às questões da Geografia contemporânea. Surgem assim os “lugares distintos”, uma proposta da geografia francesa que configura um lugar descaracterizado das suas qualidades espaciais e geográficas, transformado num símbolo não-espacial e que seria posto em causa pela academia, reclamando uma conceptualização que o imbui de uma rede de significados.

É neste contexto “locus” de significação, espaço vivido e valorizado, assumindo-se assim a sua “topofilia” (Tuan, 1983), que o lugar assume a sua importância no ensino da Geografia.

O ensino da Geografia tem como missão alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico

A categoria paisagem pode ser um contributo na compreensão da literacia geográfica, pois a leitura da paisagem, se for bem orientada, pode levar à aprendizagem da complexidade da relação da sociedade com a natureza.

Sabe-se que a paisagem é um conceito central para se empreender uma reflexão sobre as variáveis que determinam cada lugar. E também se sabe que é a partir do lugar que se pode aceder à compreensão do espaço geográfico. Callai (2000, p. 97) considera que “o

lugar mostra, através da paisagem, a história da população que ali vive, os recursos naturais de que dispõe e a forma como se utilizam tais recursos”. Para se entender o seu verdadeiro significado é necessário compreender alguns elementos, como refere Santos, citado por Cavalcanti (2004, p.99)

Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas; a paisagem atende a funções sociais diferentes, por isso ela é sempre heterogênea; uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos momentos; ela não é dada para sempre, é objeto de mudança, é resultado de adições e subtrações sucessivas, é uma espécie de marca da história do trabalho, das técnicas; ela não mostra todos os dados, que nem sempre são visíveis, a paisagem é um palimpsesto, um mosaico.

Daqui depreendemos que estudar o espaço geográfico a partir da paisagem é complexo e é preciso considerar o lado objetivo e subjectivo, bem como o seu contínuo processo de construção e reconstrução. Pode dizer-se que a paisagem é tudo o que está ao alcance da nossa vista, porém não tem existência própria, porque ela existe a partir do momento em que o indivíduo a apreende, logo ela é vista de forma individualizada. Ela é vista não só em função da observação, mas também em função dos seus interesses, logo é um construto histórico-cultural, e por isso, precisa ser vista além da sua aparência. A sua dimensão é a dimensão da percepção (Santos, 1988), por isso toda a paisagem é simbólica. Ela nunca é um equivalente idêntico à natureza. A este propósito, Simmel (1996) acrescenta que o conceito de paisagem surge da delimitação de um campo de visão como uma nova unidade, motivada por uma intenção subjetiva. Assim, a paisagem define-se como uma visão unificadora de um “pedaço da natureza”, cativada pelo espírito e pela afetividade humana, o que constitui uma contradição tomar a natureza apenas pelo seu fragmento.

Como já foi aludido, o conceito de paisagem é central para se entrar no conhecimento do lugar.

Cabe ao ensino trazer a paisagem para o universo do aluno, para o lugar vivido por ele, isto é, trazer a paisagem como um instrumento do ponto de vista conceptual por forma

a ajudá-lo a compreender o mundo em que vive (Cavalcanti, 2004).

Trazê-la a partir do cunho sensitivo, pelo que observa diretamente no lugar, diante da imensidão, ou através de múltiplos suportes de que a fotografia é um exemplo, a fotografia de paisagem. Com a finalidade de retratar a sociedade em todos os seus campos, os fotógrafos focaram as objetivas para as marcas da ação humana sobre o território. Distanciando-se das paisagens românticas e pictóricas de outrora, as fotografias documentais conferem um sentido histórico e social à imagem para agregar um sentido de tradição e nacionalismo aos lugares representados, compondo a fisionomia geográfica no sentido físico e social, conferindo ao documento um lugar identitário.⁵

Consideramos que a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar a nossa cidadania. Uma forma de fazer a leitura do mundo é fazê-la por meio da leitura do espaço. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica. Não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora, naturalmente, seja também muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construindo diariamente e que expressa tanto os nossos sonhos como os limites.

E como ler o mundo da vida?

A partir do espaço vivido, do lugar, dando-lhe uma feição. Mas a concepção do lugar não se restringe aos seus próprios limites, sejam eles físicos ou não, aqui considerando as suas ligações com o exterior. “*Os lugares são, pois, o mundo que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares*” (Santos, 2000, p. 112).

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar, a procurar o entendimento da (s) sua (s) lógica (s). Nenhum lugar é neutro, está temporal e espacialmente condicionado, habitado por pessoas historicamente situadas e contextualizadas no mundo.

Assim a sua leitura torna-se essencial para que se possa desencadear o estudo de determinada realidade espacialmente configurada. Ao ler o espaço, a criança está a ler a sua própria história, representada concretamente pelo que resulta das forças sociais e pela vivência dos seus antepassados e dos grupos com os quais convive, tendo a noção que “*a percepção é sempre um processo selectivo de apreensão*” (Santos, 1988, p.62), já que,

⁵ Para um aprofundamento do uso da fotografia documental para representar a paisagem consultar: Maria Ravena (2013) “A paisagem na fotografia documental contemporânea” em www.dobras.visuais.com.br consultado em 26.07.2016.

assim como a paisagem está plena de historicidade, também quem a lê tem a sua estrutura de percepção.

Fazer a leitura da paisagem pode ser uma forma de desvendar a história do espaço considerado e exige a aplicação de critérios. A materialização do ocorrido transforma em visível e compreensível o acontecido. As construções, as ruas, o casario, as praças estão plenas de tensões, odores, cheiros, sentimentos.

Estudar o lugar pode ser muito interessante também como contrapartida ao processo de globalização. Em primeiro lugar, porque as ideias universais só se concretizam nos lugares, e não no global, no geral. Depois, porque o lugar permite-nos criar uma identidade com o grupo a que pertencemos, uma regionalidade específica que nos envolve. Nesse sentido torna-se importante estudar a identidade do lugar, tendo em consideração as tradições, as crenças, os valores, os rituais comunitários, e perceber o significado que têm para as pessoas que ali vivem. E como marcas que configuram as paisagens, os lugares são a expressão dessa cultura:

Cada lugar tem uma força, uma energia que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Ela não vem de fora, nem é dada pela natureza. É o resultado de uma construção social que se dá na vivência diária dos homens que habitam o lugar, resultado do grau de consciência das pessoas como sujeitos do mundo onde vivem e dos grupos sociais que constituem ao longo de sua trajetória de vida. É o resultado do somatório de tempos curtos e de tempos longos que deixam marcas no espaço” (Callai, 2005, p.231).

Não basta ler o espaço. É importante também representá-lo. Ao fazer um desenho de um lugar que lhe seja conhecido ou familiar, o aluno está a fazer escolhas e tornando mais rigorosa a sua observação.

O conhecimento local é um modo de consciência baseado no lugar, uma maneira de outorgar sentido ao mundo. Com a globalização o lugar desapareceu. Um conjunto de trabalhos tentam superar este paradoxo. Assim, o lugar afirma-se em oposição ao domínio espaço, o não-capitalismo ao capitalismo. Para isso muito têm contribuído os trabalhos interdisciplinares.

Freire diz que “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente perseguidora do seu objecto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela se vai tornando (2009, p.97).

Se antes a Didática da Geografia reforçava a formação de professores identitários a partir do território, e aí consolidava uma identidade nacional, territorial e regional, as propostas atuais, no que se refere à educação em geral, e em Geografia em particular, tendem a legitimar a construção de identidades a partir de referências culturais concretas das localidades onde se localizam as escolas. Em virtude dos processos de globalização, a dimensão cultural é ressignificada. A formação da identidade estabelecida pelo aspetos físicos da paisagem desloca-se para a consideração dos aspetos culturais.

Ao observar o lugar específico e confrontá-lo com outros lugares, verifica-se um processo de abstração que assenta entre o real aparente, visível, perceptível e concreto.

2. Quadro educativo, didático e curricular

2.1. História e Geografia nos programas curriculares

Durante o ano letivo de dois mil e onze, dois mil e doze, utilizámos como documento norteador da prática letiva o Programa de História, 3º Ciclo do Ensino Básico, homologado em 1991. Este programa explicita os pressupostos sobre os quais foi construído, designadamente a intenção de fechar o terceiro ciclo do ensino básico por um lado e, por outro, o respeito pela especificidade dos alunos, com relevância para os domínios do conhecimento, da relação social e afetiva e a articulação dos conceitos e dos conteúdos.

Alinhado por unidades (quatro), sub-unidades temáticas (doze) e temas/tópicos (vinte e seis) com os conceitos (cinquenta e nove) agregados a cada uma das unidades temáticas para a sua melhor clarificação, o programa foi pensado para a promoção do conhecimento histórico, suportado pela díade espaço-temporal em que as capacidades cognitivas operatórias do raciocínio, da análise e da síntese estão salvaguardadas. Os seus objetivos gerais espraiam-se pelos domínios dos valores e das atitudes, das capacidades do saber histórico e de comunicação e pelo domínio dos conhecimentos. Estando o domínio cognitivo dos alunos defendido, procurou-se também os domínios sócio - afetivo e moral que permitam a promoção de uma forma de estar informada e crítica do mundo, autónoma e sempre no respeito pelos valores de tolerância e de respeito que uma consciência cívica permite.

No volume II do *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem do Programa de História para o Ensino Básico, 3º Ciclo*, de 1991, estão propostas, para cada subtema, as estratégias/atividades que constituem para o professor um apoio de natureza didática. Discriminamos as sugestões que encontramos por subtema, relativas aos conteúdos por nós balizados para as intervenções educativas, designadamente:

10.2 – Entre a Ditadura e a Democracia

- *Portugal: a ditadura salazarista*
- *A edificação do “Estado Novo”*
- *Corporativismo e Colonialismo*

Estratégias/Actividades:

Propõe-se

. a leitura e análise de excertos de discursos dos principais responsáveis políticos, de textos institucionais e de testemunhos de contemporâneos que documentem o carácter dos diferentes regimes políticos estudados neste subtema;

. recolha pelos alunos, de notícias de jornais, fotografia e outros documentos que permitam a realização de painéis expositivos sobre esses regimes políticos, em particular o português;

. recolha pelos alunos, entre os familiares mais velhos, de testemunhos orais sobre o salazarismo e as suas instituições (*Mocidade e Legião Portuguesa, polícia política, etc.*);

O docente é aqui uma peça fundamental em toda a dinâmica pedagógica com a intenção de motivar o aluno para o passado histórico na sua relação com a identidade nacional, mas também local. Estas estratégias permitem que o aluno seja iniciado na problematização, através de mecanismos de pergunta/pesquisa e resposta, para que se resolvam os problemas sugeridos pelo professor. Assim, a aplicação de uma situação-problema no início da aula pode ser o mote para o seu desenvolvimento, sendo acompanhada pelas fontes históricas ou historiográficas no sentido de encontrar uma materialização no concreto, mobilizando um conjunto de competências em História. Sabemos que “*a história como ciência quanto à aprendizagem histórica está fundada nas operações e nos processos existenciais da consciência histórica* (Correia, 2011, p.562).

Este currículo, enquanto ferramenta de leitura da realidade, parece assim ser capaz de responder aos problemas sociais do mundo em mudança contínua, porque ao recorrer ao universo local, o aluno confronta-se com as mudanças sociais, o que implica uma reflexão constante. Nesse aspeto, o currículo é um instrumento de promoção e construção de valores sociais e culturais, funcionando como uma autêntica ferramenta de política cultural.

Serviu-nos também de referência o *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais, História – 3º ciclo, 2001*.

Constituído por três grandes núcleos-competências, tratamento de informação/utilização de fontes, contextualização e compreensão histórica, esta última que consubstancia três vetores – a espacialidade, a temporalidade e a contextualização. O quadro teórico traçado no desenvolvimento da compreensão histórica, enquanto componente da construção do saber histórico pelo entrosamento das três sub-dimensões, permite uma unidade significativa que ampara “o núcleo duro” do saber histórico. No que

a esta investigação mais importa relevar, reportamo-nos à questão da *contextualização*, a saber:

Distingue, numa dada realidade, os aspectos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural e estabelece conexões e inter-relações entre eles; interpreta o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social; reconhece a simultaneidade de diferentes valores e culturas e o carácter relativo dos valores culturais em diferentes espaços e tempos históricos; relaciona a História nacional com a História europeia e mundial, abordando a especificidade do caso português; aplica os princípios básicos da metodologia específica da História.

Depreendemos que a contextualização aborda competências de identificação, análise, interpretação das dinâmicas de uma realidade histórica nos seus múltiplos domínios, assumindo os fenómenos históricos, aqui numa analogia a Marcel Mauss, a qualidade de *fenómenos sociais totais*, colocando a tónica no papel do indivíduo e dos grupos para a construção de uma realidade plural. E essa realidade plural expressa-se em diferentes contextos espaço-temporais, tendo como fundamento premente a interconexão entre a História nacional, a europeia e a mundial, escapando aqui a realidade regional e local.

Neste documento norteador da gestão curricular do programa de História do 3º ciclo encontramos a explanação das diferentes competências específicas que puderam ser trabalhadas nas unidades J.2 *Regimes Ditatoriais na Europa* e K3 *Portugal: do Autoritarismo à Democracia*. São indicadas as várias competências específicas a desenvolver, com referências a diferentes estratégias para operacionalizar as competências que suportam o trabalho do professor num largo espaço de manobra para as estruturar em função das necessidades individuais. No que se refere às *experiências de aprendizagem*, referenciamos, de entre um conjunto alargado de possibilidades, as que operacionalizamos no presente estudo:

Pesquisa de dados históricos em trabalho individual ou em grupo para confirmar/refutar hipóteses, recorrendo à informação do meio e à informação dos media (imprensa escrita, rádio, televisão, internet);

Análise comparativa de diferentes tipos de dados registados em fontes variadas (escritas, visuais, audiovisuais, cartográficas, etc.);

Organização de dossiers personalizados sobre temas estudados, nomeadamente sobre história regional e local;

Organização pelos alunos de exposições, ao nível da escola, sobre temas da História.

Na explanação das diferentes experiências de aprendizagem, aqui selecionadas em função dos nossos interesses, encontrámos já alusão à “informação do meio”, numa referência aqui muito esquisita e à História regional e local, em concreto, mas com uma finalidade muito canalizada para a organização de dossiers, numa intenção quase livresca.

Quanto à competência *tratamento de informação/utilização de fontes*, encontramos toda uma panóplia conceptual do que constitui a fonte em História, fazendo a apologia da “análise cruzada de fontes com linguagens diversas, mas contrariando essa bandeira, ao escusar a oralidade, a sua centralidade, bem como outras tipologias e naturezas do investigar que, apesar de radicarem matricialmente noutras academias, são legítimas, quando o que está em causa é o acesso ao conhecimento, ao sentido crítico. Só podemos conhecer quando nos fazemos ao caminho.

No caso concreto da Geografia desenvolvemos o nosso trabalho tendo como referencial as “*Orientações Curriculares de Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico*”.

Da introdução a este documento podemos compreender as dinâmicas de uma disciplina que se autonomiza no 3º ciclo e que se constitui como disciplina de charneira ao procurar “responder às questões que o Homem coloca sobre o meio, utilizando diferentes escalas de análise. Ao contrário da História, que tem colocado algumas reservas ao domínio local, por razões já aludidas no presente estudo, a Geografia define a natureza conceptual e instrumental do seu conhecimento, tendo sempre como pano de fundo a inter-conexão entre as diferentes escalas, as diferentes realidades, para uma consciência espacial do mundo.

Esta questão implicou aqui a tomada do “lugar” como conceito operatório, entendido como pequena unidade de espacialização que implica localidade mas, também possibilidade de universalidade. Através da educação geográfica, os alunos vão aplicar o conceito de lugar, no que ele tem de natureza espacial e que é assumida no documento oficial, e vão integrar também o conceito no que ele tem de simbólico, porque é tomado por uma rede de significações. Assim, centramos o nosso trabalho no tema *A Terra – Estudos e Representações*, desenvolvendo uma *descrição da paisagem*. Destacamos das

experiências educativas propostas no documento, as que foram constituintes da nossa estratégia investigativa:

O que se pode observar numa paisagem?

Quais as formas de representação da superfície terrestre?

Como se localizam os lugares na superfície terrestre?

Observar fotografias, esboços, desenhos ou outras imagens, para identificar os elementos naturais e humanos das paisagens representadas.

Construir um esboço de paisagem observada, identificando os elementos naturais e humanos

Localizar lugares em globos, planisférios e mapas

Como o conhecimento geográfico implica sempre uma interdependência entre o homem e o ambiente, tornou-se operatório o conceito de paisagem no sentido do seu conhecimento e compreensão, não apenas para o seu entendimento enquanto resultado da ação do homem, identificando-se os seus elementos e tipos de paisagens, mas também de uma “geografia” do lugar. Um lugar do passado que se inter-relaciona com o lugar do presente, porque lhe deixou heranças, e que constitui um património comum, um valor social que exige proteção. Está aqui em causa uma educação para a cidadania. São aqui mobilizadas competências gerais que implicam a *mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano*. A partir daí, o aluno deve relativizar a importância do lugar onde vive em relação ao mundo para desenvolver a consciência de cidadão do mundo.

Neste caso concreto, o desenvolvimento de competências para o aluno se tornar um cidadão geograficamente competente passa por trabalhar no sentido de ser mais capaz de visualizar espacialmente os factos, de os relacionar entre si e de descrever o meio em que vive. Passa também por interpretar e analisar a informação geográfica e entender a relação entre identidade territorial, cultural e património e individualidade regional, desenvolvendo a sua curiosidade pelo conhecimento de paisagens diversas (mesmo num outro enquadramento temporal).

2.2. Didática da História e da Geografia

“Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la”

Bertolt Brecht

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraiair, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso (Freire, 1995, pp. 25-26)

Partimos para a análise desta questão pressupondo que a interpretação é a ferramenta visceral de constituição e inserção nos mundos, porque todo e qualquer elemento que se nos apresente aos sentidos é social e historicamente constituído. As coisas nascem já prenhes de simbolismo, de representatividade, de uma intencionalidade destinada a impor a ideia de um conteúdo e de um valor que, na realidade, elas não têm, já que o seu significado é deformado pela sua aparência.

É com este pressuposto que devemos partir quando abarcamos a totalidade da vida, sobretudo quando estamos entre os muros da escola.

Partimos do pressuposto também que a escola está em constante alteração, reflexo dos conturbados momentos que vivemos.

Com as alterações do estatuto político, económico, social e cultural que edificavam o Estado-nação e com a globalização, novos paradigmas emergem das representações de identidade nacional e de cidadania, dando sobrançeria às noções de identidade e diferença nos currículos. A escola deve agora surgir como um espaço de desenvolvimento das diversas identidades culturais, servindo para formar um “cidadão crítico,” destacando-se a contribuição da História ensinada para a construção do “sentir-se sujeito histórico” e da Geografia para um cidadão geograficamente competente, promovendo uma cidadania cada vez mais crítica. Esta ideia de que os alunos devem adquirir uma formação histórica e geográfica ao nível do sentido cívico, social, nacional e internacional, mas também crítico, vai de encontro ao que hoje o ensino por competência defende (Perrenoud, 2001).

O ensino da História vem passando por reformulações que incluem uma nova discussão dos objetivos para o ensino. Afirma-se que o ensino de História deve dar ao aluno condições de refletir sobre os acontecimentos do presente, localizando-os num tempo

conjuntural e estrutural, estabelecendo relações entre os diversos factos políticos, económicos e culturais. O estudo da História deve também possibilitar ao indivíduo libertar-se do tempo presente e do imobilismo que o prende diante dos acontecimentos (Bittencourt, 2009). Simplesmente, não pode a tradição constituir um exemplo sem questionamento (Gago, 2007). É necessário o desenvolvimento de competências de problematização para uma tomada de decisão fundamentada, uma análise crítica de múltiplas perspetivas e a escola deve ser esse polo fundador.

A História tem assim uma finalidade na contemporaneidade, que será a sua contribuição à formação de identidades e ao lugar que cada indivíduo nela ocupa, ou seja, a compreensão de que todos nós somos sujeitos históricos.

Como refere Mattoso (2000), a História desenvolve 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 (p.32)

Confrontados com uma multiplicidade de perspetivas decorrentes de fontes diversas, os alunos experienciam a relatividade do saber, constituinte do viver em sociedade e do que isso implica, independentemente da época histórica:

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 e Levstik, 2004, pp. 207-208).

Colocar-se na posição do outro assume-se um imperativo de consciência, muito devedor da recusa antropológica do etnocentrismo cujo *locus classicus* é o conhecido ensaio de Claude Lévi-Strauss, *Raça e História*⁶.

⁶ Para um entendimento da questão do etnocentrismo no contexto da História e da Antropologia sugerimos a leitura fundamental de Robert Rowland (1987) *Antropologia, História e Diferença*, Porto, Edições Afrontamento.

O conhecimento passado é sempre relativo, implica reelaboraões, na medida em que a História tem um sentido independente daquele que os indivíduos lhe atribuem e que implica sempre uma reintrodução de sentido. Rüsen (2001) refere que a consciência histórica não é idêntica à lembrança, pois só se pode usar lembrança para interpretar experiências atuais do tempo, fazendo nele uma viagem e resgatando o passado até ao presente pela narrativa. A narrativa histórica recorda o passado à luz do tempo presente, encadeando-se com as expectativas de futuro. Por esse motivo, encontramos descoincidência entre a História “acontecida” e a história representada (Pais, 1999).

A consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais do presente e tem como função compreender a realidade passada para compreender a realidade presente (Rüsen, 2010). Mas a continuidade deve ser assegurada apesar da renovação ser quotidiana. Todos estes esforços levam a que se introduza no aluno a noção de presente no passado. O aluno tem de perceber que o passado foi vivido na qualidade de presente e que os que lá viveram investigavam o futuro que é para nós o passado. Estes são elementos fundamentais, pois sem eles e sem a sua incorporação pelos alunos, a História é vista como uma fábula. Mais amadurecidos e mais convencidos da importância e da realidade do tempo, os alunos ficam munidos de uma certa cultura que lhes fornece pontos de referência.

Assim, a narrativa torna-se constitutiva da consciência histórica, na medida em que confere sentido à experiência do tempo, devendo estar vinculada a essa experiência, por forma a que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática.

Desenvolvendo-se ao longo da vida, mobilizá-la é uma necessidade do ser humano com vista à atribuição de significado e coerência à temporalidade. A consciência histórica pressupõe a existência do indivíduo no grupo, logo a historicidade de um único homem implica a historicidade de todo o género humano. O plural é anterior ao singular (Heller, 1993).

Barca (2011, p.8) refere que

Parece ser cada vez mais nítido o reconhecimento de que é uma consciência do tipo “genético” que melhor equipa cognitivamente o ser humano para enfrentar os desafios e problemas nestas primeiras décadas do século XXI. Neste sentido de “consciência histórica genética”, o passado é encarado

como fonte para a compreensão significativa do mundo que se apresenta com permanências e mudanças complexas.

Assim, convém aqui salvaguardar a importância do professor como peça fundamental na desejada mudança no sistema de ensino como, de resto, continua a ser essencial na atualidade e noutras geografias do globo (cf. Nóvoa, 2002; Alarcão, 2001). Bittencourt (2009) assevera ainda que:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (p.57).

A sala de aula constitui-se assim como o espaço onde um embate é travado diante do próprio saber: por um lado, a necessidade do professor ser produtor do saber, participar na produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente, por outro, a opção de se tornar um eco do que outros já disseram.

A verdadeira Didática da História faz agora uma análise de todas as funções e formas do raciocínio e conhecimento histórico no concreto do quotidiano, o que “*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*” (Rüsen, 2010, p.32).

No atual contexto da globalização, o património cultural adquire importância na Didática da História pela promoção de uma cidadania consciente. Assume-se assim a educação patrimonial como uma forma de alfabetização cultural que permite aos alunos uma compreensão mais profunda do seu contexto e trajetória sociocultural.

Ricardo Oriá (2009) analisa a importância dos patrimónios culturais e ambientais para o ensino da História como forma de estimular nos alunos o sentido de preservação da memória social coletiva como condição essencial para a construção de uma nova cidadania e de uma identidade nacional e plural. Para o autor, a aula de história

é o locus privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso património cultural. Ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social (p.130).

Esta escola que se quer cultural só se realizará através de um ensino aberto à sociedade, aos espaços descompartmentados, onde as dinâmicas sociais acontecem, sobretudo de nível microsociai, mas sempre numa perspectiva de diálogo entre a globalização e a diversidade, porque o património implica sempre uma continuada articulação entre herança e construção. Os que vivem no presente não se limitam a receber passivamente um património simbólico herdado do passado, antes apoderando-se dele ativamente, conferindo-lhe sentido, interpretando-o. Assim se constrói a sua identidade. É esse património que se pode materializar em estruturas materiais e imateriais, como a herança da cultura material, tão próxima do nosso quotidiano (Manique e Proença, 1994).

Quando se perspetiva a História Local para uma intenção pedagógica, é necessária uma reflexão sobre a relação entre a Micro e a Macro-História.

A proposta pedagógica do ensino da História Local exige do professor uma relação crítica com as estruturas historiográficas e pedagógicas dominantes, assumindo uma postura dialética que lhe permita captar e representar com os seus alunos as dinâmicas sócio-históricas espaciais e temporais das sociedades, as suas especificidades, as suas contradições, sem nunca perder de vista a totalidade, através das relações entre as escalas local, regional e do mundo.

As potencialidades de trabalho com a História Local assentam na possibilidade de contacto do aluno com a sua comunidade, criando a sua historicidade e identidade, despertando e desenvolvendo atitudes de investigação assentes no quotidiano, refletindo sobre os diferentes níveis e com uma possibilidade de visão das continuidades e diferenças. Acima de tudo, a inserção desta metodologia na sala de aula pode constituir-se como uma instrumento idóneo para a construção de uma História mais plural, por conseguinte, menos homogénea e que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da história, onde também cabem os homens e as mulheres de carne e osso (Schmidt e Cainelli, 2004).

Estarão assim à sua disposição narrativas subjugadas que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da História.

Diante dos alunos, a sala de aula, curto-circuitada pela urgência do terreno, traz novas dinâmicas. A História Local requer um tipo de conhecimento diferente, uma ideia muito mais imediata do passado. Novas questões podem ser levantadas e é urgente discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos.

Está em questão uma ideia de identidade como um processo em construção, o que constitui terreno fértil para a compreensão das diferentes construções identitárias numa sociedade em permanente mutação, como nos dá conta Luís Alberto Alves:

A atitude mais antiga do espírito humano consiste em rejeitar as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas dos outros com quem não nos queremos identificar. Esta visão ingênua, mas profundamente enraizada no nosso quotidiano leva-nos a falar em “nossa casa”, “nossa rua”, “nossa rua”, “nossa comida”, “nosso bairro”, “nossa música”, “nossa aldeia”. A identidade tanto se refere às raízes, como ao património, à memória como aos valores, ao presente como ao futuro. Sendo assim, não é um dado adquirido, mas é um processo em construção. (2006, p.70)

Assim, a Didática deve dar atenção às questões da cidadania não só a jusante, na formação de alunos mais críticos, logo mais conscientes, mas também, a montante, na análise dos *currícula*.

Bittencourt refere que “a explicitação do conceito de cidadão que aparece nos conteúdos é limitada à cidadania política, à formação do eleitor dentro das concepções democráticas do modelo liberal” (2009, pp. 21-22), por isso, deve ser ampliado o conceito de cidadania, conferindo-lhe uma natureza mais social, onde cabem os conceitos de justiça, diferença, lutas, conquistas e igualdades. As propostas curriculares criticam as noções homogêneas do tempo histórico, determinadas pelo eurocentrismo e a sua intenção de periodização fundada no sujeito histórico Estado-nação e, nessa perspetiva, relevam os diferentes sujeitos e temporalidades. No entanto, há em muitas destas propostas uma periodização alicerçada e organizada pelo capitalismo e, nesse sentido, Bittencourt alerta para a articulação problematizadora entre o tempo vivido por alunos e professores e o

tempo histórico. Ao considerar como pressuposto a afirmação de que toda a História é História Contemporânea, *“a cultura capitalista vivenciada por alunos e professores torna-se necessariamente o referencial constante para se estabelecer a relação presente - passado - presente. Ora esta relação só se estabelece por intermédio da compreensão do conceito de duração em seus variados ritmos”* (2009, p. 26).

Nesse sentido, como refere Le Goff,

Relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória: recordar experiências passadas nos liga a nossos selves (eus) anteriores, por mais diferentes que tenhamos nos tornado (...) num nível metafórico, a amnésia é não só uma perturbação no indivíduo, que envolve perturbações mais ou menos graves da presença da personalidade, mas também a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações que pode determinar perturbações graves da identidade coletiva. (2000, p.421).

Janotti (2009) acautela ainda a exigência de se repensar o papel dos conceitos de política, passado e memória no ensino da História, salvaguardando a noção de que a memória vem-se perigosamente constituindo na própria História e o passado público transformou-se num objeto de estudo desajustado e fora de moda. Esta ideia de um presente que se explica a partir de si mesmo é criticada, pois o perigo de ignorar o passado público pode também acarretar a perda de uma visão dialética da História e da vontade política que leva à crítica e à construção de projetos futuros. Deste modo, o autor refere que é importante a *“introdução de novos personagens, crítica do saber tradicional e da História ontológica, maior atenção aos movimentos sociais e à realidade vivida pelos alunos, crítica ao discurso ideológico moralizante e triunfalista dos livros didáticos etc.”* (p.45). Por outro lado, as investigações têm apontado para um retorno ao político nos estudos históricos e para uma ampliação do conceito de política, emergente da prática historiográfica interdisciplinarizada contemporânea que *“ procura compreender em um mesmo ato de conhecimento a longa e a curta durações, bem como o lócus por excelência*

onde se realiza o reconhecimento da essência do histórico” (Janotti, 2009, p.50). Isto parece indicar que muita da indiferença pela política resulta da indiferença pelo passado, o que confere uma total liberdade ao poder que encontra na educação, estrutura basilar no sistema social, um instrumento da política (Arendt, 2000).

Passemos agora a um entendimento do terreno da Didática da Geografia, também ele devedor de uma nova abordagem ao conhecimento, já não visto como inerte, estático e improdutivo. Convocamos o conceito de competência.

Ao falarmos de competência referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efetiva de mobilização intelectual, verbal ou prática e não a conteúdos acumulados, com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles. No campo da educação, o conceito surge como um “*construto central na definição e organização do currículo*” (Alonso, 2004, p.1).

Tendo como base a *Carta Internacional da Educação Geográfica*, fica evidente que a Geografia é uma ciência que tenta explicar as características dos diferentes lugares do mundo, a distribuição e movimentação da população, a interação entre o Homem e o meio e também os fenómenos que ocorrem no nosso planeta. Procurando dar resposta às questões relativas à Geografia, os geógrafos debruçam-se sobre a investigação, a interação e a distribuição espacial. A partir da Geografia, os jovens são encorajados a explorar e a desenvolver o conhecimento, a compreensão, as capacidades, as atitudes e os valores.

Mas a Didática da Geografia pode ampliar o seu horizonte, desenvolvendo junto dos alunos conhecimentos significativos, que considerem os seus espaços vividos, para que os possam pensar e organizar neste contexto neoliberal, pois que a Geografia tem de ser abraçada como um saber estratégico e político (Lacoste, 1988).

Por outro lado, a Didática da Geografia deve construir uma Geografia na sala de aula que permita o movimento da aparência em essência, sem limitar aos alunos o seu quotidiano vivido e sobretudo, fazer uma reflexão sobre a sua relação com a Geografia no sentido de aferir se o conhecimento que daí resulte não é fragmentado e sem sentido.

Para combater essa possibilidade é necessário entender a realidade dos alunos, partindo da sua exposição, para podermos refletir sobre a sua visão do mundo, num processo de ensino-aprendizagem dialético. Só a dialética permite a compreensão de uma realidade que está a ser construída a partir de conflitos de interesses. Estimula-se assim os alunos a serem sujeitos ativos, criadores e não apenas reprodutores dos conteúdos abordados em sala de aula.

Tal como uma visão positivista, acrítica da Geografia, que via o homem como um

elemento da paisagem, como um dado lugar, como mais um fenómeno da superfície da terra, o aluno não pode ser encarado como um espetador do conhecimento. Ele tem de ser encarado como nó de dinâmicas várias.

Colocar o aluno no centro do seu conhecimento, levá-lo a (re) construir a sua realidade é um imperativo. Por isso a Didática da Geografia deve considerar as suas múltiplas dimensões, compreendendo-as e chamando-as para o processo de ensino-aprendizagem para uma sustentabilidade intergeracional (Lambert e Balderstore, 2002), sobretudo num contexto de globalização galopante onde as desigualdades são extremadas. E a Didática da Geografia deve estar preparada para uma educação na globalização. Só uma educação para os valores, para a cidadania, pode amparar, fortalecer o devir ético (Ferreira, 2001).

Na investigação que a seguir apresentamos, tomamos o conceito de lugar, dando-lhe uma natureza de centralidade.

Sendo um conceito operativo, porque está aqui em causa toda uma arquitetura das paredes que o enformam para erguer o edifício da investigação da História, o conceito de lugar transita, no contexto desta geografia, como o elemento que permite o desenvolvimento da competência da localização, interrelacionando duas escalas de análise, permitindo que a partir do local se intersetasse a realidade regional. Mas este lugar foi também o percurso para responder a uma caracterização de uma dimensão da realidade social da comunidade aqui em estudo. Por essa via, pelos seus caminhos, apresentam-se a estudo paisagens do lugar, no que elas têm de possibilidade de operacionalizar conteúdos temáticos e procedimentais, mas também, no despontar de outras dinâmicas metodológicas, não tão comuns na Didática da Geografia e que desenvolvem competências atitudinais. Apesar de tudo, a academia tem discutido novas dinâmicas de apropriação da realidade, de forma autónoma, ou acompanhando os interstícios disciplinares que se organizam para o futuro que, nos dias que correm, é imediato.

To promote globalisation education for life, geographical educators around the world must use their curricula to promote socialisation in communities amongst young and old people in formal and informal learning environments (...) This is a complex spatial, social, and economic process, but one in which geographical education must play a leading role (Gerber, 2001)

Não sendo um conceito exclusivo da Geografia, o conceito de paisagem sempre teve grande importância e trabalhar a leitura de paisagens com os alunos constitui-se tarefa basilar para a construção de conhecimentos geográficos significativos.

Para a Geografia Humanista, a percepção contribuiu para o envolvimento das pessoas com as paisagens com as quais convivem e experienciam.

O papel da Geografia é contribuir que os alunos ampliem a sua concepção do mundo e construam novos conceitos para o compreender e explicar de forma mais complexa, avançando assim na construção do conhecimento geográfico.

3. Quadro empírico-metodológico

3.1. A Escola Básica e Secundária Coelho e Castro

O concelho de Santa Maria da Feira integra a sub- região de Entre Douro e Vouga, faz parte do distrito de Aveiro e confina a norte com os concelhos de Vila Nova de Gaia e Gondomar, a sul com Oliveira de Azeméis, a oeste com Espinho e Ovar e a este com Arouca.

A Escola Básica e Secundária Coelho e Castro, escola sede do agrupamento, localiza-se na cidade de Fiães que pertence ao concelho de Santa Maria da Feira. A escola acolhe alunos provenientes fundamentalmente das freguesias de Fiães, Canedo, Vila Maior, Guisande, Sanguedo, Argoncilhe e Caldas de S. Jorge.

As atividades económicas da região repartem-se pela agricultura, comércio e indústrias da cortiça, do calçado, das tintas, da cartonagem e da cerâmica. O maior número de postos de trabalho encontra-se na indústria e no comércio. O rendimento familiar da população situa-se entre um nível muito baixo e um nível médio. Da população escolar, 30% recorre ao subsídio, sendo que dois terços pertencem ao escalão A e os restantes ao escalão B. Na sua grande maioria, a escola tem um corpo docente efetivo, estável e experiente.

As instalações da escola sede compreendem seis blocos onde são ministradas as aulas, um bloco reservado aos serviços administrativos e de direção, um polivalente para os alunos e um bloco destinado à prática desportiva (pavilhão gimnodesportivo). Relativamente às instalações, cabe-nos referir que as salas estão equipadas com retroprojektor, projetor multimédia e, algumas com quadro interativo. A escola tem salas de informática, cantina, salas de trabalho para os docentes e sala de docentes, sala de alunos e uma biblioteca bem equipada. Na sua área envolvente, a escola dispõe de campos de jogos e espaços verdes.

3.2. Caracterização das turmas de regência

A turma do sétimo ano de escolaridade, turma atribuída para as regências de Geografia, era constituída por vinte e seis alunos, dezoito raparigas e oito rapazes.

Apresentava uma média de idades de doze anos, existindo uma adequação entre o nível etário dos alunos e o nível de escolaridade que frequentavam. Todos os alunos viviam com os pais e a deslocação casa/escola era repartida entre o transporte público e o transporte particular. As habilitações literárias dos pais dos alunos encontravam-se entre o 2º ano e a licenciatura, sendo que os pais se encontravam na faixa etária dos 36 aos 50 anos e as mães entre os 32 e os 50 anos.

De uma maneira geral, os alunos demonstraram bons hábitos e métodos de trabalho e apresentaram conhecimentos adequados ao seu nível etário e escolar. Os alunos demonstravam motivação na realização de tarefas propostas na sala de aula, embora alguns se empenhassem menos nas tarefas para casa, e a principal dificuldade incidia na sua concentração. Bastante faladores, eram, no entanto, cordiais e educados.

A turma do nono ano de escolaridade era constituída por vinte e dois alunos, catorze alunas e oito alunos.

As habilitações literárias dos pais dos alunos situavam-se entre o quarto ano e a licenciatura, sendo que os pais se encontravam na faixa etária dos 36 aos 58 anos e as mães entre os 33 e os 54 anos. Dos vinte e dois alunos, seis tinham a História como disciplina preferida e em termos das atividades pedagógicas, davam preferência aos trabalhos de grupo, às saídas de estudo, aos jogos e à pesquisa. Em termos de recursos disponíveis em casa, apenas um aluno não dispunha de acesso a internet, nem tinha computador, tendo a sua maioria dicionários. No que se refere a hábitos de estudo, seis alunos referiram estudar regularmente, seis referiram estudar todos os dias e outros tantos estudavam na véspera dos testes. Em resposta à pergunta “como costumam estudar”, a grande maioria referiu que relê ou copia.

Esta turma demonstrou pouca dificuldade na expressão de ideias, com exceção de alguns alunos mas, de uma maneira geral, tinham pouco sentido crítico e algumas fragilidades na interpretação de documentos. Por outro lado, alguns alunos manifestavam uma certa apatia e falta de interesse, o que se traduzia num baixo nível de participação. Apesar disso, eram alunos bastante afáveis e educados.

3.3.Opções teórico - metodológicas

A nossa proposta é a de conjugar e fazer coexistir a linguagem da experiência, de estar e pensar no terreno, com a linguagem da teoria, que permite racionalizar o que ocorreu. Uma leitura transversal deste trabalho permite verificar que estamos na presença de uma metodologia pluridimensional, na medida em que se encontram as margens de duas propostas disciplinares. Até aqui, nada de novo. O que queremos esclarecer é que a inspiração e a execução radicam nas metodologias qualitativas, atravessadas por dinâmicas procedimentais da História e da Geografia.

No que se refere à História, o conteúdo programático selecionado para as diferentes intervenções educativas que visaram diretamente a investigação foi "Portugal e o Estado Novo". Esta opção deveu-se, em particular, ao facto de ser um assunto paradigmático e transversal à sociedade portuguesa e, ainda hoje, ser objeto de discussão.

Por outro lado, pareceu-nos uma temática bastante útil para curto-circuitar as relações entre as gerações que aqui estariam em relação e em destaque durante a aplicação dos diferentes instrumentos de cariz qualitativo.

Os trabalhos realizados colocam a tónica na História Local, com destaque para lugares de centralidade na comunidade e na História Familiar.

A turma recebeu um guião (cf. anexo 9) que definia as temáticas a abordar nas entrevistas semiabertas e nas conversas informais. Procedeu-se à recolha de memórias familiares e locais do período do Estado Novo à luz dessas temáticas, procurando centrá-las nas dinâmicas estruturantes da sociedade portuguesa que enformavam o regime e que se cruzariam com os lugares propostos para trabalho. Cada aluno escolheu o seu lugar para o mapear de sentido (s), cruzando-o com as memórias dos homens e mulheres do seu tempo, conferindo-lhe identidade e, tomando-o como seu, pôde construir o edifício da história.

O trabalho foi desenvolvido no segundo e, sobretudo, terceiro períodos, após terem sido lecionadas as aulas relativas ao Estado Novo (cf. anexos 7 e 8), o que permitiu que as conversas informais, a observação do património local, a construção de genealogias e histórias de vida e as entrevistas semiabertas fossem amparadas pelo aparelho conceptual e todo o contexto social, cultural, económico e político do Estado Novo. Assim, os alunos teriam noções mais concretas dos conteúdos e, acima de tudo, a capacidade de os relacionar, valorizando a sua pesquisa e sentindo-se mais confortáveis, sobretudo nas entrevistas e conversas informais.

A primeira tarefa de pesquisa surge como proposta de trabalho de casa após aula supervisionada e propõe a pesquisa de memórias orais sobre o salazarismo, em particular a questão da triologia salazarista. Orientados pela docente, um grupo de alunos começa por fazer investigação junto de uma instituição de educação, erguendo a sua história, que se confunde com a história de vida da sua fundadora, professora primária reformada e orientadora religiosa. No dia 8 de Março, Dia Internacional da Mulher, e dia em que a Escola receberia a visita de figura destacada da igreja católica, nomeadamente o seu bispo, é montada uma exposição relativa à história de vida dessa relevante figura feminina fianense.

No dia 12 de Abril, organizámos uma visita de estudo ao Museu do Caramulo onde os alunos puderam tomar contacto com uma coleção automóvel e de arte considerável, em particular com os exemplares que dizem respeito ao Estado Novo (cf. anexo 10).

Para o desenvolvimento dos temas lançados, os alunos realizaram entrevistas semiabertas, conduzindo os familiares para as questões a desenvolver, bem como conversas informais com membros da comunidade.

Foi também solicitado aos alunos que recolhessem cultura material da época, destacassem o património edificado e desenvolvessem uma análise documental, quer em fontes impressas, quer manuscritas. Esse trabalho de pesquisa resultaria no levantamento de espólio fotográfico que consta deste documento e de elementos bibliográficos que melhor permitiram caracterizar os lugares aqui analisados.

A temática da metodologia foi fundamentalmente introduzida no dia 10 de Maio de 2012 (cf. anexos 5 e 5.1) por forma a esclarecer e aprofundar alguns conceitos. Desde logo, os conceitos de documento, de memória e de História Oral (Bloch, 1965). Depois, trabalharam-se as técnicas de investigação qualitativa a usar e, em concreto, a metodologia genealógica.

Para a estruturação das histórias de vida foi solicitado aos alunos que construíssem genealogias, começando por anotar os nomes e alguns dados de cariz epidemiológico dos seus parentes.

De extrema importância para o trabalho da História familiar, o uso da metodologia genealógica confere solidez e enforma toda a dinâmica de construção biográfica.⁷

Tradicionalmente usada em sociedades onde a malha relacional é complexa, e por

⁷ Para uma melhor compreensão desta metodologia de trabalho, tão basilar na Antropologia, sugerimos a proposta de “Experiências etnográficas” (2002) organizada por Telmo Caria e com referência à natureza dos trabalhos de campo de vários investigadores, com especial referência a Ricardo Vieira.

isso introduzida pelos trabalhos de cariz antropológico no sentido de facilitar a sua leitura e interpretação, também nos parece bastante útil no caso de grupos onde o indivíduo se constitui como pessoa social em contextos em que existe um reconhecimento de uma relação social do tipo conjugal. Neste caso, pareceu-nos importante o seu contributo na medida em que o Ego, ao falar do seu percurso de vida, das suas relações familiares, fala inevitavelmente de contextos de sociabilidade, de constrangimentos socioeconómicos, entre outros (cf. Pina Cabral, 2003; Viegas, 2003).

Por outro lado, no caso concreto da investigação aqui desenvolvida, possibilitou uma leitura mais facilitada dos dados obtidos pelos alunos no seio das suas famílias e, sobretudo, permitiu-lhes situar-se no contexto das histórias de vida familiares.

Para o efeito, os alunos utilizaram algumas codificações convencionadas por esta técnica. Assim, reconhecemos dois tipos básicos de relações definidas pela conjugalidade ou afins – a que identificamos ligando um triângulo, símbolo do homem, com um círculo, símbolo da mulher, através de duas linhas horizontais paralelas, ou uma única linha para designar uma união consensual. Cruzamos estas linhas com uma diagonal para representar que a ligação foi descontinuada. Da mesma maneira, cruzamos os símbolos que identificam o sexo das pessoas, quando estas faleceram. Outro tipo de relação é a consanguinidade, que será a que representa o Ego (o aluno), que estará a negrito, com os seus avós e pais, através de uma linha vertical, representando a filiação, ou através de uma linha horizontal, representando assim a fraternidade.

Das catorze genealogias construídas pelos alunos junto das suas famílias (cf. anexo 15) apenas quatro são patrilineares. Os motivos que se prendem com o facto de todas as outras serem matrilineares não foram aqui trabalhados com os alunos, mas talvez se possa referir que possa haver maior proximidade com a história biográfica materna por via da maior proximidade entre os alunos e as suas mães, não só pelo tipo de relação mais afetiva com as mães, mas sobretudo pela sua maior disponibilidade em fornecer dados desta natureza. Lembramos que seis das progenitoras estão a tempo inteiro em casa, quatro delas porque são domésticas e duas porque estão desempregadas (dados obtidos a partir das fichas biográficas preenchidas pelos alunos no início do ano letivo (cf. anexo1). Das histórias de vida construídas a partir dos seus familiares, destacam-se as obtidas a partir de cinco avôs e três avós.

Este trabalho empreendido pelos alunos não resultou apenas na caracterização dos lugares e de algumas dinâmicas familiares e sociais que a memória social e familiar emprestou. Tão pouco aqui se procurou erguer um trabalho exaustivo de cariz

monográfico, que naturalmente sairia frustrado, dados os estrangulamentos vários que se atravessam no processo de ensino-aprendizagem. Por isso se dão aqui avisos à navegação. Os dados que a seguir se apresentam, no que à cidade dizem respeito, não iluminam os caminhos de quem por terras de Santa Maria de Fiães nutre paixão. Eles são o resultado do trabalho quase exclusivo dos alunos, apenas curto-circuitados pela análise de cariz histórico-antropológico que se pretendeu fazer.

A este propósito importa aqui considerar as questões éticas da investigação. Dada a natureza muito primicial dos alunos enquanto sujeitos de investigação, procurou-se trabalhar as técnicas de investigação do ponto de vista didático, no respeito da sua especificidade, mas possibilitou-se uma certa flexibilidade na sua aplicação. Relativamente à identidade dos alunos e dos informantes, optou-se por preservá-la, convencendo-se simbolicamente a atribuição da letra A aos alunos de História e da letra G aos de Geografia.

Procurou-se iniciar os alunos no universo do trabalho metodológico, introduzindo-os nas técnicas de cariz qualitativo e cruzar e operacionalizar conteúdos adquiridos nas aulas de História, ligando-os às suas gentes e aos seus lugares. Mas também, e acima de tudo, entendeu-se como parte fundamental deste trabalho, levar os alunos a uma reflexão sobre todo o processo. Por isso, foi-lhes solicitado que refletissem sobre o produto da sua investigação (estes dados estão incluídos ao longo dos textos, devidamente mapeados por quadros) e sobre a sua natureza e importância para o contexto da História, análise que consagramos em capítulo próprio.

Quanto às opções teórico-metodológicas da Geografia, salientamos todo o nosso interesse em situá-las na mesma linha epistemológica do que anteriormente apresentámos. Pretendemos organizar um edifício que consubstanciasse o que no espaço teórico próprio defendemos. Uma Geografia que desenvolvesse situações de aprendizagem significativa, onde os alunos pudessem operacionalizar os conteúdos de índole diversa, temática, procedimental e atitudinal e onde os alunos, inscritos numa dinâmica investigativa mais vasta, pudessem trabalhar a sua dimensão identitária. Buscando valor à memória familiar e local, servindo-se também de metodologias qualitativas, os alunos responderam à exigência de desenhar pelo traço e pela memória as paisagens de outros tempos e, assim, devolver-nos mais uma dimensão que em muito enriquece este trabalho.

Assumimos como conceitos estruturantes destas intervenções os de *lugar* e de *paisagem* e delineámos uma metodologia capaz de os operacionalizar.

Deste modo, respondendo às exigências programáticas de Geografia, ao desenho

teórico-metodológico da investigação e à urgência em fomentar experiências de aprendizagem significativas, iniciámos a nossa intervenção com uma ficha de trabalho (cf. anexo 2) que solicitou a *localização relativa* de Fiães por relação com outras freguesias do concelho de Santa Maria da Feira.

Pretendeu-se, de seguida, numa introdução ao conteúdo temático da paisagem, contextualizar os alunos na realidade geográfica de Fiães ao tempo do salazarismo, por via da obra paradigmática desta investigação, a monografia do padre Manuel Sá e responder a exigências curriculares através de uma ficha de trabalho (cf. anexo 3).

Numa outra intervenção foram distribuídas fotografias antigas de paisagens de Fiães para que, através de observação indireta, se procedesse à realização de esboços e, através de leitura de paisagens, se identificasse os elementos da paisagem e os interrelacionasse.

Por fim, são os alunos que trazem a memória das paisagens. Depois de as terem construído por via do suporte bibliográfico e da observação, reconstroem-nas à luz do que lhes é possível saber pelas narrativas dos seus familiares.

Assim confluíram técnicas de trabalho de índole diversa, num arranjo de estratégias que tiveram lugar na escola e na ambiência familiar, que convocaram o passado para corresponder a exigências do presente e na perspetiva do futuro, e que tiveram como figura central o aluno.

3.4. A Geografia do Lugar: Intervenções em Geografia

3.4.1 A Localização Relativa de Fiães

A primeira intervenção educativa pretendeu contextualizar Fiães do ponto de vista da sua *localização relativa*. Importava localizar o lugar que aqui toma o centro da investigação, apresentando as freguesias circunvizinhas que naturalmente interessava conhecer para melhor compreender as dinâmicas sociais e, ao mesmo tempo, cumprir com as exigências curriculares.

Esta intervenção educativa, que apenas diz respeito à questão 1.1. de uma ficha de trabalho dedicada à temática da localização relativa (cf. anexo 2), exigia a localização das freguesias que confinam com Fiães relativamente à cidade tendo em consideração os pontos cardeais e colaterais. Explicou-se aos alunos que para localizarmos um lugar em relação a outro, imaginamos a rosa-dos-ventos centrada no lugar de referência para ver a direção em que se encontra o lugar que pretendemos localizar.

Dos vinte e seis alunos do 7º ano, três faltaram. Dos vinte e três presentes, sete tiveram uma resposta inadequada, na medida em que apenas referenciaram o nome das freguesias que confinam com Fiães sem a indicação da sua localização relativa (G1, G11, G14, G15, G17, G20, G21). Julgamos que a não localização se deveu a uma incompreensão do objetivo da questão e não propriamente ao desconhecimento dos diferentes pontos da rosa-dos-ventos, conteúdo abordado em profundidade pelo titular da disciplina mas, também, no 2º ciclo, na disciplina de História e Geografia de Portugal. Todos os alunos tiveram respostas incompletas, embora com ponderações diferentes, a que procederei a uma análise qualitativa.

Oito alunos responderam acertadamente a três localizações (G4, G5, G6, G12, G19, G24, G25) falhando às restantes quatro, sendo que um apenas falhou no ponto colateral (G12) e os restantes, porque não consideraram todas as freguesias.

Dois alunos acertaram em quatro localizações (G16, G22), falhando as outras três por não incluírem duas freguesias e errarem no ponto colateral.

Dois alunos acertaram em cinco localizações (G23, G26), sendo que um aluno enganou-se na localização de uma freguesia, falhando no ponto colateral e outro não incluiu duas freguesias.

Três alunos acertaram em seis localizações (G8, G10, G18), apenas falhando uma localização um aluno, porque não incluiu uma freguesia, e os outros dois erraram na

indicação do ponto colateral. Convém referenciar que as freguesias que não foram indicadas pelos alunos como sendo freguesias que confinam com Fiães foram Argoncilhe e Mozelos.

Assim, de um modo geral, percebemos que os resultados não foram muito positivos se analisados grosseiramente. No entanto, entendemos que a não consideração de duas freguesias como fronteiriças da cidade de Fiães se deve ao seu mínimo contacto e que os restantes erros se devem à consideração exclusiva dos pontos cardeais. Para cumprir com os objetivos que tínhamos pela frente, pareceu-nos um exercício extremamente importante para integrar o domínio local que queríamos expandir nas futuras intervenções. Trabalhou-se assim o estabelecimento de relações entre as diferentes escalas espaciais e a compreensão das estruturas administrativas locais.

3.4.2.Monografia – A geografia de Fiães

Apresentar aos alunos a geografia física de Fiães através do Padre Manuel de Sá, na sua monografia de 1940, foi um desafio. Através de um trecho de um suporte bibliográfico de referência para a história local, a geografia física da já dinâmica freguesia de Vila da Feira foi dada a conhecer, pelas palavras com história, contadas por um fianense, estimulando a curiosidade dos alunos, fazendo-os socorrer-se das suas curtas memórias do presente, dos seus conceitos em construção para entender este passado que lhes pertence por herança. O interesse é pôr em contacto duas realidades, porque só se conhece o passado pelo presente e, assim, nesta dinâmica abordar, conteúdos em destaque: a localização e a paisagem com os seus elementos.

Aplicou-se uma ficha de trabalho para realização em casa, em que os alunos deveriam descrever a localização de Fiães e identificar os seus elementos naturais e humanos a partir do texto (cf. anexo 3).

Responderam às duas questões da ficha catorze estudantes.

À questão número 1, “Localiza Fiães” responderam de forma incompleta seis alunos (G1, G4, G5, G9, G10, G26) que localizaram Fiães apenas em relação a vila da Feira: “*A terra de Fiães está situada a nordeste da Vila da Feira (da qual dista a oito quilómetros) e no extremo-sul do Douro Litoral*”. Nove alunos (G2, G3, G11, G13, G15, G20, G22, G23, G25) responderam de forma completa incluindo também a seguinte informação: “*Fiães confina, pelo norte, com Argoncilhe e Sanguêdo; pelo nascente, com*

Lobão, pelo sul, com S. João de Vêr e, pelo poente, com Lourosa”.

À questão número 2, “Identifica os elementos naturais e humanos que caracterizavam Fiães em 1939”, verificamos que todos os alunos responderam, embora alguns o tenham feito sem separar os elementos humanos dos naturais, formando um todo caracterizador da paisagem fianense (G2, G22, G26). Os elementos naturais abundam em Fiães e assim surgiram referências ao relevo com “*gneisses, micaxistos e granito, filões de volfrâmio, montes, prados verdejantes, vales, encostas e rios (Ima, Às Avestas)*”. Os elementos humanos escasseiam, aparecendo apenas referências a moradias modernas e habitações humildes, estradas e caminhos.

3.4.3. Fotografias - Dos Esboços à sua interpretação.

Apresentar e construir com os alunos os conceitos de paisagem natural e humana e a importância do Homem na transformação das paisagens constituiu o objetivo de fundo das tarefas ao nível dos conteúdos temáticos e procedimentais.

Optamos por apresentar aqui duas intervenções educativas em simultâneo, por uma questão de coerência analítica, mas que aconteceram em momentos diferentes e constituíram tarefas diferenciadas. Três fotografias foram consideradas documentos de análise e, a partir delas, das suas narrativas, os alunos foram solicitados para a realização de um esboço geográfico e, depois, para a sua descrição e interpretação.

Com efeito, começou-se pelo desenvolvimento dos conteúdos procedimentais ao solicitar o desenho de um esboço de uma paisagem de Fiães a partir de uma fotografia (observação indireta).

O motivo que presidiu à escolha desta tarefa prendeu-se com a necessidade de implementar uma estratégia que não se orientasse apenas para o estudo, que implicasse apenas a aquisição de conhecimentos. E o desenho, sendo um exercício educativo de fácil realização, é uma estratégia que dinamiza a prática docente, que conduz ao sucesso dos alunos e que contribui para o seu interesse, mantendo-os mais participativos e envolvidos na sala de aula.

A razão da escolha de fotografias antigas de Fiães prendeu-se com o interesse em caracterizar a paisagem fianense ao tempo do salazarismo correspondendo à coerência temporal do trabalho no seu todo e, ao mesmo tempo, permitir aos alunos o contacto com imagens antigas da sua cidade no sentido de lhes aguçar a curiosidade e a motivação para o trabalho. Sabemos da importância de se estudar paisagens que fazem parte da vivência dos alunos, já que nos livros didáticos as imagens são desconhecidas. Por outro lado, procurou-se, também, pôr a cidade em perspetiva, confrontando os alunos com o seu passado e o seu presente.

Sendo um conceito chave em Geografia, trabalhar a leitura de paisagens é de grande importância para a construção de conhecimentos geográficos significativos. Consideramos que a leitura de paisagens, quando trabalhada de forma eficiente, permite o desenvolvimento de habilidades como a observação, o registo, a análise e a comparação.

Mais importante ainda parece a leitura de paisagens locais, que tenham que ver com o quotidiano dos alunos para que estes compreendam que a Geografia é feita no dia-a-dia e que todos são participantes da paisagem na qual estão inseridos.

De acordo com esta metodologia, os alunos poderão aprender sobre leitura de paisagens e os elementos que a compõem, despertando a sua criticidade, pois passarão a ver as paisagens com a perspetiva espacial mais evidente e entenderão o espaço geográfico no qual estão inseridos, as suas dinâmicas, sendo agentes produtores/transformadores das paisagens dos lugares onde vivem.

O processo de implementação desta tarefa iniciou-se com a entrega de uma ficha informativa sobre a paisagem (ver anexo 4) e sua análise relativa aos conteúdos temáticos da observação, descrição e interpretação das paisagens.

Procedeu-se depois à explicação aos alunos de que a atividade que iriam desenvolver fazia parte da investigação e que a sua colaboração era fundamental. Advertiu-se que deveriam desenvolver a tarefa com seriedade, que esta deveria ser feita individualmente e que não haveria o desenho certo ou o errado. Esta preocupação acentuou-se, pois um dos obstáculos foi o facto de alguns alunos sentirem alguma dificuldade em desenvolverem um desenho por “*não saberem desenhar*”. De facto, como refere Tuan (1983) existem pessoas com habilidades visuais (gráficas) e outras com habilidades verbais (texto ou discurso). Deste modo, foi-lhes dado a entender que não nos

prenderíamos à dimensão gráfica dos desenhos, mas sim a um todo. Ainda assim, alguns alunos revelaram dificuldades em concluir a tarefa na aula definida para o efeito (10 alunos), embora os restantes a tivessem concluído sem dificuldades.

As três fotografias foram distribuídas pelos alunos de acordo com o seu lugar na sala de aula tendo em conta as três filas existentes. A cada uma correspondeu uma fotografia. Em virtude de ter faltado um aluno e da sua distribuição pelas filas ser desequilibrada, verificou-se que a fotografia A foi trabalhada por onze alunos, a B por nove e a C por cinco.

As fotografias em destaque foram selecionadas da obra monográfica de Manuel Sá (1940) tendo em conta a sua datação, sendo que duas (A e B) são dos inícios do século XX e a outra, a fotografia C, é de finais dos anos 50 do mesmo século. Optou-se por estas fotografias de entre um escasso espólio fotográfico fianense a que tivemos acesso, pelo facto de se tratar de fotografias em que a paisagem emoldura as ações em destaque. As três imagens tratam de temas diferentes e ainda que tenham elementos compositivos um pouco diferenciados, têm também muito em comum, por terem por pano de fundo a paisagem fianense.

Por serem fotografias são representações mais exatas da realidade mas não deixam de ser narrativas por conterem trama, personagens e significados, revelando diferentes sentidos. De resto, ao lermos imagens fotográficas, atribuímos-lhes o seu carácter temporal, conferindo-lhes, enquanto imagens imutáveis, uma vida infinita e inesgotável.

O motivo que presidiu à escolha destas tarefas prendeu-se com a necessidade de implementar uma estratégia que não se orientasse apenas para o estudo, que implicasse apenas a aquisição de conhecimentos. E o desenho, sendo um exercício educativo de fácil realização, é uma estratégia que dinamiza a prática docente, que conduz ao sucesso dos alunos e que contribui para o seu interesse, mantendo-os mais participativos e envolvidos na sala de aula.

No que se refere à leitura de paisagens, estando aqui em causa, nos termos do construto geográfico, uma observação indireta da paisagem para construção de esboço, importa atender a algumas regras.

Sendo um esboço de paisagem uma ferramenta muito útil que permite simplificar a observação e retirar os aspetos mais importantes, deve ser precedido por uma leitura da paisagem por partes e depois no seu todo.

Primeiro devem ler-se os elementos mais próximos presentes no primeiro plano, depois os do segundo, seguido dos elementos do terceiro e, depois, o todo.

Também na realização do esboço de paisagem devem tomar-se atenção aos planos.

Em relação aos planos que estruturam a imagem, o primeiro plano funciona aqui como o foco onde acontece a ação, a cena narrada, contendo os elementos principais. Traz aspetos simbólicos que se referem a hábitos quotidianos da época representada, apresentando pistas sobre a interação homem-natureza.

O segundo plano, é configurado por um mesclado de campos de cultivo, habitações e floresta.

O terceiro plano constitui a linha do horizonte, e apresenta, na sua maioria, elementos naturais e humanos.

De seguida, apresentamos as fotografias e respetivas descrições e interpretações empreendidas pelos alunos:

Fotografia A

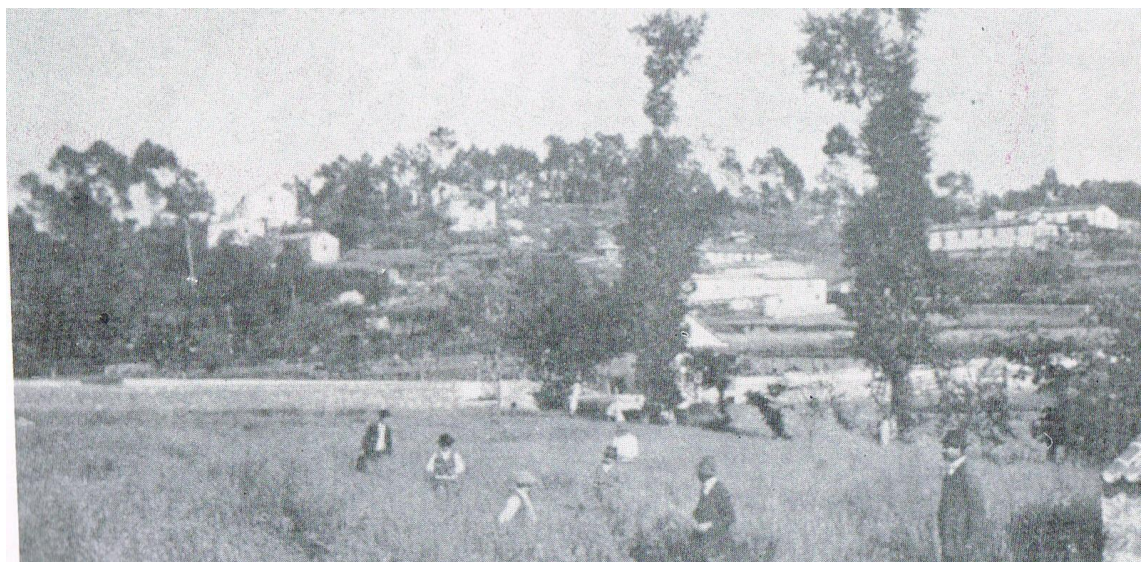


Figura 1 – O Monte de Santa Maria

Fonte: Manuel de Sá, 1940

A **fotografia A** representa uma paisagem de Fiões do Monte de Santa Maria ou Monte Redondo nos inícios do século XX. Uma imagem que nos permite refletir sobre o quanto a paisagem traduz a relação que uma sociedade estabelece com o seu ambiente. A terra é aqui o elemento agregador. Assim a paisagem resulta desta mediação entre o homem e o espaço natural, compreendendo uma relação entre a realidade do mundo no estado natural e da sociedade, destacando a dicotomia entre o sujeito e o objeto. As representações do mundo são construídas na produção de objetos culturais que, reunidos no tempo e no espaço, transformam a paisagem em lugar.

Apresentamos, de seguida, o quadro relativo aos componentes dos esboços da fotografia A.

Quadro 1: Análise dos Principais Componentes dos Esboços da Fotografia A (N = 11)

Atividades	Descrição da atividade	Realizou	Não Realizou
Desenha os elementos constituintes do esboço	Desenha a linha do horizonte	G6, G12, G3, G23, G10.	G13, G19, G7, G5, G26, G1.
	Desenha os principais elementos humanos e naturais	G13, G6, G19, G12, G10, G3, G26,	G7, G5, G23, G1.
Desenha os três planos do esboço	Desenha o primeiro plano	G13, G6, G19, G7, G12, G10, G3, G26, G1	G5, G23,
	Desenha o segundo plano (intermédio)	G13, G6, G19, G12, G10, G5, G3, G26, G23, G1	G7.
	Desenha o terceiro plano (plano de fundo)	G13, G6, G12, G10, G3, G23	G19, G7, G5, G26, G1.
Considera a perspetiva	Desenha em perspetiva tendo em consideração as diferentes escalas.	G13, G6, G1	G19, G7, G12, G10, G5, G3, G26, G23

Da **análise dos esboços da fotografia A** percebemos que, na generalidade, os alunos cumpriram com a tarefa solicitada. Como se pode ver pela tabela, de uma maneira geral, os diferentes momentos necessários à realização de um esboço foram respeitados. O componente do esboço menos conseguido foi o de desenhar a linha do horizonte, a que também correspondeu a falha no desenho do terceiro plano. No nosso entender isso deveu-se ao facto de alguns alunos não terem conseguido concretizar a tarefa por estrangulamentos de tempo e, percebemos, por observação, durante a realização dos esboços, que o terceiro plano é tendencialmente o último a ser desenhado. Isso permite-nos concluir que, *grosso modo*, os alunos desenharam os três planos de forma gradativa, do primeiro para o terceiro, sem terem primeiramente localizado na folha os principais pontos de referência, seguidos da linha do horizonte. Dos onze esboços relativos à fotografia A, cinco não foram concluídos. Esse facto implicou a não realização de algumas tarefas que, de outro modo, teriam sido concluídas, como as que dizem respeito à identificação e desenho dos principais elementos humanos e naturais, conceitos perfeitamente assimilados, e que avultaram nos planos desenhados. *Grosso modo*, respeitaram a dinâmica dos elementos, ora matizando o casario com os elementos naturais no plano intermédio, ora dispondo os indivíduos no terreno de cultivo deixando escapar a totalidade que o primeiro plano oferece. Quanto ao desempenho dos alunos em matéria de técnica de desenho, podemos dizer que apenas três dos onze alunos desenharam a paisagem no respeito pela perspetiva, considerando as diferentes escalas.

Na **identificação de elementos da fotografia A** os alunos destacaram como elementos humanos *casas* (G3, G5, G6, G10, G12, G13, G19, G23, G26), *pessoas* (G26, G5, G6, G12, G13, G19, G23), *tanques* (G3), *muro* (G26), *fábricas* (G10), *igrejas* (G6), *campo de cultivo* (G26), *estradas* (G10) e *muro* (G26). Como elementos naturais surgem referências a *mato* (G26), *montes* (G6), *altos* (G3), *floresta* (G10, G23), *céu* (G12), *arbustos* (G13, G19), *relva* (G6), *erva* (G5, G12) e *campos* (G3, G5, G6, G10, G13, G23).

Quando solicitados a **inter-relacionar os elementos da fotografia A**, os nove alunos estabeleceram algumas ligações entre os elementos humanos e naturais. E essas relações que estabelecem entre os diferentes elementos, que mais uma vez gravitam em torno do elemento central que é a terra, julgamos que decorrem da contextualização bibliográfica que fizemos de Fiães e que disponibilizamos na intervenção educativa anterior (Sá, 1940). Desde logo, um aluno começa por diferenciar os diferentes planos em função do seu grau de humanização (G23, G13) e, para ele, o último plano tem uma

paisagem mais humanizada, polvilhada de casas, porque Fiães era uma vila muito povoada (G26). Contudo, a contrastar com o seu grau de humanização referenciado, Fiães surge também referenciada como uma *“cidade muito natural, com muitos campos e floresta envolvente”* (G23). Ao redor das casas, zonas de cultivo. As casas ficavam ao alto e os campos a descer (G3). A terra cultivada para os fianenses *“terem o que comer e ganharem dinheiro”* (G5) é aqui objeto de reflexão. Partindo da análise da fotografia em causa questiona-se a verdadeira intenção das figuras humanas que se encontram dispersas pelos campos. Se dois alunos entendem que a terra estava a ser trabalhada (G6), a ser ceifada, *“porque a erva estava grande”* (G3), os restantes não associam a presença de figuras humanas, que no caso especificam como sendo masculinas, ao trabalho agrícola, antes levantando algumas hipóteses: *“só estavam homens bem vestidos”* (G23), *“com roupa de domingo”* (G19) e *“só estavam a ver o terreno ...não o estavam a trabalhar porque não estavam trajados para a ocasião...talvez estivessem interessados em comprar o terreno, mas isso já não se sabe* (G13). *“Talvez esse campo fosse bom para a procura de volfrâmio”*, remata mais um aluno (G23), que revela ter interiorizado a informação que fornecemos na intervenção educativa anterior.

Fotografia B

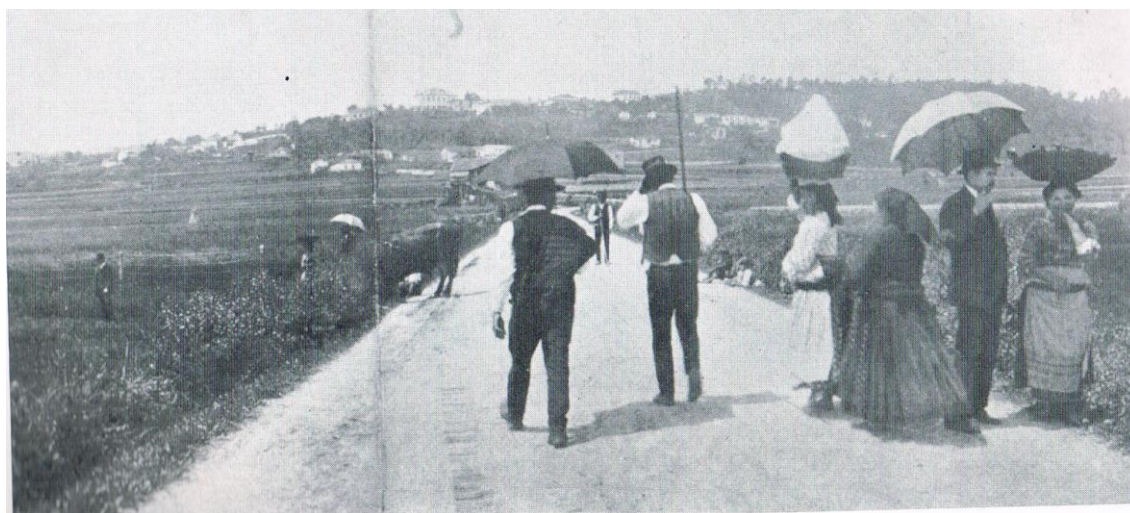


Figura 2- Paisagem Fianense.

Fonte: Manuel de Sá, 1940

A **fotografia B** é do principiar do século passado e julgamos ter sido tirada pela mesma pessoa e no mesmo dia da fotografia anterior. De resto, esta é também uma fotografia da monografia de Manuel Sá. A fotografia que tem uma panorâmica de Fiães

está dominada pelas figuras humanas que percorrem um caminho em terra batida, como de resto era usual neste período. Alguns informantes privilegiados julgam tratar-se do percurso que muitos fianenses e outros habitantes de freguesias circunvizinhas como Sanguêdo, Lobão, Vila Maior, entre outras, faziam para comprarem e escoarem os seus produtos na Feira dos Dez – uma feira muito importante para a economia local onde se vendiam também animais (ver sub-capítulo 3.5.2.). Daí, segundo eles, aparecerem com trajes mais cuidados, domingueiros, com “sombrinhas”, com canastras, transportando produtos e um animal de raça bovina, isolado, sem o jugo e o carro de bois. O que percebemos é que as figuras humanas masculinas em destaque eram pessoas distintas por se apresentarem bem vestidas, mas, sobretudo, com guarda-chuvas, acessório de luxo e símbolo de posição social no início do século XX e que serviam também de bengala.

Quadro 2: Análise dos Principais Componentes dos Esboços da Fotografia B (N = 9)

Atividades	Descrição das atividades	Realizou	Não Realizou
Desenha os elementos constituintes do esboço	Desenha a linha do horizonte	G20, G9, G22, G25, G15,	G24, G17, G18, G16.
	Desenha os principais elementos humanos e naturais	G24, G17, G22, G25, G16,	G20, G9, G18, G15.
Desenha os três planos do esboço	Desenha o primeiro plano	G24, G9, G22, G20 G25, G15, G16	G20, G18.
	Desenha o segundo plano (intermédio)	G24, G22, G25, G16	G20, G17, G18, G15, G9.
	Desenha o terceiro plano (plano de fundo)	G22, G25, G16	G20, G24, G9, G17, G18, G15.
Considera a perspetiva	Desenha em perspetiva tendo em consideração as diferentes escalas.	G22, G25, G16 ,	G20, G24, G9, G17, G18, G15.

A análise dos esboços da fotografia B permite-nos verificar que a tarefa mais

conseguida foi a do desenho do primeiro plano, contrastando com a não realização dos segundo e terceiro planos por parte da maioria dos alunos. Essa circunstância deve-se à exigência técnica do desenho das figuras humanas que constituem os principais elementos do primeiro plano. Por esse facto, não se efetivou a variedade de elementos humanos e naturais. Também a análise dos esboços da fotografia B permite constatar que a técnica de identificar os principais pontos de referência quando se inicia o esboço não foi utilizada. De resto, dos nove alunos que realizaram os esboços, apenas dois concluíram o desenho na totalidade.

Na **identificação dos elementos da fotografia B** os alunos referenciaram como elementos humanos *casas* (G9, G16, G17, G20, G18, G22, G24), *peessoas* (G9, G16, G17, G20, G18, G22, G24), *peessoas a passear* (G25), *peessoas a cultivar* (G25), *agricultor* (G9), *lavadeira* (G20), *estrada* (G17, G20), *caminho* (G22), *árvores* (G3, G5, G6, G10, G12, G13, G19), *campos* (G3, G5, G6, G10, G13, G19). Como elementos naturais surgiram referências a *montes*, (G25, G22), *vegetação* (G25), *animais* (G25), *campos* (G24, G22, G16, G9), *ervas* (G24, G18, G20, G9), *árvores* (G24, G22, G18, G20, G17, G9), *flores* (G20), *mata* (G17), *serra* (G17) e *cultivar o milho* (G9).

Estabelecer a **inter-relação dos elementos da paisagem da fotografia B** é uma tarefa com um certo grau de dificuldade para os alunos porque implica estabelecer relações, formular hipóteses. Três dos nove alunos que analisaram a fotografia B não inter-relacionaram os diferentes elementos, optando apenas pela sua identificação. Os restantes seis alunos estabeleceram algumas relações entre os elementos da paisagem. O espaço onde a ação decorre é identificado como sendo o lugar das ribeiras (G15). Desde logo, os três planos surgem com diferentes elementos (G22), o plano de fundo, “ao longe” com as “casas” (G20, G22, G24), os “campos de cultivo (G20, G22) onde se encontra um homem a semear” (G22), “peessoas a trabalhar nos campos” (G24) e no primeiro plano um punhado de pessoas a percorrer um “caminho construído pelo homem” (G22), a “passear” (G15, G22, G24) ou apenas a “observar a paisagem” (G24). A hipótese levantada quanto às circunstâncias em que se encontram as figuras humanas no primeiro e segundo planos

prende-se com o tipo de vestuário que ostentam. As *“pessoas não estão com roupa de trabalho”* (G20), *“estão com roupa de saída e não de trabalho”* (G24). As *“mulheres de saia comprida e lenços na cabeça. Os homens vestidos de calças, camisas e coletes...as pessoas estão com sombrinhas”* (G18). *“Lavadoras tratavam da roupa”* (G9), outras *“carregavam sementes”* (G9), *“transportavam coisas”* (G24). Algumas figuras que observam os campos de cultivo com *“roupas domingueiras”* podem estar apenas a observar para *“construir alguma coisa ali ou a semear”*, já que as *“pessoas viviam praticamente da agricultura”* (G9). Mais uma vez, surge aqui referenciada a terra como elemento central, agregador de toda a atividade humana, predominando uma agricultura de subsistência que dinamiza todas as relações sociais.

Fotografia C



Figura 3 – Jogo de voleibol

Fonte: CDPAC

A **fotografia C** diz respeito a um jogo de voleibol que está a decorrer no Monte das Pedreiras, situado no lugar de Chão do Rio. Em 1956 foi fundado o Clube Desportivo de Fiães com estatutos para a prática de voleibol. O monte tomou esta designação por ter uma pedreira e isso implicava fracos acessos. A primeira terraplanagem foi feita para construção

da escola primária e só em 1946-48 foi criada uma comissão para fazer melhoramentos, passando o monte a ser mais frequentado. Na imagem vêem-se muitos carros, mas o primeiro carro que se deslocou à parte superior do monte, fê-lo com grande dificuldade, já que as vias de acesso eram muito difíceis. Foi em 1940 que Manuel da Cerejeira, fianense de gema, cometeu a proeza de conseguir levar o seu Chevrolet num domingo à tarde perante grande número de pessoas.

Quadro 3: Análise dos Principais Componentes dos Esboços da Fotografia C (N = 5).

Atividades	Descrição das atividades	Realizou	Não realizou
Desenha os elementos constituintes do esboço	Desenha a linha do horizonte	G21, G4.	G11, G8, G2.
	Desenha os principais elementos humanos e naturais	G11, G8, G21, G4.	G2.
Desenha os três planos do esboço	Desenha o primeiro plano	G11, G8, G2, G21, G4.	
	Desenha o segundo plano (intermédio)	G8, G21, G4.	G11, G2.
	Desenha o terceiro plano (plano de fundo)	G21, G4.	G11, G8, G2.
Considera a perspetiva	Desenha em perspetiva tendo em consideração as diferentes escalas.	G8, G21, G4.	G11, G2.

Relativamente à **análise do esboço da fotografia C**, depreendemos que apenas cinco alunos fizeram o esboço desta fotografia. Desses cinco, três consideraram a perspetiva e desenharam com bastante rigor belos esboços, ricos em pormenor, que em

linguagem geográfica significa que se focaram nos elementos humanos e naturais, na sua diversidade e especificidade. Encontramos as mesmas características dos outros esboços relativamente ao primeiro plano, embora aqui tenhamos todo o universo com esse elemento concluído. O primeiro plano nesta fotografia representa o predomínio da figura em detrimento do fundo, que é natural na sua essência, já que se vislumbram alguns elementos humanos. Dos cinco, dois não concluíram o esboço.

Quanto à **identificação dos elementos da fotografia C** surgem referências a elementos humanos, designadamente *carros* (G8, G11, G21, G4, G2), *casas* (G8, G11, G21, G2), *pessoas* (G8, G11, G2), *postes de electricidade* (G8, G11, G21, G4, G2), *campos cultivados* (G8, G11), *pessoas a jogar* (G8) e *campo de vólei* (G11, G21, G4, G2). Como elementos naturais aparecem referências a *árvores* (G2, G4, G8), *erva* (G2), *flores* (G21, G11), *campo agrícola* (G21) e *campo cheio de erva* (G8).

A **relação entre os elementos da paisagem da fotografia C** estabelecida por quatro dos cinco alunos aponta para uma caracterização da paisagem quanto ao grau de humanização nos diferentes planos (G11), com a identificação do lugar, neste caso, o Monte das Pedreiras (G11, G2), destacando-se o amontoado de pessoas que assistiam ao jogo e alguns elementos indiciadores de uma certa modernidade, os carros e os postes de electricidade que se alinhavam no verde da paisagem.

Assim, **em relação ao conjunto dos esboços concluímos** que o que fizemos foi a sugestão de uma apreensão e representação da paisagem que se iniciou com um esboço. Percebemos que todos possuem uma apreensão do espaço e da paisagem que pode ser revelada nos desenhos e que a representação dos alunos é sempre uma simplificação. Na verdade, o papel é realidade bidimensional e a vida real é tridimensional. De resto, alguns alunos não entenderam o desenho como expressão, mas sim como uma ferramenta para a reprodução da realidade. Poucos conseguiram aproximar-se do realismo visual em que aparece uma forma de desenho preocupada simultaneamente com perspectivas, proporções e medidas ou distâncias. Há uma correspondência entre o realismo visual das representações e a apropriação do pensamento formal.

Concluímos que os alunos desenvolveram competências no domínio do saber fazer e compreenderam a função do esboço de uma paisagem como um método descritivo da paisagem. Por outro lado, realizaram um esboço de paisagem seguindo algumas técnicas geográficas e de desenho por observação indireta ficando, assim, a conhecer melhor a sua

comunidade, pois que, ainda que a tenham descrito através de fotografias do passado, fizeram-no a partir do presente. Os alunos não incluíram outros elementos que considerassem importantes como, por exemplo, a sua legenda, identificando os elementos mais significativos da paisagem. Por não ser observação direta, escaparam os pontos de vista do olhar, a orientação, deixando assim escapar noções de classificação e de representação simbólica que permitiam trabalhar elementos de representação cartográfica. Ainda assim, apreenderam noções de espacialidade e configuraram o espaço do passado, dando-lhe a sua feição.

Assim, concluímos que podemos aprofundar e construir conhecimento através do uso da imagem. Não obrigatoriamente a saber desenhar, mas a “saber olhar”.

Pode-se considerar que a utilização de imagens e do desenho na percepção de paisagens geográficas, no mínimo, habilita para a leitura de imagens mais elaboradas no estudo posterior da Geografia como mapas, cartas, perfis, etc.

Quanto aos elementos concluímos que proceder à identificação de elementos humanos e naturais numa paisagem tem sido uma tarefa que os alunos realizam com motivação e sem grande dificuldade. No caso concreto, tratando-se de uma observação indireta através de fotografias com cerca de um século (fotografias A e B) e 55 a 60 anos (fotografia C) verificaram-se algumas dificuldades em identificar alguns elementos, designadamente algumas figuras humanas, figuras animais, como é o caso de um animal de raça bovina que aparece no primeiro plano da fotografia B e edifícios, ao nível da sua identificação mas, sobretudo caracterização. Todos os alunos identificaram elementos naturais e humanos, especificando as suas diferenças, surgindo, por exemplo uma diferenciação conceptual entre alguns elementos naturais, quer pelas suas características, quer pela forma isolada ou agrupada como aparecem na paisagem, designadamente, “montes” (G6, G25, G22), “vegetação” (G25), “árvores” (G3, G5, G6, G10, G12, G13, G19, G2, G4, G8, G24, G22, G18, G20, G17, G9) “mato” (G26), “arbustos” (G13, G19) e “mata” (G17). No caso dos elementos humanos surgiram referências a pessoas em todos os alunos, com diferenciação de atividade em relação a dois alunos, nomeadamente “agricultor” (G9) e “lavadeira” (G20). Notamos que a grande maioria dos alunos não compreendeu o conceito de paisagem natural. E assim, o conceito surge não como uma paisagem onde não se verificou uma interação do homem com o meio, mas como uma paisagem com predomínio de elementos da natureza. Assim, *grosso modo* os alunos apresentaram erroneamente os campos agrícolas como elementos naturais ao invés de os

classificarem como humanos. De qualquer dos modos, há uma distinção simbólica substancial do que é um *monte* e um *campo* que radica em séculos de significação⁸.

No que se refere à inter-relação dos elementos concluímos que apesar das dificuldades que os alunos manifestaram, esta tarefa revelou ser importante por trabalhar o sentido crítico dos alunos, pondo em relação os diferentes elementos. Naturalmente que o facto de ser feito com fotografias muito antigas revelou-se um acréscimo de dificuldades, não só pela falta de nitidez dos diferentes elementos, mas também por ser a preto e branco, o que comprometeu o xadrez colorido da paisagem, deixando cair por terra a possibilidade de perceber o tipo de culturas, as particularidades da paisagem natural e um sem número de outras possibilidades. De qualquer das formas, foi-lhes possível levantar hipóteses plausíveis e trabalhar alguns conceitos ainda por apurar, como por exemplo o de paisagem natural e humanizada, que agora aparece mais consolidado, avaliando o grau de humanização, identificando os lugares onde se passa a ação em duas fotografias, apurando as dinâmicas sociais dos intervenientes, tentando perceber os seus sentires, as suas vontades, cruzando informações bibliográficas com os dados que as fotografias lhes oferecem.

Assim, a interpretação da paisagem mostra-se uma experiência muito enriquecedora, pois a paisagem, sendo uma representação, permite uma leitura em busca das suas informações, acedendo a outros tempos, reconstruindo narrativas sobre as possíveis formas de interação que uma sociedade constrói na relação com a natureza e na transformação do espaço onde vive. Ao entender os múltiplos significados de uma paisagem, compreendem-se diversos processos sociais e culturais. Ao observar-se uma imagem, atribui-se sentido ao que se vê e elaboram-se imagens mentais, resultado da relação entre a imagem vista e as que existem na memória.

⁸ A palavra **monte**, para além do sentido de castelo ou local de refúgio e defesa, aparece na nossa documentação como sinónimo de terra relativamente alta e/ou distante, pouco humanizada, geralmente indivisa. Em oposição temos **campo**, como paisagem humanizada e próxima, possuída individualmente e onde acontece o trabalho de todos os dias. É tudo isto que se evoca quando se rezava: *vai para o monte maninho, pra onde não haja eira nem beira, nem bafinho de menino* (cf. Almeida, 1978).

3.4.4. Paisagens de Memória – Narrativas e representações dos lugares de Fiães no passado.

A intervenção educativa aqui em destaque vem fechar todo o processo de localização, observação, descrição e interpretação da paisagem fianense. Foi nossa intenção trazer para a sala de aula um leque mais alargado de possibilidades de aprendizagem dos conteúdos temáticos, procedimentais e, em última instância, atitudinais, embora estes últimos não tenham sido objeto de análise. Acima de tudo, quisemos que essa aprendizagem fosse mais efetiva, porque o objeto de análise tinha que ver com o universo dos alunos. Assim, os alunos trabalharam conteúdos relativos à localização, observação, descrição e interpretação da paisagem fianense, através de recursos bibliográficos e fotográficos de um passado longínquo. Depois dos contactos com a paisagem por via destes recursos, Fiães, as suas paisagens e as suas gentes de outros tempos, tomam forma por via da memória. Os alunos vão ter um primeiro contacto com as técnicas de entrevista aos seus familiares e conhecidos, questionando-os sobre a paisagem de Fiães no passado, contactando com as suas narrativas, para encorporem os dispersos elementos que já adquiriram, dando-lhes mais densidade. O resultado desse trabalho de recolha de memórias sintetiza-se no próximo quadro, cuja categoria, no domínio conceptual, diz respeito à descrição do lugar.

Quadro nº4 - Quadro com os indicadores relativos às representações da paisagem fianense no passado

Indicadores	Unidades de Registo
Vocabulário geográfico	Natural (G2, G3); humanizada (G2, G8, G26); espaço/s (G4, G5); poluição (G6, G11, G23); paisagem (todos exceto 8 alunos); património (G14), território (G14),
Descrição do lugar (identificação de elementos naturais e humanos)	Poucos carros (G6, G 14, G15, G16, G19, G20, G23); menos casas (G3, G6, G17, G22, G23) menos pessoas, mais animais (G6, G19; muitos carros de bois (G12, G19, G20), viam-se ovelhas a pastar e os bodes (G3); mais campos cultivados (G3, G13, G14, G16, G17, G18, G19, G20, G21, G22, G26), menos estradas (G12, G13, G15, G16, G18, G19, G24, G25, G26), não havia centros comerciais (G3, G9, G24) mais árvores (G17), muitas florestas; não havia tanta poluição; não havia tantas escolas (G6); só havia caminhos (G7); Havia mais animais (G17, G20); mais lavradores; muitas carroças puxadas por animais; as pessoas andavam a cavalo (G3); usavam os animais para cultivarem os campos (G3); poucas fábricas (G23); menos fumo; muito verde; havia espigueiros (G12, G20); poucas pessoas na rua (G24); poucos habitantes (G17); muitos rios; muitos vales e montes (G17, G24); mais animais do que pessoas (G17); não havia desenvolvimento; muitos estábulos onde guardavam animais palha e milho (G18, G19, G20) muitos aidos (G20); casas de pedra (G19); montes grandes; havia as pedreiras do volfrâmio.
Caracterização dos elementos humanos	As estradas não eram de alcatrão (G3) mas de paralelos e terra batida (G3,G8,G12,G13, G19) mais caminhos (G7); vários caminhos de lama (G13); os carros não eram tão bons e as pessoas andavam muito a pé e de bicicleta (G3); Carros de bois para transportar produtos ou para lavar campos (G20); casas pequenas e húmidas (G23, G25); espigueiros onde se guardava o milho; casas não eram tão seguras na maneira da sua construção (G18); mais alimentos e plantas nos campos; casas de pedra (G19, G20); pessoas vestiam-se de tecidos pobres, quase tudo pobre; casas menos luxuosas; carros de bois feitos de madeira (G6, G20); casas muito velhas (G25), terras muito férteis (G24); pessoas trabalhavam à mão (G24).
Caracterização dos elementos naturais	Montes grandes (G20); pequenos rios, muitos rios, um deles era o Uíma (G17); terras muito férteis (G24)
Descrição das atividades de produção económica	Cultivo de milho, centeio, cevada, aveia, linho, vinho, legumes e fruta (G3, G25), batatas (G3, G20), trigo, uvas, flores (G20), leguminosas (G25); fábricas de calçado e rolhas; vendiam nas feiras (G4); pecuária (G7, G9); criação de gado para se alimentarem (G9, G18); porcos, galinhas, bois (G18, G19); pastorícia (G17, G25); as pessoas trabalhavam mais nos campos, praticavam a agricultura (G6, G7, G9, G12, G 15); trabalhavam no campo para terem o que comer (G8), produziam os seus alimentos numa horta (G10.); retiravam leite da vaca para se alimentarem (G9); muito poucos trabalhavam em fábricas (G11); pequenas lojas que vendiam doces e rebuçados (...) quiosques (G13), muito fabrico têxtil (G17), rios usados para rega (G20), poucas fábricas (G23).
Caracterização socioeconómica	Tempo difícil (G9) agricultores a tentar sustentar a família toda (G13) Pessoas mais tristes (G7), pobres (G5, G7, G25); pouca roupa (G12); casas pequenas, exceto dos mais ricos (G23) quem tivesse um carro era rico (G7, G9); poucos alunos, só os mais ricos iam à escola, mas também os pobres que faltavam muitas vezes para ir trabalhar (G24); crianças não iam para a escola (G18) crianças iam a pé para a escola (G23) crianças cedo ajudavam nas tarefas domésticas (G11, G18, G19, G20) e nos campos (G12, G18, G19, G20, G23); homens trabalhos mais duros (G11); só os homens é que tinham carta de condução e conduziam (G24); as mulheres não trabalhavam para tomar conta dos filhos; homens tinham mais liberdade (G24); os homens mandavam nas mulheres (G24). Com as fábricas...aumenta a tecnologia e conhecimento mas diminuem competências dos mais velhos (G11); pessoas socializavam mais umas com as outras (G12); não compravam tanta roupa, tecidos mais fracos (G23); faziam a sua própria roupa; usavam a mesma roupa a semana toda (G12); tal como agora, havia pobres e ricos que tinham casas e alguns carros (G13); Havia uma grande igreja, quiosques e escolas simples só com ensino básico (G13); as pessoas trabalhavam sem direitos (G16); devido à crise muita gente emigrava (G16); pouca tecnologia (G23); havia rádios mas as pessoas não podiam ouvir o que queriam pois havia a PIDE que os proibia (G24);

Como já acima foi referenciado, foi solicitado aos alunos do 7º ano que desenvolvessem um trabalho de casa que consistia em procurar informação junto de recursos bibliográficos, de familiares e forças vivas da terra através do uso de conversas informais com vista a elaborar um texto onde descreveriam a paisagem de Fiães ao tempo do salazarismo (anos 40, 50, 60) referenciando os elementos humanos e naturais mais significativos.

O objetivo não era fazer uma descrição exaustiva, mas identificar os principais elementos naturais e humanos e entender as representações de como o lugar era no passado e, por contraposição, percecionado nos dias de hoje.

Os diferentes elementos de uma paisagem estabelecem um número ilimitado de relações, relações essas que podem ser de natureza qualitativa. Nesse sentido, o trabalho foi essencialmente o de estabelecer as semelhanças e as diferenças entre uma paisagem separada por uma amplitude temporal de cerca de setenta anos.

Desde logo surgiram expressões de carácter temporal que permitiam ao aluno situar-se e situar a informação organizada por forma a estabelecer diferenças entre a paisagem do passado e a do presente. Assim, o passado foi temporalmente demarcado com expressões de cariz político, tais como *era assim no tempo da ditadura* (G1); *no tempo salazarista* (G4), com a indicação específica dos anos, *Fiães nos anos 40, 50, 60* (G5, G9, G10, G21, G26), ou então, com expressões generalistas que remetiam para o passado tais como, *antigamente* (G2, G3, G7, G8, G12, G15, G17, G19, G25), *viajando no tempo* (G11); *em tempos mais antigos* (G18) e *no passado* (G23).

A paisagem de Fiães foi mapeada a partir de elementos naturais e elementos humanos que descrevem uma realidade eminentemente rural, em que a terra surge como elemento central na organização da produção e na estrutura da sociedade. A mecanização não tinha expressão e referenciam-se toda uma cultura material expressa nas habitações, que aqui aparecem com a designação de casas, instrumentos agrícolas e toda a tecnologia empregue na agricultura e na transformação de produtos agrícolas designadamente arados, carros de bois, carroças e espigueiros. A corroborar a sociedade rural, surge a referência a formas de produção económica ligadas à criação de animais por oposição às pessoas. Para além da agricultura, surgem atividades ligadas à pecuária, à pastorícia, com grande referência aos animais e aos produtos utilizados e colhidos.

Dada essa circunstância de abundarem elementos humanos associados à agricultura,

a paisagem surge mesclada de cores verdes, quer por influências dos elementos humanos associados aos campos cultivados, quer pelos montes, vales e florestas que configuram os elementos naturais em associação com os inúmeros rios que por aqui passam.

As atividades agrícolas configuram uma agricultura de subsistência como foi referenciado pelos alunos nos termos: *criação de gado para se alimentarem* (G9, G18), *trabalhavam no campo para terem o que comer* (G8), *produziam os seus alimentos numa horta* (G10,); *retiravam leite da vaca para se alimentarem* (G9). Assim, para estes alunos, o território não se constituía somente como um aglomerado físico de terras férteis, mas também como sendo o lugar da produção material dos meios de subsistência.

Por outro lado, verificamos um certo conflito entre o passado e o presente, uma certa tensão entre o *aqui*, o *agora* e o *antes*. O passado é o tempo do não ter, tempo da pobreza. *Tempo difícil* (G9), *agricultores a tentar sustentar a família toda* (G13), *pessoas mais tristes* (G7), *pobres* (G5, G7, G25); *pouca roupa* (G12); *pessoas vestiam-se de tecidos pobres, quase tudo pobre; casas menos luxuosas; casas muito velhas* (G25) e o tempo da ausência de equipamentos: *poucos carros* (G6, G 14, G15, G16, G19, G20, G23); *menos casas* (G3, G6, G17, G22, G23) *menos estradas* (G12, G13, G15, G16, G18, G19, G24, G25, G26), *não havia centros comerciais* (G3, G9, G24). Assim, habituados à sociedade de consumo, o presente torna-se a referência para explicar o passado e a tecnologia, ou a sua ausência, exprime o sentido das coisas, bastando para o efeito vislumbrar a reiterada referência a estes aspetos (cf. Quadro 4). Se a produção económica local e a relação com a terra parece marcar a separação entre o antes e o agora, a valorização da tecnologia e da vida urbana é uma realidade.

Contrastando com a pobreza e com a carência de tecnologia, a paisagem de Fiães em tempos idos é, por outro lado, valorizada no que se refere ao menor grau de humanização. Assim, numa sociedade que tem vindo a valorizar cada vez mais, sobretudo em contexto do ensino básico, o meio natural e a sua preservação, a paisagem natural surge aqui como um valor positivo que se perdeu com a evolução da cidade, associado a valores como beleza, calma, à ausência ou menor grau de poluição, a satisfação e a felicidade:

era mais linda, sentia-se a natureza mais bela...as pessoas gostavam mais da paisagem (G2); *era só verdura* (G8); *o ar mais puro, o verde sobressaía-se* (G15); *muita calma, poucas perturbações sonoras* (G17); *paisagem natural quase sem intervenção do Homem, não como agora no séc. XXI* (G21); *mais natural, pouco poluído, pois havia poucas fábricas* (G23).

Outro aspeto importante que ressalta da análise dos textos produzidos pelos alunos é a sua literacia geográfica. Verificou-se, por via dos conteúdos abordados em contexto de aula e dos trabalhos anteriormente solicitados, que trabalharam a questão da orientação mas, também da identificação e descrição dos elementos da paisagem, que estes conceitos estavam completamente interiorizados. Contudo, poucos alunos os operacionalizaram, tomando como suas, expressões mais quotidianas, verificando-se o mesmo em relação ao conceito de poluição. Quanto aos conceitos de “*espaço/s*” (G4, G5), “*território*” (G14) e “*património*” (G14), foram corretamente referenciados pelos alunos em causa mas revelam a sua escassa utilização no contexto da turma.

Finalmente, parece-nos importante referenciar os aspetos de ordem social e económica que foram muito valorizados e que nos permitem perceber alguma interpretação dos dados por parte dos alunos. Para além dos aspetos de ordem natural e humana que se apresentam como diretamente relacionados com a paisagem, surgem-nos aspetos de ordem económica e social, mas sobretudo simbólica. Assim, destaca-se a divisão da sociedade entre ricos e pobres, e respetivo acesso a bens e serviços, como é o caso do ensino. Foi valorizada a infância, marcada pela pobreza e pelo trabalho, chegando até a condicionar o acesso à escola. Outro aspeto referenciado foi a separação clara da sociedade em dois géneros, com uma clara superioridade em termos de autoridade, acesso a bens, serviços e liberdade do género masculino. Numa sociedade marcada pela pobreza, pela crise, pela perseguição política, a emigração surge como a solução. Por fim, importa salvaguardar o tímido desenvolvimento fabril no passado e o facto do seu crescimento na atualidade ter posto em relação o desenvolvimento do conhecimento, mas tendo como contrapartida a *diminuição das competências dos mais velhos* (G11).

Conclui-se assim que a paisagem é entendida como um património comum, um valor social relacionado com o lazer, o ambiente e a cultura. Não é apenas o resultado da ação humana (elementos e tipos de paisagens) mas também de um bem que temos direito a desfrutar e o dever de proteger. Mas para atuar sobre o território é preciso conhecê-lo. Então, é preciso entender a relação entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional. Os jovens não se podem limitar à memória e localização dos factos pois vivem num espaço multidimensional e tomam consciência dele a partir de uma multiplicidade de contextos.

Assim, se as diferentes conceções do passado são muito próximas por via do material fornecido, dos conteúdos abordados em aula e, sobretudo do recurso às memórias

dos avós, a importância dada às questões de hoje, à paisagem, é que já parece ter que ver com as suas experiências vividas. Só assim é possível compreender as lógicas de funcionamento, as características, os modos de produzir, para criar condições para que os alunos se sintam sujeitos sociais no seu lugar de vida, resignificando-o.

3.5. Lugares de memória – Intervenções educativas em História

3.5.1 “O tempo em que o meu avô nasceu” – O contexto

Os alunos procuraram saber como se vivia “*naquele tempo*”, dar ao tempo uma expressão, humaniza-lo. As narrativas reunidas, coligidas, trouxeram pedaços desses anos difíceis, a memória exclusiva dos seus avós nascidos entre 1930 e 1940 (cf. Genealogias, anexo 11). Pela análise das genealogias puderam graficamente visualizar a árvore das relações, do que antes deles o tempo soube “construir” e “desconstruir”, “desenhar” e “apagar”, enfim, a ordem imbrincada da vida e da morte.

Todos os testemunhos narram a experiência de uma época muito dura:

“tempo de fome” (A6); “nasci no tempo da guerra” (A18), “tempo em que uma sardinha dava para três” (A6); “naquele tempo a sopa era uma aguadilha de couves ... passei muita fome porque muitas vezes encontrava a panela vazia” (A14); “toda a gente passava mal. Havia aqui em Fiães uma senhora que dava a sopa a quem pedisse. Era um rancho de gente sentada pelas escadas acima da casa com uma malga de sopa e um pedaço de pão” (H19). “Não havia o que comer. Íamos para a escola descalços” (A20); Houve revoltas do pão em muitos lados, contou-me o meu pai. Em S. João da Madeira até levaram da polícia⁹. Ganhava-se pouco” (A22).

Os nascimentos marcavam os dias das famílias. Um “*correr de crianças*” para governar a casa, braços para trabalhar, bocas para alimentar, dores a dobrar,

“Nasci aqui nesta casa... A minha mãe teve-me a mim, e a mais sete filhos. A mim teve-me sozinha” (A4); “Havia aqui uma parteira que era muito boa...o problema era depois. Morriam muitas crianças com entrite e males ruins” (A19). “Naquele tempo passou-se muito mal” (A6); “naquela época havia muita fome” (A18); “Morriam muitas crianças. Tudo começou porque não havia trabalho. Antigamente sofria-se muito” (A22).

⁹ Esta referência diz respeito a uma greve que se verificou em Agosto de 1943 em S. João da Madeira, apesar de terem sido proibidas as greves em 1933 e 1934. Mais de 2000 operários do calçado de S. João da Madeira entraram em greve, participando em manifestações de rua que foram violentamente reprimidas pela GNR.

“A gente ia ao Doutor Pequenino, porque ele não levava dinheiro aos pobres”
(A6).¹⁰

Estes testemunhos vão ao encontro das precárias condições de subsistência da população. De facto, o governo instituiu o racionamento dos produtos essenciais em 1943, efeito da inflação e da escassez de produtos que não se limitaram às classes mais pobres. O salário médio da maioria dos trabalhadores em meio rural era de 216\$00, excedendo a alimentação 80% dos gastos. Entre 1943 e 1944, um par de sapatos passou de 180\$00 para 300\$00. A mortalidade infantil, terrivelmente alta, sintetizava a situação de pobreza que se vivia em Portugal. Em 1941, mais de 150 bebés por cada 1000 morreram antes do primeiro ano de vida (cf. Mónica, 1978; Pimentel, 1999).

A primeira metade do século XX foi dominada pela tuberculose e Fiães não escapou à tragédia.

Os alunos usaram terminologia indicativa da passagem do tempo, utilizando os verbos no passado com as expressões acima citadas. De uma maneira geral, não usaram a cronologia para contextualizar a subida ao poder e consolidação de Salazar e do Estado Novo. Apesar da componente letiva ter distinguido e inter-relacionado aspetos económicos, demográficos, sociais e políticos que contribuíram para a subida ao poder de Salazar e apesar de termos trabalhado um friso cronológico em sala de aula para compreendermos a sua política de ascensão (cf. anexo 7), os alunos não estabeleceram uma relação entre os factos narrados relativos à contextualização socioeconómica e a subida ao poder de Salazar e é consensual que a compreensão do tempo é crucial para a compreensão histórica.

¹⁰ Fiães dispunha do Doutor Elísio Ferreira da Silva, o Dr. Pequenino, fianense nascido em 1915 e falecido em 1970, conhecido por ser o médico dos pobres por os atender sem nada cobrar, o Doutor Manuel Bastos, o “médico das Levadas”, nascido em 1908 e falecido em 1974 e finalmente, o Doutor Mário de Castro.

3.5.2. Lugares com História

3.5.2.1. O Largo do Souto

Muitos alunos desconheciam o lugar. Não sentiram o apego àquele casario, esquecido, vazio de significância para um punhado de miúdos que não lhe conheceu a glória. Poucos o haveriam de conhecer.

Orientou-se os alunos para a procura de informação relativa à centralidade deste largo, às dinâmicas sociais e económicas que aí se entrecruzaram. Enquanto zona financeira da cidade, importava uma caracterização económica e social de Fiães. Resultou uma escassa caracterização do ponto de vista das dinâmicas sociais e económicas, fruto da dificuldade em contactar habitantes do lugar, mas o suporte bibliográfico, entenda-se monografia da cidade e revistas da CDPAC, permitiram aos alunos aprofundar algumas dinâmicas económicas da região.



Fig. 4 O Largo do Souto em 1940

Fonte: Manuel de Sá, 1940

O Largo do Souto já não tem, já não é. Restam as memórias daquele que foi o centro financeiro de Fiães, a “zona fina” da terra. Restam edifícios devolutos, outros ainda

habitados, mas o Largo perdeu a vitalidade de outrora.

Fiães tinha muita população. Se em 1930 dispunha de 3037 habitantes, em 1960 já contava com 5486. Para além disso, o tecido empresarial fianense dava sinais de vitalidade, como a indústria corticeira, iniciada entre 1912-1914, e a do calçado. De resto, já no último quartel do século XIX, no lugar dos Passais, numa pequena oficina de António Chapeleiro, já se faziam sapatos. No início do século surgem mais oficinas. Uma, com mais de 20 trabalhadores, operou no Lugar do Souto e outra, responsável pela manufatura das botas dos soldados portugueses que combatiam em França durante a 1ª Guerra Mundial, no lugar dos Valos. Até ao fim do primeiro quarto do século XX, a indústria de calçado, com mais de vinte fábricas, torna-se a mais importante do concelho (Silva, 1987).

Para além desta indústria, em 1940 Fiães contava com fábricas de caixas de papelão e manteiga, oficinas de bordados e pintura artística, farmácia, dois talhos, duas padarias, estabelecimentos comerciais, consultórios médicos e jurídicos, notários, telefone e luz elétrica, posto de registo civil, carreiras diárias de camioneta para o Porto, Arouca, Santa Maria da Feira e Espinho. E era no Largo do Souto que estavam representadas várias agências bancárias e de seguros.

Para além de centro financeiro, o Largo do Souto era palco de algumas dinâmicas sociais e na Calçada do Ganso, no edifício de José Soares de Amorim, chegou a funcionar primeiramente o Colégio Pio XII e depois outros estabelecimentos de ensino.

No Largo do Souto tinham fama os festejos das cascatinhas de S. João que surgem em meados dos anos 30. Os festejos centravam-se à volta de uma cascata, coberta de ramalhos (ramos de carvalho), montada junto da casa da família Vilarinho, em frente à Lusitânia. Ao fundo do Largo era montado um palco para cantadores e para a atuação do Grupo Musical de Fiães fundado em 1933. Além do concerto da tuna, havia sardinhada, fogo de artifício e todo o Largo era enfeitado com ornamentações feitas pelos vizinhos (A10).

3.5.2.2. O Largo da Igreja



Fig. 5 O Largo Dr. Domingos da Silva Coelho Fonte: CDPAC

A escolha deste lugar como parte significativa da história desta cidade traduz a centralidade do Largo Dr. Domingos da Silva Coelho não só pela posição que ocupava na geografia da cidade, mas, sobretudo, pela sobrançeria que a Igreja Católica tinha na condução das vidas dos seus paroquianos no contexto das ações que desenvolvia na igreja e na família, através da moral que espelhava e na formação escolar, intervindo na gestão e na docência.

Constituiu também um pilar deste trabalho a construção da história de vida da Irmã Maria Joaquina, porque quando a ela me dediquei para erguer a sua estrutura biográfica, e posterior exposição na escola com o apoio de escassos alunos¹¹, estava a aprofundar o conhecimento da comunidade, tal era o seu vastíssimo e eclético trabalho de intervenção social e, acima de tudo, a conquistar os alunos para o que se avizinhava. Dessa tímida exposição, que obteve o reconhecimento de toda a comunidade escolar, por lhes devolver fotografias de vários ilustres e fianenses de outros tempos, resultou uma valorização do trabalho por parte dos alunos por entenderam estar a “*fazer História*”, “*a sua História*”. O interesse por esta fianense tornou-se mais expressivo e, por isso, vários alunos quiseram direcionar e alargar o seu trabalho a esta figura, construindo a sua história de vida através

¹¹ Foi uma aluna, com uma familiar a trabalhar na instituição fundada pela Irmã, que me falou desta senhora. Foi também essa aluna que mais desenvolveu esta história de vida. O apoio na montagem da exposição foi de apenas dois alunos que estavam totalmente livres no momento em que comecei a colocar o material expositivo, que consistiu num suporte de texto e várias fotografias que o apoiaram.

de vários informantes. Apenas uma aluna construiu a história de vida, através de entrevista semi-estruturada aplicada à biografada. Sobre esta questão esclarecemos os alunos quanto à especificidade da história de vida, à sua significância e importância no estudo de uma comunidade (cf. plano de aula, anexo 5) já que o “*indivíduo é o universo em si próprio*”, recuperando aqui uma expressão de Sartre, espelhando e espessando o seu tempo (Poirier et al, 1999)¹². Infelizmente, o entusiasmo não se estendeu a todos, verificando-se alguma contaminação do conteúdo das histórias de vida (A1, A5, A6, A7, A9, A14, A15, A18, A22).

Para combater os desafios constantes do mundo moderno, o regime salazarista apelava ao ideal cristão. Através da Acção Católica Portuguesa (ACP) a igreja participava ativamente na promoção dos ideais corporativos do Estado Novo.

À época, dois párocos tiveram aqui um papel muito dinâmico e importante de quem os fianenses guardam grata devoção e saudade, designadamente o Padre Silva Pereira e o Padre Inácio (Coelho, 1993).

O Padre Silva Pereira esteve à frente da paróquia de 1935 até 1952. Foi responsável pela construção da residência e salão paroquial, pela grande reparação e beneficiação da igreja matriz muito danificada por um temporal e colocação de dois altares (N^a S^a Fátima e S. José). O Padre Inácio, à frente da paróquia de 1952 a 1980, fez arranjos laterais e o revestimento com material cerâmico do frontispício. Mas este padre teve também um importante papel como sócio - fundador do colégio Pio XII juntamente com os padres das paróquias de Sanguêdo e de Caldas de S. Jorge.

Figura paradigmática desta igreja, a Irmã Maria Joaquina teve uma intervenção muito importante como orientadora de jovens, de casais, de catequese e de batismo, para além da sua função docente nas escolas de Fiães e de direcção de instituições que fundou.

Irmã Maria Joaquina - O Contexto

No principiar da década de 40, Fiães tem na agricultura a sua principal fonte de receita. Os poucos recursos que a grande fatia da população auferia contrastam com o aumento do índice demográfico e das famílias numerosas com mais de 10 filhos. De resto, já aludia ao facto o Padre Manuel de Sá na sua Monografia de Santa Maria de Fiães: “*O sacrifício quasi heróico que hoje significa manter e educar uma grande família merece o*

¹² Esta espessura refere-se às particularidades narrativas da história de vida no momento das entrevistas. A este propósito tem ganho cada vez maior destaque a Etnobiografia.

amparo do Estado” (1940, p. 57).

Paralelamente, e de acordo com os dados estatísticos de que dispomos, o analfabetismo atingia 50% da população adulta em Portugal e, no género feminino, recaíam os valores mais elevados, o que ilustra sobremaneira o papel tradicional da mulher na sociedade portuguesa (Rosas e Brito, 1996).

Ao tempo a que a Irmã Maria Joaquina inicia as suas funções docentes, no início da década de 50, o Estado Novo lança um *Plano de Educação Popular*, sob a batuta do ministro Pires de lima, para erradicar o analfabetismo. Mas era na ausência de educação pré-escolar que residia o principal problema, que se veio a adensar com o desenvolvimento

da indústria local e consequente desamparo de muitas crianças. É neste contexto que surge o *Patronato Nossa Senhora Rainha do Mundo*, e é a esta ingente missão que a Irmã Maria Joaquina vai entregar a sua vida.



Fig. 6 A primeira comunhão Fonte: M^a Joaquina

Instantes biográficos

1933 – Filha de Avelino Alves Ribeiro e de Angelina Oliveira Santos, Maria Joaquina Oliveira Santos Ribeiro nasce a 25 de Agosto.

1939 – Inicia percurso na Escola Primária Oficial de Fiães – a Escola d’Avenida.

1943 – Ingressa no Colégio moderno do Porto, em regime de internato, onde estuda até ao antigo 7^a ano.

1949 – Integra o Curso do Magistério Primário.

1951 – Inicia atividade profissional na escola Primária de Caldas de S. Jorge.

1953 – Inicia a docência em Fiães, exercendo a atividade por um período de 23 anos.

1956 – Funda o Patronato Nossa Senhora Rainha do Mundo (atual Centro Social Santa Maria de Fiães).

1970 – Funda a instituição de cariz religioso, Educadoras Paroquiais (atualmente toma a designação de Cooperadoras Paroquiais de Santa Maria).

Irmã Maria Joaquina – Uma Vida de Intervenção Social

É densa a história de vida desta figura feminina da destacada sociedade fianense, assim como são escassos os meios aqui em tímida presença.

Para além de atividades no âmbito das suas funções profissionais de docência e de direção das instituições que fundou, a Irmã Maria Joaquina desenvolveu um conjunto alargado de dinâmicas sociais na qualidade de orientadora de grupos de casais, de jovens e de catequese, quer a nível paroquiano, quer diocesano. Fez preparação para o batismo, deu formação feminina (religiosa, labores, vida familiar, aconselhamento matrimonial) e teve e, continua a ter, um trabalho paroquial de grande responsabilidade.

A Irmã Maria Joaquina foi professora na Escola de Chão do Rio, no lugar das Pedreiras, onde existem mais escolas.

De resto, Fiães foi sede de alguns dos mais emblemáticos estabelecimentos de ensino da região de Santa Maria da Feira. A criação da primeira Escola Primária Masculina deu-se em 1884, seguida da feminina em 1911, ano em que uma comissão angariou donativos privados e do Estado para iniciar a construção da mais emblemática escola fianense, a Escola d’Avenida, inaugurada em 1916.

Por essas paredes passaram muitas crianças, aprendendo as lições, as orações...

“Tínhamos de rezar todos os dias, quando chegávamos e quando saíamos” (A20, informante)

“Na sala tínhamos o crucifixo, a fotografia de Salazar de um lado e a de Carmona do outro e a bandeira nacional” (A21).

“Todos respeitávamos a professora. Não era a pouca vergonha que é agora” (A22, informante)

“Havia muitas reguadas. A palmatória era usada para castigar a indisciplina”
(A16)

“Batia muito, mas os que iam com ela ficavam todos aprovados com distinção”.
(A5, informante)

“Eu fiz a segunda classe mas a avó não sabe ler nem escrever porque fazia falta para trabalhar e tomar conta dos irmãos” (A9, avô)

“A escola servia o regime” (A20); *“Na sala de aula estavam representados os valores que Salazar defendia”* (A21); *“a professora primária era uma pessoa importante e era respeitada”* (A22); *“Ser aprovado com distinção era motivo de muito orgulho”*(A5); *“sabia que a minha avó era analfabeta, mas nunca tinha refletido sobre a razão”* (A9).

Reflete sobre o papel da escola na manutenção da ideologia do regime e da ordem social. Os valores do Estado são projetados através de várias imagens e textos que reforçam a obediência, a resignação, a contenção dos desejos, a humildade e o espírito de serviço ligado ao sacrifício.

Constatámos que as questões da triologia do Estado Novo e os valores defendidos pelo regime que tanto trabalhámos em contexto de aula foram percecionados pelos alunos. Mas outros dados surgem a partir do terreno, confrontados com os conteúdos trabalhados em contexto de sala de aula, como o facto da ida à escola não ser rígida, pois muitos pais preferiam que os filhos trabalhassem para sustentar a casa. Isso justificava que Portugal, em meados de 1950, estivesse na cauda dos países europeus quanto à taxa de escolarização da população com idade compreendida entre os 5 e os 14 anos. Em 1930, a taxa de analfabetismo da população maior de 7 situava-se em 61,8%, na década de 40 em 49%, em 1950 em 40,4% e 30,3% em 1960 (Reis, 1990).

As outras lições, as da vida, sob o teto da moral familiar e das espessas paredes de casa, também surgem aqui tratadas,

“Havia muito respeito em casa dos meus pais. E eu fiz o mesmo em minha casa”
(A4);

“Não se namorava como agora...Íamos dar um passeio ao domingo pelas ribeiras”

(A21);

“O namoro era quando íamos à missa e víamos os rapazes em frente à igreja ... e era quando assistíamos a jogos de futebol” (A5);

“Casei-me sem levar nadinha” (A14);

“Naquele tempo fazíamos o casamento com marmelada e queijo e vinho e já era uma fartura” (A21);

“Casei-me no dia de Portugal” (A14)

“O meu pai deixava 20\$00 para a minha mãe gastar” (A22);

“A mulher era para trabalhar, tomar conta dos filhos e ser submissa ao marido” (A21)

“Os homens é que mandavam e as mulheres deviam obedecer como mandava a lição de Salazar. Não discutimos a família – lembro-me de ouvir o discurso de Salazar na aula” (A4)

“Era um casamento religioso” (A5) *“não se podia dar beijos em público”* (A21)

“A família era muito defendida. Agora não...a casa era a base de tudo”. (A22)

Verifica-se uma sucessão de etapas da memória por parte dos informantes (avós e moradores) e a mesma leitura aparece nas reflexões feitas pelos alunos. A família surge, tal como a escola, como um lugar privilegiado de transmissão dos valores morais da tradição: a autoridade do pai e o respeito pelos filhos e a honra e o pudor da mulher. O casamento estrutura-se como um marco importante, com a sua natureza religiosa, predominando na família a submissão e dependência da mulher por não ter trabalho assalariado. Parece-nos importante referenciar que a família é aqui entendida como a garantia da moral, consistência e coesão do todo social (Reis, 1990) e um valor a preservar, um valor incontestável que uma aluna soube reportar ao discurso de Salazar ouvido em contexto de sala de aula (cf. Plano de aula, anexo 7).

Reportamo-nos, em particular, ao aluno A4 na sua referência à “*casa*” e sobretudo, ao A22 que, na sua reflexão, acaba por sintetizar na casa a “*base de tudo*”. De facto, a casa além de ser um elemento primacial da civilização material, é um tema singularmente importante para se desvendar toda uma sociedade, tal a sua capacidade de refletir o

quotidiano, o permanente, o económico mas, sobretudo o anímico (Almeida, 1978).

3.5.2.3. O Largo da Feira dos Dez



Largo da Feira dos Dez (Fiães — Feira).

Fig 7 - Largo da Feira dos Dez

Fonte: Manuel Sá, 1940

“Era uma feira muito importante. Não havia mercados como há agora. A gente ia lá vender as coisas da terra.” (A.3, informante)

“Era uma feira muito importante na região” (A17, Avó)

“Dividida pela cidade de Fiães e de Lourosa...realiza-se nos dias 10 e 28 de cada mês e todos os sábados há a chamada praça que se realiza só na parte da manhã ao contrário da feira que se realiza todo o dia.” (A20)

“Pelos relatos que ouvi, o produto mais importante eram os animais. Dantes as pessoas compravam vacas, por exemplo, e depois vendiam o seu leite, compravam porcos e vendiam a sua carne. Era assim que as pessoas conseguiam dinheiro...vendiam-se vários tipos de produtos mas os mais procurados eram os animais (vacas, porcos)...Também punham a conversa em dia” (A20, informantes)

“Agora que há tanta variedade de escolha nos centros comerciais, nos supermercados, que as pessoas começaram a pensar se tivessem vestido roupa da feira...sentiam-se envergonhadas” (A20).

“As feiras são e sempre foram importantes” (A17)

Como percebemos pelas referências dos alunos, as feiras sempre foram um importante fator de desenvolvimento económico, social e cultural e de afirmação da localidade à escala local e regional. Espaço por excelência para os pequenos produtores apresentarem os seus produtos, pois não conseguiam ou não tinham dimensão para pôr noutras redes de negócio (Alves, 2005), a feira representava um evento mercantil, mas também um hábito social, uma forma de convívio que com a sociabilização e com o crescimento populacional passou a ter um proeminente significado concelhio.

Até 1970, Fiães era essencialmente agrícola e a sua principal riqueza era a cultura do milho.

Outrora bastante rica em solos de ótimas aptidões agrícolas, a terra de Santa Maria tinha também centeio, aveia, um pouco de trigo, feijão e batata. Nas ribeiras, os terrenos nos leitos dos rios Uíma e Zulelas ou Às Avessas, no sopé do Monte das Pedreiras, eram bons para o cultivo. No fim das cegadas, faziam-se enormes moreias que do alto do Largo do Souto, pareciam pequenos pontinhos na paisagem. Aí existiam muitos moinhos onde se produzia a farinha de milho e a fauna e flora era diversa. Nas águas dos rios abundavam trutas, escalos, eirós e até lontras. Nos céus, bandos de tordos, nascejos, rolas, patos bravos e piscos-ribeiros (Silva, 1993;1998).

O Monte das Pedreiras, que segundo o Padre Manuel de Sá (1940) estaria ligado por três pontes ao Monte de Santa Maria, foi lugar de pastoreio de ovelhas e cabras.¹³

Havia poucos artífices em Fiães contando-se pedreiros, canteiros, carpinteiros, serradores e gigueiros. Restava o padre, os professores e os doutores. Todos os outros trabalham na agricultura, nos seus campos e alguns, *geirando* para outros.

A pequena propriedade rural era um dos valores dominantes, quer a nível económico, quer a nível cultural e das mentalidades e o trabalho era baseado na força animal do homem e dos animais. Era o que se pode chamar de *economia da natureza* (ideia defendida por Lineu). Assim, tudo o que o campo dava servia para alimentar a casa e para vender na feira. Tendo o porco um lugar de destaque na cultura alimentar local, era usual comprá-lo na feira para criação e posterior venda, aproveitando-se as partes menos nobres para o consumo da casa. As vacas tinham um capital elevado devido ao leite, à época muito valorizado, como referenciou o aluno (A20).

Numa das aldeias do concelho com maior produção agrícola constava do cardápio

¹³ Em 1915 a Junta de Fiães leiloou os terrenos do monte onde se pastoreavam os rebanhos e o Padre Manuel Alves Ribeiro (Padre *Sobela*), atendendo ao descontentamento geral, comprou tudo e ofereceu ao povo.

dos lavradores:

Migas (de manhã): água quente com sal e broa esmigalhada para todos excepto para o chefe de família que comia o mata-bicho.

Jantar (meio-dia): sopa de couve-galega e feijão, sardinha salgada e broa (uma fornada para oito dias).

Merenda (À tarde) – Vinho americano, broa, azeitonas.

Ceia – sopa de couve galega com unto de porco.

Com o aumento demográfico criou-se a necessidade de um abastecimento mais regular e a feira conseguiu corresponder a essa exigência. Atualmente a feira tem ainda muita expressão, perdendo algumas especificidades, mas dando provas da sua importância, tal como refere A17. Sobretudo importa destacar a sua grande resistência e notável capacidade de adaptação às mudanças demográficas, políticas e culturais a que hoje assistimos.

3.5.2.4. O Café Avenida

Tema quente aqui em destaque, o lugar do Café Avenida exigia a discussão da política, das figuras maiores da intervenção política, dos seus encontros e desencontros, das lutas e das trincas, e por que não, das trivialidades de que se faziam os dias.

Entrou aqui a figura destacada de Alcina Bastos, no leque de alunos que optou por este lugar, mas por uma coerência temática, a figura do ditador, questão transversal a todos os trabalhos, foi aqui perscrutada. Convergem aqui diversas fontes: orais (informantes, avós) e escritas. O que a seguir se apresenta é disso uma amálgama.

No café Avenida, ponto de encontro das elites locais, discutia-se política. Falava-se e discutiam-se os assuntos mais triviais, como em qualquer outro café, como é dado a três ou quatro que se juntam. Mas a política tinha aqui espaço maior. Fiães era um grande polo de luta pela democracia e berço de muitos republicanos.

“Eu não me metia nessas coisas menina, isso eram coisas de homens” (A2, informante);

“Eu nem sei nada dessas coisas” (A3, informante)

“Foi presa muita gente. Aqui um inspetor foi preso pela PIDE e o povo revoltou-se” (A4, informante)

“Falava-se na PIDE mas eu nunca vi nada” (A4, informante)

“Fiães tem um passado de luta pela liberdade”(A16, informante)

A luta pela liberdade e pelos ideais de justiça foi sempre uma bandeira de muitos ilustres fianenses. Assim, a defesa dos valores republicanos foi sempre acalentada por muitas das forças vivas da região. Desses tempos de luta nos alvares do século XX destaca-se a Quinta das Camélias, maior propriedade das redondezas com o seu solar oitocentista, propriedade de Elísio de Castro. O seu pai construiu a casa depois de emigrado no Brasil. Nessa casa iniciaram-se tertúlias políticas, lutas contra a monarquia e, depois de Elísio de Castro cursar Direito em Coimbra estreita relações com Afonso Costa, seu companheiro de partido. Quando Afonso Costa vinha passar uma semana no verão à Quinta, Fiães transformava-se numa espécie de capital política, tal era o corropio de secretários e altas individualidades do Governo que aí acudiam a despacho. Mas as visitas ultrapassavam a época de férias. Depois de ter estado quatro meses preso por ordem de Sidónio Pais, e de ser libertado por falta de acusação, Afonso Costa meteu-se simplesmente num automóvel e, evitando Lisboa, dirigiu-se para casa do seu amigo Elísio de Castro. A amizade era tão forte que o filho de Elísio de Castro casou com a filha de Afonso Costa (Strecht Monteiro, 1988).

Figura proeminente desta terra e também grande democrata, o advogado e político Strecht Monteiro que nas eleições de 1958, concorreu pelo círculo de Aveiro e a que damos destaque nesta fotografia da campanha de Humberto Delgado assumiu também relevância na investigação, tendo constado de uma múltipla projeção de imagens numa aula supervisionada (cf. anexo 8).

A este propósito destacamos a evocação da sua memória, numa notícia do Correio da Feira de 9 de Junho de 1978 no primeiro aniversário da sua morte, fonte referenciada por uma aluna (A4),

...Desde os bancos do Liceu que o saudoso Dr. Alcides Strecht Monteiro abraçou com ardor e fé os ideais republicano e democrático, pelos quais lutou até à morte, despendendo na sua defesa o melhor da sua energia, inteligência e até importâncias avultadas, apesar de não ser rico (...)

Teve acção activa nas campanhas eleitorais das candidaturas à eleição presidencial Norton de Matos, Quintão Meireles, General Humberto Delgado, de quem foi delegado neste concelho. Foi candidato a deputado nas eleições realizadas anteriores a 1974, sendo de salientar que em algumas Assembleias do concelho (as mais populosas), obteve espectacular maioria, não obstante os cadernos eleitorais dessa época não representarem a expressão da verdade e os eleitores serem sujeitos a certas pressões (...)

Ele foi um exemplo para todos nós, como cidadão, como advogado, como democrata e chefe de família.” Com estas simples linhas queremos prestar homenagem ao saudoso amigo, Dr. Alcides Monteiro, «grande português e um grande cidadão», como afirmou o Dr. Mário Soares no momento em que era depositado na sua última morada.

Neste contexto das eleições, onde se afirma a figura do General Humberto Delgado, destacamos também a figura de Alcina Bastos

Esta figura ímpar da história fianense e da luta pela liberdade em Portugal, por muitos esquecida, juntamente com a de Strecht Monteiro, foi dada a conhecer aos alunos numa aula supervisionada (cf. anexo 8). Haviam de reconhecê-la, depois, quando no terreno ouviram vozes de louvor pela sua luta e pela luta de seu pai, um inspetor escolar preso no Tarrafal (A4, A8, A2).

Filha de Filomena de Sousa Vilarinho Bastos e de Adelino Soares de Bastos, Alcina Bastos nasceu em Fiães a 7 de abril de 1915.

Licenciada em Direito pela Universidade de Coimbra exerceu a sua atividade no Porto, em Espinho e Santa Maria da Feira, onde aderiu ao Movimento de Unidade Democrática (MUD).

O espírito lutador contra a injustiça recebeu-o de herança de seu pai, um grande lutador republicano.

E é nessa circunstância de lutadora que a sua história foi aqui erguida a partir de registos bibliográficos e da memória dos que com ela privaram e de outros que foram ouvindo histórias enlevados pela admiração.

Adelino de Sousa Bastos vivia num palacete abasileirado que “tinha um esconderijo secreto” para onde se escondia a família quando chegava a PIDE...uma vez um polícia apontou uma arma à cabeça de Alcina Bastos com apenas 12 anos para que ela desse informações sobre o pai” (A4)

“Certa vez houve aqui uma revolta em Fiães pois o povo não queria que a PIDE levasse o pai da doutora. Todos à volta da casa, mas o senhor inspetor, grande lutador contra Salazar, disse que era melhor para ele e para a população que o deixassem levar (A8). Foi preso no Tarrafal durante quatro anos onde foi torturado “ao ponto de lhe arrancarem o bigode” (A4).

Em 1949, empenhou-se na candidatura do general Norton de Matos à Presidência da República e, em 1958, integrou, juntamente com o irmão Joaquim Bastos, a equipa que promoveu e organizou a candidatura presidencial do general Humberto Delgado.



Fig. 8 Alcina Bastos na conferência do Café Chave D' Ouro Fonte: Câmara Municipal de Santa Maria da Feira

Após as eleições, integrou a Comissão Permanente do Movimento Nacional Independente (MNI), criado pelo general em 18 de junho, e desempenhou cargos no Centro Republicano António José de Almeida e Centro Escolar Republicano Almirante Reis.

Enquanto advogada teve que se dividir entre Fiães e a capital. No café da Avenida corria a história de que em 1971 um senhor queria emigrar. Era o tempo da guerra e estalava uma crise financeira na década de 70. Para sair do país era necessária uma autorização especial dos serviços de estrangeiros e fronteiras. Certo fianense há muito que tentava obter essa autorização até que decidiu tentar a sua sorte com a doutora Alcina Bastos que lhe resolveu o problema apenas com um telefonema. Um ano depois,

regressado da Alemanha, encontra-a no Café Avenida e resolve oferecer-lhe uma moeda que tinha recebido do banco alemão comemorativa dos Jogos Olímpicos de Munique. *“Como sabia que a Dra. fazia coleção, guardei a moeda. A doutora fez uma cara de enorme felicidade.”* (A8)

No desempenho da advocacia, defendeu presos políticos e integrou a Liga Portuguesa dos Direitos do Homem. No tempo da liberdade empenhou-se no julgamento dos assassinos de Humberto Delgado, integrando as audiências dos agentes da PIDE, e esteve presente na transladação dos restos mortais do general para Portugal.

Faleceu em 1993 e recebeu, a título póstumo, a medalha da Ordem da Liberdade em 1994.

“Não sabia quem era Alcina Bastos nem quem era o Humberto Delgado. Fiquei contente de saber que era fianense e uma mulher muito independente e importante ...ela era a única mulher que estava com os políticos.” (A8)

Com a ditadura salazarista parece esmorecer o ideal de liberdade porque a figura do Chefe de Estado era totalitária.

“Era um homem que todos temiam” (A8, avô)

“Um ditador implacável” (A11, informante)

“No tempo de Salazar havia regras. Não se abusava como agora. Agora há liberdade a mais”. (A2, informante)

“Agora eram precisos dois Salazares. Era um verdadeiro Homem de Estado”. (A4, avô)

“Havia muito dinheiro nos cofres. Ele equilibrou as contas” (A16, informante)

“Naquele tempo não havia tanta desavergonhice” (A12, informante)

“Foi muito interessante perceber que afinal há ainda quem defenda Salazar e nas aulas não ouvimos isso” (A4).

“O meu avô não pode ouvir ninguém dizer mal do Salazar” (A8)

“Havia fome e os cofres estavam cheios” (A16)

Através do cruzamento de fontes históricas os alunos desenvolvem um sentido crítico em relação aos seus conhecimentos prévios e entenderam a importância das fontes históricas enquanto evidência do passado. Esse contacto com as fontes históricas desenvolveu no aluno a consciência histórica e a noção que os acontecimentos históricos nunca têm um significado independente daquele que os indivíduos lhe atribuem. A consciência histórica de cada um é fruto do seu percurso biográfico.

Por outro lado interessa referenciar que é importante justificar junto dos alunos a diversidade de narrativas históricas e a natureza provisória do conhecimento histórico e que este, ao ser reconstruído, constitui uma experiência vivenciada no presente (Rüsen, 2001). Assim, é importante que os professores, no processo didático, promovam a partilha das realidades quotidianas. De resto, os alunos revelam mais conhecimentos históricos do que geralmente pensamos, adquiridos em contextos formais e informais (Erickson, 1986).

3.5.3. A experiência histórica dos lugares – as representações dos alunos

Os professores de História vêm-se frequentemente diante do desafio lançado pelos alunos sobre a utilidade da História e a utilidade de se estudar o passado. As propostas vão no sentido de se estudar o passado para conhecer o presente. Segundo Felgueiras (1994, p.34) *“todas as correntes afirmam que queremos conhecer o passado para compreender a sociedade em que nos inserimos (...). Embora não seja essa uma razão suficiente é, contudo, necessária”*. Para a autora, a questão centra-se na função social que se lhe atribui.

Nesse contexto, importa dar condições ao aluno para que possa refletir sobre os acontecimentos do presente, sobre a sua condição de sujeito histórico e sobre a sua relação com a disciplina de História.

Assim, no dia 4 de Maio de 2012, em contexto de sala de aula, foi proposto aos alunos que tecessem algumas considerações sobre o desenvolvimento do trabalho sobre o Estado Novo a partir da História Local. O objetivo foi, no imediato, avaliar a perceção dos alunos sobre todo este processo e, com um sentido mais profundo, promover o seu sentido crítico e um momento de análise constitutivo da sua consciência histórica. Para o efeito,

solicitou-se a todos os alunos presentes (faltavam três) que, de forma consciente, refletissem sobre a importância da História Local para a sua aprendizagem.

Pergunta aberta para não condicionar e, em sala de aula, para não haver contaminação.

Todos os alunos gostaram de realizar o trabalho e, em particular, esta temática, tendo sido unânimes em considerá-lo motivador. As diferentes razões que estiveram na base desta conceção do trabalho prendem-se com vários indicadores, designadamente o interesse que esta investigação despoletou.

Indicador – Interesse
<i>"Desenvolveu mais interesse e intriga pelo tema" (A6); "Desenvolve as nossas capacidades"(A1); "Muito bom o contacto com a História local" (A15); "Boa experiência ter contactado com a comunidade local e abrir os horizontes da escola à sociedade" (A22); "É importante o encontro de gerações" (A6); "Conviver com pessoas da cidade, com familiares, conhecidos" (A20); "Incentivo para a descoberta da nossa região" (A6).</i>

Este interesse revelado foi referenciado por potenciar a curiosidade pela temática, por permitir o contacto, o conhecimento e o desenvolvimento das relações entre cada aluno e a comunidade, "abrindo os horizontes da escola à sociedade". Para além desse aprofundamento e dessa abertura à comunidade, os alunos também referenciaram o carácter mais intimista do trabalho, ao permitir "o encontro de gerações" não só na comunidade mas, sobretudo, na família, tendo como fator desencadeador a escola e, em particular um conteúdo programático de cariz local.

Um outro indicador refere-se em particular ao desenvolvimento do conhecimento que uma investigação que releva a História Local permite. Parece-nos assim evidente que é extremamente importante recuperar a vivência coletiva e pessoal dos alunos, estabelecendo a relação entre o ensino dos conteúdos programáticos e o seu quotidiano.

Indicador – Conhecimento
<i>"Locais que contêm tanta informação e tanta História" (A6); "O meu leque de conhecimentos sobre o salazarismo é muito maior" (A1); "Conhecemos melhor sítios que parecem desertos e que eram sítios importantes antigamente" (A15); "Melhor percepção do tempo salazarista" (A22); "Importantes para a nossa aprendizagem" (A12); "Oportunidade única de conhecimento de certos momentos históricos" (A7); "Aprendi muito" (A18);</i>

De facto, outro dos indicadores que estiveram na base da motivação deste trabalho foi o aprofundamento do conhecimento da temática do salazarismo, sobretudo através do "locale". A aprendizagem foi mais efetiva porque significativa.

O indicador que assumiu um carácter de maior relevância, atendendo à sua transversalidade nas respostas dos alunos, prendeu-se com a importância histórica deste trabalho.

Indicador- Importância Histórica
<i>"Contacto com a História e com todos os acontecimentos locais" A6; Perceber e entender muito melhor não só a História local, mas também a História nacional" (A6);</i> <i>"Contacto com todas as fontes, histórias e memórias" (A6); "Contacto com pessoas que viveram e presenciaram os acontecimentos que realmente marcaram a História" (A6); "Ir ao encontro da História viva" (A21); "Com a entrevista contactava com pormenores nunca antes aprendidos" (A1); "melhorou a minha compreensão da História nacional" (A15); "Da História local percebemos melhor a História nacional" (A22); "Incentiva o aluno a fazer mais pesquisa" (A22); "Contacto com as fontes históricas" (A12); "Percebemos melhor a dimensão da situação histórica" (A10); "Despertou a curiosidade histórica" (A10); Adquirir ou desenvolver novas competências que nos virão a ser úteis mais tarde" (A7); "Procurando as fontes conseguimos perceber melhor a História" (A9); "Ganhar interesse sobre o acontecimento"(A2);</i>

Numa primeira abordagem das respostas concedidas compreendemos que a ligação entre os conteúdos abordados nas aulas e os acontecimentos no seu meio ajuda os alunos a identificarem-se com a História. Os alunos precisam de atribuir significado ao que aprendem e, nesse sentido, envolver a sua realidade, ter sempre em linha o seu ponto de vista e os seus conhecimentos prévios.

Assim, os alunos relevaram este trabalho não só pela sua importância para o desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos programáticos, aferindo a ligação privilegiada entre o conhecimento da História local e a História nacional, isto é, da Micro para a Macro História. Os alunos referenciaram não só o desenvolvimento de competências históricas ao nível dos conteúdos temáticos, pelo aprofundamento de conceitos, pelo seu melhor entendimento e pelo maior interesse pelo seu conhecimento, mas também, pelos conteúdos procedimentais, isto é, pela aprendizagem, desenvolvimento e utilização das ferramentas metodológicas de que a História dispõe. Este aparelho metodológico assim disponibilizado permitiu-lhes aceder à especificidade da história local, "aos pormenores", ganhar o interesse pelo acontecimento "histórico", percebendo "a dimensão da situação histórica". Assim, este projeto pareceu-nos mais pertinente para uma efetiva aprendizagem histórica, o que contraria outras investigações que concluíram que as narrativas orais de outros adultos que não os professores não os habilitavam a ser bons interlocutores da História (Pais, 1999). De resto, tornou-se bastante importante este contacto direto com as fontes, assim referenciado tantas vezes pelos alunos mas, sobretudo, o sentirem-se parte ativa da pesquisa, ganhando interesse pelo encontro com as fontes, com a "história viva", com a pesquisa e com o documento histórico, como se pode ver na tabela seguinte.

Indicador – Autonomização
"Gostei de estar no terreno sozinha" (A1); "Irmos ao encontro de várias fontes" (A2); "Foram-me disponibilizadas bastantes fotografias" (A2); "Estou muito orgulhosa" (A2);

Relevamos aqui a centralidade do desenvolvimento da consciência histórica como forma de orientação na vida prática e construção da identidade dos alunos e respetivos grupos.

Um outro indicador que surgiu a partir da análise das respostas relativas à avaliação que os alunos fizeram a este trabalho prendeu-se com o seu lado mais intimista.

Indicador – Afetividade
" <i>Aproxima-nos da comunidade</i> " (A1); " <i>Aproxima-nos dos cidadãos locais</i> " (A4); " <i>Aprendemos melhor porque são histórias contadas por pessoas que para além de relatarem os acontecimentos também nos transmitem sentimentos</i> " (A10); " <i>Acaba por nos ligar a certas pessoas</i> " (A7); " <i>Vemos estes sítios com outros olhos e mais orgulho</i> " (A7); " <i>Aproxima-nos dos cidadãos</i> " (A19); " <i>Aproximou-me da minha família</i> " (A2); " <i>Gostei de trabalhar com esta comunidade, embora não seja a minha terra</i> " (A16); " <i>Gostei muito de conhecer a vida de uma mulher que ajudou Fiães</i> " (A20).

Localidade e afetividade estão intimamente ligadas no consciente dos alunos. A História, na sua função de interpretação global das sociedades do passado, cria uma estrutura de referência individual e coletiva em permanente reorganização e indispensável ao crescimento pessoal, social e afetivo dos alunos. Assim, foram referenciados aspetos ligados à proximidade com a comunidade, com a família e com a individualidade, aquando da construção de histórias de vida. Valorizou-se a história vivida porque mais pormenorizada e mais sentida, aproximando os alunos das suas raízes e delas tendo orgulho.

O que se conclui daqui é que as histórias resgatadas são mais do que memórias pois constituem um referencial para o aluno. Elas ajudam ao sucesso na aprendizagem dos conteúdos pois funcionam como uma referência da identidade da família e são geradoras de sentimentos de afetividade por parte dos alunos.

Os alunos refletiram sobre o conceito de documento e entenderam os seus familiares como protagonistas históricos (Bloch, 1965). Aqui, tal como em outras investigações (Pais, 1999), os jovens dão preferência às narrativas históricas veiculadas por outros adultos às dos professores, preferindo assim uma *outra História*.

Considerações Finais

O estudo do espaço geográfico e histórico enfatiza questões vinculadas ao espaço de vida do aluno em família e em comunidade numa perspetiva quotidiana. Isto permite que ele construa os seus saberes a partir do estudo e da análise da paisagem local, seja ela natural, humana, económica, cultural ou política e das suas alterações através dos tempos. Assim, os alunos têm a possibilidade de estabelecer contacto com o conhecimento através da relação entre o tempo presente e o vivenciado pelos seus antepassados, os que construíram a História.

A sua utilidade foi a de recuperar a vivência coletiva e pessoal dos alunos, estabelecendo a relação entre o ensino dos conteúdos programáticos e o seu quotidiano.

Este trabalho pretendeu o desenvolvimento do espírito crítico e da consciência histórica dos alunos, dando-lhes um sentido de continuidade entre o passado e o presente.

No contexto da História, os alunos salientaram que os avós defendiam “aquele tempo” de forma, muitas vezes, intransigente, o que constitui uma oportunidade para explicar a diversidade de narrativas históricas e o carácter provisório da explicação histórica e que isto não constitui qualquer ameaça ao rigor histórico e à cientificidade da disciplina.

Assim, o conhecimento histórico surge junto do aluno como uma experiência interpretativa que ao ser reconstruída constitui uma experiência vivenciada no momento presente. Do mesmo modo, cada aluno deve ser encarado pelo professor com a sua consciência crítica e com todo o seu holismo cultural, no sentido de se promover a partilha de realidades.

Percebemos a centralidade do desenvolvimento da consciência histórica como forma de orientação na vida prática e na construção da identidade dos indivíduos e respetivos grupos.

As histórias familiares permitem situar os alunos como sujeitos da História. Compreender a ligação entre os conteúdos abordados nas aulas e os acontecimentos no seu meio, ajuda-os a identificar-se com a disciplina de História.

Reiteramos a noção de que a aprendizagem histórica não pode ser apenas a aquisição de um conjunto de factos de forma acrítica, pois tem de envolver o sujeito e a suas ferramentas cognitivas.

Os alunos maneжaram um conjunto de fontes, tendo sido introduzidos numa metodologia científica mais alargada e no questionamento aferiram que acederam ao passado, não como ele, de facto, aconteceu, mas a interpretações. Acederam, assim, à

natureza do conhecimento histórico ao compreenderem que as narrativas, a memória pessoal e coletiva e a História são humanamente construídas.

Daqui aferimos que os alunos devem estar em contacto com o património local para que se apropriem dele como um ancoradouro da memória e da identidade e para que este não se constitua num lugar de visitar ou de ter (património material) mas de pertencer ou de ser (património imaterial).

As histórias resgatadas são mais do que memórias, pois constituem o cimento dos dias. Elas ajudam ao sucesso dos conteúdos, pois funcionam como uma referência da identidade da família e da comunidade e, nesse sentido, são geradoras de sentimentos de afetividade por parte dos alunos.

Como os alunos de Geografia perceberam o lugar constituiu também aqui motivação.

O detalhe das descrições, os sentimentos expressados, o encantamento, as belezas naturais, os problemas sociais e ambientais, atribuindo-se também diferentes significados e sentidos.

As percepções que deram à estampa revelaram a sua natureza individual, relacionadas com as experiências quotidianas. Na multiplicidade de olhares, identificámos elementos comuns dos lugares. Percebemos como os alunos se apropriam dos conceitos geográficos para explicar, descrever ou caracterizar a sua realidade. Notámos uma valorização da natureza e da qualidade de vida de outros tempos, que se conjugou com o desejo de referências urbanas do presente, em que os elementos da natureza aparecem menos vinculados às experiências quotidianas.

Todos encontraram uma identidade do passado, ligada pelo afeto e pela apreciação estética, associada a elementos da natureza que predominavam no espaço rural e em que a terra, essa escultora de paisagens, era o elemento de produção tanto económica quanto simbólica. A natureza constituiu-se o elemento estruturante dessa relação e não estava separada da vida, antes, era o seu constituinte.

A conceção de lugar destes alunos foi construída a partir da territorialidade que não provém do simples facto de se viver no lugar, mas da comunhão que com ele se mantém. Essa circunstância é devedora de cidadãos mais conscientes, eticamente mais preparados para rasgar preconceitos, conhecedores dos seus e do que é seu. As narrativas de memória construíram outras narrativas, de alunos que se descobriram como sujeitos históricos numa expressão socioespacial.

Sabemos que compreender que o mundo social e geográfico se transforma a partir

de tensões e de conflitos de interesses e que encontrar explicações para o que permaneceu e o que foi transformado, mediante a análise dos processos de produção e organização do espaço, exige compreensões muito complexas. No processo de construção do conhecimento o aluno, ao formular os seus conceitos vai iniciar-se, operando com conceitos de senso-comum e do quotidiano, transformando-os em conceitos científicos. A construção dos conceitos acontece pela prática diária, pela observação e pelas experiências, num lento processo de mudança.

O caminho faz-se caminhando...

Bibliografia

ALARCÃO, I. (2001) “Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem”, in ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, Porto, Porto Editora, pp. 11-23.

ALMEIDA, C. A. (1978) – Arquitectura Românica de Entre Douro e Minho. *Dissertação de Doutoramento em História de Arte*. Porto: FLUP, Universidade do Porto.

ALONSO, L. (2004) – *A construção de um paradigma curricular integrador*. Texto policopiado.

ALVES, J. (2005) – Feiras e mercados internos na História contemporânea: algumas notas avulsas in *Actas do 3º encontro de História: vectores de desenvolvimento económico – As feiras, da Idade Média à Época Contemporânea*. Vila do Conde: Câmara Municipal de Vila do Conde, pp. 155-165.

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

ARENDT, H. (2000) - A crise na Educação in *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água, pp. 21-53.

AUGÉ, M. (1994) – *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. S. Paulo: Papirus.

BARCA, I. (2011) – Narrativas históricas de alunos em espaços lusófonos in I. Barca. (Org.) *Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Consciência histórica na Era da Globalização*. Centro de Investigação em Educação/ Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga/Portugal, pp. 7-24.

BARTON, K. ; LEVSTIK, L. (2004) – *Teaching history for the common good*. New York: Routledge.

BENJAMIN, W. (1994) – *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. S. Paulo: Brasiliense.

BITTENCOURT, C. (2009) - *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez.

_____ (2004) – O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto.

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

CALLAI, H. (2000) – Estudar o lugar para compreender o mundo in Castrogiovanni, A. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação.

_____ (2005) – Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cad. Cedes*, vol. 25, nº 66, pp. 227- 247, Campinas.

CASTELLS, M. (2010) – *The power of identity*. Oxford: Wiley-Blackwell.

CAVALCANTI, L. (2004) – *Geografia, escolar e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus.

COELHO, S. (1993) – Dois párocos de Fiães in *Ulfilanis Villa: Fiães*, nº 3 (1993-1997), pp. 87-88.

CONNERTON, P. (1989) – *How societies remember*. Cambridge: Cambridge University Press.

CORREIA, L. G. (2011) – O passado é um país estranho: consciência histórica na era da compressão do espaço – tempo in I. Barca (org.), *Consciência histórica na era da globalização*. Actas das XI jornadas Internacionais de Educação Histórica, Braga: CIE/IE, Universidade do Minho, pp. 555-567.

COSGROVE, D. (2001) – A Geografia está em toda a parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas in R. Corrêa (org.). *Paisagem, imaginário e espaço*. Rio de Janeiro:

EDUERJ.

CRUZ, R. (1993). Experiências de la identidade in *Revista Internacional de Filosofia Política*, nº 2, pp. 63-74.

CUCHE, D. (1999) – *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século Edições.

DARDEL, E. (1990) - *L' Homme et l' a terre – nature de la réalité géographique*. Paris: Editions du CTHS

DGEBS/DIREÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991). *Programa de História. Plano de organização do ensino-aprendizagem: Ensino Básico – 3º Ciclo (Vol. II)*. Lisboa: ME/DGEBS

DEB – DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – História*. Lisboa: ME/DEB

DEB - DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – Geografia*. Lisboa: ME/DEB

DEB - DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (2002). *Orientações Curriculares de Geografia para o 3º Ciclo*. Lisboa: ME/DEB

ELIAS, N. (1998) – *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar.

ERICKSON, F. (1986) - Qualitative methods in research on teaching in M. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*, pp.119-161. New York: Macmillan.

FELGUEIRAS, M. (1994) – *Pensar a História, repensar o seu ensino: a disciplina de História no 3º ciclo do ensino básico: alguns princípios orientadores da metodologia de ensino*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, M. (2001) – Geographical education and citizenship: innovate practices in

CGE – IGU, Helsinki Symposium.

FOUCAULT, M. (1966) – *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.

FREIRE, P. (2009) – *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GAGO, M. (2007) – *Consciência histórica e narrativa nas aulas de História*. Dissertação de doutoramento em Educação e Metodologia no Ensino da História apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

GEERTZ, C. (1983) – *Local Knowledge. Further essays in interpretative anthropology*. Nova Iorque: Basic Books.

_____ (2003) - *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

GERBER, R. (2001) – Globalisation education and geographical education: inseparable futures in CGE – IGU, Helsinki Symposium.

GONÇALVES, A. (1991) – *Questões de antropologia social*. Porto: Edições Afrontamento.

GIDDENS, A. (2001) – *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editores.

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

GOMES, P.C.C. (2002) - *A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade*. Rio de Janeiro: Bertrand.

HALBWACHS, M. (1992) – *Memória colectiva*. São Paulo: Vértice.

HALL, E. T. (1994) – *A linguagem silenciosa*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

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

HOBBSBAWM, E. (1983) – Introduction: Inventing traditions in E. Hobsbawm e T. Ranger, *The invention of traditions*. Cambridge: Cambridge University Press.

HOLZER, W. (1999). O lugar na Geografia Humanista in *Revista Território*, Rio de Janeiro, ano IV, nº 7, pp. 67-78.

HUYSEN, A. (2000) – *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano

JANOTTI, M. (2009) - História, política e ensino in C. Bittencourt (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

LAMBERT, D. & BALDERSTONE, D. (2002) – Geography and education for the future in *Learning to teach Geography in the secondary school*. London: Routledge.

LOWENTHAL, D. (1998) – Como conhecemos o passado in *Projecto História* 17. S. Paulo: PUC.

LE GOFF, J. (2000) – *História e Memória*. Lisboa: Edições 70.

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

MAALOUF, A. (2003) – *In the Name of Identity*. London: Penguin Books.

MANIQUE, A. & PROENÇA, M. (1994). *Didática da História, Património e História Local*. Lisboa: Texto Editora.

MATTOSO, J. (2000) in *Revista História*, Novembro de 2000.

MORIN, E. (2001). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____ (2005). *O método 1. A natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina.

MÓNICA, M. F. (1978) – *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Porto: Presença.

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

NÓVOA, A. (2002) - O espaço público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas in *Espaços de Educação. Tempos de Formação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.237-263.

Oriá, R. (2004) – Memória e Ensino da História in C. Bittencourt (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

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

PERALTA, E. (2008) – *A memória do mar – património, tradição e (re) imaginação identitária na contemporaneidade*. Lisboa: ISCSP.

PIAGET, J. (1977) – *O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote.

PERRENOUD, P. (2001) – *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.

PIMENTEL, I. (1999) – A assistência social e a família do Estado Novo nos anos 30 e 40. *Análise Social*, vol. XXXIV, pp. 151-152.

PINA-CABRAL, J. (2003) – *O Homem na família*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

POIRIER, J. ; CLAPIER-VALLADON, S. ; RAYBBAUT, P. (1999) – *Histórias de vida – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- POMBO, O. ; GUIMARÃES, H. ; LEVY, T. (1993) – *Interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*. Lisboa: Editora Texto.
- POMBO, O. (2004) – *A interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- PROENÇA, M. (1992) – *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RELPH (1976) – *Place and placelessness*. London: Pion.
- RAPOSO, P. (1991) – *Corpos, arados e romarias*. Lisboa: Escher.
- REIS, A. (1990) – *Portugal contemporâneo (1926-1958): ascensão e consolidação do Estado Novo*. Vol.IV. Lisboa: Público Alja
- RODRIGUES, D. (2004) – *O Terreiro das Bruxas: o religioso no maravilhoso popular*. Covilhã: Editora da UBI.
- ROLDÃO, M. C. (1995) - As histórias em educação. A função mediática da narrativa. *Ensinus*. V.3, pp. 25-28.
- ROSAS, F. (1990) - Portugal na Europa dos Anos Trinta in *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, Lisboa, Editorial Presença, pp. 9-18.
- _____ (2008) - O Salazarismo e o Homem Novo in *Estados Autoritários e Totalitários e suas Representações*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 31-48.
- ROSAS, F.; BRITO, B. (1996) - Analfabetismo in *Dicionário de História do Estado Novo*, vol.I, Venda Nova: Bertrand Editora, pp. 46-48.
- RÜSEN, J. (2001) – *Razão histórica: teoria da História: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Universidade de Brasília.

_____ (2010) – *História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Universidade de Brasília.

SÁ, M. (1940) – *Santa Maria de Fiães*. Porto: Casa Nun`Alvares.

SANTOS, B. (1987) – Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, M. (1988) – *Metarmorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo.

_____ (1999) - *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.

_____ (2000) – *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.

SCHMIDT, M. ; CAINELLI, M. (2004) – *Ensinar História*. São Paulo: Scipione.

STRECHT-MONTEIRO, M. (1988) – Elísio de Castro 1869-1956 in *Ulfilanis Villa: Fiães*, nº 2 (1988-1992), pp. 17-24.

SIMMEL, G. (1996) – A filosofia da paisagem. *Política e trabalho*, n. 12, pp. 15-24, Setembro.

SILVA, A. da. (2000) - *Textos Pedagógicos II*. Lisboa: Âncora Editora.

SILVA, S. (1987) – A indústria de calçado em Fiães in *Ulfilanis Villa: Fiães*, nº 1 (1987), p. 101.

_____ (1993) – Para a história do monte da pedreira in *Ulfilanis Villa: Fiães*, nº 3 (1993-1997), pp. 40-42.

_____ (1998) – As ribeiras de Fiães há 50 anos in *Ulfilanis Villa: Fiães*, nº 4 (1998-2002), pp. 55-88.

THOMPSON, P. A. (1992). *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra.

TUAN, Y. F. (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel.

VIEGAS, S. M. (2003) – Eating with your favourite mother; Time and sociability in a brazilian amerindian community. *The Journal of the RAI*, 9 (1),pp. 21-37.

YÁÑEZ-CASAL, A. (1996) – *Para uma epistemologia do discurso e da prática antropológica*. Lisboa: Edições Cosmos.

ZABALA, A. (1999) - *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo*. S. Paulo: Artmed Editora.

Anexos

ANEXO 1 – Ficha de Identificação do Aluno



Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães

Ficha de Identificação do Aluno – 9º Ano

Ano Letivo 2011/2012

I. Identificação do Aluno:

1. Nome: _____

2. Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____ 3. Data de Nascimento: _____/_____/_____

4. Naturalidade: _____ 5. Morada: _____

6. Concelho: _____

Freguesia: _____

7. Telefone de Casa: _____

Telemóvel: _____

8. Na tua opinião, os traços que melhor definem a tua personalidade são: (assinala com um X)

- Alegre _____
- Tímido _____
- Sincero _____
- Aplicado _____
- Nervoso _____
- Inseguro _____
- Distraído _____
- Atento _____
- Educado _____
- Egoísta _____
- Agressivo _____
- Simpático _____
- Sossegado _____
- Organizado _____
- Outro _____

9. És Beneficiário do S.A.S.E.? Sim _____ Não _____

10. Tens algum problema de saúde? Sim _____ Não _____

Se _____ sim, _____ refere _____

qual: _____

II. Identificação do Agregado Familiar:

1. Nome do Pai: _____ Idade: _____

Habilitações Literárias: _____

Profissão: _____

2. Nome da Mãe: _____ Idade: _____

Habilitações Literárias: _____

Profissão: _____

3. Número de Irmãos: _____ Idades: _____

4. Tens irmãos a estudar? Sim____ Não____ Se sim, em que ano?

5. Número de pessoas com quem vives? _____ Grau de Parentesco: _____

III. Deslocação para a Escola:

1. Quanto tempo demoras a chegar à escola? _____

2. Qual o meio de transporte que costumavas utilizar?

IV. Educação

1. Frequentaste esta escola no ano letivo anterior? Sim____ Não____

Se sim, em que ano e turma? _____

2. Disciplinas que preferes:

3. Tiveste apoio pedagógico acrescido? Sim____ Não____
Se sim, em que disciplinas?

4. Tiveste outro(s) tipo(s) de apoio(s)? Sim____ Não____
Se sim, qual(ais)?

5. Durante o teu percurso escolar reprovaste alguma vez? Sim____ Não____

Se sim, quantas vezes? _____

Em que anos de escolaridade? _____

6. Onde costumavas estudar?

7. Quando costumavas estudar? (assinala com um X)

1. Todos os dias____

2. Aos fins de semana____
3. Na semana antes dos testes____
4. Nas vésperas dos testes____
5. Regularmente____
6. Raramente____

8. Como costumavas estudar? (assinala com um X)

1. Relês o que foi feito na escola____
2. Copias o que queres memorizar ____
3. Pedes ajuda a outras pessoas ____ · A Quem?

4. Consultas outros materiais para além dos utilizados na aula?

V. Recursos:

1. Assinala com um X os recursos que tens em casa:

1. Dicionários____
2. Computador____
3. Acesso à Internet ____
4. Enciclopédias____
5. Material histórico____ · · Qual?_____
6. Outro(s): _____

VI. Interesses/Motivações:

1. Quais as atividades que, para além da escola, ocupam o teu tempo? (assinala com um X)

1. Música____
2. Desporto____
3. Leitura____
4. Cinema____
5. Televisão____
6. Sair com os amigos____
7. Outras · _____

2. Costumas ler frequentemente? Sim____ Não____
 Se sim, menciona um livro que tenhas gostado:

3. Indica as atividades que gostarias de realizar nas aulas de História: (assinala com um X)

1. Trabalhos de Grupo____
2. Pesquisas____
3. Saídas de Estudo____
4. Interpretar imagens____

5. Ler textos em voz alta____

6. Fazer jogos____

7. Outras • _____

4. Que profissão gostarias de ter no futuro?



Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães

Ficha de Identificação do Aluno – 7º Ano

Ano Letivo 2011/2012

I. Identificação do Aluno:

1. Nome: _____

2. Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____ 3. Data de Nascimento: _____/_____/_____

4. Naturalidade: _____ 5. Morada: _____

6. Concelho: _____

Freguesia: _____

7. Telefone de Casa: _____

Telemóvel: _____

8. Na tua opinião, os traços que melhor definem a tua personalidade são: (assinala com um X)

- Alegre _____
- Tímido _____
- Sincero _____
- Aplicado _____
- Nervoso _____
- Inseguro _____
- Distraído _____
- Atento _____
- Educado _____
- Egoísta _____
- Agressivo _____
- Simpático _____
- Sossegado _____
- Organizado _____
- Outro _____

9. És Beneficiário do S.A.S.E.? Sim _____ Não _____

10. Tens algum problema de saúde? Sim _____ Não _____

Se _____ sim, _____ refere _____

qual: _____

II. Identificação do Agregado Familiar:

1. Nome do Pai: _____ Idade: _____

Habilitações Literárias: _____

Profissão: _____

2. Nome da Mãe: _____ Idade: _____

Habilitações Literárias: _____

Profissão: _____

3. Número de Irmãos: _____ Idades: _____

4. Tens irmãos a estudar? Sim____ Não____ Se sim, em que ano?

5. Número de pessoas com quem vives? _____ Grau de Parentesco: _____

III. Deslocação para a Escola:

1. Quanto tempo demoras a chegar à escola? _____

2. Qual o meio de transporte que costumavas utilizar?

IV. Educação

1. Frequentaste esta escola no ano letivo anterior? Sim____ Não____

Se sim, em que ano e turma? _____

2. Disciplinas que preferes:

3. Tiveste apoio pedagógico acrescido? Sim____ Não____

Se sim, em que disciplinas?

4. Tiveste outro(s) tipo(s) de apoio(s)? Sim____ Não____

Se sim, qual(ais)?

5. Durante o teu percurso escolar reprovaste alguma vez? Sim____ Não____

Se sim, quantas vezes? _____

Em que anos de escolaridade? _____

6. Onde costumavas estudar?

7. Quando costumavas estudar? (assinala com um X)

1. Todos os dias____

2. Aos fins de semana____
3. Na semana antes dos testes____
4. Nas vésperas dos testes____
5. Regularmente____
6. Raramente____

8. Como costumavas estudar? (assinala com um X)

1. Relês o que foi feito na escola____
2. Copias o que queres memorizar ____

3. Pedes ajuda a outras pessoas ____ · A Quem?

4. Consultas outros materiais para além dos utilizados na aula?

V. Recursos:

1. Assinala com um X os recursos que tens em casa:

1. Dicionários____
2. Computador____
3. Acesso à Internet ____
4. Enciclopédias____

5. Material histórico____ · · Qual?_____

6. Outro(s): _____

VI. Interesses/Motivações:

1. Quais as atividades que, para além da escola, ocupam o teu tempo? (assinala com um X)

1. Música____
2. Desporto____
3. Leitura____
4. Cinema____
5. Televisão____
6. Sair com os amigos____
7. Outras · _____

2. Costumas ler frequentemente? Sim____ Não____
Se sim, menciona um livro que tenhas gostado:

3. Indica as atividades que gostarias de realizar nas aulas de Geografia: (assinala com um X)

1. Trabalhos de Grupo____
2. Pesquisas____
3. Saídas de Estudo____

4. Usar mapas__

5. Interpretar imagens__

6. Ler textos em voz alta__

7. Fazer jogos__

8. Outras • _____

4. Que profissão gostarias de ter no futuro?

Anexo 2 – Ficha de Trabalho - A Localização Relativa de Fiães

	Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães	
	Ficha de Geografia – 7º Ano	
	Ano Letivo 2011/2012	
Nome :		

A Localização Relativa

Em Geografia recorre-se às orientações para determinar a posição relativa dos lugares na superfície terrestre utilizando-se os diferentes rumos da rosa-dos-ventos.

NOTA: Antes de responderes, lê atentamente as questões.



Fig. 1 – O concelho de Santa Maria da Feira

1.1. Tendo em conta os rumos da rosa-dos-ventos, localiza as freguesias que fazem fronteira com a cidade de Fiães.

Ficha de trabalho de Geografia

Geografia Física de Fiães

“A terra de Fiães está situada a nordeste da Vila da Feira (da qual dista a 8 quilómetros) e no extremo – sul do Douro Litoral, cuja capital é a cidade do Porto (...) A área desta importante paróquia rural não é extensa: porém, a sua população é muito densa e anda à volta de 3.700 habitantes, em cerca de 900 fogos eclesiásticos (...) Fiães confina, pelo norte, com Argoncilhe e Sanguêdo; pelo nascente, com Lobão, pelo sul, com S. Jorge e S. João de Vêr e, pelo poente, com Lourosa (...) Fiães não está mal servida de vias de comunicação: porém, algumas estradas e caminhos carecem muito de reparações por ser péssimo o seu estado de reparação.

O relevo de Fiães compõe-se de terrenos arcaicos da Meseta Ibérica, nos quais predominam gneisses, micaxistos e granito. Em certas massas rochosas encontram-se filões de volfrâmio, que uma companhia mineira anda a explorar. Os relevos orográficos da terra fianense são todos de pequena altitude: o Monte Grande, prolongamento do Monte do Souto Redondo, o Monte da Vergada, chamado Outorêlo num doc. de Grijó (ano de 1077), o histórico Monte Redondo ou de Santa Maria, o Monte Calvário, e o Monte das Pedreiras, onde, no dizer do povo, a pedra nunca mais se acaba. No documento de 1077 lê-se o seguinte: - ...”in villa de ordoni subtus mons outurelo discurrante rivulo feveros (febros) in terra civitatis sancte P. M. H. . A terra de Fiães assenta num lugar aprazível, arejado e saudável e tem uma bela posição topográfica.

Os seus prados verdejantes, os seus poéticos vales e encostas e os seus montes arborizados – são um encanto para os nossos olhos e um deleite para o nosso espírito. A qualquer lugar que subamos, para onde quer que olhemos, descobrimos panoramas e paisagens surpreendentes! Muitas, recortadas pelo trabalho agrícola. Nesta bonita terra construíram-se moradias de aspeto moderno, e muito confortável, ao lado de habitações humildes, quase autênticos pardieiros.

Rios, nascentes de água e pontes

A freguesia de Fiães pertence à bacia hidrográfica do Douro, visto que as suas águas nativas e pluviais correm para o rio Uíma, afluente da margem esquerda daquele grande curso de água. Nasce o Ima em Duas-Igrejas, atravessando as freguesias de Pigeiros, S. Jorge, Lobão, Fiães, Sanguêdo, Vila Maior, Sandim, Levêr e Crestuma, onde mistura as suas águas com as do Douro (...) o rio Ima atravessa a e sul-norte extensa ribeira de Fiães na direcção sul-norte, abundando nele trutas, eirós e outros peixes do rio (...) Nos meses mais pluviosos é grande o volume das suas águas, chegando, por vezes, a inundar os campos marginais. Ao Íma vai desaguar um riacho que, nascendo em Albergaria de Souto Redondo, atravessa a Azenha de Lourosa e os lugares de Gualtar, Passais, Redondo, Chão do Rio e Vilar, pertencentes a Fiães. Na sua origem chama-se rio Zulelas, em Lourosa, rio da Azenha e, em Fiães, rio de Gualtar, rio às avessas ou rio velho. O povo chamava-lhe às avessas por ele correr de poente para o nascente, do mar para a terra.

Manuel de Sá (1940), Santa Maria de Fiães, in *Geografia Física de Fiães*, Porto

Glossário: Pluviosas (chuvosas); Deleite (prazer).

Partindo da análise do texto, responde às seguintes questões:

1 - Descreve a localização de Fiães.

2 - Identifica os elementos naturais e humanos que caracterizavam Fiães em 1940.

Ficha Informativa Sobre a Paisagem

- A Geografia, do grego geo (terra) e grafia (descrição), é uma das ciências mais antigas que existe. Atualmente, a Geografia tem uma aplicação muito vasta. No entanto, podemos defini-la como a ciência que estuda a superfície da terra que observa, localiza, interpreta e descreve as paisagens.
- O método de estudo da Geografia divide-se em quatro partes, fundamentais no trabalho do geógrafo:

Observação;

Localização;

Descrição;

Interpretação.

- Assim, a primeira etapa, a **observação**, pode ser direta ou indireta. A **observação direta** consiste em observar o fenómeno no local, in loco, havendo um contacto direto com os elementos estudados. A **observação indireta** consiste em observar através de elementos como mapas, fotografias, etc.
- A **localização** consiste em indicar a posição local do que estamos a estudar ou da paisagem que está a ser estudada.
- A **Descrição** consiste em recolher informação acerca da paisagem observada. Depois de uma abordagem geral devemos fazer uma recolha dos elementos que a compõem.
- A última etapa é a **interpretação**. Depois de identificar os elementos, é fundamental que se estabeleçam relações entre eles para explicar as características dessas mesmas paisagens de forma a poderem explicar a organização do espaço.
- O objeto de estudo da Geografia são as paisagens. A paisagem é o aspeto que a superfície da terra tem apresentado num dado momento e numa determinada área, resultante da relação que o homem foi estabelecendo com o meio.
- As **paisagens** podem ser classificadas como **naturais** ou **humanizadas**. As primeiras quando não houve interação do homem com o meio. Quando o homem já se instalou numa paisagem e introduziu algumas alterações chamamos paisagem humanizada.
- Os **elementos** que compõem uma paisagem podem ser humanos ou naturais.
- Quando se faz observação e análise de paisagens, devem definir-se **3 planos de observação**:
 - **Plano de Fundo** – Corresponde à parte superior da imagem. É a imagem mais afastada do observador.
 - **Plano Intermédio** – Parte que fica entre o plano de fundo e o primeiro plano.

- **Primeiro Plano** – Parte inferior das imagens.

Anexo 5 – Plano de Aula sobre Genealogia.

 Agrupamento de Escolas de Fiães		Agrupamento vertical de Escolas de Fiães Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pnho Estagiária: Rosa Maria da Silva Almeida História - Ano letivo 2011/2012	
Plano de Aula			
Ano: 9.º Turma: Lição n.º: 86 (45 minutos) Data: 10/05/12		Unidade Didáctica: K.2 As Transformações do Mundo Contemporâneo Motivação: “A genealogia como instrumento de trabalho” Situação-problema: A história local é da máxima importância pedagógica, pela envolvimento mais significativa dos alunos nos conteúdos da disciplina, ao conhecer a história nacional pelas finas malhas da história local. Questões-Orientadoras: 1. Qual a importância da História Local para o ensino da História? 2. Como se constrói uma genealogia?	

Competências	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Experiência de aprendizagem	Conteúdos Fundamentais	Recursos	Avaliação
- Utilizar procedimentos da metodologia específica da história; - Interpretar documentos escritos, iconográficos e gráficos. - A partir das fontes, interpretar os factos históricos	A História Local		Feedback: O feedback será realizado integrando os alunos nas atividades do relatório já desenvolvidas		Quadro da sala de aula	
	A genealogia como técnica de investigação		Motivação: Os alunos são motivados para a aula através de uma imagem de uma genealogia Situação – problema: Registo no quadro da sala de aula da frase da situação-problema *Registo no quadro da sala de aula da primeira questão orientadora associada ao indicador de aprendizagem com a letra A. A1 – Abordagem à contextualização do relatório a desenvolver na perspectiva da História Local (objetivos da investigação)	História local Património Identidade	powerpoint Quadro da sala de aula. Quadro da sala de aula. Powerpoint	Observação directa: • Atenção • Empenho • Participação • Resposta às questões – orientadoras • Resposta às tarefas propostas pela professora

			Registo no quadro da sala de aula da segunda questão orientadora associada ao indicador de aprendizagem com a letra B. B1 – Construção de uma genealogia B2 – Discussão em torno da importância da técnica da genealogia e da história de vida para a História A4 – Resposta oral à questão orientadora por parte dos alunos como consolidação das aprendizagens e esclarecimento de dúvidas. C1 – Reflexão/análise da frase da situação - problema da aula C2- Elaboração e registo do sumário da aula.	Genealogia	Quadro da sala de aula	
--	--	--	--	------------	------------------------	--

A Genealogia na Investigação Histórica

Na investigação que se pretende desenvolver na turma do 9º B, é importante considerar como fonte histórica a tua família. Os teus familiares viveram acontecimentos importantes da História nacional e local e as suas opiniões e experiências de vida são muito importantes. Deves, portanto, considerá-los na procura de informações.

Porque o teu trabalho junto de familiares é muito importante para a compreensão da História, deve ser construída a tua genealogia, tendo em conta 3 gerações, no sentido de se aprofundar, de forma científica, o leque de relações familiares e sociais explicativas dos acontecimentos, dos indivíduos e dos lugares que vão estar em investigação.

A genealogia é um instrumento de investigação que facilita a abordagem sistémica da família, possibilitando uma visão rápida e integrada das relações familiares.

Funciona como uma representação gráfica do desenvolvimento da família ao longo do tempo, ou como uma ferramenta capaz de incorporar categorias (tipos) de informação:

Aspetos demográficos: idade, sexo, ciclo vital, acontecimentos importantes...

A sua construção :

As linhas: representam a filiação

Símbolos: representam as ligações familiares

Anexo 6. Quadro com as categorias relativas às memórias de Fiães

Categoria – Potencialidades da História Local

Indicadores	Unidades de Registo
Interesse	"Desenvolveu mais interesse e intriga pelo tema"A6; "Desenvolve as nossas capacidades"A1; "Muito Bom o contacto com a História local"A15; "Boa experiência ter contactado com a comunidade local e abrir os horizontes da escola à sociedade"A22; "É importante o encontro de gerações"A6; "Conviver com pessoas da cidade, com familiares, conhecidos"A20; "Incentivo para a descoberta da nossa região"A6;
Conhecimento	"Locais que contêm tanta informação e tanta História"A6; "O meu leque de conhecimentos sobre o Salazarismo é muito maior"A1; "Conhecemos melhor sítios que parecem desertos e que eram sítios importantes antigamente"A15; "Melhor perceção do tempo salazarista"A22; "Importantes para a nossa aprendizagem"A12; "Oportunidade única de conhecimento de certos momentos históricos"A7; "Aprendi muito"A18;
Inportância Histórica	"Contacto com a História e com todos os acontecimentos locais"A6; Perceber e entender muito melhor não só a História local, mas também a História nacional"A6; "Contacto com todas as fontes, histórias e memórias"A6; "Contacto com pessoas que viveram e presenciaram os acontecimentos que realmente marcaram a História"A6; "Ir ao encontro da História viva"A21; "Com a entrevista contactava com pormenores nunca antes aprendidos"A1; "melhorou a minha compreensão da História Nacional" A15; "Da história local percebemos melhor a História nacional"A22; "Incentiva o aluno a fazer mais pesquisa"A22; "Contacto com as fontes históricas"A12; "Percebemos melhor a dimensão da situação histórica"A10; "Despertou a curiosidade histórica"A10; Adquirir ou desenvolver novas competências que nos virão a ser úteis mais tarde"A7; "procurando as fontes conseguimos perceber melhor a História"A9; "Ganhar interesse sobre o acontecimento e irmos ao encontro de várias fontes"A2;
Afetividade	"Aproxima-nos da comunidade"A1;"Aproxima-nos dos cidadãos locais"A4; "Aprendemos melhor porque são histórias contadas por pessoas que para além de relatarem os acontecimentos também nos transmitem sentimentos"A10;"Acaba por nos ligar a certas pessoas"A7;"Vemos estes sítios com outros olhos e mais orgulho"A7; "Aproxima-nos dos cidadãos"A19; "Gostei de trabalhar com esta comunidade, embora não seja a minha terra"A16; "Gostei muito de conhecer a vida de uma mulher que ajudou Fiães"A20.
Autonomização	"Gostei de estar no terreno sozinha"A1;

Anexo 7 – Plano de Aula sobre o salazarismo

Plano de aula: A Ditadura Salazarista	
 Agrupamento vertical de Escolas de Fiães Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pnho Estagiária: Rosa Maria da Silva Almeida História - Ano letivo 2011/2012 Plano de Aula	
Ano: 9.º Turma: Lição n.º: 46 e 47 (90 minutos) Data: 16/01/12	Unidade Didáctica: J.2 Regimes Ditatoriais na Europa Motivação: “Audição de discurso de Salazar” Situação-problema: A ditadura salazarista: uma ditadura <u>conservadora e repressiva</u>. A Ditadura Salazarista Questões-Orientadoras: 1. Como chegou Salazar ao poder? 2. Que características totalitárias apresentava o regime salazarista?

Competências	Conteúdos	Metodologia de aprendizagem	Instrumentos de aprendizagem	Conceitos-chave	Recursos	Avaliação
- Utilizar procedimentos da metodologia específica da história: - Selecionar informação adequada a esta unidade através da pesquisa - Distinguir fontes históricas de textos historiográficos. - Interpretar documentos escritos e iconográficos. - A partir das fontes, interpretar os factos históricos (por ex. fascismo, polícia política, censura, plebiscito, salazarismo, poder autocrático, culto da personalidade). <u>Compreensão histórica</u> Temporalidade - Localizar os momentos principais das mudanças políticas. - Identificar momentos de rutura provocados pela implantação dos Estados autoritários. - Comparar situações e comportamentos do passado com situações e comportamentos correspondentes da atualidade (por ex. a propaganda como arma política; a questão dos direitos humanos nas ditaduras e nas democracias). Espacialidade Localizar os países europeus com regimes autoritários no séc. XX. Contextualização	12 – Regimes Ditatoriais A Ditadura Salazarista	Recuperação de aprendizagens significativas anteriores para o tema desta aula. A) Conhecer o processo de ascensão de Salazar	Feedback: O feedback será realizado integrando os alunos nos conteúdos lecionados nas aulas anteriores. Motivação: Os alunos são motivados para a aula através de um excerto do discurso a fim de integrar Salazar apenas pela palavra no âmbito da estratégia discursiva que marcará o regime Situação – problema: Registo no quadro da sala de aula da frase da situação-problema *Registo no quadro da sala de aula da primeira questão orientadora associada ao indicador de aprendizagem com a letra A. A1 - Breve exposição da professora apoiada na construção de um friso cronológico (a completar ao longo da aula) e de um documento iconográfico. Com o primeiro recurso pretende-se desenvolver uma contextualização	Fascismo italiano Ditadura Militar Golpe Militar	- Construção de friso cronológico (ao longo da aula) - Documento áudio (discurso de aniversário do 28 de Maio) - Quadro da sala de aula - Quadro da sala de aula - Construção de friso cronológico (ao longo da aula). Documento iconográfico (tomada de posse	Observação directa: • Atenção • Empenho • Participação • Resposta às questões – orientadoras • Resposta às tarefas propostas pela professora

Plano de aula: A Ditadura Salazarista

3

Distinguir e inter-relacionar aspetos económicos, demográficos, sociais e políticos (ex. relacionar a proliferação de movimentos políticos de extrema-direita e extrema-esquerda com as condições económicas e sociais entre as duas guerras). - Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores, nomeadamente a propósito dos diversos regimes políticos nos anos 30 (por ex. fascismo italiano e português) - Relacionar a evolução política portuguesa com o contexto europeu e mundial - Explicar comportamentos individuais no contexto da época e do local em que têm lugar (por ex. ação dos principais líderes políticos da época e de alguns resistentes aos regimes autoritários) <u>Comunicação</u> - Desenvolver a comunicação oral e escrita, aplicando o vocabulário específico da disciplina. - Utilizar diferentes formas de comunicação escrita (sínteses de pequenos trabalhos de pesquisa). - Utilizar a comunicação oral nas situações de diálogo na turma - Enriquecer a comunicação oral ou escrita recorrendo à		B) Análise da constituição de 1933	política da ascensão, designadamente o golpe militar de 1926, a tomada de posse da pasta das finanças em 1928 e a entrada como Presidente do Conselho em 1932. Com o segundo recurso, pretende-se dar a conhecer a figura de Salazar e a circunstância formal da tomada de posse da Presidência do Conselho. A2 – Resposta oral à primeira questão orientadora por parte dos alunos como consolidação das aprendizagens e esclarecimento de dúvidas. *Registo da segunda questão orientadora associada aos indicadores de aprendizagem B, C e D. B1– Leitura e interpretação do documento escrito, a fim de os alunos identificarem, as contradições entre dois artigos e a materialização, no	Presidente do Conselho Plebiscito	da Presidência do Conselho) - Documento texto (artigos 8º e 20º da Constituição de 1933).	
--	--	---	--	---	---	--

seleção de materiais adequados		C) Identificar os princípios do Estado-Novo: culto do chefe, proibição dos partidos políticos, censura D) Caracterizar os valores tradicionais Deus, Pátria e Família	corpo da lei, do totalitarismo. C1 -Análise de imagens de propaganda a fim de compreender os princípios do Estado-Novo e de como a propaganda constitui um instrumento vital para a inculcação da doutrina do regime apoiada na continuação da construção do friso cronológico C2- Leitura dramatizada e análise de um poema sobre a repressão com vista à reflexão sobre o valor da liberdade e de integração mais efetiva dos alunos no processo de ensino- aprendizagem . D1- Análise interpretativa de uma imagem para que os alunos compreendam os valores tradicionais defendidos pelo regime.	Propaganda Nacionalismo Culto do Chefe União Nacional Censura Repressão PVDE PIDE Conservadorismo	-Friso cronológico (continuação) Imagens de Propaganda (cartaz – Salazar Salvador da Pátria; Censura). -Documento texto da autoria de António B. Coelho –“Paisagem” -Friso cronológico (continuação) Documento iconográfico (A Trilogia da Educação Nacional)	
--------------------------------	--	---	--	--	--	--

		E) Síntese da aula F – Recolha de memórias orais sobre o salazarismo junto da comunidade local	D2-Observação de imagens ilustrativas a fim de alunos compreenderem a doutrinação das gerações mais novas (crianças e jovens) regime Resposta oral à segunda questão orientadora das aprendizagens realizadas pelos alunos (durante a aula). E1 – Reflexão/análise da frase da situação - problema da aula através da análise do documento iconográfico. E2- Elaboração e registo do sumário da aula. F1) Tarefa de pesquisa para casa	Legião Portuguesa Mocidade Portuguesa Memória oral	-Imagens ilustrativas (Legião Portuguesa e Mocidade Portuguesa) . -Documento Iconográfico (Gravura de um livro da 3ª classe - O Nacionalismo do Estado Novo)	
--	--	--	---	--	--	--

Bibliografia

LUCENA, Manuel, 1976, A Evolução do Sistema Corporativo Português I – O Salazarismo, Lisboa: Perspectivas & Realidades.

RAMOS, Rui, 2000, O Fim da República in *Análise Social*, vol. XXXIV (153), 1059-1082.

ROSAS, Fernando, 1990, Portugal na Europa dos Anos Trinta in *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, Lisboa, Editorial Presença, pp. 9-18.

_____, 2008, O Salazarismo e o Homem Novo in *Estados Autoritários e Totalitários e suas Representações*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 31-48.

WEBGRAFIA

ESTADO NOVO. Centro de Documentação 25 de Abril.

In: www.uc.pt/cd25a/ospo/ospo05.html.

Fundação de António de Oliveira Salazar.

In: www.geocities.com/CapitolHill/Lobby/6559/estadonovo.html.

O Velho Estado-Novo

In: www.terraviva.pt/FerNoronha/1574.html.

ANEXO 7.1. – Suporte Pedagógico de Aula Supervisionada

Disciplina de História: 9º ano, Turma B

Suporte Pedagógico do Tema – A Ditadura Salazarista.

Texto 1

Art. 8º - Constituem direitos e garantias individuais dos cidadãos portugueses:

1º - O direito à vida e à integridade pessoal;

2º - O direito ao bom nome e reputação;

3º - A liberdade e a inviolabilidade de crenças e práticas religiosas, não podendo ninguém por causa delas ser perseguido, privado de um direito, ou isento de qualquer obrigação ou dever cívico. Ninguém será obrigado a responder sobre a religião que professa, a não ser em inquérito estatístico ordenado por lei;

4º - A liberdade de expressão do pensamento sob qualquer forma;

5º - A liberdade de ensino;

6º - A inviolabilidade do domicílio e o sigilo da correspondência, nos termos que a lei declarar; (...)

Art. 20.º

2º - Leis especiais regularão o exercício da liberdade de expressão do pensamento, de ensino, de reunião e de associação, devendo, quanto à primeira, impedir preventiva ou repressivamente a perversão da opinião pública na sua função de força social, e salvaguardar a integridade moral dos cidadãos, a quem ficará associado o direito de fazer inserir gratuitamente a rectificação ou defesa na publicação em que forem injuriados ou infamados, sem prejuízo de qualquer outra responsabilidade ou procedimento determinado na lei.

Constituição de 1933

Documento Iconográfico



Texto 2

A Paisagem

*As traineiras abrigam-se na barra,
os mastros em fantástico arvoredo.
São peixes coloridos, de brinquedo,
e eu o triste rapaz que solta a amarra.*

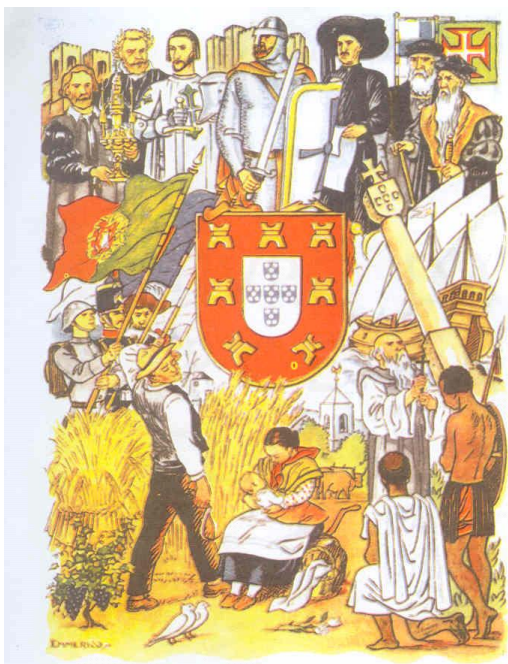
*Os telhados reúnem-se no largo,
assembleia de pobres e crianças.
Em falas, cantos cobram-se esperanças.
Homens chegam do mar com rosto amargo.*

*Lá em baixo a vaga escreve na muralha
a história destes muros. Toda em brios
salta adiante o Baleal e falha.*

*E na gávea da velha fortaleza,
fico a seguir o rumo dos navios,
num choro de asas de gaivota presa.*

António Borges Coelho, 1958

Documento Iconográfico



Anexo 8 – Plano de aula sobre General Humberto Delgado.

Plano de aula: Os Movimentos de Oposição ao Salazarismo 1



Agrupamento de Escolas de Fiães

Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

Estagiária: Rosa Maria da Silva Almeida

História - Ano letivo 2011/2012

Plano de Aula

Ano: 9.º

Turma: B

Lições n.º: 87 e 88

(90minutos)

Data: 14/05/12

Unidade Didática: **K3. Portugal: do autoritarismo à democracia**

Assunto: A oposição democrática ao regime salazarista.

Motivação: “Imagem da campanha de Humberto Delgado no Porto”

Situação-problema: “Mas, embora esconda tudo e me queiram cego e mudo, não hei-de morrer sem saber qual a cor da liberdade.” (Jorge de Sena, *Fidelidade*, 1958)

Questões-Orientadoras:

- 1 - Quais foram os momentos mais importantes de contestação ao Estado Novo?
- 2 - De que forma a campanha e as eleições presidenciais de 1958 abalaram o regime salazarista?

<u>Tratamento de informação/Utilização de fontes</u> - Utilizar procedimentos da metodologia específica da história: - Selecionar informação adequada a esta unidade através da pesquisa - Distinguir fontes históricas de textos historiográficos. - Interpretar documentos escritos e iconográficos. - A partir das fontes, interpretar os factos históricos (por ex. os fatores de ordem interna e externa que explicam a longevidade do regime salazarista e o papel cívico da oposição na luta pela liberdade e pela democracia) - Compreender e aplicar o conceito de oposição <u>Compreensão histórica</u> Temporalidade - Localizar os momentos principais da oposição ao regime (a ação do MUD, as eleições de 1958) Identificar os momentos de agitação provocados pela oposição Contextualização Distinguir e inter-relacionar aspetos económicos, sociais e políticos que possibilitaram a continuidade do regime e a sua contestação	K3 – Portugal: do autoritarismo à democracia A oposição democrática	Recuperação de aprendizagens significativas anteriores para o tema desta aula. (o contexto nacional e internacional que possibilitou a continuidade do regime salazarista)	<u>Feedback:</u> O feedback será realizado integrando os alunos nos conteúdos lecionados nas aulas anteriores, designadamente através de uma breve exposição da professora apoiada num friso cronológico (a acompanhar toda a aula). Com este recurso pretende-se abordar a aparente abertura democrática do regime. <u>Motivação:</u> Os alunos são motivados para a aula através de uma imagem de campanha de Humberto Delgado no Porto <u>Situação – problema:</u> Registo no quadro da sala de aula da frase da situação-problema *Registo no quadro da sala de aula da primeira questão orientadora associada ao indicador de aprendizagem com a letra A.	Guerra Fria Estado Novo Autoritarismo	Friso Cronológico - Imagem (manual p. 185) Poema de Jorge de Sena, <i>Fidelidade</i>, 1958 Quadro da sala de aula	Observação directa: • Atenção • Empenho • Participação • Resposta às questões orientadoras • Resposta às tarefas propostas pela professora
--	---	---	--	--	---	---

- Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos, nomeadamente nos domínios da oposição (por ex. Salazar, MUD, Mário Soares, Álvaro Cunhal Humberto Delgado e outras forças da Oposição Democrática ao Estado Novo, etc.). - Relacionar a política portuguesa com o contexto europeu e mundial - Explicar comportamentos individuais no contexto da época e do local em que têm lugar <u>Comunicação</u> - Desenvolver a comunicação oral e escrita, aplicando o vocabulário específico da disciplina. - Utilizar a comunicação oral nas situações de diálogo na turma - Enriquecer a comunicação oral ou escrita recorrendo à seleção de materiais adequados Metas Domínio da Compreensão Temporal Meta 3 – O aluno reconhece a complexidade da mudança e da continuidade em História, integrando noções sobre evolução, mudança e permanência.		A – Conhecer os principais movimentos de contestação ao Estado Novo B) Compreender a importância da candidatura de Humberto Delgado para a fragilização do regime	A1 – Abordagem aos movimentos de contestação do Estado Novo a fim de os alunos compreenderem como e quando se desenvolveram os principais movimentos de contestação. A2 – Resposta oral à primeira questão orientadora por parte dos alunos como consolidação das aprendizagens e esclarecimento de dúvidas. *Registo da segunda questão orientadora associada aos indicadores de aprendizagem B e C B1 - Análise de um texto com vista à compreensão da importância da candidatura de Humberto Delgado (consequências e especificidades).	MUD	Friso cronológico (continuação) Quadro cronológico Suporte Biográfico Quadro da sala de aula Documento texto da autoria de Mário Soares (Portugal Amordaçado, cap.	
---	--	---	--	-----	---	--

Domínio da Compreensão Histórica Contextualizada Meta 9 – O aluno reconhece a diversidade de interesses e ideologias e avalia motivações dos intervenientes em situações históricas e suas consequências		C) Síntese da aula D) Recolha de memórias orais sobre a contestação ao regime salazarista em Fátima	B2- Observação de imagens ilustrativas da campanha de Humberto Delgado associadas a música de época Resposta oral à segunda questão orientadora das aprendizagens realizadas pelos alunos. Reflexão sobre a frase da situação – problema. C1- Atividades de consolidação das aprendizagens. C2- Elaboração e registo do sumário da aula. D) Tarefa de pesquisa para casa		VII, 1974) Quadro da sala de aula - Documento audiovisual	
--	--	---	--	--	--	--

Bibliografia

LUCENA, Manuel, 1976, A Evolução do Sistema Corporativo Português I – O Salazarismo, Lisboa: Perspectivas & Realidades.

ROSAS, Fernando, 1990, Portugal na Europa dos Anos Trinta in *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, Lisboa, Editorial Presença, pp. 9-18.

_____, 2008, O Salazarismo e o Homem Novo in *Estados Autoritários e Totalitários e suas Representações*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 31-48.

SOARES, Mário, 1974, *Portugal Amordaçado*, Lisboa: Arcádia.

WEBGRAFIA

ESTADO NOVO. Centro de Documentação 25 de Abril.
In: www.uc.pt/cd25a/ospp_po/ospp05.html.

Fundação Mário Soares

Fundação Humberto Delgado

Acontecimentos Políticos Internacionais	•Portugal é admitido na ONU •Início da Guerra Fria •Portugal membro da NATO •Fim da 2ª GM											
	1928	1932	1945	1947	1949	1951	1955	1958	1961	1965	1968	1974
Acontecimentos Políticos Nacionais	Salazarismo											Marcelismo
	•Salazar Ministro das Finanças •Salazar, Chefe de Governo •Eleições para a Assembleia Nacional •Eleições presidenciais (Carmona reeleito) •Eleições presidenciais (Craveiro Lopes eleito PR) •Eleições Presidenciais (Américo Tomás eleito PR) •Assassinato de Humberto Delgado •Doença de Salazar •Marcelo Caetano no poder											Democracia

Oposição ao Salazarismo (cronologia)
1945 - Criação do MUD (Movimento de Unidade Democrática)
1947 - Sabotagem de aviões na Base Aérea de Sintra
1949 - Eleições presidenciais - o candidato da Oposição, Norton de Matos, desiste
1958 - Eleições presidenciais - o candidato da Oposição, H. Delgado, tem grande apoio
1961 - Botelho Moniz, Ministro da Defesa, chefia movimento para afastar Salazar.
1961 - Assalto ao paquete <i>Santa Maria</i> comandado por Henrique Galvão
1962 - Revolta do Quartel de Beja sob o comando do cap. Varela Gomes.
1962 - Crise académica
1964 - Criação, em Genebra, da Ação Socialista Popular (Mário Soares)
1965 - Assassinato do General Humberto Delgado
1967 - Assalto à Delegação do Banco de Portugal na Figueira da Foz
1967 /1968 - Greves pela luta por melhores salários e pela liberdade sindical.

ANEXO 8.1 – Suporte Pedagógico de Aula Supervisionada



BIOGRAFIA DE HUMBERTO DELGADO

1906 (15 de Maio) – Nasce em Torres Vedras.

1922 – Entra na Escola do Exército

1929 – Secretário do Ministro da Instrução Pública. É promovido a Tenente (nos anos seguintes terá várias promoções).

1936 – Assume funções de chefia na Legião e na Mocidade Portuguesa.

1952 – Adido Militar e Aeronáutico na Embaixada de Portugal em Washington, chefe da Missão Militar e representante na NATO.

1957 – Toma posse do cargo de Director-Geral da Aeronáutica Civil. Visita Henrique Galvão, detido em Peniche, que lhe sugere a candidatura à Chefia do Estado

1958 (10 de Maio) – Lançamento da campanha de H. Delgado em conferência de imprensa onde afirma que se Salazar for eleito, “obviamente demito-o”.

1958 (8 de Junho) – Decorre o ato eleitoral. Humberto Delgado perde as eleições.

1958 (9 de Junho) – Em Conferência de Imprensa, H. Delgado acusa o Governo de fraude eleitoral

1958 (11 de Junho) – Deixa de exercer as funções de Diretor-Geral da Aeronáutica Civil.

1958 (20 de Abril) – Depois de várias intervenções de oposição ao regime e de ter sofrido perseguições, Delgado abandona Portugal, rumo ao exílio no Brasil.

1961 (30 de Dezembro) - Entrada clandestina em Portugal (via Ceuta – Sevilha)

1962 (10 de Janeiro) – Saída de Portugal (via Madrid – Casablanca – Brasil). Durante os próximos 3 anos, Delgado assume o comando de vários movimentos de oposição no exílio, nomeadamente em Argel, Paris e Londres.

1965 (13 de Fevereiro) – De Marrocos, H. Delgado parte para Badajoz para uma suposta reunião com opositores do regime salazarista. Humberto Delgado e a sua secretária, Arajaryr Campos, são assassinados.



Biografia de Alcina Bastos

Nasceu em **Fiães** em 1915 e foi uma importante advogada que lutou contra o salazarismo em busca de liberdade política e de justiça social. Cresceu numa casa que hoje é o atual infantário pretendido pela Junta de Freguesia para museu. Nesta casa brincou, correu e cresceu. Tinha na família os melhores exemplos de lutadores republicanos. O seu maior exemplo era o seu pai que, desde sempre, lutou contra Salazar. Era inspetor escolar e esteve preso no Tarrafal. Um dos relatos diz-nos que “até o bigode arrancaram ao Sr. Inspetor!”. Com apenas 12 anos, teve uma arma apontada à

cabeça para fornecer informações sobre o pai e nada revelou. A casa passou então a ter um esconderijo secreto. Certa vez, a PIDE veio buscar o professor e a população de Fiães revoltou-se, não deixando a polícia levar o Sr. Inspetor. “Éramos muitos em volta da casa, mas o Sr. Inspetor disse que era melhor para ele e para nós deixarem-no levar.”

Na qualidade de primeira advogada de Fiães, vai viver para Lisboa em 1955 mas não se esquece das origens, voltando a casa várias vezes.

Viu a sua luta reconhecida em Abril de 1974 com a queda da ditadura e foi com extrema justiça que recebeu, a título póstumo, a medalha da Ordem da Liberdade.

Morreu em 1993.

Guião de entrevistas semi-abertas

O objetivo da tua entrevista é compreenderes como é que o teu familiar/conhecido vivenciou o período do Estado Novo procurando contextualizar a sua vida com o enfoque dos seguintes temas:

POLÍTICA E IDEOLOGIA

- Salazar e o Estado Novo
- Censura/PIDE
- _Figuras locais da política

CULTURA/EDUCAÇÃO/RELIGIÃO

- Escola/Ensino
- Mocidade Portuguesa
- A Igreja

ECONOMIA/SOCIEDADE

Dificuldades económicas/salários

Indústrias

A sociabilidade/costumes

Anexo 10 – Informação/Autorização de saída de Visita de Estudo



Escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho – Fiães

Ex. mo (a) Sr. (a) Encarregado (a) de Educação:

Vimos, por este meio, informar V. Ex. a que, no próximo dia **12 de Abril, quinta-feira**, será levada a cabo uma **Visita de Estudo** ao Caramulo, organizada pelas disciplinas de **História** e de **Geografia**, na qual irão participar as **turmas do 9º ano de escolaridade**.

Assim, será realizada uma visita ao Museu da Arte e do Automóvel do Caramulo e ao Centro de Produção das Águas do caramulo. O almoço realizar-se-á no espaço livre da Serra do Caramulo. Durante a sua realização, os alunos serão devidamente acompanhados por **Professores**.

A **deslocação**, efetuada em **autocarro**, terá um custo estimado de 6,00 Euros por aluno (Alunos com: Escalão A – Não pagam; Escalão B – 3,00 Euros). Assim, o **custo total** por aluno será:

Escalão A-4,00 Euros; Escalão B-7,00 Euros; Sem Escalão-10,00 Euros

A **partida** para esta visita, a partir da Escola, ocorrerá às **8h00** e a **chegada** está prevista para as **18h00**.

Posto isto, solicitamos que, até ao próximo dia de **Março**, V. EX.^a nos faça chegar, através do seu educando, a autorização de participação na Visita de Estudo, juntamente com a quantia acima referida.

OBS. É importante levar roupa e calçado adequados, água e comida para todo o dia.

Com os melhores cumprimentos,
Os Professores

Eu, _____ Encarregado de
Educação do aluno _____ n.º _____ da turma _____ do 8º ano de
escolaridade, autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar na
Visita de Estudo organizada pelas disciplinas de História e Geografia, a efectuar no dia 16 de
Março.

O Encarregado de Educação

Anexo 10.1. – Informação sobre visita de estudo



INFORMAÇÃO

Informa-se a comunidade educativa que no próximo dia 12 de Abril (Quinta feira), entre as 08.00 e as 18.00 horas, os alunos dos 9º anos vão realizar uma **visita de estudo** à Serra do Caramulo, designadamente ao **Museu do Caramulo** (coleção de arte e coleção automóvel) e à **Unidade de Produção das Águas do Caramulo**.

Professores organizadores:

Ana Paula Domingues

Carlos Dinis Mendonça

Maria Rosalina Ferreira

Joaquim Augusto Castro

Rosa Maria Almeida (Estagiária)

Funcionária a acompanhar o aluno Rui Pedro Mota, nº 18, 9º D.

Anexo 10.2– Grelha de Organização e Realização de Visita de Estudo

Visita de estudo – Grelha de Organização e Realização

Tema em estudo: A arte e o automóvel – uma lição de História

Ano/Turma: 9º B

Local: Museu do caramulo

1. Tópicos Preparatórios de Visita de Estudo

Local a visitar: Museu do Caramulo

Pessoa de contacto/Tlm: 232861270

Aprovação da Escola: Sim

Reservas Efetuadas: (transporte, alimentação) Empresa Charter- a/c Adriano Gomes:
934672410

2. Tópicos da Logística de Visita de Estudo

Identificação das limitações físicas do local a visitar: local para almoço

Preparativos para a refeição no local: Escola secundária possibilita refeição às 13.30

Roteiro da visita: Sim, a entregar no início da viagem no autocarro

Preparação de equipamento de apoio: Máquina fotográfica, canetas

Etiquetas para autocarros: sim

Custos de transporte e de entrada nas instituições: 3 euros de entrada no museu

Autorização para pais: Localização da visita, data/horário da visita, objetivos, aluno com necessidades educativas especiais, quantia a pagar, assinatura do encarregado de educação, recolha das autorizações.

Acompanhantes: comunicar funções e responsabilidades, rever objetivos da visita, identificar atividades e horários.

3 – Tópicos Pedagógicos

Aula de Motivação para a visita: concretizada no dia 29 de Março com suporte em powerpoint (45 minutos) e intervenções de motivação em todas as outras turmas do 9º ano.

Roteiro da Visita: Sim

Atividades a desenvolver durante e após a visita: Sim

Reflexão sobre a visita

Anexo 10.3. – Roteiro de Visita de Estudo

Escola EB 2, 3/S D. Moisés Alves de Pinho

Disciplina de História/ Novembro 2011

Visita de Estudo ao Caramulo



Geografia do Caramulo

Situada na região de transição da Beira Alta para a Beira Litoral, entre os concelhos de Vouzela, Tondela, Oliveira de Frades, Mortágua, Anadia e Águeda, a Serra do Caramulo separa as bacias hidrográficas dos rios Vouga e Mondego. É conhecida pela qualidade das águas que brotam na povoação de Varzielas e pela pureza do ar. É uma zona de montanha de origem granítica e xistosa, que foi ocupada pelos romanos, como, de resto, se pode ver pelos trilhos de pedra e tem no Caramulinho (1076.57 m) e no Cabeço da Neve os seus pontos mais altos. Castanheiros e pinheiros, pontuados por ribeiros de águas frescas e cascatas. Tem uma vista deslumbrante sobre o Vale de Besteiros e que alcança a Serra da Estrela e o mar

Nos anos 20 é criada a estância senatorial do Caramulo com vista ao tratamento e profilaxia da tuberculose e, para isso, muito contribuiu o médico Jerónimo Lacerda.

Até aos anos 40 a Serra do Caramulo era dominada por famílias camponesas que organizaram o espaço sob a forma de um sistema de produção agro-pastoril. A propriedade era coletiva e individual e era praticada uma economia de auto-consumo.

Com os anos 60 chega o declínio dos sanatórios e os filhos do médico Jerónimo Lacerda, Abel e João Lacerda, na perspectiva de continuar o desenvolvimento da região impulsionado pelo pai, decidem fundar o Museu do Caramulo com as colecções de automóveis e de arte.

O Museu do Caramulo



Museu do Automóvel

1937 CHRYSLER - Imperial

Os técnicos da Chrysler criaram uma *carrosserie* blindada especial, para proteger personalidades expostas a perigos, sem sacrificar o conforto e a aparência do veículo. O aspecto exterior é semelhante ao modelo normal, estando a blindagem escondida nas paredes da *carrosserie*. Totalmente restaurado foi necessário importar, dos Estados Unidos, algumas peças e acessórios, como os faróis. Mantém ainda os estofos de origem e acusa no conta-quilómetros apenas 27 672, parte dos quais rodados no Caramulo, onde sai com frequência para conservação mecânica.

“...Entrei em marcha atrás pelo túnel. Foi um momento intenso, de um nervosismo que não se pode imaginar. E talvez por isso, já cá em cima, o carro resvalou um pouco para a valeta, porque as pedras estavam molhadas e o pneu um tanto careca. E não conseguia tirá-lo dali, pois o carro

patinava. Sentia uma aflição... Tive de meter um calço de madeira e nisso me ajudou o meu colega Ribeiro, da Carris, que me disse: 'Mas que andas tu a fazer?' 'Agora não me digas nada!'. E lá arranquei de onde estava em marcha atrás para levar o carro para o sítio desejado. Uma vez no local as coisas passaram-se nestas fases: primeiro, os camaradas começaram a protestar porque eu estava a interromper-lhes o recreio; segundo, o guarda pensava que eles tinham razão, mas não intervinha porque eu era o motorista do director; terceiro, os camaradas rodearam o carro sempre a protestar e ele pensou que me vinham bater e preparava-se então para intervir. Foi então que o camarada Magro gritou 'Golo!'. E num abrir e fechar de olhos todos estavam dentro do carro..."

As portas fecharam-se com estrondo. Cerram-se os vidros inquebráveis. E o pesado carro investe. O guarda do túnel, instintivamente, de olhos arregalados, afasta-se. É apenas atingido num pé. Ainda no chão, abre fogo. Está dado o alarme. Percorremos o túnel. Ultrapassamos a casa da guarda. Desembocamos na parada. Atiramo-nos como um bólido contra o portão verde da saída. Este voou em estilhaços. Após uma curva apertada, houve que percorrer, debaixo do fogo, toda a estrada de acesso. Tudo corre bem apesar de uma janela mal cerrada. As balas limitam-se a riscar a chapa e o vidro.

Excertos do artigo **1961 A fuga de Caxias**, que relata a fuga dos militantes do PCP no Chrysler Imperial HE-10-32 (hoje exposto no Museu Automóvel do Caramulo), publicado no jornal *Avante*, de 27-12-1974).

Museu de Arte



Natureza Morta

Entre 1937, data da *Guernica* e 1945/46, data do *Ossário*, obras estas que correspondem, respetivamente, ao selvático bombardeamento nazi da célebre vila Basca e às notícias da barbárie dos campos de concentração alemães, o trabalho de Picasso ignorou acontecimentos mundiais específicos. Apesar do artista concentrar durante esse período o seu labor num repertório pictórico de temática tradicional (naturezas-mortas, retratos, paisagens e nus) tal não o impediu contudo, de deixar o mais pungente e doloroso testemunho plástico dos horrores da guerra no século XX. Confrontado com o drama sangrento da Guerra Civil de Espanha, da 2ª Guerra Mundial e da ocupação Alemã da França, pátria de adopção na qual permaneceu, Picasso desenvolveu uma linguagem pictural expressiva e sombria, um mundo obscuro de formas contorcidas, espaços claustrofóbicos e cores cinzentas, cuja iconografia constrói a imagem da vida destruída até aos limites da sobrevivência e até para além deles.

A presente pintura, de 1947, insere-se na continuidade directa da produção de Picasso dos anos da Guerra, apresentando, sobre um empastado fundo branco-acinzentado, uma mesa parcialmente coberta por uma toalha sobre a qual se dispõe um crânio humano ladeado por alhos

franceses e por uma tigela com castanhas. O tema do crânio, de touro, de carneiro ou humano, irrompera na sua obra pictórica em 1939, dando origem a uma série de naturezas mortas e a uma notável escultura. À metáfora da morte que o crânio humano de mandíbula deformada e desmesurada em agonia tão bem expressa acresce a vitalidade inusitada dos alhos franceses, interpretados pelo próprio artista como alusões a ossos cruzados. A esta harmonia de brancos, negros, ocre e verdes alia-se a pequena mancha castanha-avermelhada e, por isso, otimista dos frutos eriçados, imagem da vida que se renova e recomeça. Abel Lacerda perguntou a Picasso se não tinha medo de ser assaltado. O pintor respondeu que não porque só assinava quadros mesmo na altura deles saírem do atelier. Até aí os quadros não tinham valor.

Anexo 10.4. – Ficha de Atividades a Desenvolver Durante e após a Visita



Atividades a Desenvolver no Museu de Arte

- 1 – Seleciona, através da fotografia, um veículo ou um objeto de arte que te suscite maior interesse.

- 2 - Como se designa o famoso quadro de Picasso que representa o sofrimento provocado pelo bombardeamento de uma cidade basca?

3 - Identifica a originalidade da aguarela de Salvador Dali, *O Cavaleiro Romano na Ibéria*.

4 - Qual o ano e o tema da obra do pintor português nascido em Amarante que apresenta um elemento decorativo alusivo ao 25 de Abril?

No Museu do Automóvel

5 - Identifica, com referência à marca e à matrícula, o carro que apenas foi uma vez utilizado por Salazar.

6 - Qual foi a senha utilizada pelos militantes do PCP para fugir à prisão de Caxias e qual foi o veículo utilizado?

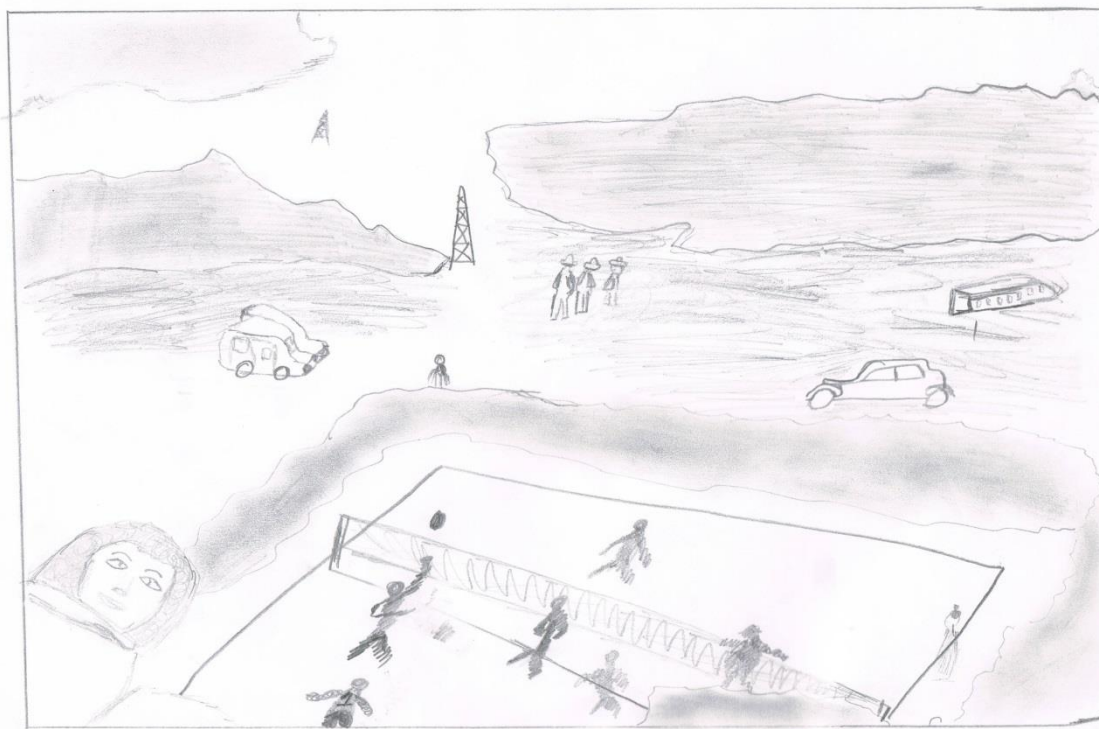
Anexo 10.5. Ficha de trabalho para casa

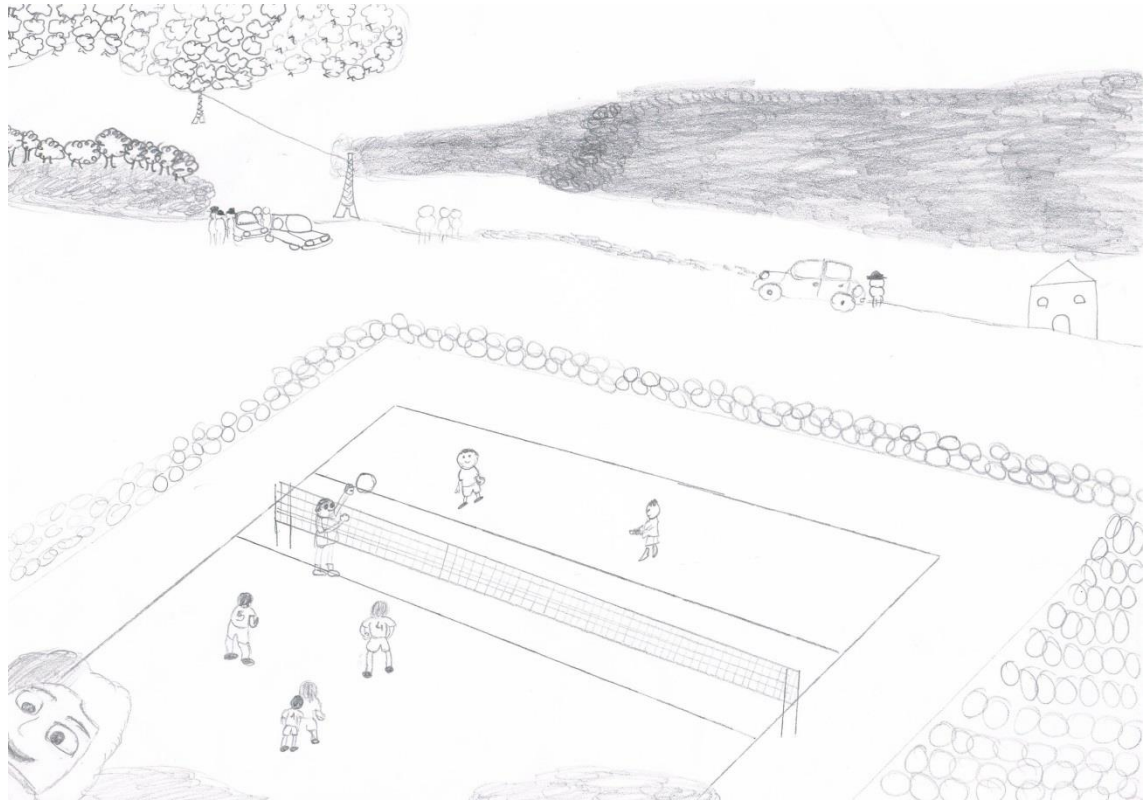


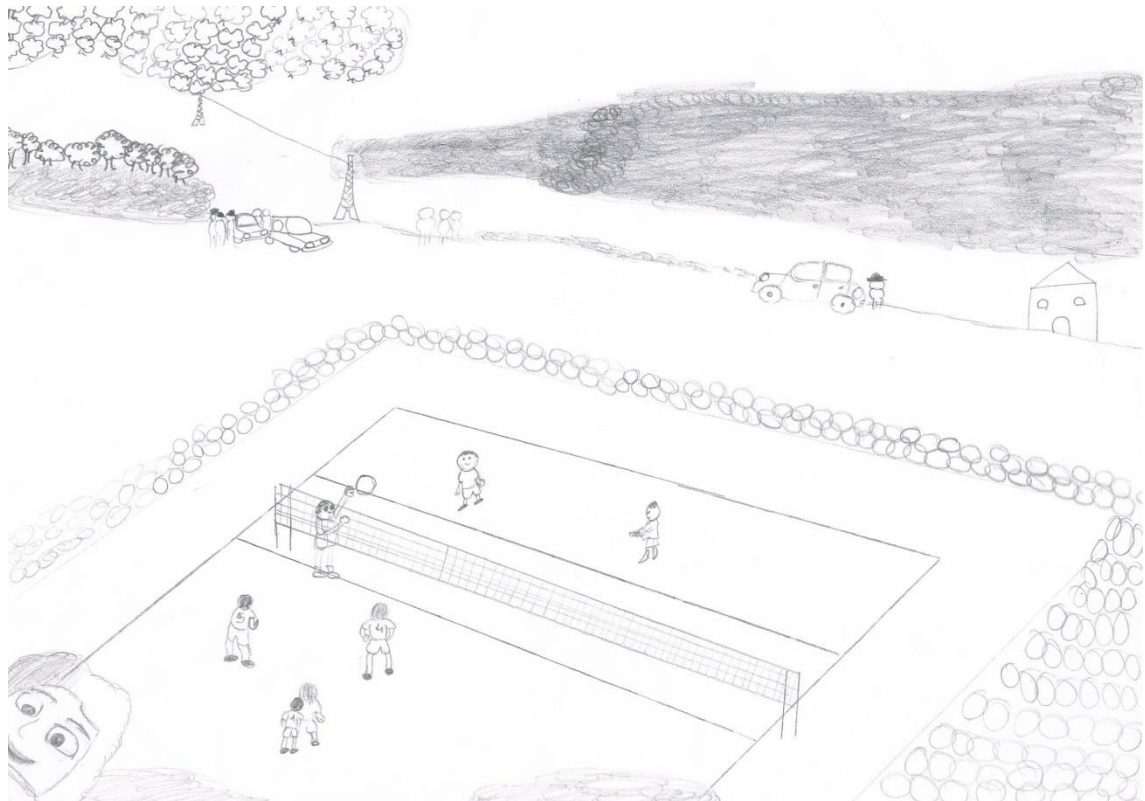
Atividade para Casa da Disciplina de História

Depois de destacares um objeto de arte ou um veículo do Museu do Caramulo através da fotografia, faz a sua contextualização histórica e refere por que razão o seleccionaste (15 linhas, no máximo).

Anexo 11 – Esboços



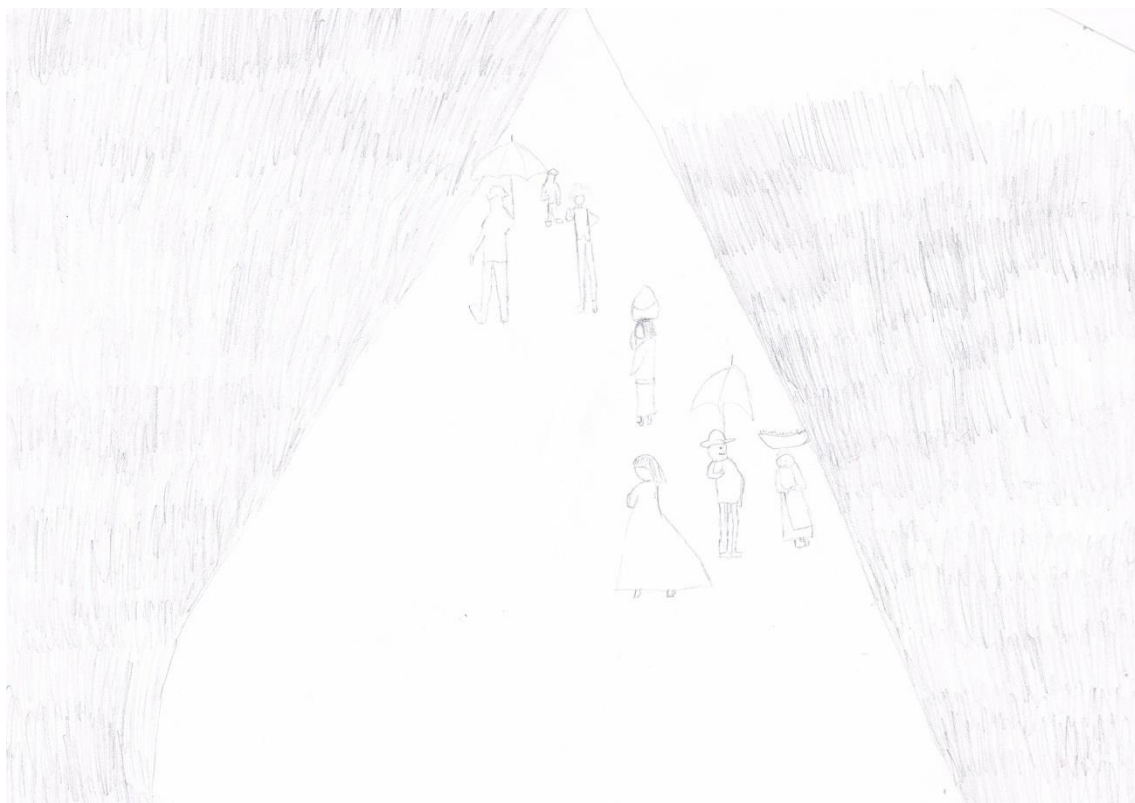
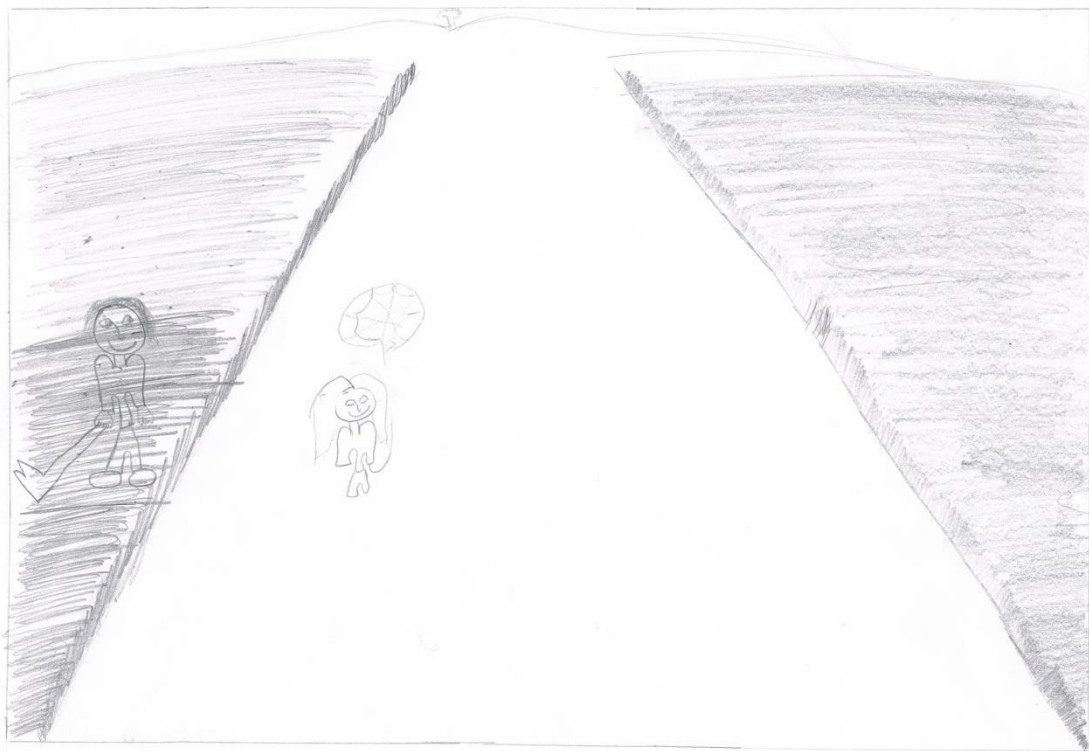


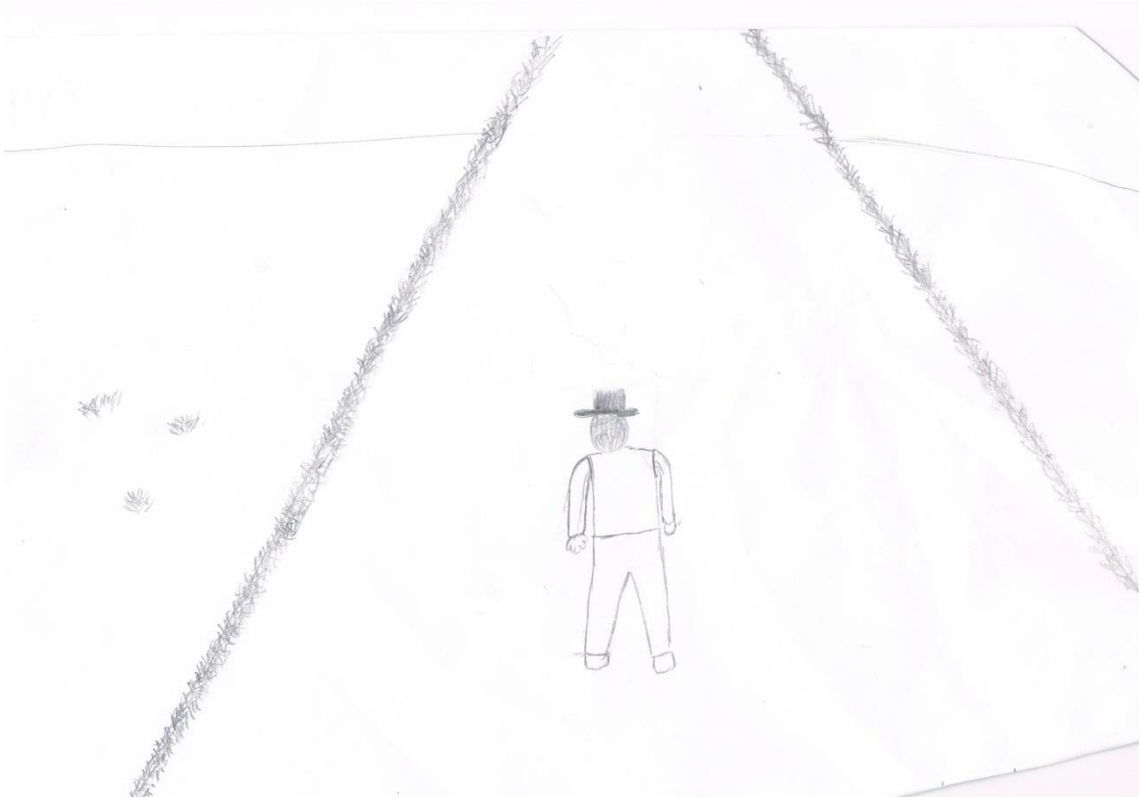


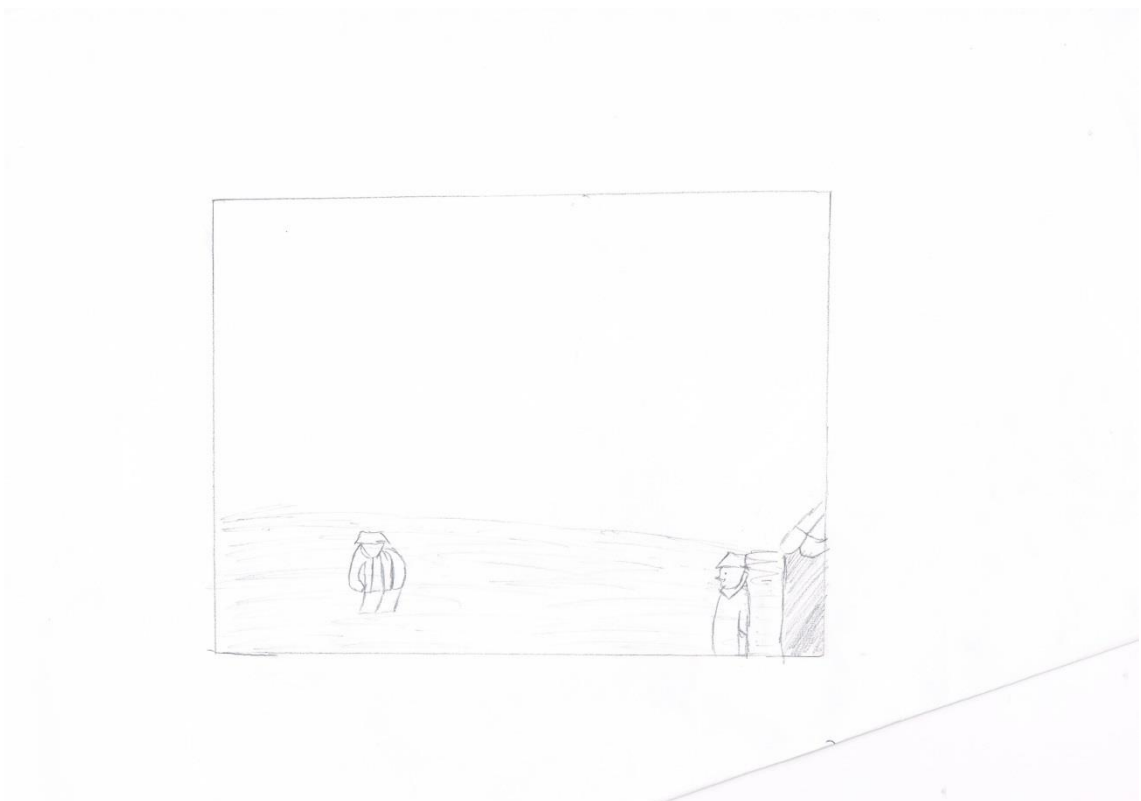


Gradi e sacchi di sale al Ponte Rosso





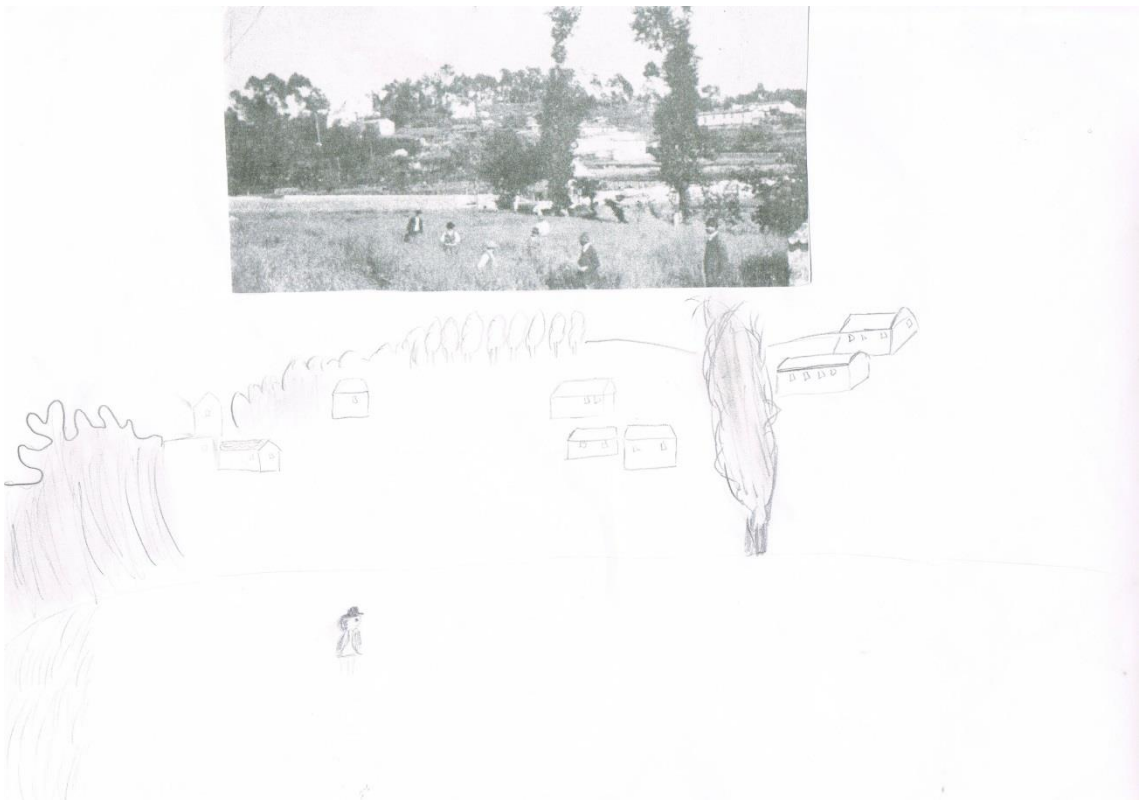
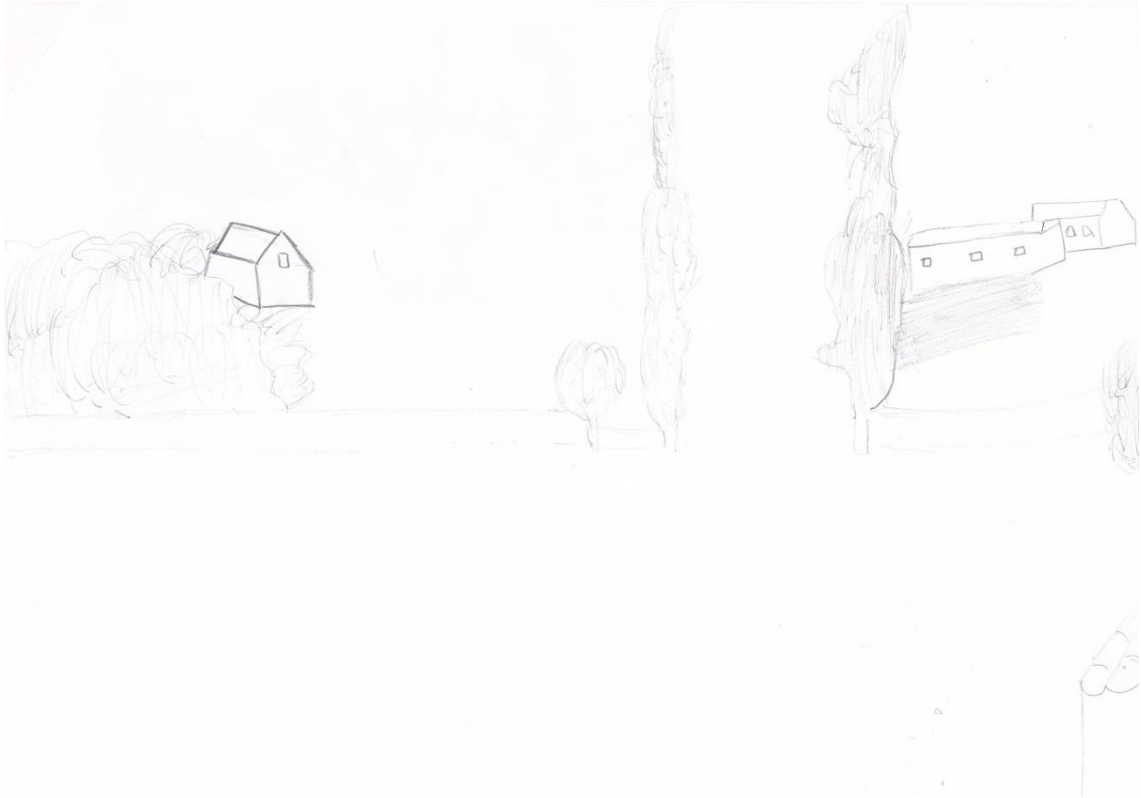












Anexo 12 – Respostas dos alunos sobre elementos das fotografias e sua inter-relação.

- Identificar os elementos naturais e elementos humanos

Elementos naturais:

- Árvores
- Campos
- Cultivar o milho
- Erva

Elementos humanos:

- Casas
- Cidadãos, as pessoas
- Agricultor

- Relacionar os elementos naturais e elementos humanos

As pessoas tratavam e cultivavam os seus campos. Viviam, praticamente da agricultura e do cultivo.

Havia várias quadras onde levavam as sementes para plantarem.

Também tratavam dos rebanhos.

Para que fosse mais rubrica com um passeio com um nome o pai
com vários campos, pessoas



Na paisagem há elementos naturais e humanos.

Elementos humanos: - casas, tanques e um estaleiro para o gado.

Elementos naturais: - árvores, campos e altos.

As pessoas andavam no campo a cultivar, a criar gado e a ceifar a erva porque estava grande.

As casas ficavam nos altos e os campos eram a descer.

filme que ~~deixa~~ nos refletindo com um passeio com um nome o final
com vários campos, pessoas



Elementos Romanos:

- casas;
- estradas;
- pessoas
- guarda - chuva
- produtos agrícolas
- roupa
- campo

Elementos naturais:

- mata
- serro
- árvores

Elementos humanos

Na imagem tem ~~casas~~ casas - pessoas

Elementos naturais,

campos

1. Os elementos humanos são: as pessoas, as construções, as casas, as ruas, as estradas.

Os elementos naturais são: a terra, as plantas, as árvores, ...

2. Não se vê muitas casas, as pessoas não são com roupa de trabalho, algumas pessoas são a praticar a agricultura, o terreno parece dar cultivo.

Os elementos humanos são as casas, as pessoas, as sombrinhas,

os elementos naturais são a ervo, as árvores, etc.

há pessoas a caminhar por um caminho, as mulheres de saias compridas e lenços na cabeça; os homens estão vestidos de calças, e camisas com cotões; as pessoas estão com sombrinhas; algumas pessoas estão a trabalhar nos campos.

1ª tarefa

Identificar elementos humanos e elementos naturais:

Naturais:

- os campos
- os montes
- as árvores

Humanos:

- as pessoas
- as casas
- os postes de eletricidade
- o caminho.
- os guarda-chuvas

Relação do homem com a natureza.

As pessoas trabalham as terras, cultivam-nas.
As pessoas estão a passear pelo um caminho construído pelo homem, e no do plano tem um homem a semear.

No plano de fundo tem casas que foram construídas pelo homem para as pessoas viverem, por isso são muito úteis para a nossa vida.

- | | |
|--------------------|--------|
| * pessoas | * muro |
| * casas | |
| * campo de cultivo | |

Elementos naturais

- * muro
- * campo de cultivo

Relaciona elementos humanos com naturais

fiado na parede não muito porada e as redes das casas tinham zonas de cultivo

Elementos humanos: pessoas a passearem, casas, pessoas a cultivar.
Postos de observação

Elementos Naturais: Campos agrícolas, montes, vegetação, animais.

Os elementos humanos que estão presente nesta imagem, são os humanos a cultivar, os postos de observação.

Os elementos Naturais que estão presente nesta imagem, são os campos agrícolas, os montes a vegetação e os animais.

Os elementos naturais são: A vegetação, que são campos agrícolas e as florestas.

Os elementos humanos são: Os carros, as casas, os postes de eletricidade e o campo de vôlei.

Os elementos naturais que estão presentes nesta imagem são os campos agrícolas e as florestas.

Os elementos humanos que estão presentes na imagem são os carros, as casas, os postes de eletricidade e o campo de vôlei.

O campo de vôlei serve ^{para} os jogadores jogarem.

Os campos agrícolas servem para os agricultores trabalharem.

Os carros servem para as pessoas deslocarem-se.

As casas servem de habitação.

Os postes de eletricidade servem para mandar a eletricidade para todas as casas.

Elementos humanos.

Na imagem tem carros, casas, pessoas, postes de eletricidade, alguns campos cultivados, vê-se também um conjunto de pessoas a jogar um jogo de vôlei sob as árvores.

Elementos naturais.

Aí vemos, campos e áreas de cultivo.

Elementos humanos

- casas
- peças

Elementos naturais

- árvores
- arbustos

2. Os homens não ~~est~~ estão com a roupa de trabalho, tão com roupa de domingo, tem várias casas,

elementos: natural - árvores
humanos - campo de futebol, casas e postes de eletricidade.

relação: o campo é envolvido pelas árvores,
por de trás dos carros tem mata.
o verde do campo enquadrando com a vegetação
e um sítio alto e sem casas

O elemento natural presente no quadro é: uma grande floresta e

os elementos humanizados: casas, cercas, uma multidão de pessoas, um campo de vôlei, postas de delimitação e terras cultivadas.

Esta imagem foi tirada no final das Betáreas.

Se observarmos na imagem ficamos a saber que quando foi tirada já havia delimitação.

No 1º plano estão mais elementos humanizados do que no 2º plano.

Os elementos naturais desta figura são o campo e a floresta envolvente.

Jirões era uma cidade muito natural.

Os elementos humanizados são: as pessoas que andavam nos campos e as casas.

No último plano tinha uma paisagem mais humanizada.

No 1º plano tinha uma paisagem humanizada e natural, do que se vê que nesse campo não estavam homens e bem vestidos, talvez porque esse campo seria bem para a procura do volfrâmio.

O elemento natural presente no quadro é : uma grande floresta e

os elementos humanizados : casas, cercas, uma malhada de pastos, um campo de vales, postos de deleidade e terras cultivadas.

Esta imagem foi tirada no final das Betasres.

do observar na imagem fique o salaz que quando se tirado já houve deleidade.

No 1º plano estes mais elementos humanizados do que no 2º plano.

Elementos naturais:

Campos, águas, eua, cultivo

Elementos humanos:

Casas, pessoas

Relação entre elementos humanos e naturais:

As pessoas estão a cultivar os campos,
para terem o que comer e ganham
dinheiro.

Elementos humanos:

- Casas e pessoas.

Elementos naturais:

- Árvores, arbustos e campos agrícolas.

Esta paisagem é um pouco humanizada, tem algumas casas e poucas pessoas. As pessoas, neste caso, os homens, parecem estar a ver o terreno agrícola, não o estavam a trabalhar porque não estavam ligados para a ocasião.

Talvez estivessem interessados em comprar o terreno, mas isso já não se sabe.

• Identificar elementos naturais e humanos:

Naturais { árvores,
campo,
floresta.

Humanos { casas,
fábricas,
estradas.

• Relacionar elementos naturais com humanos:

O campo é um elemento natural e humano
porque as pessoas alteram-no

Elementos naturais

- árvores
- rios
- montes
- campos

Elementos humanos

- casas
- igrejas
- pessoas

Relação entre o Homem e a natureza

- os Homens da imagem alteram o look dos campos.

• Identificar Elementos Naturais e Humanos:

Naturais { Árvores,
Campo,
Floresta.

Humanos { Casas;
Fábricas,
Estradas.

• Relacionar Elementos Naturais com Humanos:

O campo é um elemento natural e humano
porque as pessoas alteram-no

Anexo 13 – Respostas à ficha de trabalho relativa à Geografia Física de Fiães.

A freguesia de Fiães está situada a nordeste da vila da Fátima (da qual dista a 8 km) e no extremo-sul do Douro Litoral.

Os elementos naturais e humanos que caracterizavam Fiães em 1939 são os seus campos verdejantes, os seus poeireiros, vales e encostas, os seus montes arborizados, paisagens surpreendentes, campos agrícolas, e as moradias de aspeto moderno, e

A freguesia de Fiães está situada a nordeste da vila da Fátima (da qual dista a 8 km) e no extremo-sul do Douro Litoral.

Os elementos naturais e humanos que caracterizavam Fiães em 1939 são os seus campos verdejantes, os seus poeireiros, vales e encostas, os seus montes arborizados, paisagens surpreendentes, campos agrícolas, e as moradias de aspeto moderno, e

Dez 2018. Ciências Afectivas

Nº: 4

tema: 7º D

1. "A terra de Fátima está situada a nordeste da vila da Ferreira e no extremo - sul do Douro Litoral, cuja é a capital e cidade do termo."

2. "Os seus prados verdejantes, os seus poéticos vales e encostas e os seus montes arborizados - são um encanto para os nossos olhos e um delírio para o nosso espírito. A qualquer lugar que subamos, para onde quer que olhemos, descobrimos panoramas e paisagens - surpreendentes! Montes recortados pelo trabalho agrícola. Nesta bonita terra. Construíram - se moradas de aspeto moderno, e muito confortáveis, ao lado de habitação humildes, quase autênticas, para os pobres."

1. Fátima está situado a nordeste da Vila da Ferreira e a extremo - sul do Douro Litoral, ~~(em)~~ Fátima colima pelo Norte com Argemilhe e Sanguedo pelo Nascente com Loba e pelo Sul com São Jorge e São João de Vár e a poente com Lourosa //

2. Elementos Naturais: vales, encostas e rio

Elementos humanos: Horreiros, estradas / caminhos Campos

Agriculturas

Nome do Aluno

Nome: Rita Oliveira

Nº: 22

Turma: 7ºD

1. Fiães situa-se a nordeste da Vila da Feira e no extremo-sul do Douro Litoral, cuja capital é a cidade do Porto. Pelo norte, Fiães tem, Argencilhe e Sanguedo; pelo nascente, Loboão; pelo Sul, S. Jorge e S. João de Ver; pelo poente, Lousosa.

2. Elementos naturais:

> prados verdejantes; montes arborizados; rios; nascentes de água; gneisses, mica xistos e granito

Elementos humanizados:

> moradias de aspeto moderno; e pontes.

1. Fiães situa-se a nordeste da Feira e no extremo-sul do Douro Litoral, e a capital é a cidade do Porto. Pelo norte, Fiães tem, Argencilhe e Sanguedo; pelo nascente, Loboão; pelo sul, S. Jorge e S. João de Ver; pelo poente, Lousosa.

2. Elementos humanizados:

• pontes e moradias de aspeto moderno.

Elementos naturais:

• prados verdejantes; montes arborizados; rios; nascentes de água; granito, mica xistos e gneisses.

1- Fíes situa-se a nordeste da vila da Feira da qual dista 8 quilómetros, e no extremo-sul do Douro Litoral, cuja capital é a cidade do Porto. Confina, pela norte, com Argemela e Sanguedo; pela nascente, com Lobão, pelo Sul, com S. João e S. João do Vale, pelo poente, com Lourosa.

2- Algumas estradas e caminhos caseiros muita de separações por ser pedregoso seu estado de separação. Fíes predomina de granito, micaeíta e granito. Os relevos topográficos da terra fíes não são todos de pequena altitude. Fíes apresenta num seu aprazível, agradável e saudável e tem uma bela paisagem topográfica. Os seus prados verdejantes, vales e encostas e os seus montes arborizados. As moradias de aspecto moderno, e muita conforto a a sede de habitação humana, quase carente de parqu岸. Fíes na sua forma abençoada, e em sua paisagem de sua.

①- A terra de Fíes está situada a Nordeste da Vila da Feira (da qual dista 8 quilómetros) e no extremo-sul do Douro Litoral, cuja capital é a cidade do Porto.

②* Os elementos naturais de Fíes, são:

- Rochas;
- relevo;
- prados;
- vales;
- encostas;
- os seus montes arborizados;
- rios;
- Nascentes de água.

* Os elementos humanos de Fíes, são:

- moradias de aspecto moderno;
- habitações;
- pontes.

1. Está situada a nordeste da Vila da Seira e no extremo Sul do Douro litoral.

2.

Elementos Naturais

clima
↓

terrenos arcaicos da Meseta Ibérica, nos quais predominam gneisses, micaxistos e granito.

relevo
↓

prográçicos da terra fiamense são todos de pequena altitude.

1. Está situada a nordeste da Vila da Seira e no extremo Sul do Douro litoral.

2.

Elementos Naturais

clima
↓

terrenos arcaicos da Meseta Ibérica, nos quais predominam gneisses, micaxistos e granito.

relevo
↓

prográçicos da terra fiamense são todos de pequena altitude.

1. A freguesia de Eães está situada a nordeste da Vila da Feira (da qual dista a 3 quilómetros) e no extremo-sul do Douro Litoral, cuja capital é a cidade do Porto (...). A área desta freguesia é importante, com cerca de 900 fogos e 60 sítios. A freguesia de Eães pertence à bacia hidrográfica Douro.

2. Elementos Naturais: Clima - de transição atlântico da Meseta Ibérica, nos quais predominam gressos, miocénicos e granito.

Relevo - orográfico da zona feirense são todos de pequena altitude.

Em estas montanhas rochosas orientam-se filões de xisto micáceo. A freguesia tem mais 50 acasas.

Os seus rios são variáveis, os seus pastos são o verde das montanhas e os seus montes são muito secos e muito trabalhosos para o trabalho agrícola. Rios, nascentes de água e fontes.

Elementos humanos Construíram-se muros de alvenaria moderna, e muito confortáveis, os laços de habitação rural, quase autênticos. Algumas estradas e caminhos rurais muito de se apreciar. Não se percebe o seu estado de conservação.

Vias de comunicação

1- Eães situa-se a nordeste da Vila da Feira da qual se no extremo-sul do Douro Litoral. Eães confina, pelo norte, com Argencilhe e Sanguedo; pelo noroeste, com Lousã, pelo sul, com S. Jorge e S. J. de V. e, pelo leste, com Lousã.

2-

Naturais: prados verdejantes, rios, campos, pequena altitude

Humanos: algumas estradas e caminhos, moinhos

① A cidade de Riões está situada a nordeste da vila da Feuca (no qual dista 8 km) e no extremo sul do Douro litoral, cuja a capital é a cidade do Porto.

A cza é extensa, a população é muito densa e tem 3700 habitantes.

② Os elementos naturais são ~~a elima~~ (gneissos, micaístos, e granito), filões de de volfrâmio, Arados vertigantes, Articos vales e encostas, montes, lugar aptoável, arejado e saudável.

Os elementos humanos são moradias de aspecto moderno, habitações humildes, nascentes e rios.

FICHA DE TRABALHO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

①

Filões está situada a nordeste da Área da Ferra (no qual dista 8 quilómetros) e no extremo-sul do Douro Litoral, cuja capital é a cidade do Porto.

A área não é extensa, a população é muito densa e tem 3700 habitantes.

②

Elementos naturais

- Cérma ♥
(gneisses, micaístos e granito)
- Filões de Volcânico ♥
- Rochas verdejantes
- Poéticos vales e encostas
- Montes arborizados, lugar agradável, arejado e saudável

Elementos humanos

- Moradias de aspeto moderno;
habitações humildes
- Nascentes, rios ♥

① A cidade de Riões está situada a nordeste da vila da Feia (no qual dista 8 km) e no extremo sul do Douro litoral, cuja a capital é a cidade do Porto.

A cidade é extensa, a população é muito densa e tem 3700 habitantes.

②

Os elementos naturais são ~~o clima~~ (gneissos, micaeístos, e granito), fítes de de vulcão, Prados vertigantes, Artíficos vales e encostas, montes, lugar apazível, arejado e saudável.

Os elementos humanos são moradias de aspecto moderno, habitações humildes, marcentes e rios.

Anexos – Percepções sobre Fiães no passado.

A paisagem de Fiães no passado era mais natural, não havia tantas coisas e ~~existiam~~ ^{havia} poucos carros.

As pessoas trabalhavam no campo, as crianças iam a pé para a escola e depois quando regressavam à casa iam ajudar, os pais para o campo.

As casas eram praticamente todas pequenas, exceto algumas de poucas mais ricas.

Penso que Fiães não fosse muito poluído, pois existiam muito poucas fábricas.

A tecnologia não era muito avançada, não existia telemóveis, nem computadores. As pessoas eram muito pobres, vestiam-se de tecidos mais fracos,...

Antigamente a paisagem era muito pobre. Não havia estradas feitas de alcatrão mas sim de terra, a paisagem não era tão humanizada como é agora, não havia casas tão boas como agora mas sim casas ~~feitas~~ ^{feitas} ~~para~~ ^{para} ~~os~~ ^{os} ~~animais~~ ^{animais}.

Antigamente as fotografias eram a preto e branco e não a cores.

A paisagem antigamente não é tão original como é agora.

Antigamente a paisagem era só verdeira devido aos campos em que as pessoas se dedicavam para terem alimentos para comer.

geralmente

A paisagem nos anos 40/50/60 era menos humanizada,
havia muito campo e menos estradas. As casas eram mais
pequenas que as de agora e menos luxuosas. As pessoas viviam
essencialmente ao redor do campo, eram simples e viviam de
uma forma muito diferente da nossa.

A paisagem de Friburgo ao longo do tempo foi...
Nos anos 40 e 50 a paisagem era praticamente diferente
do que hoje em dia.

Os cidadãos trabalhavam e dedicavam a maior parte do tempo
a tratar dos seus campos agrícolas.

Antigamente não havia centros comerciais como agora.

Também as pessoas não andavam muito de carro,
pois era um tempo difícil. Só andavam algumas das
pessoas mais ricas, e as mais pobres andavam a pé.

As pessoas, muitas delas, retiravam o leite das vacas
para se alimentarem.

Ao longo do tempo, a tecnologia, o desenvolvimento
e as paisagens foram melhoradas, trabalhadas de forma
melhor e mais evoluídas.

Também as cidadãos costumavam tratar da criação de
gado e da pecuária.

Antigamente em Friburgo as paisagens eram muito bonitas, não tinha muitas
fábricas, porque as pessoas trabalhavam a mais, antigamente não
tinham estradas.

As pessoas iam trabalhar no campo, iam pastar os animais, havia pastores.
Não havia telefones.

As casas algumas eram feitas de madeira e eram muito humildes e pequenas.
Era quase tudo pobre.

As pessoas plantavam muitas leguminosas, frutos, cereais.

A paisagem de Fiães no passado era totalmente diferente de agora. Eu acho que haviam bastantes campos com agricultores, a tentar sustentar a família. Havia também poucas estradas e vários caminhos de lama. Havia pequenas lojas que vendiam doces: ~~doce~~ abuçados, etc... E tal como agora havia os pobres e os ricos. Os ricos possuíam casas e alguns deles até possuíam carros. Havia uma grande Igreja, quiosques e uma ou outra escola simples só com o Ensino Básico. Mas principalmente a paisagem de Fiães eram compost por campos ~~para~~ ~~de~~ terra. ~~As mulheres~~ ~~eram~~ ~~vestidas~~ ~~e~~ ~~usando~~ ~~de~~ ~~roupas~~ ~~de~~ ~~trabalho~~

A televisão era a preto e branco. As pessoas andavam no campo. Não havia carros.

Antegamente havia menos estradas ^{de paradas} ~~abertas~~ e mais de
terra, havia espigueiros, onde se guardava o milho, as
pessoas trabalhavam mais no campo, as pessoas usavam
muito os animais para trabalhar no campo, as pessoas
trabalhavam muito menos com os ditos, as pessoas
usavam os carros dos bois para transportar produtos
que para trabalhar o campo, maior parte das
crianças ajudava os pais no campo, as pessoas
passavam mais parte de tempo ~~na~~ a praticar
a agricultura ~~na~~, as pessoas tinham pouca
saúde, as pessoas usavam a mesma roupa
~~mesa~~ ~~mesa~~ a semana toda.

Antigamente Fiações era assim havia poucas estradas poucos carros.

Fazia-se muito agricultura onde ovelas sussecaisso.

As pessoas trabalhavam sem direitos.

As pessoas andavam de carroças, havia muito gado.

As televisões não eram comuns do ~~de~~ hoje era a preto e branco. ~~havia muito~~ p

Havia muita pobreza.

Havia poucas habitações de vida e

Crise que nesse época se passava

Muita gente nessa época ~~estava~~ emigrar

Fiações, antigamente tinha poucas estradas, poucas casas, muitas árvores. Tinha muitos campos cultivados, com muitos animais pastados. Era uma cidade muito calma, com poucas perturbações sonoras. Era uma cidade com uma paisagem pouco humanizada, com muitos rios, um deles o rio Lima. Era uma cidade, com muitos vales, montes. Tinha pouca população, pois era uma cidade pouco habitada, com mais animais do que pessoas. Era uma cidade de muito fabrico têxtil.

A paisagem de Fátima nos tempos mais antigos, as pessoas trabalhavam mais nos campos, não havia muito desenvolvimento da cidade, as casas não eram tão seguras na maneira da sua construção, havia mais alimentos e plantação nos campos, não havia estradas, havia mais gado, não havia tanta tecnologia, as pessoas criavam os animais para se alimentarem deles, como por exemplo galinhas, porcos, bois ... as crianças iam com os pais a escola e iam cedo trabalhar e ajudar os pais nos campos, o tipo de vestuário era diferente do vestuário de agora, as pessoas não compravam tanta roupa e, às vezes eram as próprias a fazer a sua roupa. Havia estabulos, onde, no final do dia guardavam os animais, a palha, o milho, etc.

A paisagem de Fátima antigamente havia campos, não havia carros, mas sim carros de bois, não havia estradas, havia cominhos de terra; as pessoas trabalhavam no campo, havia mais árvores de Fruto, as casas eram feitas de pedra, as pessoas criavam galinhas, ~~não havia~~ pintalinhos, também criavam porcos e vacas.

Também as crianças iam cedo trabalhar, com os pais para o campo; as pessoas não se vestiam como agora, a maior parte delas faziam a sua roupa em casa, e também as pessoas faziam estabulos para ~~os animais~~ guardarem os animais.

havia casas de pedra, estradas de terra, as pessoas trabalhavam nos campos. Não havia carros ^{passim} havia carros de bois. O vestuário das pessoas era pobre, havia espigas, havia ~~as~~ montes grandes, havia muitas florestas muitos campos, havia campos com animais, havia ~~estes~~ ~~establos~~ ou aidos para guardar os animais, ~~eram~~ ~~as~~ ~~crianças~~ ajudavam os pais a trabalhar no campo a ajudar a tratar dos animais, ~~eram~~ Os carros de bois eram pichados por bois, burros... eram feitos de madeira. os campos eram muitas vezes semeados com batatas, trigo, uvas, flores, havia rios que muitas vezes eram usados para regar campos...

A paisagem de Fátima ~~era~~ ~~era~~ ~~era~~ é que tinha muitos campos e casas muito velhas e os campos estão todos cultivados não é como agora que os campos estão cheios de silvas e ninguém os tem cultivar.

Antigamente não havia estradas, era só caminhos onde passavam pessoas para fazer as suas vidas.

A maioria das pessoas trabalhava no campo. As suas vidas eram o mais ~~normal~~ normal possível.

A paisagem ~~antes~~ de antes era mais pobre. Não havia tantas coisas como agora, e as pessoas eram mais ~~tristes~~ tristes.

Quem tivesse um carro era rico, por isso as pessoas mais pobres não tinham. Só tinham coisas feitas de madeira e pedras por ornamentos.

As pessoas também se dedicavam à pecuária.

Antigamente não tinham ruas e muito poucas casas e televisões ou a preto e branco, e as pessoas trabalhavam mais a agricultura e a pecuária.

Antes existiam mais árvores e as eram mais para se venderem.

A paisagem de Fiaes nos anos 40 e 50 era muito diferente da paisagem que temos hoje em dia.

Antigamente não havia tantos carros, menos estradas, havia mais campos onde a maior parte das pessoas trabalhavam.

Os cidadãos de Fiaes andavam muito a pé e de bicicleta pois não tinham dinheiro para carros.

Os espaços que vemos hoje em dia em Fiaes não são como antigamente, foram mudados com o passar do tempo.

Assim em Fiaes ocorreram bastante modificações.

A paisagem no tempo Salazarista era menos humanizada, havia estradas de terras batida, maior parte do espaço era ocupado pelos campos.

As casas era pequenas e humildes. ~~(em muitos encontravam-se)~~
(~~foram~~) cultivavam muitos legumes e frutos.

Fiães

Antigamente as paisagens de Fiães eram campos cultivados, poucas casas, as estradas não eram de alcatrão mas sim de paralelos e terra. Não havia centros comerciais, as pessoas vendiam o que lhes sobrava em feiras.

Não haviam muitas flores nos jardins, o que havia mais era árvores e silvas.

Andavam de cavalo e ~~usavam~~ usavam os animais para cultivarem os campos.

Fiães a cidade

Antigamente a paisagem de Fiães era mais natural do que harmonizada. As pessoas trabalhavam nos campos e a paisagem era mais limpa, não havia tantas casas e sentia-se mais a natureza bela com as plantas abastadas e com vida as árvores ~~davam~~ davam mais paisagem a fiães e as pessoas gostavam da paisagem.

Havia muitas montes e via-se as colinas a pastar e as bodes ~~eram~~ ~~eram~~ as ~~eram~~ ovelhas.

A paisagem era constituída por campos de milho, centeio, cevada, cevada, cevada, trigo, batatas, vinha...

A minha mãe não viveu em Fátima, por isso, para ela contar um pouco sobre esta época basta ler nos outros livros.

As atividades que predominavam eram a agricultura, algumas frequências folclóricas de colheita e colheita.

Só homens iam para locais onde existisse vulcão, utilizado para fazer ouro e diamantes.

Não havia quase escolas nenhuma, havia muitas casas e muitas pessoas, havia muitas casas de bois.

Havia pequenos rios onde as mulheres iam lavar o roupa.

Fica assim Fátima durante a ditadura!

A Paisagem de Fídes nos anos 90, 50 e 60

A paisagem era que havia mais campos e mais árvores, havia poucas casas. Havia poucos carros e poucas estradas, as estradas eram em areia ou terra. Como não havia eletricidade também não havia postes e eletricidade. Havia poucas pessoas nas ruas porque quase toda a gente trabalhava nos campos. Havia muitos montes. só havia mercearias não havia centros comerciais nem nada que parecesse. Havia quiosques que vendiam jornais e revistas e também doces e outras coisas. Havia escolas mas havia poucos alunos pois só os mais ricos iam à escola também os pobres mas faltavam muitas vezes para ir trabalhar. Havia rádios mas as pessoas não podiam ouvir o que queriam pois havia a PIDE que as proibia. só os homens é que tinham a carta de condução e que conduziavam. Havia mulheres que não trabalhavam pois ocupavam o tempo a tomar conta dos filhos. As mulheres praticamente cozinhavam e tomavam conta dos filhos. Os homens é que tinham mais liberdade para fazer o que queriam. Os homens mantinham nas mulheres e elas obedeciam.

Antigamente, em Fídes, nos anos 50 a 60, havia poucas casas, muita floresta e poucas estradas.

As pessoas trabalhavam no campo, a maior parte das crianças iam sozinhas a pé para a escola. As crianças ajudavam mais os pais do que agora, e acho que tinham mais respeito, tanto as crianças como os jovens. Não havia praticamente carros nenhuns, não deixando poluir o ar. A maior parte das pessoas produziam os seus alimentos numa horta.

Quando se olhava para a paisagem, via-se árvores, poucas fábricas e havia pouco desenvolvimento na tecnologia.

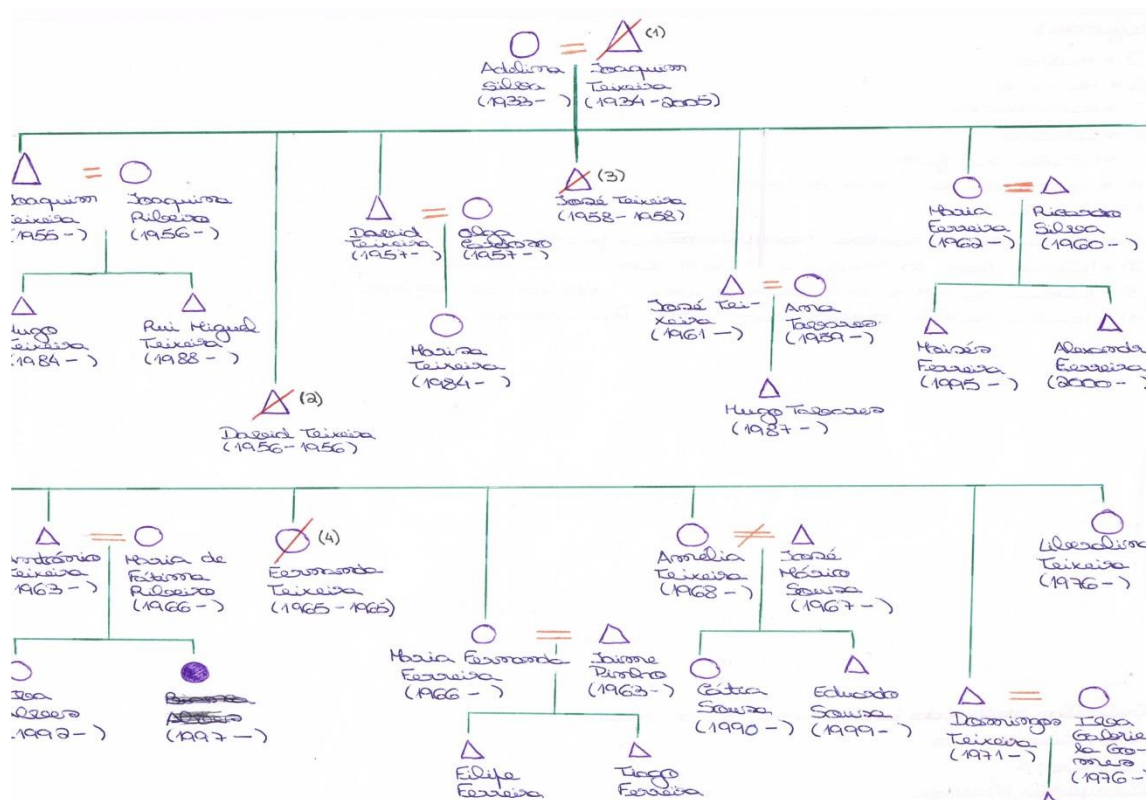
Viagando no tempo por memórias como nunca antes. Pensei que Fátima seria muito rica, com poucas coisas, menos poluição... Geralmente os fazendeiros trabalhavam no campo, tratavam dos animais, era mais calma e feliz. Crianças, desde pequenas, ajudavam nas tarefas domésticas e iam para a escola. Os homens, principalmente, faziam trabalhos mais "duros" e poucos, muito poucos, trabalhavam em fábricas.

Devia haver muito menos poluição pois não haviam muitas coisas, fábricas, ... havia menos fumo para poluir o ambiente. Com o aparecimento das fábricas foram diminuindo os "afazeres" das pessoas, as máquinas que vão surgindo aumentam a tecnologia e conhecimentos de todos, mas diminuem algumas das competências que os mais velhos tinham.

Os meus avós gostam de me incentivar para fazer uma amostra dos seus trabalhos como: lavar a roupa em sites públicos...

A paisagem de Fátima foi mudando antigamente havia mais campos mais verdes, mais havia tanta poluição e mais animais do que há hoje, havia mais lavandeiros, mais havia tantos carros, mais havia tantos fábricas e tantas escolas.

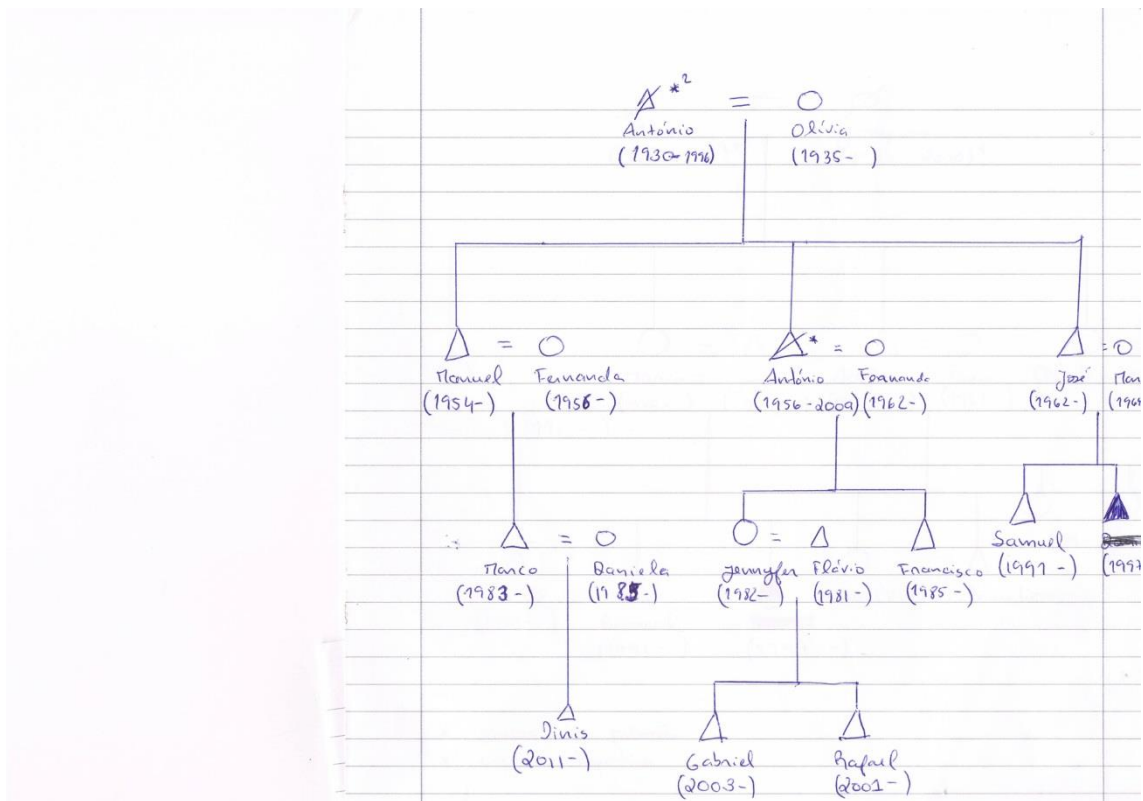
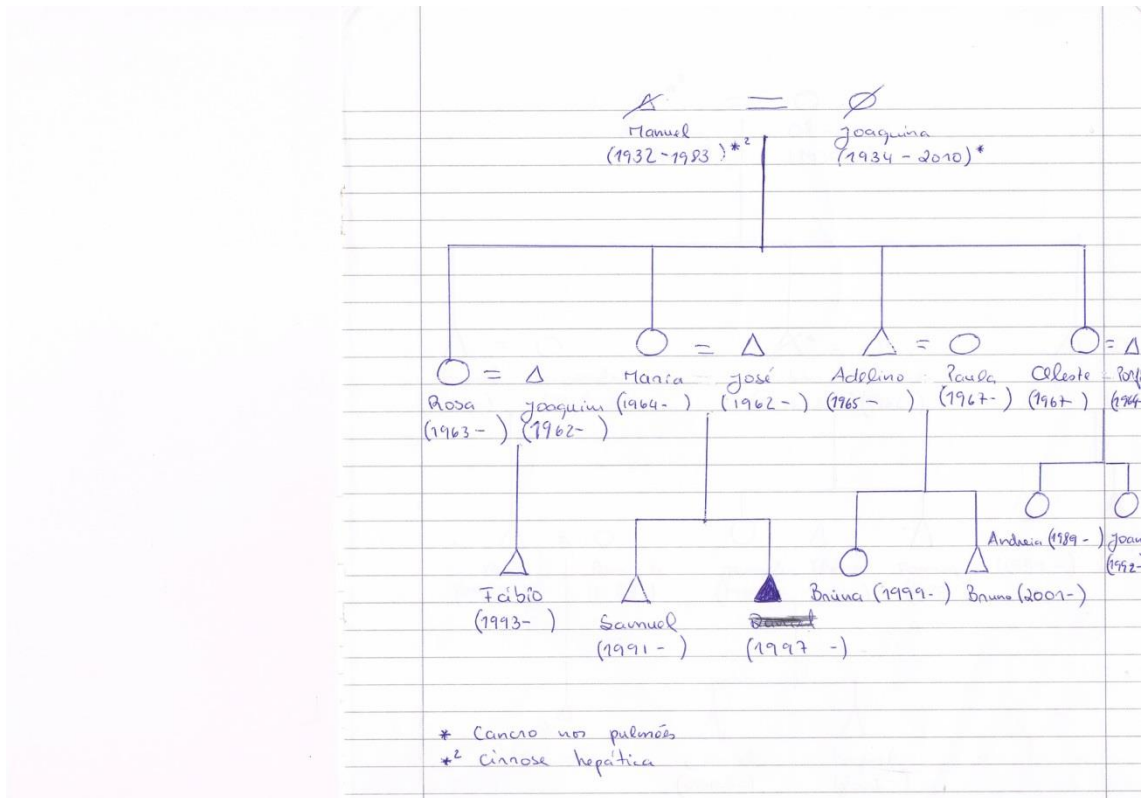
Anexo 15 – Genealogias

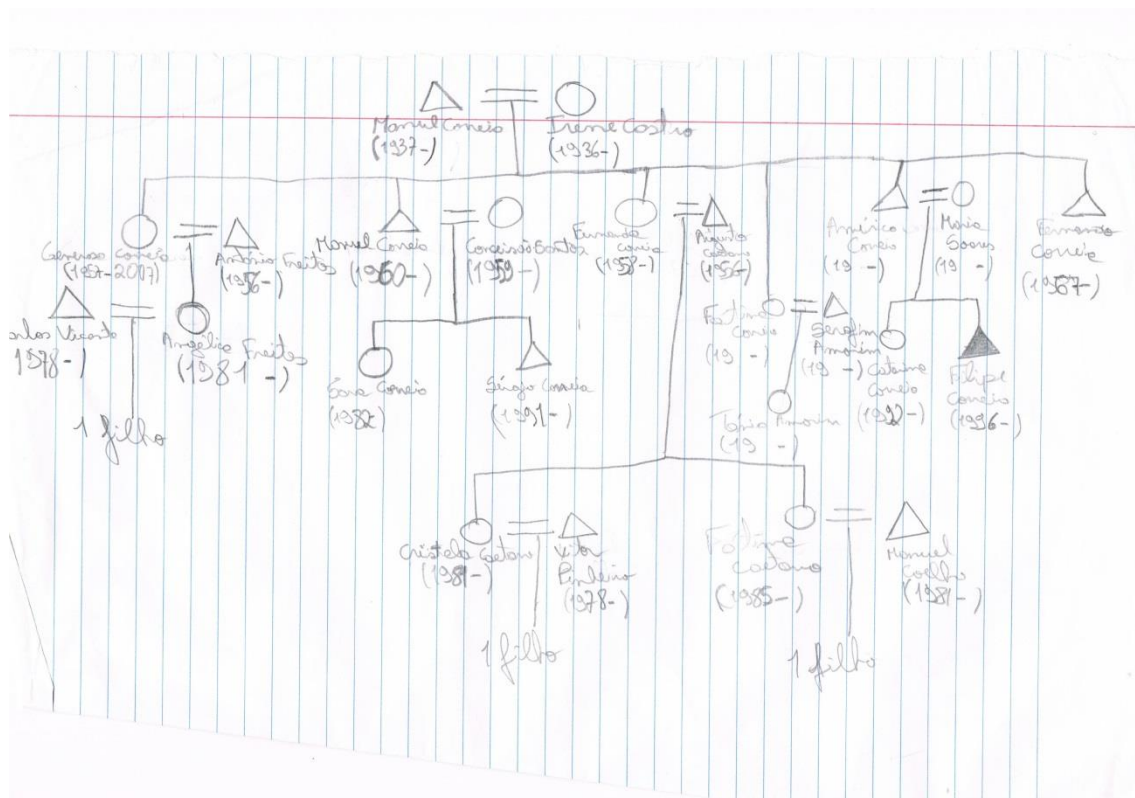


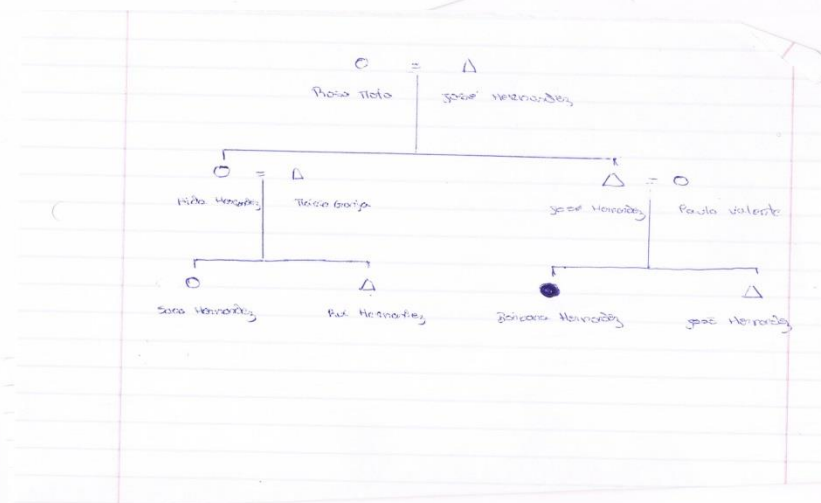
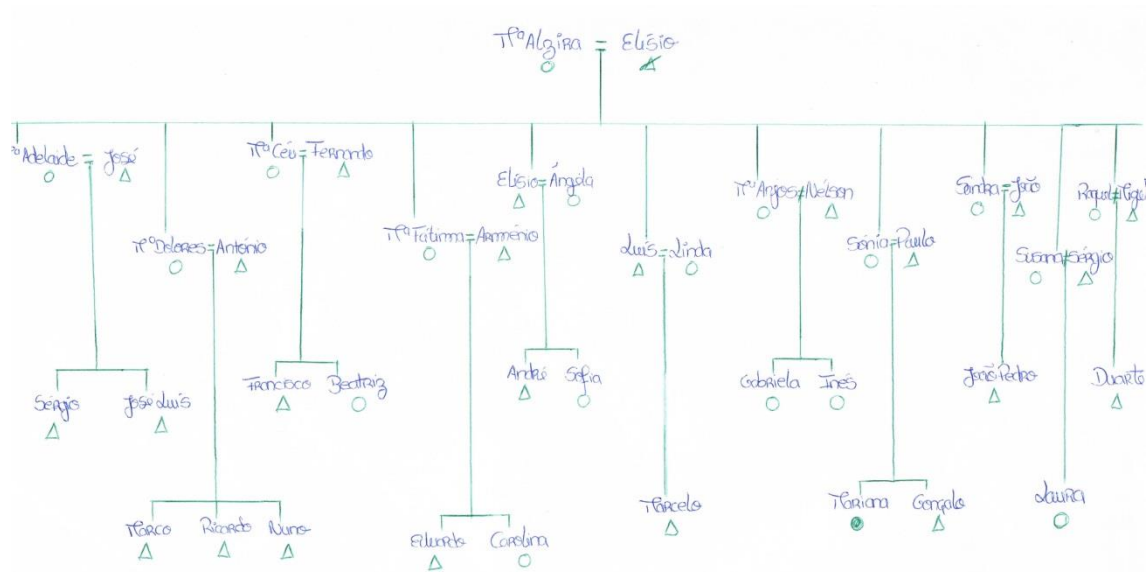
Legenda:

- △ = Mulher
- △ = Homem
- = = Casamento
- △ = Divorçado
- = União de facto
- △ = Separação da união de facto
- △ = Filiação

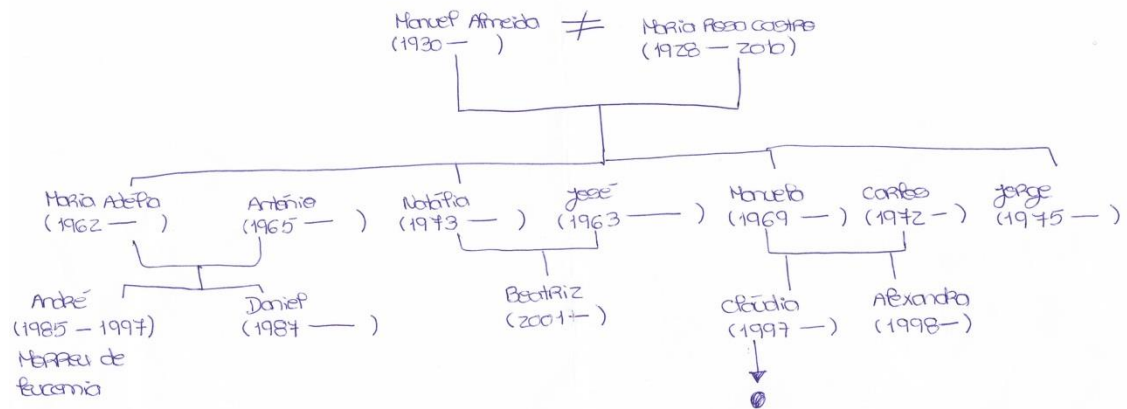
- 1) = Filiação aos 71 anos de idade nos primeiros
- 2) = Filiação aos 10 meses e 3 dias com uma criança
- 3) = Filiação aos 11 dias após a morte infante de um filho
- 4) = Filiação aos 2 meses com uma filiação



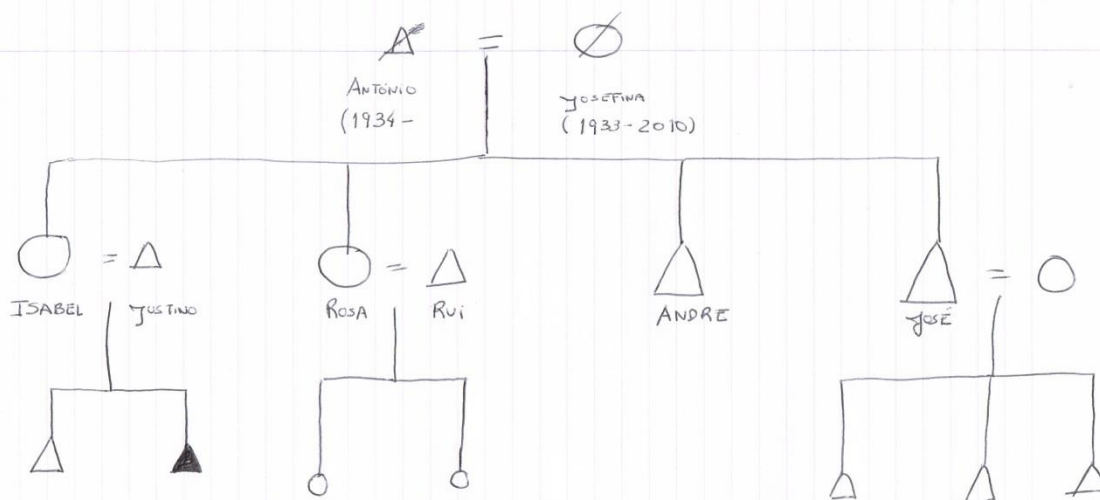
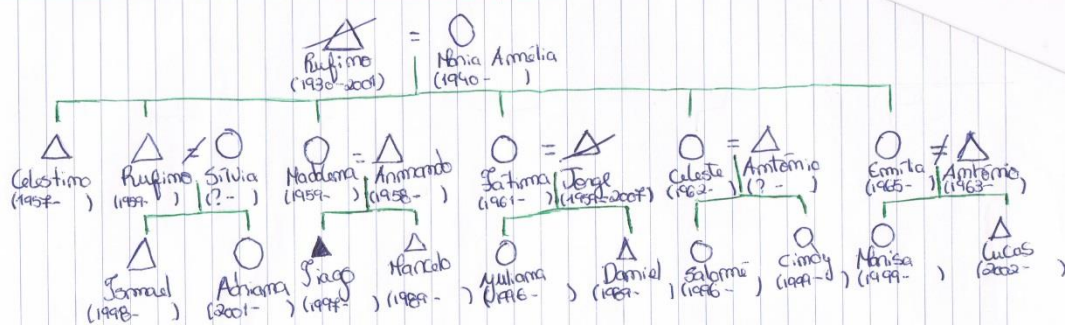


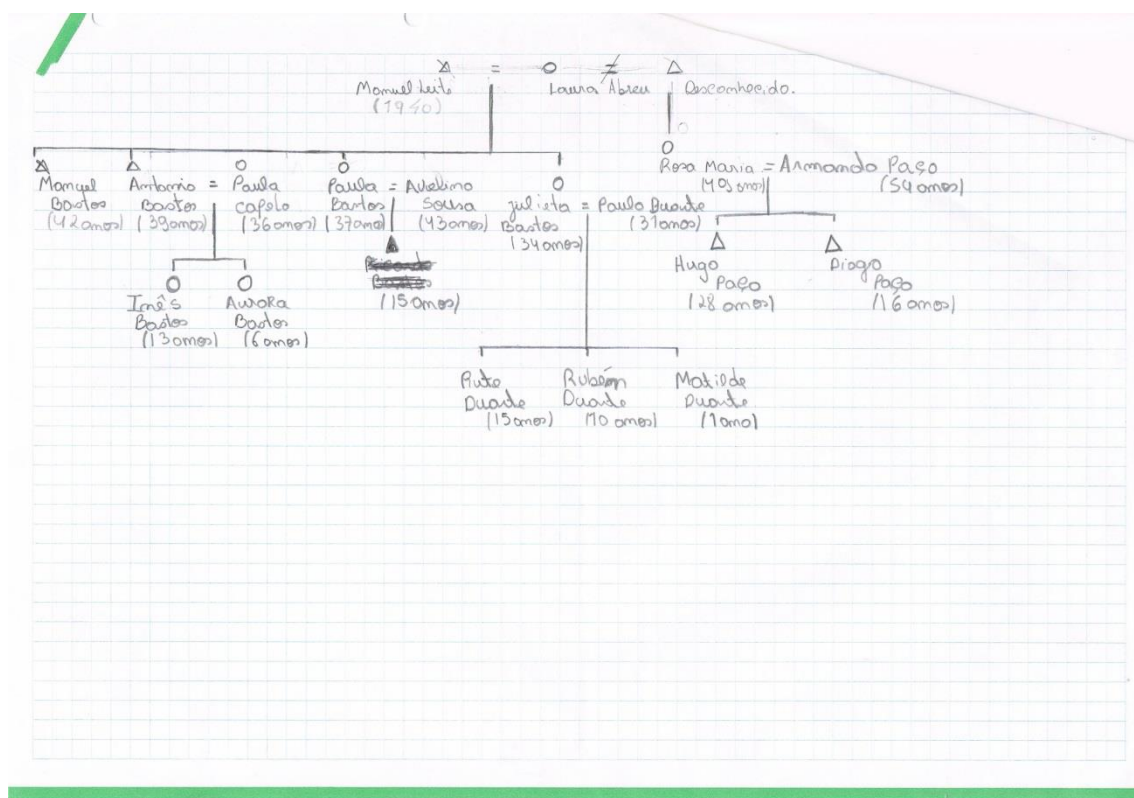
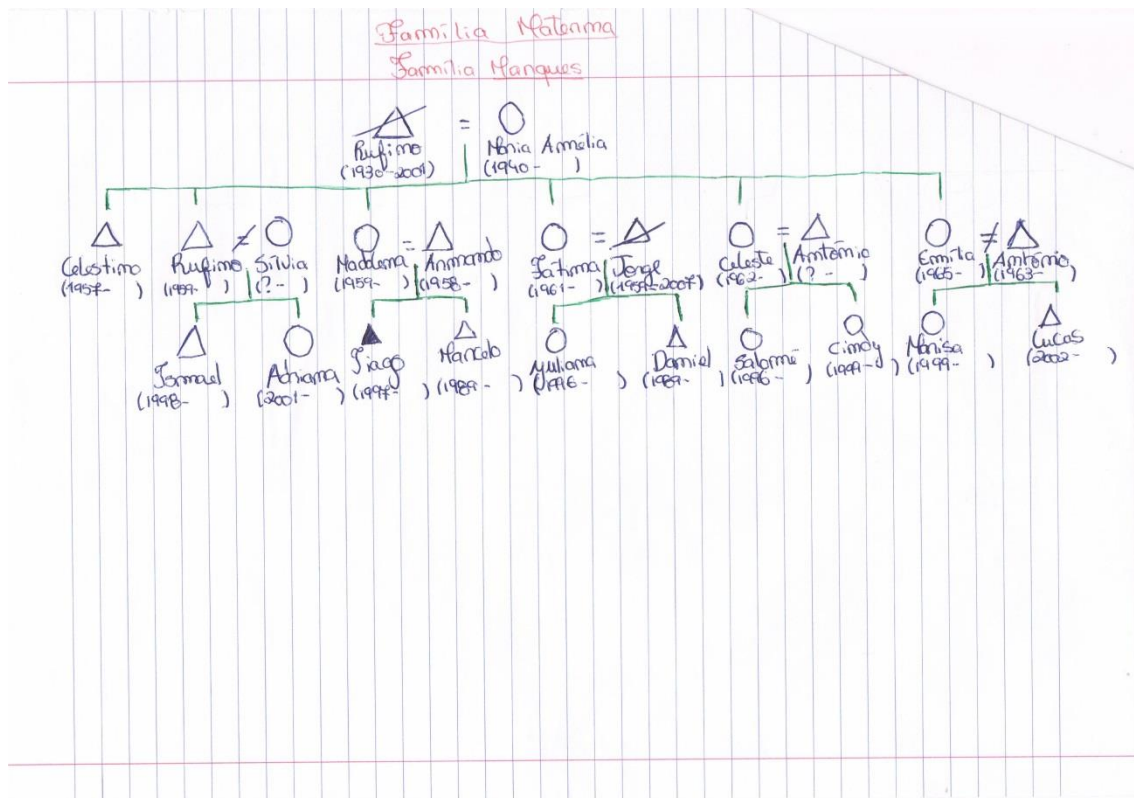


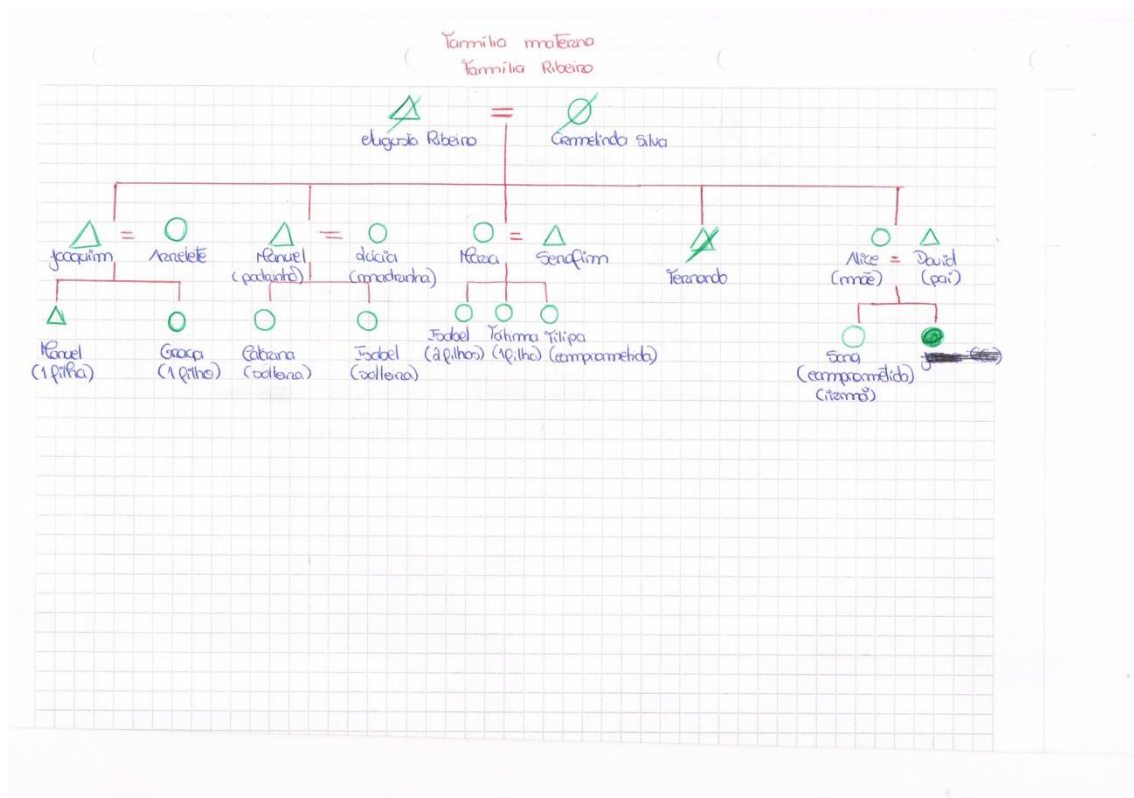
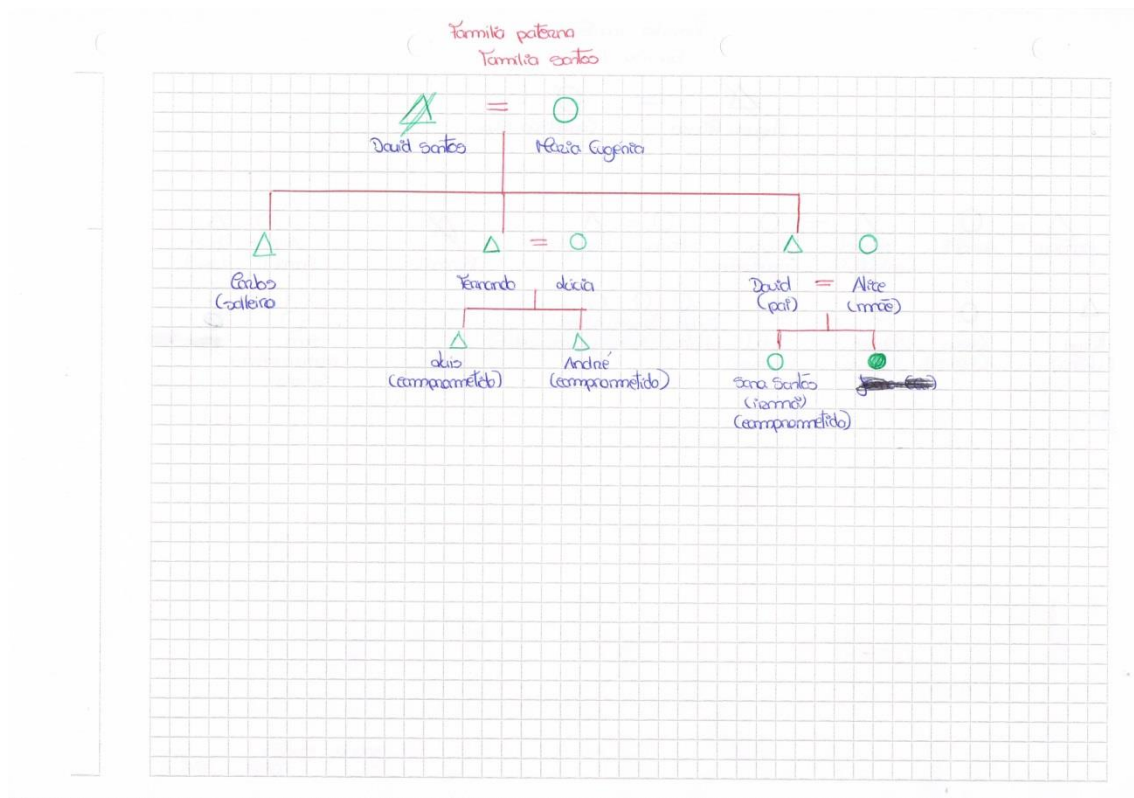
Árbore Genealógica

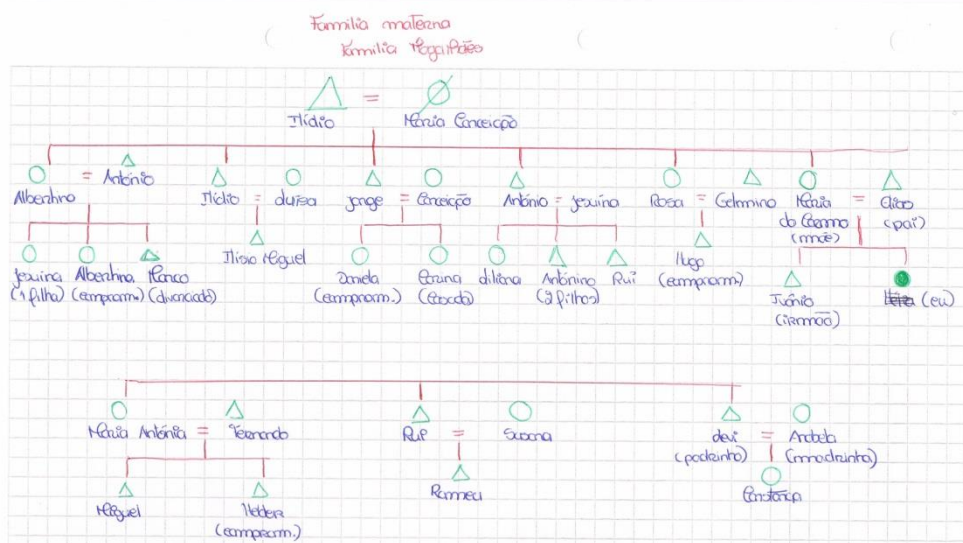
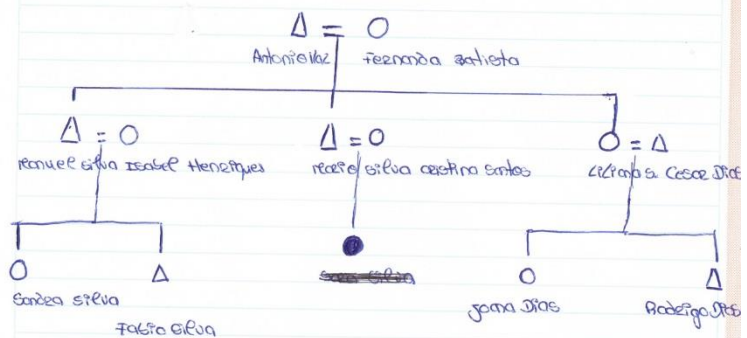


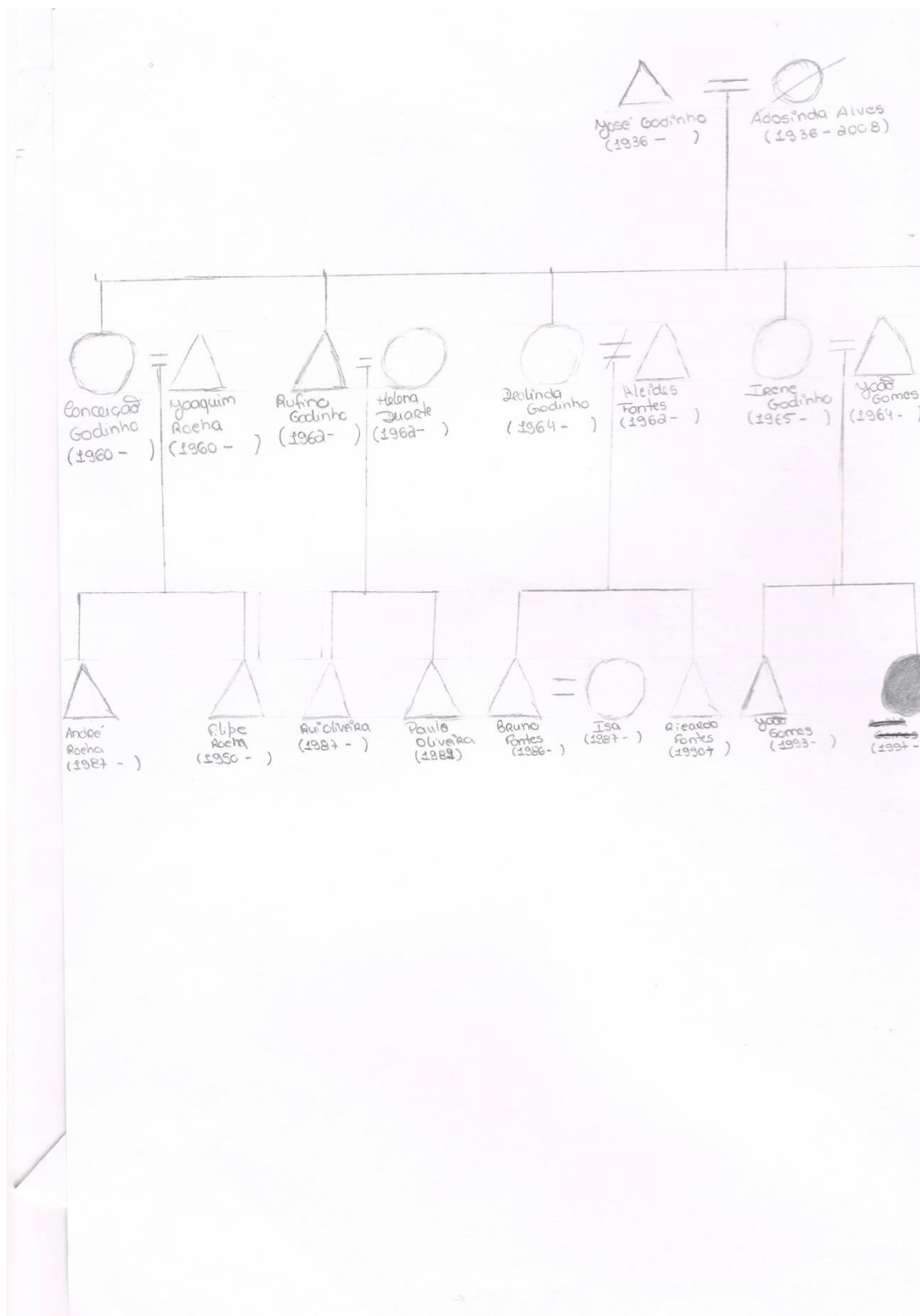
Familia Materna
Familia Marques

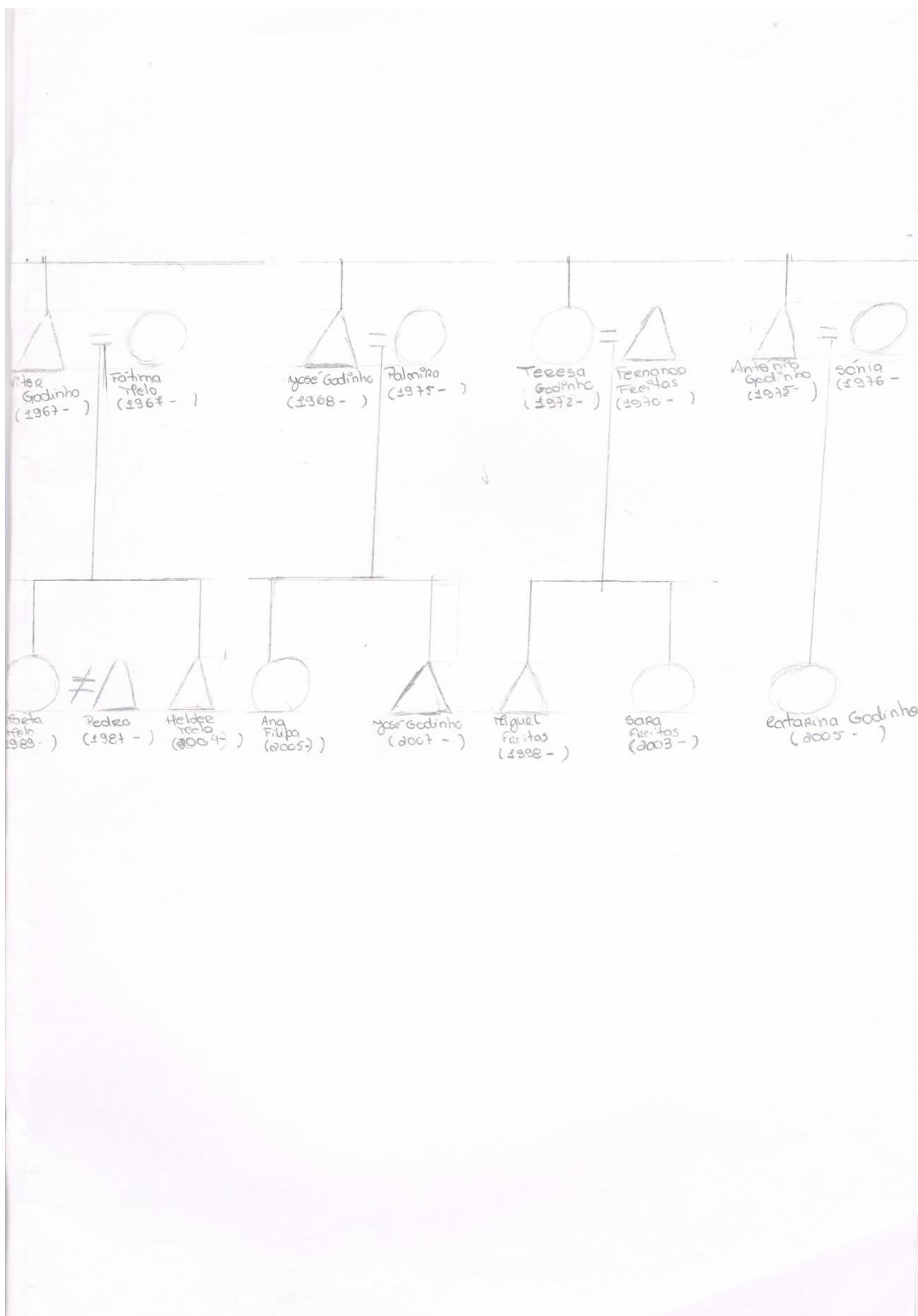












*Na igreja Matriz de Fátima durante o governo de Salazar.

Como era um homem profundamente religioso e queria que a povo português o fosse também, eu penso que, durante o período de tempo em que Salazar esteve no poder, as pessoas tinham os Domingos iam à missa assistir à palavra de Deus e como tal, eu imagino que a Igreja Matriz de Fátima fosse um ponto de encontro para muitas pessoas (família, amigos, conhecidos) que, antes ou após a missa, se encontravam e conversavam um pouco. Como que os temas das conversas tinham de ser coisas e assuntos relacionados com a PIDE, que andava por todo o lado, como também assim as pessoas que as pessoas se tinham os assuntos relacionados e conseguiram falar e debater os temas que preferiam.

Com tudo isto o que quero dizer é que eu imagino a Igreja Matriz de Fátima como um local onde as pessoas iam e ainda lá para assistir à palavra de Deus mas também imagino que este era e ainda é um dos locais de referência e de encontro entre as pessoas da comunidade de Fátima.

Feira dos dez é dividida pela cidade de Fátima e Vila de Lourenço, localiza-se junto à estrada nacional nº 1.

A Feira dos dez é uma das maiores feiras e com maior diversidade de produtos da zona.

A Feira realiza-se nos dias 10 e 20 de cada mês, também todos os sábados há a chamada Praça que se realiza só na parte da manhã ao contrário da feira que se prolonga durante todo o dia.

Antigamente a feira era um dos maiores lugares de comércio de Fátima e Lourenço, pois vendiam-se vários tipos de produtos mas os mais procurados eram os animais (vacas, porcos...).

Para saber mais sobre a feira, fui falar com os meus familiares mais velhos, eles disseram que era lá que compravam todos os seus animais, toda a sua roupa e até alimentos, pois antes não havia muitos supermercados e se houvesse ficavam muito longe.

Era lá que por vezes colavam a "conversa em dia" quando encontravam familiares, amigos e até vizinhos antigos.

Percebi logo que ouvi o produto mais importante era os animais, antes as pessoas compravam vacas por exemplo e depois vendiam o seu leite, compravam porcos e vendiam sua carne era assim que as pessoas conseguiam dinheiro.

Agora que há tanta variedade de escolha nos centros comerciais, supermercados que as pessoas começaram a pensar se tirassem a roupa da feira ou de lojas tradicionais eram caras e sentiam-se enganadas, se não tivessem roupa de marca não eram "nem aí".

Por isso mesmo a feira já não é o que era, antes muitas pessoas iam por lá sem nada mas iam felizes... agora não.

Penso que a feira vai começar a ter mais pessoas pois estamos a passar por uma grande e grave crise económica não podendo gastar muito dinheiro em roupas de marca, e na feira há bastante variedade de preços e muito mais barato onde as pessoas possam escolher.

- Mãe Maria Joazequina Oliveira dos Santos Ribeiro
- Nasceu em Fiais a 25 de agosto de 1933
- Foi professora primária e deu aulas na escola do Chão-do-Rio $\pm$ até aos 58 anos
- Por volta dos 19 anos fundou uma instituição feminista, que procurava a melhor forma de servir a Deus, instituição esta que foi reconhecida em 1970 como ordem religiosa, chamada de "Instituto das Irmãs Cooperadoras Paroquiais de Santa Maria".
- Em 1956, fundou a Instituição "Centro Social de Santa Maria de Fiais" que ainda hoje funciona com ~~uma~~ creche, jardim de Infância e A.T.L.

Fonte: recordação de Fiais

Quando me pinto a pensar, em como seria Fiais há alguns anos atrás, nomeadamente na área do ensino, reagiro-o bastante limitado e com ^{poucos} recursos, visto que Fiais era apenas uma aldeia. Peto que naquela altura haviam poucas escolas e que nem toda a gente tinha acesso ao ensino. Ato também que se fomos a comparar o antes e o agora podemos concluir que somos uns privilegiados.

Trabalho: "Ilseia joaquina"

Foi nos pedido pela professora estagiária um trabalho de História - Geografia, sobre o Ilseia joaquina.

Perguntei à minha tia e à minha avó e disto também elas sabem pouco, mesmo sendo de Ficoes.

- Ilseia joaquina tem à volta de 70 anos e foi uma mulher bastante importante para o desenvolvimento da freguesia de Ficoes.

- Criou o patronato de Ficoes e acolheu em sua casa mais de 100 crianças.

- Foi professora de primária durante 20 anos e era muito exigente com os seus alunos.

- Ilseia joaquina contribui bastante para o desenvolvimento da catequese, dando "aulas" de catequese aos catequistas.

- Ainda agora trabalha no patronato.

- É "irmã", ou seja, joneira, antes teve ideia de criar o patronato, pois via os pais irem trabalhar e as crianças ficavam sozinhas em casa.

- Então acolheu as crianças comido, assim nasceu o patronato.

Maria Joaquina

Maria Joaquina, fundadora do Patronato de Fiães, nasceu em Fiães e é lá onde permanece neste momento. Por isso contribuiu muito para o crescimento desta mesma.

Aos dezoito anos dedicou-se ao ensino, foi professora primária durante longos anos.

Maria Joaquina, foi crescendo vendo as crianças a brincar na rua sozinhas, como se tivessem sido 'abandonadas', mas na realidade simplesmente não tinham ninguém que tomassem conta delas, durante o dia. Então foi por volta do ano de 1951 que surgiu a ideia de cuidar dessas crianças.

Maria Joaquina com a ajuda de uma freira e da sua irmã davam educação, catequese e alimentação a essas crianças. E ao longo do tempo o número de crianças foi aumentando. Isto deveu-se ao baixíssimo custo que Maria Joaquina pedia, cerca de 1 escudo por dia.

O aumento significativo de crianças teve consequências, pois teve de aumentar/modificar a sua casa, vindo mais tarde a tornar-se no Patronato de Fiães.

Como já referi, Maria Joaquina contribuiu muito para a cidade não só a nível solidário, mas também a nível educacional e religioso, visto que era uma freira. Organizou a catequese e formou o grupo coral.

O contributo de D. Maria Joaquina para a comunidade de Fiães:

D. Maria Joaquina é professora desde os seus 18 anos de idade, tendo assim contribuído bastante para a educação desta localidade.

Adorava admirar as crianças que brincavam nas ruas, vivendo a sua infância. Cerca de 1951, surge a ideia de tratar dessas crianças que se encontravam sem agasalhos e com um nível de educação bastante precário. Dava-lhes comida e um sítio aconchegado para que pudessem descansar um pouco.

Nestes anos complicados, não existiam educadoras de infância (pelo menos nesta região) por isso, por vezes, tomava conta das crianças sem pedir nada em troca.

Devido ao pouco dinheiro que era preciso pagar (1 escudo por dia) muitas pessoas colocavam lá os seus filhos para poderem dar às suas crianças melhores condições.

Agora, onde era a casa de D. Maria Joaquina encontra-se o Patronato de Fiães.

Com esta dedicação perante as crianças, e com a educação que lhes dava, estas iam já preparadas para a escola.

Esta senhora é sem dúvida uma mulher, contribui para esta cidade como jamais alguém teria a bondade de o fazer. Criou em Fiães (e não só) a catequese e grupos corais. Graças a esta generosidade, Fiães pôde contar com uma grande evolução a nível da educação e da preparação das crianças para uma vida adulta árdua.

-> No tempo de Salazar, seria normal as pessoas encontrarem-se
nos vários cafés do país, mas nesta localidade era diferente. As
~~várias~~ pessoas importantes de Trás ^{vão} a este café, ~~onde~~
~~estavam~~, por vezes, o ponto de encontro começava aqui, as várias
personalidades conhecidas em Trás, podiam dizer que iam
tomar os seus cafés ou chás.

O tema de conversa devia de pender mais para o tema político
ou feitos locais. Seriam estes os dois mais adequados porque
naquele tempo, não haviam outras temas mais importantes que
estes, falar sobre a ditadura de Salazar, os acontecimentos
ou problemas. Todavia e falar, como tinha dito, de feitos lo-
cais, ou seja, acontecimentos que mudaram a localidade ou
que foram reconhecidos, alguém que ajudou ~~algas~~ outras pe-
soas, temos o caso do dono Joaquim, uma senhora muito
importante em Trás e muito fértil, pela sua generosidade
e trabalho feito nesta localidade. Tanto pessoas como esta
senhora, poderiam ser temas de conversa.

-> Antigamente, no café da Avenida, as pessoas juntavam-se
para conversar.

Falavam da política de Salazar, das discussões correntes que ele
tomava, mas também a criticavam, mas tinham medo de
muito nas vistas, devido a PIDE.

Muitos vezes faziam informações sobre as famílias que
se encontravam na prisão.

Trás também falavam do que atualmente é normal falar-se,
do futebol, da vizinhança e do país.

Era neste café, onde muitas pessoas faziam a conhecer a
atualidade do dia.

A política em Fiães.

Fui perguntar às pessoas de Fiães o que achavam sobre Fiães de antigamente e todas acharam que havia coisas boas e más.

Quanto à política as pessoas não sabiam muito só sabiam de salazar. Uma vizinha disse-me: Eu não me metia nessas coisas menina, isso eram coisas de homens. No tempo de Salazar havia regras. Não se abusava como agora. Agora há liberdade a mais.

Trabalho de História “A feira dos dez”

Algumas pessoas disseram que era uma feira muito importante. As pessoas iam lá trocar as coisas ou para vender. Uma senhora disse: Não havia mercados como há agora. A gente ia lá vender as coisas da terra e era para termos alguma coisinha. Agora também se lá vai mas é diferente.

Perguntei sobre política e uma pessoa disse: Eu nem sei nada dessas coisas.

Era uma feira muito importante na região.

Eu acho que as feiras são e sempre foram importantes.

Trabalho de História

Ouvi o meu avô sobre como era antigamente e ele respondeu: Nasci aqui nesta casa... A minha mãe teve-me a mim, e a mais sete filhos. A mim teve-me sozinha. Havia muito respeito em casa dos meus pais. E eu fiz o mesmo em minha casa. *Agora eram precisos dois Salazares. Era um verdadeiro Homem de Estado. Também outras pessoas defenderam Salazar.*

Quanto à política um fianense disse que foi presa muita gente. Aqui um inspetor foi preso pela PIDE e o povo revoltou-se. O inspetor foi preso no Tarrafal durante quatro anos onde foi torturado “ao ponto de lhe arrancarem o bigode. O meu avô disse: Falava-se na PIDE mas eu nunca vi nada.

Eu acho que os homens é que mandavam e as mulheres deviam obedecer como mandava a lição de Salazar. *Não discutimos a família – lembro-me de ouvir o discurso de Salazar na aula .Foi muito interessante perceber que afinal há ainda quem defenda Salazar e nas aulas não ouvimos isso.*

A escola era difícil. Os professores eram ruins. A minha vizinha disse-me que a professora dela batia muito, mas os que iam com ela ficavam todos aprovados com distinção". A vida era mais difícil. O namoro era quando íamos à missa e víamos os rapazes em frente à igreja. Era assim. Era diferente e era quando assistíamos a jogos de futebol

Eu acho que ser aprovado com distinção era motivo de muito orgulho. Agora não há tanto orgulho como antigamente.

O meu avô falou muito tempo de fome, tempo em que uma sardinha dava para três. Naquele tempo passou-se muito mal. A gente ia ao Doutor Pequenino, porque ele não levava dinheiro aos pobres. Era uma tristeza de vida. Não havia dinheiro para nada. Havia coisas boas mas a pobreza era o pior. As casas não tinham condições porque não havia a segurança social como agora e a casa do povo só apareceu mais para a frente, já foi um benefício que só veio mais para a frente.

Trabalho de história – o café da avenida e a política

Certa vez houve aqui uma revolta em Fiães pois o povo não queria que a PIDE levasse o pai da doutora Alcina Bastos. Todos à volta da casa, mas o senhor inspetor, grande lutador contra Salazar, disse que era melhor levá-lo-era melhor para ele e para a população que o deixassem levar. A casa tinha esconderijos para fugir.

O meu avô disse-m que Salazar era um homem que todos temiam. Mas era um homem de linha. Era preciso mudar muita coisa há muita coisa que agora está mal e salazar tinha capacidade para resolver os problemas e era sério.

Não sabia quem era Alcina Bastos nem quem era o Humberto Delgado. Fiquei contente de saber que era fianense e uma mulher muito independente e importante ...ela era a única mulher que estava com os políticos.

O meu avô não pode ouvir ninguém dizer mal do Salazar. Havia fome e os cofres estavam cheios!

A escola era muito importante. Mas pouca gente ia para a escola. Não havia tanto interesse como agora. Agora já toda a gente vai mas não estão interessados nas aulas.

Agora só fazem barulho e tem medo de perder a oportunidade de jogar pois no tempo da maria Joaquina é que havia regras. A minha avó disse que: Eu fiz a segunda classe mas a avó não sabe ler nem escrever porque fazia falta para trabalhar e tomar conta dos irmãos sabia que a minha avó era analfabeta, mas nunca tinha refletido sobre a razão.

O Souto

Era um sítio muito interessante pois toda a gente fina gostava de lá andar vivia-se bem, as casas eram boas e havia lá muitas coisas muitos serviços como bancos, papelaria e faziam-se lá festas como a festa do São João que também havia noutros sítios mas ali tinha mais tradição pois juntava-se muita gente e era a zona mais fina e por isso toda a gente queria ir para lá.

Além do concerto do grupo musical de Fiães como se pode ver na fotografia que mostrei, havia sardinhas, fogo de artifício e todo o Largo era enfeitado com ornamentações feitas por todos.

O meu avô conta-me coisas tristes daquele tempo. Nasci no tempo da guerra naquela época havia muita fome Naquele tempo a sopa era uma aguadilha de couves ... passei muita fome porque muitas vezes encontrava a panela vazia. Casei-me sem levar nadinha. Casei-me no dia de Portugal. Agora tudo é mais fácil e já não é preciso trabalhar tanto no campo, come-se melhor do que antigamente e há mais saúde. Havia muitos problemas de saúde e morriasse de muitos problemas provocados pela fome e pelas más condições de vida. Agora há mais médicos com melhores condições mas já havia aqui médicos e bons para ver a saúde mas também quem é que podia?

As condições de vida eram difíceis como podemos ver no trabalho da maria Joaquina.

Toda a gente passava mal. Eram tempos de fome, tempo da guerra. Havia aqui em Fiães uma senhora que dava a sopa a quem pedisse. Era um rancho de gente sentada pelas escadas acima da casa com uma malga de sopa e um pedaço de pão” Havia aqui uma parteira que era muito boa...o problema era depois. Morriam muitas crianças com entrite e males ruins.

Na escola havia mais respeito, mais disciplina. Havia muitas reguadas. A palmatória era usada para castigar a indisciplina. Fiães tem um passado de luta pela liberdade. Havia

aqui muito republicano de luta, habituado a sofrer e a defender os sus ideais. Havia muito dinheiro nos cofres. O salazar era esperto e era honesto. Ele equilibrou as contas. Ninguém lo pode negar.

Fiães no tempo de salazar

Não havia o que comer. Íamos para a escola descalços. Era uma miséria.

A escola era para poucos. Tínhamos de rezar todos os dias, quando chegávamos e quando saíamos foi o que me contou uma senhora. E havia o retrato de salazar .Ia-se a exame e sabia-se mais do que agora.

A feira dos dez já é muito antiga. Dividida pela cidade de Fiães e de Lourosa...realiza-se nos dias 10 e 28 de cada mês e todos os sábados há a chamada praça que se realiza só na parte da manhã ao contrário da feira que se realiza todo o dia. Pelos relatos que ouvi, o produto mais importante eram os animais. Dantes as pessoas compravam vacas, por exemplo, e depois vendiam o seu leite, compravam porcos e vendiam a sua carne. Era assim que as pessoas conseguiam dinheiro...vendiam-se vários tipos de produtos mas os mais procurados eram os animais (vacas, porcos)...Também punham a conversa em dia

Eu acho que agora que há muita variedade de produtos as pessoas não valorizam tanto.

Quanto à escola posso dizer que a escola servia o regime.

Na sala tínhamos o crucifixo, a fotografia de Salazar de um lado e a de Carmona do outro e a bandeira nacional. Era uma escola com mais rigor.

Quando perguntei sobre o casamento e o namora disse-me que não se namorava como agora...Íamos dar um passeio ao domingo pelas ribeiras Naquele tempo fazíamos o casamento com marmelada e queijo e vinho e já era uma fartura A mulher era para trabalhar, tomar conta dos filhos e ser submissa ao marido

Isto faz-me pensar que era um casamento religioso. Logo havia muito respeito. A família era diferente como a escola.

Na sala de aula estavam representados os valores que Salazar defendia não se podia dar

beijos em público.

Neste trabalho de pesquisa e de recolha fiquei a saber que no tempo de salazar, no tempo da guerra, houve revoltas do pão em muitos lados, contou-me o meu pai. Em S. João da Madeira até apanharam da polícia. Ganhava-se pouco e morriam muitas crianças. Tudo começou porque não havia trabalho. Antigamente sofria-se muito” O meu pai deixava 20\$00 para a minha mãe gastar.

Depois havia muito respeito uns pelos outros e as pessoas cumprimentavam-se na rua. A educação vinha de casa e da professora. Uma pessoa vizinha disse que “Todos respeitávamos a professora. Não era a pouca vergonha que é agora.

A professora primária era uma pessoa importante e era respeitada A família era muito defendida. Agora não...a casa era a base de tudo.

→ Antigamente, no café da Avenida, as pessoas juntavam-se para conversar.

Falavam da política de Salazar, das discussões correntes que ele fazia, mas também a criticavam, mas tentavam não dar muita nas vistas, devido a FIDE.

Muitas vezes faziam interrogações sobre os familiares que se encontravam na guerra.

Eles também falavam do que atualmente é normal falar-se, do futebol, da vizinhança e do país.

Cria neste café, onde muitas pessoas ficam a conhecer a atualidade do dia.

D. Maria Joaquina

Dona Maria Joaquina foi professora na cidade de Fiães por muitos anos.

Ela vivia nas redondezas, e impressionava-a bastante o facto de ver crianças andarem sozinhas pela rua, sem qualquer tipo de acompanhamento por parte dos pais. Chegados os tempos mais frios, Maria decidiu acolher algumas dessas crianças na sua própria casa dando-lhes comida e agasalho, coisas que muitos deles não tinham. Isto tudo apenas foi possível com a ajuda de algumas freiras suas conhecidas.

Criaram como um "jardim-de-infância" em sua casa e tornaram-se umas das primeiras educadoras destas crianças. Sem se aperceberem, a sua ideia teve tanta afluência que ao fim de pouco tempo já educavam perto de 100 crianças. Esta casa hoje é conhecida como o Patronato.

Dona Maria Joaquina contribuiu bastante para a cidade de Fiães. Foi professora e foi ela quem organizou a catequese, não só em Fiães mas também noutras freguesias, formou o grupo coral e participou em muitas coisas a nível religioso.

Dona Maria Joaquina

Desde os dezoito anos que D. Maria Joaquina é professora, sempre deu aulas em Fiães contribuindo assim para o ensino nesta cidade.

A senhora via por aquelas redondezas crianças que andava sozinhas, devido à ausência dos seus pais e isso impressionava-a bastante.

Essas crianças não tinham ninguém que lhes desse educação nem alimentação e no inverno iam para a rua brincar sem qualquer tipo de agasalho. Em 1951 (mais ou menos) surgiu a ideia de receber crianças com a ajuda de uma freira e sua irmã.

Tudo isto na casa da senhora D. Maria Joaquina.

Era-lhes dada uma sopa quentinha que sua mãe fazia e a comida que os pais deixavam dia anterior, ao que nos chamamos de restos!

Nesta altura não haviam educadoras de infância por isso eram elas que tomavam conta das crianças.

Através de uma revista que vinha de França onde já existiam educadoras, procuravam seguir estes mesmos passos destas senhoras.

De um momento para o outro vieram 100 crianças.

As pessoas inscreviam lá os seus filhos porque pagavam muito pouco, pagavam cerca de 1 escudo por dia (não chega a 1 cêntimo por dia) para ajuda da sopa e conforme o numero de crianças, a sua casa foi sendo modificada tornando-se no que nos hoje chamamos Patronato.

As crianças quando iam para a escola já tinham muita preparação escolar e de catequese. Em 1956 (mais ao menos) abriram a cresce do outro lado da rua e começaram a aceitar bebés a partir dos 4 meses (nessa altura já haviam as educadoras de infância).

A Dona Maria Joaquina contribuiu bastante para a cidade de Fiães como professora, foi ela que organizou a catequese não só em Fiães mas também noutros lugares, formou o grupo coral, e bastantes outras coisas a nível de religião, pois D. Maria Joaquina era freira.

E também contribuiu muito na educação das crianças aqui nos arredores já que foi o primeiro infantiário aqui na zona.

Desde os dezoito anos que D. Maria Joaquina é professora, sempre deu aulas em Fiães por isso contribui-o e muito para o ensino nesta cidade.

A senhora via nas redondezas crianças que andavam por ali sozinhas, pois seus pais trabalhavam fora e isso impressionava bastante.

Essas crianças não tinham ninguém que lhes desse educação nem alimentação e no inverno vinham para a rua brincar sem qualquer tipo de agasalhos. Em 1951 (mais ou menos) surgiu a ideia de receber crianças com a ajuda de uma irmã (freira) e sua irmã.

Isto tudo na casa da d. Maria Joaquina, eles comiam uma sopa quentinha que era sua mãe que fazia e o comer que os pais deixavam dos restos do dia anterior.

Nesta altura não havia educadoras de infância por isso eram elas que tomavam conta das crianças quase gratuitamente. Através de uma revista que vinha de França onde já existiam educadoras, procuravam "imitadas" e educa-las como elas.

De um momento para o outro tiveram praticamente 100 crianças. As pessoas colocavam lá seus filhos porque pagavam muito pouco para ter mais ao menos uma ideia pagavam cerca de 1 escudo por dia (não chega a 1 cêntimo por dia) para ajuda da sopa e consoante as crianças iam aumentando, a sua casa foi modificando pois a mesma casa que hoje é o Patronato antigamente era a casa da Dona Maria Joaquina.

As crianças quando iam para a escola já tinham muita preparação escolar e de catequese. Em 1966 (mais ao menos) abriram a cresce do outro lado da rua e aceitam bebés a partir dos 4 meses (nessa altura já há educadoras de infância).

Dona Maria Joaquina contribui-o e muito para a cidade de Fiães como professora, foi ela que organizou a catequese não só em Fiães mas também noutros lugares, formou o grupo coral, muitas coisas a nível religioso já que é freira e muito importante contribui-o também na educação das crianças aqui nos arredores já que foi o primeiro infantário aqui na zona.

Irmã Maria Joaquina:

Maria Joaquina Santos Ribeiro, é o nome de uma importante mulher fianense, vamos descobrir porquê...

Maria Joaquina nasceu a 25 de Agosto de 1933, mas apenas foi registada a 27 de Agosto de 1933. Foi professora primária desde os 18 anos e leccionou durante cerca de 25 anos, sempre em Fiães.

Após tantos anos de ensino, Maria Joaquina decidiu tornar-se freira e assim o fez. Após isso, fundou o Instituto chamado Educadoras Paroquiais que foi aprovado a 31 de Maio de 1970. Mais tarde com a confusão da designação "Educadoras" com educadoras de infância, o nome alterou-se para Irmãs Cooperativas Paroquiais de Santa Maria.

Ao mesmo tempo, surgia a necessidade do acolhimento das crianças, devido a Fiães passar de um meio rural a industrial. Deste modo as crianças andavam sozinhas na rua e entregues a si mesmas. Sendo assim, a irmã Maria Joaquina decidiu fundar o Patronato, que se abriu pela primeira vez a 15 de Setembro de 1956. Em pouco tempo eram mais de 100 crianças... Por volta de 1966, abriram a cresce do outro lado da rua, onde acolhiam bebés desde os 4 meses de idade. Actualmente, o Patronato continua a funcionar, mas com a designação de Centro Social de Santa Maria de Fiães e encontra-se com as valências de cresce, pré-escolar e C.A.T.L. Neste momento, encontra-se em obras de modo a melhorar as suas instalações.

A nível da igreja, a irmã Maria Joaquina teve também um papel fundamental, já que impulsionou vários movimentos como: grupos de casais, grupo coral, catequese, formação de catequistas, cursos de baptismo, curso de acólitos e muitos outros.

Como podemos concluir, já como o disse no início, a irmã Maria Joaquina foi uma mulher muito importante (principalmente para a cidade de Fiães)!!!

Tenho também de mencionar que este trabalho pode ser realizado devido às informações dadas pela irmã Maria Amália Moreira de Pinho, amiga da irmã Maria Joaquina e funcionária do Centro Social de Santa Maria de Fiães.

Anexo 17 – Reflexões sobre o trabalho de História Local.

a minha opinião, eu acho que é muito importante que os alunos estejam em contacto com a história e com todos os acontecimentos locais.

Com a oportunidade que os alunos têm em conhecer os acontecimentos locais, estes podem perceber e entender muito melhor não só a história local, mas também a história nacional da sua pátria local pode transmitir para a restante história com a oportunidade que a professora estagiária Para nos oferece de podermos estudar o Estado Novo e o Salazarismo não só a nível nacional (com todos os seus aspetos, económicos, políticos e deficiências), mas também a nível local (mostrando a localidade de Fátima), eu penso que isso levou a que os alunos ficassem com mais interesse e interesse pelo tema a ser tratado pois, como poderemos estar em contacto com todos os fatos, todos os históricos, todos os momentos, de acontecimentos que ocorreram nos vários locais que não são apenas quemtamos diariamente e que estão perto de nós, como a história, penso que isso levou a que todos nós (os alunos) gostaríamos mais de tratar os subtemas do tema principal.

Por outro lado, conhecer a história dos locais que eu frequento no meu dia-a-dia, é uma coisa que também tenho a possibilidade de conhecer mais perto de nós, mas locais, mas fatos, mas histórias e mais momentos de pessoas que viveram e presenciaram os acontecimentos que realmente nos fazem a história. Por esses motivos, eu penso que um fator importante para a compreensão de história da restante pátria. Obviamente que cada localidade tem histórias e momentos diferentes e todos eles fazem parte da história dos locais, pois, essas são coisas que sempre diferentes e novas se refletem porque não são iguais e sentidos de momentos completamente diferentes e diversificados e mais temas a oportunidade de saber de locais maneiras diferentes todos os acontecimentos que ocorreram e com os locais que nós

antigos e antigos não os que passaram como
históricos e recordações fragmentares.
A história encontra-se em todos os lugares, mas as
preocupações da nossa atenção e com a realidade de a
encontrarmos.

Na minha opinião, é sempre com entusiasmo a História Real, pois ajuda-nos a
desenvolver as nossas capacidades e aproxima-nos ~~em~~ comunidade. Real além,
dizem gostei de estar no terreno científico, sem qualquer ajuda e apercebi-me que
se quisermos podemos ser autónomos e independentes. Sem dúvida, que a actividade
que gosto de exercer ~~representa~~ a actividade que ~~gosto~~ fizemos com alguns mem-
bros da universidade do Porto, da Faculdade de Letras.

Algo que me apetece também ao longo do meu trabalho, ^{pois} que enquanto trabalhava
no terreno, contava com pareceres nunca antes apercebidos e por isso sem dúvida isso
que mais me impressiona.

Pesso dizer agora que o meu regime de conferências sobre o Socialismo é muito
maior!

Eu considero que todo o tipo de trabalhos que temos realizado são realmente muito importantes para uma melhor compreensão da história.

É muito mais interessante contactarmos com as fontes para relacionarmos as fontes históricas, de maneira a que aprendamos melhor, pois são histórias contadas por pessoas que para além de relatar os acontecimentos, também nos transmitem sentimentos. Sendo assim, percebemos melhor a dimensão da situação histórica, como por exemplo, o tempo de Salazar.

Nota-se perfeitamente que para os portugueses, o 25 de Abril foi sem dúvida a maior mudança positiva na vida de cada um.

O estudo local ajuda obviamente a relacionarmos os lugares/cidade perto de nós, com as cidades mais próximas de Salazar e ajuda a entendermos a forma de vida das cidades e lugares mais próximos com todos os outros países.

E todos os trabalhos propostos e realizados foram efetivamente pedagógicos e despertou curiosidade histórica, o que é necessário a todos os cidadãos.

As aulas de história procurando as fontes, os locais em que viviam por um lado, bem porque conseguimos em alguns casos perceber melhor a história, mas em outros casos não conseguimos perceber nada. Também acho que com a história local podemos ver sites onde se praticavam cursos antigos.

Na minha opinião estudarmos a história local é bastante interessante.

Ficamos a conhecer o que acontecia antes do 25 de Abril, isto tudo levou-nos a ganhar interesse sobre o acontecimento e fomos ao encontro de várias fontes.

Neste último trabalho pedido pela professora Rosa foi um tema interessante para desenvolver leve-me a contactar com a própria dona do Café Avenida a Dona Maria.

Foi uma tarde bem passada em contacto com a ~~antiga~~ antiguidade. Estou muito agradecida da forma que me trataram as pessoas muito acolhedoras. Foram-me disponibilizadas bastas fotografias e mais alguns meios.

Estou muito orgulhosa do trabalho de todas as pessoas envolvidas no café avenida.

Na minha opinião, o estudo sobre a comunidade local é bastante importante, pois aproxima-nos dos cidadãos locais mostrando-nos as suas origens, bem como os seus percursos escolares e profissionais. Apesar de achar importante, o trabalho deveria ter sido apresentado aos alunos com mais ~~anteced~~ antecedência, de forma a ser ~~per~~ mais produtivo.

No minha opinião o Trabalho do professor Rosa foi fundamental para ~~o~~ ~~ent~~ entre as propostas realizadas.

Também gostei muito da experiência, pois nos suas propostas realizou trabalhos onde aprendi muito.

Por vezes estudar a comunidade local é sempre bom, enriquece a nossa cultura geral.

Este é ~~um~~ um bom projeto, pois temos o privilégio de falar com cidadãos, onde ~~podem~~ ouvimos os seus pontos de vista assim como as suas vivências e histórias.

Gosta muito de trabalhar com esta comunidade embora esta não seja a minha tarefa.

No âmbito científico, acho que a elaboração dos trabalhos que o professor desse prêmio, dá um incentivo para a descoberta de nossa região e das nossas atividades.

Acho que ajudou-nos a conhecer melhor a nossa região e a como ela se encontra de hoje.

Gosta muito desta experiência.

Com a elaboração dos trabalhos acho que todos nós ficamos a conhecer a nossa região mais ao pormenor.

Acho que o contacto de pessoas, em relação à história, é bastante importante para o desenvolvimento do trabalho.

— // —

Gostei muito de fazer os trabalhos, tal como o da dona Maria Jacquina e o da Tereza dos Reis pois assim já sei a conhecer um pouco da vida que de uma mulher que em muito ajudou as filhas sendo professora, ...
com estes trabalhos ~~também~~ ~~quero~~ ~~ajudar~~ tive com conviver com pessoas da cidade, com familiares, conhecidos ... e com estes trabalhos já sei a perceber um pouco mais da história desta cidade.

— n —
Para fazer o trabalho é sobre a dona Maria Jacquina e já já sei com a mesma, esta classe que o ensino era muito mais diferente nos tempos do passado, e que muitos conteúdos tem tido o mesmo ao ensino.
Como eu eu tive um lugar privilegiado pois a minha mãe trabalha no mesmo ambiente que a dona Maria Jacquina e dona e com esta entrevista já sei a saber muito mais da história de filhas.

Foi uma boa experiência ter contactado com a comunidade local e abrir os horizontes da escola à sociedade.

Tentando perceber a história local, facilita permite-nos perceber melhor a história a nível nacional também. Perceber como era o ensino, e o dia-a-dia da população.

Trazendo a história local para as aulas, dá-nos uma melhor percepção do tempo saloista (neste caso), e incentiva os alunos a pesquisarem mais sobre o tema em questão.

Após a ~~realização~~ ^{realização} do trabalho sobre D. Maria Jacquina, aprendi que no tempo de Salazar a população vivia com algumas dificuldades, principalmente a população jovem que não tinha possibilidades para investir no ensino/na sua educação.

Na minha opinião este trabalho foi importante para nos colocar a pensar, como era antigamente. Quais eram as diferenças que existiam antigamente, de agora. Como era o ensino, como é a história desta pequena cidade, como é que as pessoas viviam financeiramente há uns anos atrás. E penso que este trabalho também nos aproxima dos cidadãos e da cidade.

Mas este trabalho devia ter sido proposto com mais antecedência, para ter sido mais trabalhado.

Na minha opinião penso que o trabalho sobre a comunidade acaba por ser interessante pelo facto de termos o conhecimento de certos momentos históricos que sem isto não temos a oportunidade de conhecer.

Achamos por nos "ligar" a certas pessoas que ali conhecemos mas não conhecemos conhecimento dos seus avós e da sua história.

O facto de termos feito este trabalho sobre a localidade fez nos também ver estes olhos com outros olhos e com mais orgulho.

Achamos também por adquirir ou desenvolver novas competências que nos vão a ser úteis mais tarde.

Na minha opinião, todos os trabalhos que realizamos ao longo do ano lectivo, parecem importantes para a nossa aprendizagem. Foi uma grande experiência, realizar estas actividades com os Pares Históricos. Gostei por demonstrar um pouco mais interesse nos alunos. Penso que os professores, ao prepararem estas actividades, contribuíam bastante para a nossa aprendizagem, ao longo de todo o ano.

Nome: Tiago José Silva Marques

4/06/12

Ano/turno: 9.ºB

Número: 24

Na minha opinião, é sempre bom estudarmos a história local, pois ajuda-nos a desenvolver as nossas capacidades e aproximarmo-nos da comunidade. Foi ao encontro da história viva, e as pessoas falaram com as suas próprias palavras é mais interessante.

Eu acho que foi muito bom ter contactado com a história local.
Isto facilitou-me perceber a história nacional.

Acho que se os professores de história tivessem alunos
ou fizessem trabalhos entre si sobre a história local,
ia ser bastante divertido.

~~Eu acho que foi muito bom ter contactado com a história local.~~
Gosto de fazer o trabalho porque é muito interessante.

Anexo 18 – Fotografias







Irmã Maria Joaquina ladeada pelos pais.



! Na inauguração da Escola de Chão do Rio

