

# Os Passados Dolorosos no Ensino da História Contemporânea

Relatório de Estágio

Adriana Arruda Novo

Mestrado em

**Ensino da História no 3.º Ciclo do  
Ensino Básico e no Ensino  
Secundário**



Ponta Delgada  
2024

# Os Passados Dolorosos no Ensino da História Contemporânea

Relatório de Estágio

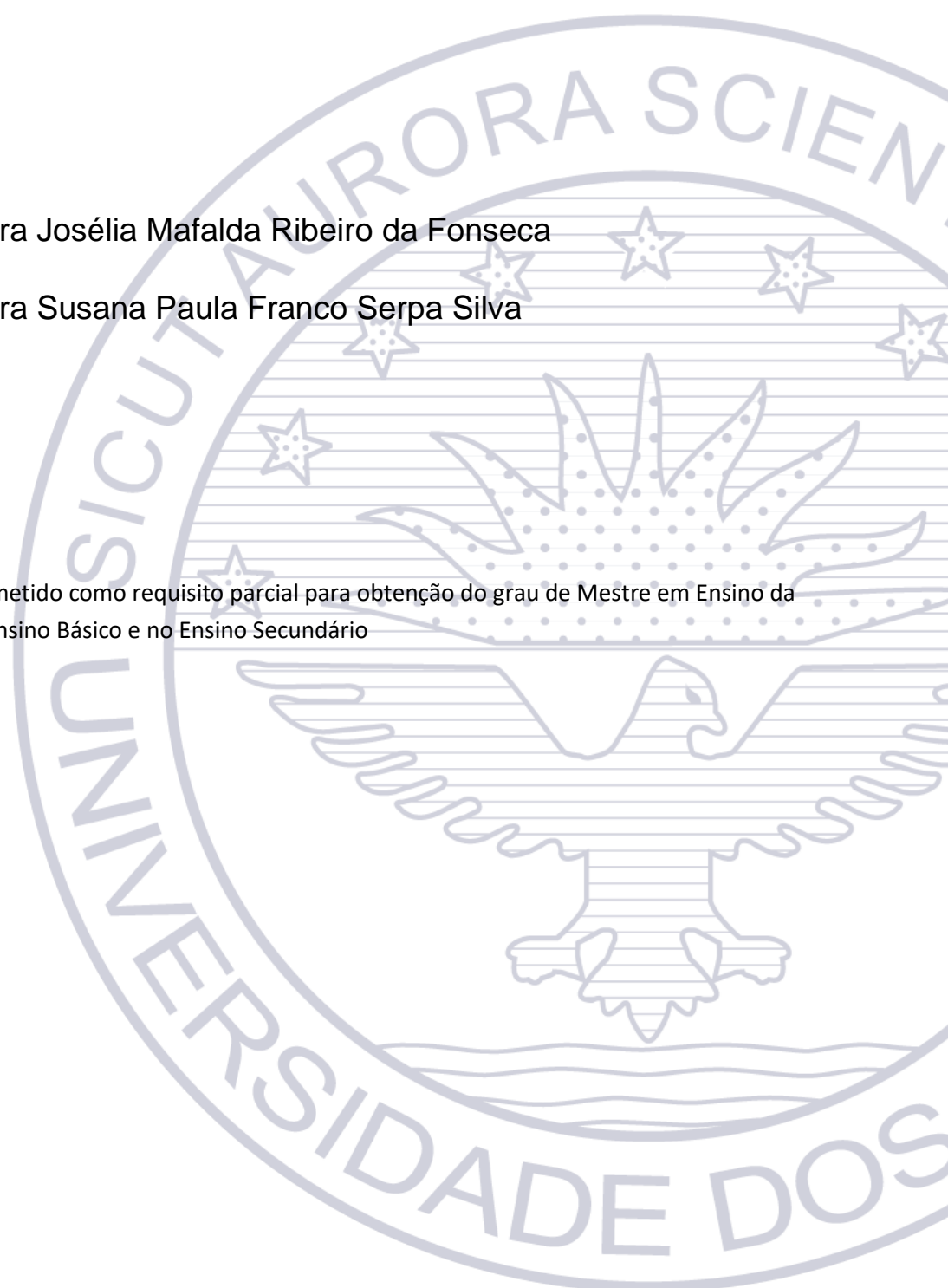
Adriana Arruda Novo

## Orientadores

Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

Professora Doutora Susana Paula Franco Serpa Silva

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário



“Os passados, por mais dolorosos que sejam, têm de ocupar um espaço digno na educação histórica e, através da disciplina de História, chegar de forma coerente e sustentada aos nossos alunos, futuros cidadãos” (Alves & Ribeiro, 2022, p. 1).

*Aos meus pais e avós maternos obrigada pelo vosso amor que me faz lutar sempre.*

*Esse sonho também é vosso!*

*Ao meu afilhado, que um dia te orgulhes tanto de mim como eu me orgulho de ti.*

## **AGRADECIMENTOS:**

É difícil encontrar palavras para agradecer a todos aqueles que me acompanharam ao longo do meu percurso académico. Sou-vos eternamente grata!

Quero, em primeiro lugar, agradecer aos meus pais, que sempre me acompanharam e lutaram para que os meus sonhos se tornassem realidade. Ao meu pai, obrigada por ser o meu porto de abrigo e ombro amigo. A minha mãe, uma verdadeira “mãe leoa”, obrigada por todos os sacrifícios e noites mal dormidas em prol da minha instrução. Obrigada por me inculcar o gosto pela educação e por estar sempre presente na minha vida. A realização do nosso sonho está cada vez mais próxima!

Aos meus avós maternos, que sempre sonharam em ter uma filha professora, quis o destino que o vosso sonho se realizasse através da vossa única neta. Obrigada por se terem feito sempre presentes e me terem ajudado em todas as batalhas enfrentadas ao longo dessa jornada que é a vida.

À minha bisavó, Maria de Lurdes, que antes de partir para a eternidade ainda me viu realizar o sonho de dar aulas e que com orgulho dizia que a bisneta mais velha “já era professora”.

Ao meu namorado por me acompanhar nesta jornada, que nem sempre se mostrou fácil.

À Jacinta, minha querida amiga e companheira de estágio, obrigada pelo companheirismo, espírito de equipa e apoio em todos os momentos vividos ao longo do estágio.

Aos meus companheiros de caminhada Maria, Pedro e Sofia, obrigada pelos momentos vividos ao longo dos últimos anos, obrigada pelas gargalhadas e pelo companheirismo.

Aos meus amigos, em especial a Marisa, que me ouviu e aconselhou nos momentos mais difíceis.

À Professora Doutora Susana Serpa Silva obrigada por todo o apoio, paciência e carinho durante estes anos. A minha admiração por si não tem fim!

À Professora Doutora Josélia Fonseca, obrigada pelo apoio, gargalhadas e dedicação. É, sem dúvida, um exemplo de docente que eu pretendo seguir.

Aos orientadores pedagógicos e científicos, grata pelas palavras de incentivo e ensinamentos ao longo do estágio pedagógico.

# INDICE

INDICE .....	iii
INDICE DE IMAGENS.....	v
INDICE DE TABELAS .....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	vii
RESUMO: .....	viii
ABSTRACT:.....	ix
INTRODUÇÃO .....	ix
1. OS PASSADOS DOLOROSOS NO ENSINO DA HISTÓRIA: UM CAMINHO DE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	4
1.1. PASSADOS DOLOROSOS: DEFINIÇÃO.....	6
1.1.1. A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL.....	9
1.1.2. A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.....	15
1.1.3. A GUERRA COLONIAL PORTUGUESA.....	22
1.2. A HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO HISTÓRICA? .....	28
2. OS PASSADOS DOLOROSOS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES .....	33
3. DESIGN METODOLÓGICO .....	43
3.1. OBJETIVOS DO ESTUDO .....	43
3.2. METODOLOGIA .....	45
4. OS PASSADOS DOLOROSOS NA PRÁXIS EDUCATIVA: O CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	48
4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	48
4.1.1. A ESCOLA .....	48
4.2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS.....	51
4.2.1. TURMA T7.....	51
4.2.2. TURMA T9.....	52
4.2.3. TURMA T11.1.....	53
4.2.4. TURMA T11.2.....	54

4.3.	A PLANIFICAÇÃO DAS AULAS E DAS ATIVIDADES.....	56
4.4.	ATIVIDADES REALIZADAS AO LONGO DO ESTÁGIO RELACIONADAS COM OS PASSADOS DOLOROSOS.....	58
4.4.1.	ATIVIDADE “DEMOCRACIA ATENIENSE VS DEMOCRACIA EM PORTUGAL PÓS 25 DE ABRIL DE 1974” - 7º ANO.....	58
4.4.2.	ATIVIDADES REALIZADAS NAS TURMAS DE 9.º ANO.....	62
4.4.2.1.	PALESTRAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE PORTUGAL/AÇORES NA I GUERRA MUNDIAL- 9.º ANO.....	62
4.4.2.2.	“AS GRANDES GUERRAS DA EUROPA” - 9º ANO.....	63
4.4.3.	ATIVIDADE “VISITA DE ESTUDO ÀS SALAS DAS GRANDES GUERRAS- MUSEU MILITAR DOS AÇORES” - 11º ANO.....	70
4.5.	OUTRAS ATIVIDADES.....	76
5.	CONCEÇÃO DOS PROFESSORES RELATIVAMENTE AOS PASSADOS DOLOROSOS.....	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	889
	BIBLIOGRAFIA.....	92
	ANEXOS.....	99

## INDICE DE IMAGENS

Imagem 1.....	11
Imagem 2.....	13
Imagem 3.....	16
Imagem 4.....	21
Imagem 5.....	21
Imagem 6.....	22
Imagem 7.....	24
Imagem 8.....	25
Imagem 9.....	65
Imagem 10.....	71

## INDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	80
---------------	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**PASEO-** Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**QSV-** Questões Socialmente Vivas

## RESUMO:

Falar de “Passados Dolorosos” é falar de questões sensíveis que ocorreram ao longo da História e que deixaram, de certa maneira “feridas” que causam dor e sofrimento e que por isso, por vezes, torna-se difícil abordar estas questões junto dos discentes. No presente Relatório abordei conceitos como a empatia, passados dolorosos e questões socialmente vivas. Falei ainda do papel da memória na História. A memória, pode, como veremos mais à frente, ser utilizada na História, mas nunca deve ser a única fonte utilizada.

O professor de História, assume, ou deve assumir, um papel de extrema importância, pois através da lecionação dos conteúdos, sobretudo daqueles considerados traumáticos (“Passados Dolorosos”) contribui, sem dúvida, para a formação moral e cidadã dos seus alunos enquanto futuros cidadãos ativos, contribuindo assim para uma coexistência humana mais empática e tolerante.

Ao longo da realização do Estágio Pedagógico, procedi à revisão de literatura de vários documentos e procurei, ainda, compreender, através de conversas e realização de uma entrevista estruturada, a conceção de doze docentes do Departamento de História da escola onde realizei estágio, relativamente à forma como se pode abordar a temática dos “Passados Dolorosos” junto dos discentes, uma vez que se trata de um tema pertinente não só por uma questão de “cumprir programa”, mas também, e sobretudo, porque contribui para promover o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos ativos que defendam e praticam valores como a justiça, a tolerância e a empatia. Procurei, então, utilizar diferentes estratégias e recursos para apresentar o passado aos meus alunos, adaptando o currículo prescrito a cada turma e até mesmo a cada aluno, se necessário, garantindo que todos os alunos aprendessem da mesma forma. Com o objetivo de fomentar o desenvolvimento dos alunos o seu espírito crítico, contribuindo assim para a formação de cidadãos ativos e conscientes.

Neste Relatório conclui-se que as aulas de História são um espaço privilegiado para a abordagem dos “Passados Dolorosos”, na medida em que potencia o desenvolvimento de uma consciência moral e axiológica crítica e reflexiva, contribuindo, sem dúvida, para a criação das bases de uma sociedade mais justa, empática e tolerante.

**Palavras-chave:** Passados Dolorosos; História; Ensino; Valores; Cidadania.

## **ABSTRACT:**

Talking about 'Painful Pasts' means addressing sensitive issues that occurred throughout History and left, in a way, 'wounds' that cause pain and suffering, and for this reason, it is sometimes difficult to address these issues with students. In this Report, I discussed concepts such as empathy, painful pasts, and socially relevant issues. I also talked about the role of memory in History. Memory, as we will see later, can be used in History, but it should never be the only source used.

The History teacher assumes, or should assume, an extremely important role because, through the teaching of content, especially that which is considered traumatic ('Painful Pasts'), they undoubtedly contribute to the moral and civic formation of their students as future active citizens, thus contributing to a more empathetic and tolerant human coexistence.

Throughout my Pedagogical Internship, I reviewed literature from various documents and also sought to understand, through conversations and conducting a structured interview, the views of twelve teachers from the History Department of the school where I did my internship, regarding how the theme of 'Painful Pasts' can be approached with students. This is a relevant topic not only for 'covering the curriculum' but also, and mainly, because it contributes to promoting the development of students as active citizens who defend and practice values such as justice, tolerance, and empathy. I then sought to use different strategies and resources to present the past to my students, adapting the prescribed curriculum to each class and even to each student if necessary, ensuring that all students learned in the same way. The goal was to foster the development of students' critical thinking, thus contributing to the formation of active and conscious citizens.

This Report concludes that History lessons are a privileged space for addressing 'Painful Pasts' as they foster the development of a critical and reflective moral and axiological awareness, undoubtedly contributing to the creation of the foundations for a more just, empathetic, and tolerant society.

**Keywords:** Painful Pasts; History; Teaching; Values; Citizenship.

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio intitulado “Os Passados Dolorosos no ensino da História Contemporânea”, está integrado na unidade curricular de Relatório de Estágio, no âmbito do mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Pretende apresentar a práxis educacional, investigativa e reflexiva desenvolvida no âmbito da unidade curricular Estágio no Ensino da História.

Tal como indica o título, este Relatório irá incidir sobre a temática dos “Passados Dolorosos” que marcaram a História Contemporânea, mais especificamente o século XX. Como defende Orélia Dias (2020), quando nos referimos a “Passados Dolorosos”, falamos de passados que têm por base um acontecimento causador de dor e sofrimento, ou seja, um acontecimento que deixou “feridas” nas sociedades e que até aos nossos dias traz marcas destas feridas.

Sabemos que a memória é seletiva e sujeita a mudanças, contudo existem certos acontecimentos que ficam de tal forma gravados na memória das pessoas, em especial nas vítimas de algum tipo de trauma, que passam a fazer parte do seu ser, sendo por isso imutáveis (Dias, 2020, p. 10).

Ainda que desde tempos remotos a violência e as guerras tenham acompanhado o decurso da História, o século XX caracterizou-se por um clima de grandes tensões e conflitualidades que marcaram, inicialmente, a Europa e depois o Mundo, traduzindo-se em guerras que se tornaram globais. As duas Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945) foram causa de enorme devastação, de dizimação de milhões de vidas, de profundas alterações na pirâmide etária e na vida económica, gerando dramas, horrores e crises de valores até então nunca enfrentados. Foram inúmeros os avanços do armamento, das estratégias militares e as perdas e privações sofridas, tanto de vidas humanas, como de bens. Por tudo isto, Hobsbawm (1997) classificou o século XX como a “era dos extremos”. No caso específico de Portugal destaca-se, nesta centúria, durante o Estado Novo, a eclosão da Guerra do Ultramar ou Guerra Colonial que também deixou profundos traumas em muitos dos combatentes, e não só, que se viram forçados a rumar aos territórios africanos.

As grandes questões que se colocam são: **Como explicar estas guerras aos alunos? Como justificar as atrocidades cometidas? Como expor a violência bélica e**

**horrores como o Holocausto?** A resposta a estas perguntas não é fácil e a explanação não se afigura uma tarefa simples. Ao explicar estes acontecimentos, e tudo o que se lhes está associado, o professor assume não só a tarefa de docente, mas também a de mediador. Através da abordagem pedagógico-didática os alunos deverão compreender os conteúdos, mas têm de tomar consciência de que os erros do passado não podem nem devem ser cometidos no presente e no futuro. Através de uma metodologia de base humanista-constructiva, os profissionais da educação devem criar espaços educativo-pedagógicos que favoreçam a apreensão crítica e reflexiva da realidade, sem recorrerem a rodeios e eufemismos. É uma missão difícil, mas só assim se reunirão condições para promover a formação de jovens/alunos conscientes do seu passado e preparados para serem cidadãos críticos e interventivos no presente e no futuro.

Foi, precisamente, com o pressuposto no anterior parágrafo que organizei a minha prática educativa ao longo do Estágio Pedagógico.

Este Relatório de Estágio encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo intitulado de “Os Passados Dolorosos no ensino da História: um caminho de contextualização”, apresento alguns apontamentos sobre a importância da lecionação dos “Passados Dolorosos”, com especial atenção para as questões sensíveis associadas à Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial e Guerra Colonial Portuguesa. Os “Passados Dolorosos” contribuem para que os alunos conheçam o seu verdadeiro passado, mas também permitem que estes, tendo em consideração as atrocidades cometidas outrora, sejam cidadãos ativos e conscientes que “lutam” e que se esforçam para que as realidades desumanas do passado não voltem a acontecer no presente e no futuro. Neste capítulo, falei, também, embora de forma sucinta, da confusão que muitas vezes é feita entre a história e a memória, uma vez que os acontecimentos que me proponho a estudar fazem parte da história contemporânea recente (século XX), muitas vezes a memória de entes queridos é dada como verdade absoluta, o que não deve acontecer. A memória pode ser utilizada como fonte histórica, mas deve ser cruzada com outras fontes. Só através do cruzamento destas fontes é que o professor consegue apresentar aos seus alunos a verdade histórica, garantindo que estes conheçam e entendam o passado e que se preocupem em preparar o presente e futuro.

No segundo capítulo, “Os Passados Dolorosos nos Currículos Escolares”, abordo a forma como estão presentes os “Passados Dolorosos” nos respetivos currículos e

documentos educativos: Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e Aprendizagens Essenciais (DGES, 2022). Neste capítulo, falo também das várias noções de currículo apresentadas por diversos autores.

No capítulo intitulado “Design Metodológico”, apresento, como o próprio título indica, os objetivos que nortearam o estudo, bem como as metodologias utilizadas para a concretização dos referidos objetivos (como a observação direta, entrevistas e análise documental).

No quarto capítulo, “Os passados dolorosos na práxis educativa: o contexto de estágio”, caracterizo a escola e as turmas onde realizei o Estágio Pedagógico. Para além disso, articulo e explico, ainda neste capítulo, algumas atividades realizadas nos três anos de escolaridade e que foram ao encontro da concretização dos objetivos que orientam este Relatório de Estágio. Abordo, por último, a forma como foram planificadas as aulas e as referidas atividades.

No último capítulo, “A conceção dos professores relativamente aos Passados Dolorosos”, analiso os conceitos que os docentes associam à importância dos “Passados Dolorosos” no ensino da História e na formação de jovens cidadãos conscientes e dotados de valores. Ainda, neste estudo, exploro as representações de professores sobre conceitos, estratégias e práticas associadas ao tema dos “Passados Dolorosos”.

Nas considerações finais, reflito sobre todo o trabalho desenvolvido, concluindo que a promoção de um processo educativo apoiado na análise crítica e reflexiva dos “Passados Dolorosos” configura-se como um elemento importante para a sustentabilidade humana da sociedade democrática.

# 1. OS PASSADOS DOLOROSOS NO ENSINO DA HISTÓRIA: UM CAMINHO DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Antes de prosseguir para o próximo ponto do presente Relatório, gostava de relatar uma conversa que tive há dias com um colega historiador. Falávamos, precisamente, do meu tema de Relatório que tem como tema central o ensino dos conteúdos sensíveis. Perguntava-me ele o que eu entendia por “conteúdos sensíveis” e eu prontamente respondi que era tudo o que tinha acontecido de negativo ou violento e que tinha deixado marcas dolorosas, ressentimentos e feridas entre as sociedades do passado e até aos nossos dias. O colega não concordou, pois, a sua veia de historiador, vocacionada para a imparcialidade, levou-o a defender que a História é feita de factos e que os sentimentos não devem ser trazidos para primeiro plano. Tal afirmação fez-me refletir. De facto, em História devemos procurar não fazer juízos de valor, uma vez que cada época tem o seu próprio enquadramento e que cada realidade implica um contexto. Porém, a História é uma Ciência Humana e, ademais, quando o historiador é também educador, deve estar consciente que está a lidar com jovens que devem aprender o passado, para preparar melhor o futuro.

A História é chamada muitas vezes a ter um papel de apaziguamento, assumindo o professor de História um papel de extrema importância, pois através do estudo dos seus conteúdos, pode contribuir para a formação moral dos seus cidadãos, contribuindo assim para uma coexistência humana mais tolerante. É também através da História que se forma uma identidade nacional, fazendo com que indivíduo se sinta integrado numa sociedade, estando por isso sujeita a interesses políticos (Dias, 2020, p. 9).

Não se pode mudar o passado. Aconteceu! Não há nada a fazer, não dependeu de nós. Mas o presente e o futuro dependem. Então, no meu entender, o passado deve ser explicado precisamente para que não se voltem a cometer erros gravíssimos, que feriram as sociedades e que, indiscutivelmente, trazem até aos nossos dias marcas desses sofrimentos, aliás, na origem dos chamados “Passados Dolorosos” estão sempre feridas, eventos dolorosos e marcantes de uma sociedade ou de um povo. **Mas serão estes atuais?** Ainda que a História não se repita, registam-se acontecimentos similares e importa despertar, através do conhecimento histórico, o respeito pelos direitos humanos, o sentido de responsabilidade social e os sentimentos de solidariedade e de respeito para com os outros e pelas suas diferenças. Assim, dito isto, importa reforçar que, não só é relevante,

mas uma obrigação social e moral estudar os “Passados Dolorosos” nos nossos dias. Presentemente o Mundo enfrenta um enorme desafio social e político com o eclodir de duas terríveis guerras (na Europa e no Médio Oriente) que só podem ser explicadas através dos processos históricos que lhes estão subjacentes...

As questões sensíveis que fazem parte da História, sobretudo da História Contemporânea, como as relacionadas com a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Colonial Portuguesa devem ser abordadas de “forma real”. Através de testemunhos, filmes, palestras, documentários, etc. deve-se mostrar a verdade dos acontecimentos aos alunos, não omitindo nenhum aspeto inerente a estes conflitos bélicos. Para explicar estes acontecimentos que marcaram a história do século XX, pode-se, por exemplo, partir das duas guerras que hoje ameaçam a paz mundial, e desta forma os alunos conseguirão compreender que tantos anos depois, por questões mal resolvidas no passado, eclodiram na Europa e na Ásia duas “novas” guerras. Desta forma os discentes compreenderão, sem dúvida, que através do conhecimento do passado conseguimos compreender o presente e preparar o futuro. Pois, e como defende, Luís Alberto Marques Alves e Cláudia Pinto Ribeiro (2022):

Os Passados, por mais dolorosos que sejam, têm de ocupar um espaço digno na educação histórica e, através da disciplina de História, chegar de forma coerente e sustentada aos nossos alunos, futuros cidadãos. Tomar consciência da sua existência e tratá-los de forma pedagógica e didática é garantir que uma realidade não se transforma em problema (trans)geracional (Alves & Ribeiro, 2022, p. 1).

## 1.1. PASSADOS DOLOROSOS: DEFINIÇÃO

A História não tem essa função ou vocação, não é engenharia política e social, não é um cachimbo da paz nem um artefacto de reconciliação, o seu único compromisso é para com a verdade. Não é legítimo moldá-la, adocicá-la ou avinagrá-la para servir outros propósitos (Marques, 2019, p. 1).

Pode entender-se por “Passados Dolorosos”, acontecimentos sensíveis que ocorreram desde a Antiguidade Clássica até aos nossos dias, mais propriamente situações em que os direitos humanos foram desrespeitados, como foi o caso da Primeira Guerra Mundial, da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Colonial Portuguesa. Falo, portanto, de acontecimentos que marcaram de forma negativa um povo ou a sociedade em geral e cujas sequelas destes acontecimentos são ainda notadas na sociedade contemporânea. Sentimentos de vingança e ressentimento podem estar associados a um determinado “Passado Doloroso”, uma vez que as vítimas deste tipo de acontecimentos podem evidenciar, como já referido, “feridas” físicas e psicológicas que as façam reviver ou recalcar esses ressentimentos (Dias, 2020). “Experiências traumáticas, conflituosas, rompendo drasticamente com os padrões civilizatórios amplamente difundidos nas consciências coletivas conducente a dificuldades e conflitos patentes na forma de lidar com as heranças pretéritas” (Paredes & Maia, 2016, pp-63-64).

No século XIX, os filósofos iluministas colocaram, e bem, a tónica em valores como a liberdade e princípios como a defesa do direito natural, onde consta a inviolabilidade da vida humana. Estes valores foram inclusive preconizados na *Declaração do Homem e do Cidadão* (1789). Rousseau, em 1762, na sua obra *Contrato Social* defendia que: “Renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres” (Rousseau, 1973, p. 33). Apesar disto, o século XX, embora tenha sido um século de grandes conquistas tecnológicas, sociais e políticas, foi também o século onde a desarmonia entre nações foi uma dura realidade. Nacionalismos e imperialismos exacerbados fizeram com que o mundo se visse envolvido em graves conflitos bélicos, que trouxeram consequências nefastas para as sociedades, que, ainda hoje, apresentam traumas das atrocidades cometidas outrora.

No século XX, certos regimes e seus responsáveis praticaram violentos horrores, onde valores como a dignidade humana, a liberdade, a justiça e o respeito foram, claramente, violados. Como resposta a estes acontecimentos, foram criados tribunais

internacionais e mecanismos de justiça próprios. E além disso, surgiram definições que jamais haviam sido ouvidas até então, caso do conceito de genocídio, que infelizmente se refere a um dos processos mais traumáticos da História da humanidade.

Quem se dedica ao ensino e ao estudo da História tem perfeita consciência de que esta está repleta de acontecimentos e conteúdos sensíveis que podem chocar (e chocam) pessoas de diferentes faixas etárias. Se assim o é, imagine-se como isto poderá afetar os jovens alunos que nas aulas de História abordam estes assuntos.

**Mas que conteúdos sensíveis abordam os docentes nas aulas de História?** Vários. Basta analisar cuidadosamente as *Aprendizagens Essenciais* (DGES, 2022) quer do 3.º Ciclo do Ensino Básico, quer do Ensino Secundário, para se perceber que ao longo dos tempos letivos os professores têm de (ou devem) explicar e ensinar aos seus alunos acontecimentos e conteúdos sensíveis que foram uma realidade no passado e com repercussões até aos nossos dias. Desde a Antiguidade até ao século XX são vários os acontecimentos que se integram naquilo que denominei de “Passados Dolorosos” (perseguições/morte aos cristãos; Inquisição e Tribunal do Santo Ofício, inúmeras batalhas e Guerras, etc.).

Cabe ao professor de História encontrar a melhor forma para abordar as “*Questões Socialmente Vivas*” (QSV).

QSV são questões complexas abertas a controvérsia e integradas em contexto real, na medida em que ganham tal dimensão que colocam a polémica científica e social, a complexidade, a construção dos conhecimentos, a avaliação das evidências, a incerteza e o risco de se abordarem determinados temas no centro do processo de ensino-aprendizagem (Alves & Ribeiro, 2022, p. 21).

Os docentes têm sempre de ter a ideia de que apesar de estarem a falar de questões que fazem parte do passado, são assuntos muito marcantes e fazem parte do percurso da Humanidade. É importante que os alunos fiquem cientes de que nada está adquirido e que os erros cometidos outrora devem ser evitados para prevenir danos maiores. Sem se conhecer estas realidades não se pode construir uma consciência crítica. Contudo, deve-se evitar que os discentes sintam culpa, vergonha ou responsabilidade. Não é uma tarefa fácil, mas deve ser cumprida com cuidado e rigor.

Trabalhar temas diversos que contemple a realidade do aluno permite um diálogo e conhecimento da realidade que nos cerca, bem como motiva os discentes a participarem nas aulas e saírem do comodismo, estimulando a refletirem sobre os processos históricos socioculturais, dando sentido ao conhecimento do mundo (Cristovam e Araújo, s/d, p. 5).

Dentro dos “Passados Dolorosos” decidi focar o meu estudo em três guerras, como já se depreendeu: a Primeira Guerra Mundial; a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Colonial Portuguesa, conflitos que foram, no seu tempo, devastadores. As Guerras Mundiais afetaram, como o próprio nome indica, todo o Mundo e ainda hoje é possível perceber consequências destes terríveis conflitos bélicos. A Guerra Colonial Portuguesa, mais recente, é-nos mais próxima, uma vez que colocou em confronto o nosso país e as nossas antigas colónias ultramarinas. Volvidos cinquenta anos do final desta guerra, ainda é possível perceber a tristeza, a mágoa e outras consequências que, infelizmente, afetaram os países beligerantes e os respetivos povos.

Dito isto, e tendo em consideração a conjuntura atual que a Europa e o Médio Oriente enfrentam — com imagens e factos terríveis que nos acompanham, diariamente, nos *media* — torna-se cada vez mais importante e urgente debater e refletir sobre os “Passados Dolorosos”.

Importa, pois, compreender o papel que a História, enquanto disciplina escolar, pode ter na construção de uma sociedade plural, tolerante e proactiva na defesa dos Direitos Humanos. É um caminho que tem vindo a ser trilhado, não isento de críticas quanto à forma ou ao propósito. (APH, 2019).

Os temas das guerras mundiais, que marcaram o século XX, servirão de mote a essa abordagem. Muitos historiadores defendem que o século XX começou em 1914. Essa afirmação explica, de facto, o impacto histórico da Primeira Guerra Mundial. Até 1914, vivia-se o eco da *Belle Époque*, isto é, a fase do progresso e do otimismo vivida na Europa dos grandes Impérios, desde o fim da década de 1870. O facto de o século XX ter-se iniciado com uma guerra de proporções catastróficas parecia ser o prenúncio da sucessão de guerras sangrentas que se alastrariam ao longo da centúria...

### 1.1.1. A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

Foi da Europa podre que saltou a faísca que abrasou toda a Europa, mas foram os países ricos que se precipitaram uns contra os outros numa inexplicável desordem (Carpentier & Lebrun, 2002, p. 369).

O século XX ficou, sem dúvida, marcado pelas duas grandes Guerras Mundiais e pelos inúmeros conflitos locais que ocorreram.

Logo na segunda década, fruto dos imperialismos e nacionalismos exacerbados, o mundo deparou-se com uma guerra de proporções imagináveis, pelo que o conflito ficou eternizado como a Grande Guerra. Esta iniciou-se em junho de 1914 e terminou apenas em novembro de 1918.

A Primeira Guerra Mundial veio por fim ao que se chamou de *Belle Époque* (1871-1914), período em que as grandes potências europeias não se envolveram em grandes conflitos armados e a burguesia viveu a sua época de maior prosperidade, graças à expansão do capitalismo imperialista, às inovações tecnológicas, ao progresso material e quotidiano e à exploração exercida sobre o proletariado.

Pode-se apontar como a grande causa desta guerra, os conflitos interimperialistas. Com a segunda fase da Revolução Industrial (iniciada na segunda metade do século XIX) e o desenvolvimento do capitalismo industrial e financeiro, houve, por parte das principais nações europeias, uma grande procura de matérias-primas, fontes de energia e mercados para escoar os produtos industrializados. Os grandes impérios europeus procuravam esses recursos e mercados principalmente em África<sup>1</sup> e também na Ásia, gerando aquilo que ficou conhecido como corrida ao continente africano. As colónias, tornaram-se, por isso, cada vez mais essenciais aos europeus. No final do século XIX, a repartição das colónias africanas gerou algumas divergências entre países europeus, destacando-se a Alemanha de Bismarck, recentemente unificada (1871), que reivindicou a posse de territórios em África.

De forma a chegar a um acordo, entre as nações imperialistas, realizou-se a Conferência de Berlim (1884-85), que dividiu o território do continente africano entre as

---

<sup>1</sup> Neste continente praticou-se escravatura e outras atrocidades associadas ao colonialismo, mas devido à limitação de abordagem do tema não se aprofundaram essas temáticas, podendo, contudo, ser algo a trabalhar no futuro.

nações europeias. Mas, com o passar do tempo, os conflitos entre os impérios por causa das colónias africanas e asiáticas intensificaram-se, pois, muitas vezes, os interesses das nações por determinadas colónias coincidiam.

Essas nações industrializadas, como já foi referido, disputavam entre si mercados, rotas de comércio, pontos estratégicos e regiões fornecedoras de matérias-primas. Destacavam-se principalmente a Inglaterra, potência hegemónica; a França, que após estabilizar-se politicamente (com a afirmação do regime republicano) tornou-se a segunda maior potência; Itália e Alemanha, que unificaram os seus territórios em 1871 e partiram tardiamente para o que se chamou de “partilha do mundo”.

Também, no continente americano, os Estados Unidos da América, após a Guerra da Secessão, partiam para o controlo imperialista da América Central e do Pacífico. No Oriente, o Japão emergia como potência regional após a Era Meiji — um processo de modernização capitalista acelerado — começando a controlar regiões na Coreia e na China (Keylor, 2001).

No final do século XIX e princípio do século XX, iniciou-se uma série de conflitos localizados principalmente na Ásia e em África, fruto das pretensões provocadas pela já referida corrida a estes continentes. Neste sentido, as nações imperialistas uniram-se em interesses comuns através de alianças político-militares.

Com Bismark e o fortalecimento da Alemanha, houve uma política dúbia de alianças (Sistema Bismarckiano), que dividiu a Europa em dois blocos antagónicos e rivais que deram origem às Triplices.

A Tríplice Aliança, formada pela Alemanha, em notório crescimento económico e não só, pelo Império Austro-húngaro, um verdadeiro “mosaico de nacionalidades”, atrasado política e economicamente, e a Itália que entrou em 1882 e acabou, mais tarde, por se unir ao bloco adversário. De outro lado: a Tríplice Entente, aliança construída entre França, Inglaterra e Rússia para combater o expansionismo da Alemanha. A Entente teve a sua origem ainda no século XIX, quando foi formada a Aliança Franco-Russa, em 1891, e a Entente Cordiale, entre a França e a Inglaterra, em 1904. Antes da união definitiva dos três países, franceses e ingleses pressionaram os russos a integrar o bloco, sob ameaça de não prestar apoio em caso de necessidade do país (Keylor, 2001).

A rivalidade entre as duas Tríplices era alimentada, como já referido, pelos nacionalismos e imperialismos exacerbados. A inexistência de um órgão internacional que mediasse conflitos, aliada ao que se convencionou chamar de “paz armada”, fizeram da Europa um verdadeiro barril de pólvora. A ocorrência de um conflito em qualquer ponto, envolvendo uma das potências, certamente iria detonar uma guerra que arrastaria, por consequência, todos os países que compunham as referidas alianças.

Em 28 de junho de 1914, em Sarajevo na Bósnia, o arquiduque Francisco Fernando, herdeiro do trono do Império Austro-Húngaro, foi assassinado por um jovem de 19 anos, estudante sérvio, de seu nome Gravilo Princip, membro de uma organização nacionalista sérvia chamada Mão Negra. A morte de um casal aristocrata determinaria a perda de cerca de 9 milhões de vidas! (Remond, 2011).



**Imagem 1:** Assassinato do arquiduque Francisco Fernando

**Fonte:** <https://ensina.rtp.pt/artigo/assassinato-do-arquiduque-francisco-fernando/>

A disputa pelo domínio da região balcânica, assim como o sentimento nacionalista paneslavista, foram ingredientes isolados que logo se tornaram um pretexto para que o Império Austro-Húngaro apresentasse um ultimato à Sérvia. A Rússia, em nome da união eslava, saiu em defesa da Sérvia. Assim, a lógica das alianças começou a prevalecer: a França, como aliada da Rússia, foi atacada pela Alemanha, que se colocou logo ao lado da Áustria; a Inglaterra entrou em guerra contra a Alemanha, apoiando a Tríplice Entente.

Estava, portanto, iniciando um conflito que se acreditava que duraria até o Natal. Contudo, tornou-se na maior Guerra até então presenciada.

Como a Europa vivia num clima de “paz armada”, devido à sua divisão em duas Tríplices, que se formaram por consequência de conflitos e pretensões comuns provocados pela corrida aos continentes, muitos países, ainda antes do início da guerra, voltaram as suas indústrias para a produção de armas. Assim, a Indústria de guerra fez-se notar, e no conflito mundial utilizaram-se as mais sofisticadas armas saídas da Segunda Revolução Industrial, como tanques, canhões de longo alcance, gases venenosos, entre outros. Além disso, os avanços da aviação e o aparecimento dos submarinos vieram tornar as táticas militares ainda mais violentas e destrutivas.

O ataque ao arquiduque Francisco Fernando é apontado como a grande causa da Primeira Guerra Mundial. No entanto, e fruto do que foi explicado anteriormente, as nações europeias viviam num clima de “paz podre” e qualquer acontecimento poderia levar ao despertar da guerra. René Remond afirmou mesmo que:

Se o acontecimento de 28 de junho desencadeou tais consequências, foi porque surgiu num contexto portador das virtualidades de guerra. Noutras alturas, o mesmo acidente teria emocionado a opinião pública, mas não teria tido consequências graves. Ele veio juntar-se a um conjunto de fatores anteriores (Remond, 2011, p. 283).

Os alemães foram tidos como os grandes responsáveis pela eclosão do conflito (como comprovam alguns artigos do Tratado de Versalhes). Numa fulminante operação, designada de Plano Schlieffen, invadiram a Bélgica, chegando a cerca de vinte quilómetros de Paris, tendo, contudo, sido controlados naquela que ficou conhecida como a Batalha do Marne. Os alemães tinham como estratégia submeter primeiro a França e depois atacar a Rússia, porém, tanto o flanco oriental como o ocidental mostraram-se difíceis de conquistar. Essa primeira fase da guerra, chamada de “guerra dos movimentos”, durou alguns meses, sendo que a partir do início de 1915 foi substituída por uma guerra de posições, que ficou conhecida como a “guerra das trincheiras”, a mais difícil e mortífera das três fases que compuseram a Primeira Guerra Mundial, como pode ser comprovado através do estudo de Marco António Loureiro Lourenço (2020).

A guerra ficou estacionada em trincheiras na frente ocidental. No Leste, a Alemanha fazia grandes baixas no exército russo ocasionando um agravamento da situação do

regime czarista. No extremo oriente, o Japão na condição de aliado da Tríplice Entente, apoderou-se de colônias alemãs.



**Imagem 2:** Soldados nas trincheiras

Fonte: <https://super.abril.com.br/superarquivo/252a>

Com o decorrer da contenda vários foram os países que se juntaram aos dois blocos. Do lado da Tríplice Entente, a Itália, com a promessa de receber territórios pertencentes à Áustria, bem como colônias em África, acabou por se juntar aos aliados, abandonando a Tríplice Aliança. Do lado da Tríplice Aliança a entrada mais significativa foi a do Império Turco, cuja construção da ferroviária *Berlin-Bagdá* seria fundamental para abastecer a Alemanha de petróleo.

O ano de 1917 foi decisivo para alterar o rumo do conflito. A Revolução Bolchevique ocorrida em outubro daquele ano, fez com que o novo governo, empenhado em construir o socialismo leninista, tratasse a paz em separado com a Alemanha, acabando por deixar a Tríplice Entente. O Tratado de Brest-Litovski (3 de março de 1918), assinado pelo então recentemente instalado governo bolchevique da Rússia e pelas Potências Centrais (Império- Alemão, Império Austro-Húngaro, Reino da Bulgária e Império Otomano) marcou a retirada da Rússia da Guerra. Além disso, anulava os acordos anteriormente celebrados (Carr, 1952).

O que valeu aos aliados, foi que os Estados Unidos da América — próximos da Inglaterra e da França — tendo alegado a indiscriminada atuação dos submarinos alemães no Atlântico, abandonaram a sua histórica neutralidade e enviaram batalhões para juntar-se aos já desgastados soldados franceses e ingleses (Gilbert, 1994).

Diante de uma derrota iminente, a Alemanha capitulou. O povo alemão, cansado com o prolongamento da guerra, começou a demonstrar a sua insatisfação com uma série de tumultos inspirados na onda revolucionária russa. O Imperador Guilherme II renunciou, um governo republicano foi então instalado, e o armistício de paz foi assinado com a Tríplice Entente.

A Alemanha, foi, sem dúvida, a nação que mais sofreu com o final da guerra.

O Tratado de Versalhes impôs duras sanções: a perda das suas colónias em África; a devolução de territórios (como a Alsácia e a Lorena); a diminuição do seu poder militar; e uma enorme dívida de guerra. Além disso a Alemanha também ficou de fora da lista de países que compunham a Sociedade das Nações (organismo criado para garantir a paz internacional e a segurança coletiva, colocando um fim a ameaças externas e impedindo que uma nova guerra voltasse a eclodir. Deveria ainda, promover a cooperação internacional em vários domínios, resolvendo possíveis problemas económicos e sociais). Woodrow Wilson, presidente dos EUA, apresentou, com o objetivo de manter uma paz duradoura, catorze pontos que deviam ser seguidos pelas nações beligerantes.

Programa de paz para a Europa baseado em catorze pontos distintos, essencialmente democrático e de perspectiva liberal. Num futuro, a diplomacia e o tratado de navegação procederiam sempre "francamente e à vista do público". A liberdade de navegação seria garantida no mar (Gilbert, 1994, p. 394).

Os grandes impérios foram desmantelados e surgiram novos países no mapa europeu. Do antigo Império Austro-Húngaro surgiram a Hungria, a Checoslováquia e a Jugoslávia. Do Império russo surgiram a Letónia, a Lituânia e a Estónia. O Império Turco também foi desmembrado e os seus domínios ficaram sob controle da França e de Inglaterra (Carpentier & Lebrun, 2002).

As duas guerras mundiais foram, em grande parte, consequência das aspirações desta nação em alcançar o domínio da região geográfica na qual se localizava e da determinação das outras potências em evitar a prossecução dos seus objetivos. Esta ação conjunta baseou-se na pressão diplomática durante o tempo de paz e na força militar em tempos de guerra (Keylor, 2001, p. 63).

Os vencedores do conflito foram os Estados Unidos da América, que assumiram a posição de credores do mundo e a hegemonia capitalista. Apesar de terem participado na guerra, esta não ocorreu nos seus territórios, pelo que o rasto de destruição que se estendeu pela Europa não se alastrou aos Estados Unidos da América. A ascensão do socialismo por via revolucionária — não apenas na Rússia, mas também com tentativas, mesmo que frustradas, na Alemanha e na Hungria — assustavam a burguesia. A Guerra que era para pôr fim a todas as guerras, mergulhou a humanidade numa era de incerteza, insegurança e instabilidade e a prova disto é o facto de duas décadas depois o mundo ter mergulhado, novamente, num conflito armado: a Segunda Guerra Mundial. Uma vez mais, esta deveu-se a intenções imperialistas, nacionalismos exacerbados e de certa maneira ao “orgulho ferido” alemão. Recordando o que descrevi anteriormente, a Alemanha foi, sem dúvida, a grande derrotada da Primeira Guerra Mundial e árduas foram as penalizações sofridas pelos alemães, as quais, infelizmente, os conduziram, e a todo o mundo, para um novo conflito armado, de dimensões ainda mais catastróficas!

A humanidade sobreviveu. Contudo, o grande edifício da civilização do século XX desmoronou nas chamas da guerra mundial, quando suas colunas ruíram. Não há como compreender o Breve Século XX sem ela. Ele foi marcado pela guerra. Viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam. Sua história e, mais especificamente, a história de sua era inicial de colapso e catástrofe devem começar com a da guerra mundial de 31 anos (Hobsbawm, 1997, p. 25).

### **1.1.2. A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

Reação de um nacionalismo ferido, vencido ou inquieto, segundo as circunstâncias, contra a humilhação da derrota, ou, entre os vencedores, contra o esbanjamento da vitória e os governos que delapidam os resultados, ou ainda contra as ameaças que pesam sobre a segurança ou a integridade nacional (Remond, 2011, p. 347).

A Segunda Guerra Mundial durou de 1939 a 1945. Na Europa, estendeu-se por sessenta e oito meses e no Extremo Oriente por setenta e um meses. Ficou caracterizada pelos horrores praticados nos campos de batalha, que levaram à destruição de vastos territórios e à perda de milhões de vidas, quando não ficaram mutiladas e marcadas para sempre.



**Imagem 3:** O terror da Segunda Guerra Mundial

**Fonte:** <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/segunda-guerra-mundial.htm>

Uma das causas desta Guerra, senão a principal, foi a emergência dos totalitarismos personificados sobretudo pelo nazismo alemão e pelo fascismo italiano. João Fábio Bertonha (2009, p. 242) caracteriza o nazismo como: “uma idolatria à violência e à dominação e a vitória das propostas mais radicais, de dominação total e ostensiva”. René Remond (2011, p. 347), define o fascismo como:

Pouco racional, (...) é um protesto do instinto, um sobressalto das forças elementares contra o racionalismo. É também um movimento pragmático que põe a tônica na eficácia, nos valores da ação, e não se incomoda em propor ele mesmo um sistema completo, uma formulação explícita.

Os regimes totalitários rapidamente irradiaram pela Europa não só pela violência e pela imposição do medo, mas também devido à ineficácia do demoliberalismo e parlamentarismo em resolver a crise que se vivia desde 1929, com o *crash* da Bolsa de Wall Street, que afetou todo o mundo trazendo um rasto de desemprego, de desigualdade social e precariedade. O totalitarismo utilizava a propaganda como arma, prometendo essencialmente pão e trabalho, necessidades da grande maioria da população.

Apesar de alguns países se mostrarem adeptos do fascismo, a ideologia fascista não foi igual em todos. Obedeceu a uma lógica própria de imposição das suas forças, a

coligações conservadoras e às características dos variados nacionalismos. Assim, nos anos 20, para além da Itália de Mussolini e dos seus *Camisas Negras*, tivemos regimes conservadores e autoritários em Portugal, Polónia, Hungria, Bulgária, Jugoslávia, Roménia, Albânia, Grécia e Turquia.

Na Alemanha, Adolf Hitler líder do partido nazi, assumiu o poder em 1933, tornando-se chanceler, implementando uma ditadura neste país, o nazismo, que abarcava por características como o antissemitismo, o desprezo à democracia liberal, o nacionalismo exacerbado e a exaltação de guerra. A guerra para os nazis era um meio para obterem o Terceiro Reich, que reuniria todos os territórios perdidos após a Primeira Guerra Mundial, daí estes darem extrema importância à formação de milícias paramilitares e organização e disciplina das tropas. Neste sentido, Adolf Hitler em 1938, anexou ao seu território, a Áustria pelo que ficou conhecido como Anschluss e a região dos Sudetas na Checoslováquia (Gilbert, 1989).

Em 1939, em Espanha deu-se a vitória do General Franco após a Guerra Civil, iniciada em 1936, contra o regime republicano, tendo sido instalada uma ditadura militar. Nesta guerra, a facção do General Franco obteve o apoio da Itália e da Alemanha, enquanto as Brigadas Internacionais, que ajudavam as forças da República, se viram sem o apoio.

Também noutros continentes o autoritarismo de direita continuava a expandir-se: no Japão, em 1926, sobe ao poder o Imperador Hirohito que, rompendo com a ocidentalização crescente do país, retoma as tendências imperialistas e ameaça a Manchúria, a China e outros países. Na América do Sul cresce largamente a tendência autoritária e militarista em países como o Brasil, a Argentina e o Chile. Como refere René Remond (2011, p. 346): “(...) entre 1919 e 1939 quase não existe país que não tenha sido tentado pelo fascismo”.

As ditaduras mostram um imperialismo cada vez mais agressivo, mesmo contra a Sociedade das Nações (SDN) que pouco pôde fazer para as refrear. Lembremo-nos que as democracias estavam em menor número na Europa e bastante enfraquecidas com a crise económica. Para além disso, as ditaduras fizeram abertamente pactos militares, como o Eixo Roma-Berlim em 1936, entre Hitler e Mussolini. Mais tarde, o Japão aderiria a este pacto.

A SDN não cumpriu, perante a agressividade das ditaduras, aquilo a que se tinha proposto aquando da sua criação após Primeira Guerra Mundial. Em 1931 o Japão atacou a Manchúria, pondo em causa, inclusive, a relativa paz com a China. Mussolini, em 1935, glorificando o antigo Império Romano e na impossibilidade de invadir território europeu por imposição de Hitler, invade a Abissínia e a Etiópia. A Alemanha, em 1935, consegue parte da Alsácia-Lorena que, pelo Tratado de Versalhes, tinha sido devolvida à França, rearmando-se sem que a SDN conseguisse alguma coisa para o impedir. Em 1936, ao revés do referido tratando, militariza fortemente a Renânia, em 1938 invade os Sudetas e, em 1939, anexou a Áustria, invadindo o resto da Checoslováquia, seguindo-se os preparativos para a invasão da Polónia. Esta invasão marca o início da Segunda Guerra Mundial. Tudo isto foi acordado nos Pactos de Munique, de 1938, que permitiram à Alemanha continuar o seu projeto de *Lebensraum* sem grandes perturbações. Mais uma vez, a resposta das democracias e da SDN foi muito fraca. Entretanto, ainda em 1939, Mussolini anexou a Albânia e, paradoxalmente, Hitler e Estaline assinavam um pacto de não agressão, de modo a dividir, entre ambos, a Polónia e os Países Bálticos, em caso de guerra.

As democracias despertariam, mais tarde, para estes acontecimentos que ameaçavam a paz Mundial. A 3 de setembro de 1939, declararam guerra à Alemanha quando esta invadiu a Polónia no dia 1 deste mês.

De 1939 a 1942 as vitórias couberam, maioritariamente, às forças do eixo *Berlim-Roma-Tóquio*. A eficaz intervenção das forças alemãs permitiu uma rápida ocupação de grande parte da Europa, que se viu sob o seu domínio, enquanto o Japão ocupava militarmente várias zonas da Ásia. Em 1941, os japoneses atacaram a base naval dos Estados Unidos da América, em Pearl Harbor (no Havaí), levando os americanos a intervir no conflito.

Em 1942, já com os EUA a participar na guerra e com a iniciativa russa a dar frutos na frente leste, assiste-se a uma reviravolta. Primeiro na URSS, com o fracasso da Operação Barbarossa.

A noite de 21 para 22 de junho de 1941 - solstício de verão, uma das datas místicas da SS (organização paramilitar ligada ao Partido Nazista) - transcorreu tranquilamente pela extensão da fronteira da Rússia com a Europa Ocidental. O expresso Berlim - Moscovo atravessou-a na hora certa e os postos aduaneiros permaneceram abertos. Contudo, por volta das 3h30min, já do dia 22, uma intensa barragem de artilharia seria desferida pela Alemanha de Adolf Hitler

contra as terras de Estaline, dando início à invasão da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) pelas tropas nazistas. A ação colocou por terra o pacto de não agressão firmado entre os dois ditadores em agosto de 1939 (Loch, 2021, p. 1).

A Itália e a Alemanha foram derrotadas no Norte de África e assim os aliados tomaram, pela primeira vez, a iniciativa da guerra. Forças anglo-americanas desembarcaram na Itália já então derrotada.

Em junho de 1944, deu-se o *Dia D*, ou seja, o desembarque de milhares de soldados aliados na Normandia. A URSS conquistou tremendas vitórias na frente leste e marchava rapidamente sobre Berlim, ajudando ao desmantelamento dos campos de concentração e libertando a população eslava do domínio nazi. Foram os soviéticos os primeiros a chegar a Berlim.

No início de 1945, uma ofensiva geral, a Leste e a Oeste, esmagou as últimas resistências alemãs. Berlim foi tomada a 2 de maio de 1945 pelos russos – que haviam, entretanto, realizado a 25 de abril a junção com os norte-americanos no Elba. Hitler suicidara-se a 30 de abril no *Bunker* de Berlim e, a 7 e a 8 de maio, a rendição da Alemanha foi assinada no quartel-general do comandante em chefe aliado – o general Eisenhower -, em Reims, e no do marechal soviético Júkov, em Berlim. A guerra terminara na Europa – mas teve ainda de continuar, durante alguns meses, na frente japonesa (Carpentier & Lebrun, 2002, p. 420).

Desta forma, chegava-se ao fim a Segunda Guerra Mundial, na Europa, com a vitória dos Aliados.

No Japão, a guerra estendeu-se até setembro de 1945, os japoneses exerciam sob os povos dominados as maiores atrocidades:

Os japoneses passaram a tratar os prisioneiros do modo como eles pretendiam seguir na guerra. Depois da queda de Hong Kong, no Natal de 1941, os invasores iniciaram uma orgia de estupros e massacres que se estendeu a freiras e enfermeiras e a pacientes de hospital mortos a baioneta em seus leitos. Cenas similares ocorreram em Java e em Sumatra, as maiores ilhas das Índias Orientais Holandesas [...]. O exército japonês manteve em suas novas conquistas a tradição de selvageria estabelecida na China. (Hastings, 2012, pp. 231-232).

Estes só se renderam após o lançamento, por parte dos EUA, de duas bombas atômicas sobre as cidades de Hiroshima e Nagasaki que praticamente destruíram estas duas cidades, causando uma verdadeira devastação.

Os EUA e a URSS, que lutaram lado a lado na Segunda Guerra Mundial, tornaram-se, posteriormente, potências rivais. Uma outra guerra começaria, esta mais silenciosa, mas não menos mortífera: a Guerra Fria.

Ninguém foi capaz de calcular o número de feridos, certamente ascendendo a vários milhões, cujas vidas ficaram permanentemente marcadas como resultado da guerra. Cicatrizes físicas, desde a incapacidade mais grave até feridas desfigurantes, e cicatrizes mentais, acompanharam estes milhões de pessoas durante o resto das suas vidas. Muitos morreram como resultado direto deles. Outros viviam com dor, desconforto, medo ou remorso. Para os civis que tiveram a sorte de sobreviver à privação, à deportação e ao massacre, cicatrizes semelhantes, físicas, mentais e espirituais, permaneceram - e ainda permanecem - para atormentá-los. O maior assunto inacabado da Segunda Guerra Mundial é a dor humana (Gilbert, 1989, p. 747).

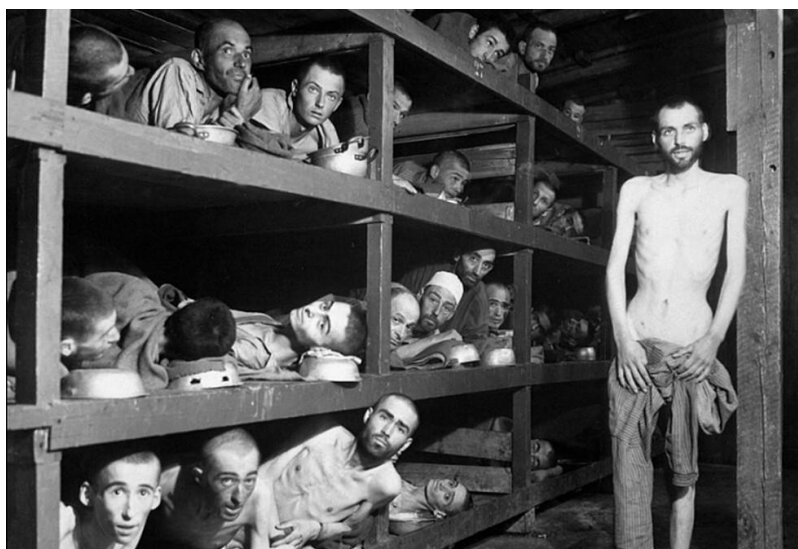
A Segunda Guerra Mundial é prodiga, de facto, em acontecimentos traumáticos tão difíceis de serem estudados e analisados. É impossível ficar indiferente a tantos factos horrendos que, infelizmente, foram uma realidade. Se olharmos bem para as Aprendizagens Essenciais (DGES, 2022) do 9.º ano de escolaridade, muitas das questões relacionadas com o segundo conflito mundial passam despercebidos, caso, por exemplo, do Holocausto. A única exigência feita nas Aprendizagens Essenciais (DGES, 2022) é: “Identificar/aplicar os conceitos: genocídio; resistência; Holocausto”. Importa, pois, descodificar estes conceitos e aprofundá-los.

O Holocausto foi um genocídio sem precedentes, organizado, perpetrado pela Alemanha Nazi e pelos seus colaboradores, com o objetivo de apagar da face da Terra a cultura, as tradições, e o povo Judeu. A principal motivação do Holocausto foi a ideologia Nazi, racista e antissemita. Os Judeus não foram as únicas vítimas da Alemanha Nazi, mas foram o único povo ou grupo designado para um total extermínio (Direção geral da educação, s/d).

O Holocausto é, de facto, um acontecimento traumático e desumano que obriga a ser explicado e contextualizado, aos alunos, com algum cuidado. Não pode é ser esquecido ou ignorado, porque milhões de inocentes, como judeus, homossexuais, ciganos ou portadores de deficiência física viram-se presos, privados dos seus bens e do contacto com familiares e, de forma cruel, perderam a vida, tudo por causa de mentes racistas e antissemitas, que os acusavam dos males do mundo, em especial Adolf Hitler. Este mandou encarcerar humanos em campos de concentração e extermínio onde se praticaram as maiores atrocidades. Nestes campos configurou-se um genocídio judeu.

Tudo isto importa e muito, porque um dos pontos abordados no *Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória*, (Martins et al., 2017, p. 10) é o seguinte:

Os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.



**Imagem 4:** Judeus nos campos de concentração

**Fonte:** <https://oglobo.globo.com/blogs/blog-do-acervo/post/2024/02/o-que-foi-o-holocausto.ghtml>



**Imagem 5:** Vítimas nos campos de concentração

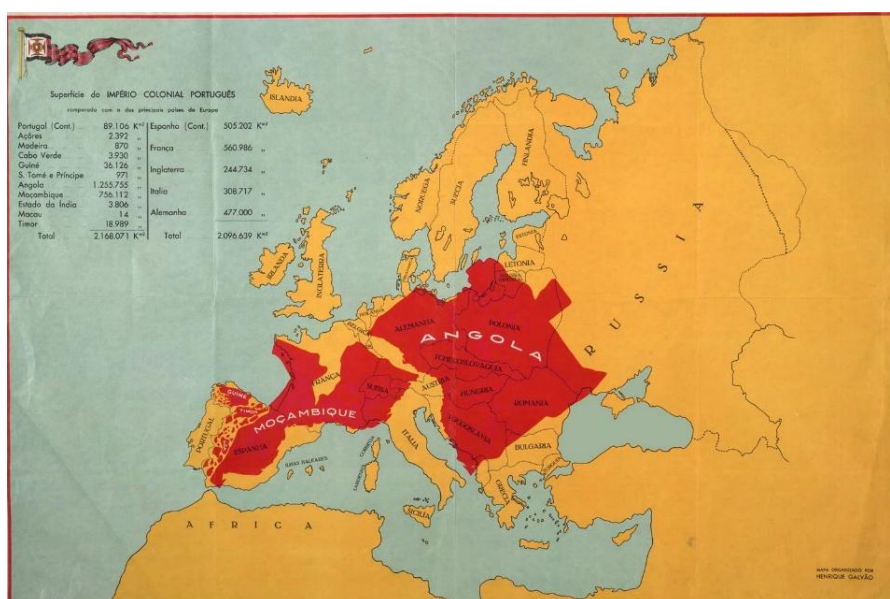
**Fonte:** <https://www.natgeotv.com/pt/especial/como-pode-o-holocausto-acontecer-a-vista-de-todos>

Questões como o Holocausto têm de ser abordadas e explanadas, pois só desta forma conseguiremos formar cidadãos responsáveis, dotados de valores humanistas, de consciência crítica e com vontade de participar ativamente nas decisões tomadas na sua região, no seu país e até no mundo, se possível. Este deve ser, sem dúvida, um dos principais propósitos dos docentes de História e por mais difícil que seja abordar determinados conteúdos, o professor, como adulto responsável e consciente, deve procurar transmitir determinados princípios aos seus alunos.

### 1.1.3. A GUERRA COLONIAL PORTUGUESA

Portugal viu-se confrontado com uma conjuntura, interna e externa, muito complicada e um conjunto de acontecimentos, logo no início do ano de 1961, que desgastaram o governo e extremaram posições incompatíveis com a possibilidade de responder de forma rápida e eficaz ao início da Guerra (Roberto, 2022, p. 103).

O império colonial português foi usado como um dos meios de propaganda mais eficazes do Estado Novo (1933-1974), lembrando interna e externamente o significado “histórico” da sua existência. Portugal era uma metrópole que, desde os séculos XV e XVI, tinha a missão de levar a civilização ocidental aos povos que não a conheciam.



**Imagem 6: “PORTUGAL NÃO É UM PAÍS PEQUENO”**

Fonte: <http://meteoropole.com.br/>

A publicação do Ato Colonial, em 1930, clarificava o papel que tinha a metrópole portuguesa nas relações de dependência com as colónias africanas e o papel secundário que teriam as potências estrangeiras nessa relação comercial.

O Ato colonial tinha antes de mais um objetivo político preciso: tratava-se de reafirmar de forma solene a soberania portuguesa no ultramar, em documento com valor constitucional, dando-lhe um carácter permanente e irrevogável, numa fase em que se agudizaram as tensões com a Sociedade das Nações sobre a questão do trabalho indígena e em que se falava da “internacionalização” dos territórios coloniais (Alexandre, 2000, p. 48).

A “mística imperial” foi bem expressa em várias ações do Estado Novo: a I Exposição Colonial Portuguesa em 1934, no Porto, a Exposição do Mundo Português de 1940, em Lisboa, e a Exposição de Arte Sacra Missionária, em 1952. Todas elas deixaram bem expressa a marca “civilizadora” da metrópole perante os povos indígenas.

A filosofia política do professor Salazar foi formada e consolidada nos longos anos em que os impérios das democracias ocidentais pareciam arvorar uma solidez sem brechas e orientava-se pelo imperativo da missão civilizadora, pelo fardo do homem branco, pela ideia de que as populações nativas eram a cera mole que um poder culturalmente superior deveria modelar (Afonso & Gomes, 2020, p. 75).

Toda a legislação respeitante aos indígenas defendia princípios tradicionais da história e cultura portuguesas. O objetivo final era o de fazer com que os povos de África e de Timor se tornassem em povos civilizados, mediante a transformação gradual dos seus costumes e dos seus valores morais e sociais. Logo que os indígenas se considerassem “europeizados” eram-lhes garantidos, em teoria, os direitos de qualquer cidadão português.

Após a Segunda Guerra Mundial, as antigas potências europeias viram-se obrigadas a promover o processo de descolonização de diferentes áreas.

A 15 de dezembro de 1960, era aprovada a Resolução 1542 (XV), relativa aos territórios portugueses, que a Assembleia Geral considera não autónomos, enumerando-os e declarando a obrigação de Portugal prestar sobre eles as informações decorrentes do capítulo XI da Carta. Esta resolução, que se constituiria como a base de todo o relacionamento da ONU com Portugal até ao final da guerra, foi aprovada por 68 votos contra seis, havendo 17 abstenções, onde se incluíam os Estados Unidos e o Reino Unido (Afonso & Gomes, 2020, p. 59).

Nesse contexto, várias lutas e novos poderes emergiram. Geraram-se algumas independências pacíficas, mas outras não. Em algumas situações, os governos europeus não aceitaram imediatamente a perda dos territórios e ofereceram resistência contra os grupos armados que desejavam a constituição de nações independentes. Foi neste sentido que o regime salazarista avançou, eclodindo a chamada Guerra Colonial Portuguesa, que decorreu entre 1961 e 1974, colocando em confronto as Forças Armadas Portuguesas e diferentes grupos armados de Angola, da Guiné e Moçambique. Este seria o maior esforço militar de um país desde 1945.

A 4 de fevereiro de 1961, onde aconteceram os primeiros sinais de subversão no Norte de Angola, na Baixa do Cassange, motivado pelas condições indígenas de trabalho a que os agricultores estavam sujeitos. (...) Os acontecimentos de 4 de fevereiro foram um teste à resposta das autoridades da província e que teve um impacto reduzido ao contrário dos acontecimentos subversivos de grande dimensão e violência, que foram executados aquando dos massacres de 15 de março de 1961. Em resposta aos massacres, o presidente do conselho Oliveira Salazar proferiu a famosa frase, “andar rapidamente e em força é o objetivo que vai pôr à prova a nossa capacidade de decisão”. Foi o marco determinante com o qual se iniciou oficialmente a Guerra no Ultramar (Roberto, 2022, pp. 123-127).



**Imagem 7:** Forças Armadas portuguesas

**Fonte:** <https://guerras.brasilecola.uol.com.br>

Do lado português, os governos de Salazar e do seu sucessor, Marcelo Caetano, não aceitavam o fim da prática colonial, pois estes defendiam, como já referido, que os territórios africanos se enquadravam no conceito de nação formada por diferentes povos e diferentes territórios espalhados pelo mundo. “O Salazarismo não afrontou a ordem internacional. A sua pulsão nacionalista repousava na herança do passado: o seu património colonial” (Pinto, 2000, p. 27).

Em contrapartida, os povos dominados pelo governo lusitano inspiraram-se nos princípios de autodeterminação e independência para exigirem a formação de nações independentes. Não sendo possível uma via de negociação pacífica, a Guerra Colonial portuguesa teve o seu início e continuidade a partir da formação de várias frentes de luta (Angola em 1961, Guiné em 1963 e Moçambique em 1964).

Os anos de conflito estenderam-se até 1974, ano em que a Revolução dos Cravos estabeleceu a democracia em Portugal e o início da descolonização. A partir daqui a questão africana esteve no centro dos problemas nacionais a resolver, abrindo-se uma nova etapa de negociações que previa a descolonização dos territórios africanos envolvidos no conflito.

Assim, tendo em consideração o resumo elaborado anteriormente, percebe-se que o conflito a que se deu o nome de Guerra Colonial Portuguesa foi, sem dúvida, bastante penoso para o povo português e para as populações de Angola, Guiné e Moçambique. Por isto, se incorporam no que intitulo de “Passados Dolorosos”.



**Imagem 8:** Soldados no mato

**Fonte:** <https://www.newsmuseum.pt/pt/na-frente/guerra-que-derruba-o-estado-novo>

Quando me propôs a focar o meu estudo sobre os grandes conflitos que ocorreram no século XX, decidi de imediato incluir a Guerra Colonial portuguesa, pois sendo um acontecimento que envolveu diretamente o nosso país é-nos sempre mais familiar e próximo, sendo desta forma mais fácil despertar o interesse dos alunos e certos valores entre eles.

As questões referentes à Guerra Colonial portuguesa são abordadas de forma bastante clara no 9.º ano de escolaridade, mas já no 12.º, no meu entender, têm um menor destaque, o que considero pouco pertinente, pois para além de ser a fase em que alunos apresentam maior nível de maturidade, é também a altura em que os discentes começam a ter uma participação ativa na sociedade e estas questões mais sensíveis, que podem ameaçar a democracia, não devem ser esquecidas.

*Aprendizagens Essenciais 9.º ano de escolaridade (DGES, 2022b):*

- Analisar a Guerra Colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar;
- Contextualizar a mudança de regime que ocorreu em 25 Abril de 1974 com a crescente oposição popular à guerra colonial e à falta de liberdade individual e coletiva.

*Aprendizagens Essenciais 12.º ano de escolaridade (DGES, 2022e):*

- Descrever as diversas correntes oposicionistas ao Estado Novo, destacando os acontecimentos de 1958;
- Interpretar o fomento económico das colónias à luz da retórica imperial e do progressivo isolamento internacional;
- Analisar as fragilidades do marcelismo, nomeadamente o inconsequente reformismo político e o desgaste que a Guerra Colonial provocou no regime, interna e externamente.

Quando lecionei esta temática dei uma grande centralidade aos próprios alunos, no processo de aprendizagem, para perceber não só as suas ideias e conhecimentos acerca desta temática, provenientes em grande parte da memória de familiares próximos, mas também para que estes, de forma espontânea, pudessem transmitir os sentimentos e as

mágoas que tal conflito — passados tantos anos — ainda se fazem sentir na sociedade portuguesa. Alerttei-os, contudo, que a História não se faz apenas de memória, é através do cruzamento de diversas fontes que se consegue atingir o verdadeiro rigor científico.

## 1.2. A HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO HISTÓRICA?

A memória transforma-se em “obsessão comemorativa” e a valorização, por vezes mesmo a sacralização, dos “lugares de memórias” engendra uma verdadeira “topolatria” (Traverso, 2012, p. 10).

Em pleno século XXI, muitas vezes, a memória torna-se sinónimo de História, criando uma espécie de “turismo de memória” feito com base em seleções e reinterpretações do passado, contudo essas seleções e reinterpretações são feitas tendo em consideração a mentalidade e as conveniências políticas, sociais e culturais das sociedades atuais (Dias, 2020).

O século que me proponho a estudar, século XX, está repleto de acontecimentos traumáticos, caso das Guerras Mundiais, Holocausto, repressões políticas, conflitos localizados, etc. Estes acontecimentos são constantemente lembrados graças aos museus, à construção de monumentos, filmes e documentários que contribuem para a preservação da memória transgeracional.

Desta forma, podemos perceber que História e Memória partilham o mesmo objeto de trabalho, a elaboração do passado. Contudo, existe uma diferença entre as duas. A História nasce da memória, mas analisa o passado com distanciamento crítico, usando a memória apenas como uma evidência. A memória em si é subjetiva, uma vez que depende das apreciações que cada indivíduo faz do passado com os olhos do presente, ou seja, acaba por ser o passado filtrado pelo presente.

Os historiadores, utilizam, como já referido, a memória como uma fonte, não se limitando a esta. Com a análise e cruzamento de diversas fontes, como arquivos, fontes orais, fotografias, etc. Os historiadores retiram diversas conclusões acerca do passado.

Se a investigação desenvolvida com base em fontes oficiais, nos documentos de arquivo e nas publicações periódicas pode ser complementada pelos testemunhos e pelas memórias, o inverso também se aplica. Desde que sustentado numa análise crítica e rigorosa, podemos também fazer o cruzamento entre a História oral e a História positivista, de modo a escrutinar a veracidade dos factos (Silva, 2019, p. 104).

Os professores de História, devem, de forma progressiva, fazer com que os alunos tenham a percepção de que para se falar com firme certeza de um determinado acontecimento é preciso investigar, utilizando e cruzando diversas fontes, pode-se partir da memória, mas esta deve servir apenas como um complemento às demais evidências.

História e memória, nesse sentido, até podem ser amigas, mas nem tanto, nem por muito tempo, na medida em que possuem meios e fins que não combinam. Em seus apetites pelo passado, história e memória até sofrem a sedução da via conciliatória e não é raro encontrar essa diplomacia, mas, nesses acordos, o que se vê é a diluição das fronteiras e a conseqüente mistura que passa a justificar sem argumentar, que afirma a diferença sem afirmar o direito à igualdade, criando outras discriminações sociais. Não dá, portanto, para ceder aos apelos impunemente (Ramos, 2009, p. 3).

Em História, deve-se falar de “evidência” e não de “fonte”, pois, ao fazer apologia do que defendeu Collingwood (2001), as fontes não falam; é o historiador que, com o objetivo de obter respostas, interpreta as diversas fontes.

No âmbito da educação formal, deve-se promover uma educação histórica sistemática e fundamentada, de modo a conseguir uma aprendizagem significativa. Para isso, é necessário possibilitar recursos e atividades que desafiem os alunos; é ainda necessário utilizar fontes diversificadas de modo que os alunos tenham de fazer concepções prévias, com o objetivo de desenvolver a compreensão dos conceitos; por último, torna-se ainda indispensável saber selecionar os conteúdos relacionados com a realidade local dos alunos, pois, desta forma, introduz-se ao currículo aspectos da história local e regional, sendo, deste modo, uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, que, desta forma, aprendem ao contactar com a sua realidade.

A Educação Histórica também recusou a dicotomia entre os denominados saber escolar e saber científico. De um lado, a Didática da História alemã parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, que relaciona a História às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir consciência histórica. Do outro lado, a Educação Histórica anglo-saxã, toma a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cerca. Com demandas e objetivos comuns, mas percursos históricos diferentes, o encontro epistemológico entre essas diferentes linhas de ensino do História seria uma questão de tempo (Alves, 2013, pp. 60-61).

A consciencialização histórica é, no meu entender, fundamental para o ensino-aprendizagem da História. Defendo que, desde cedo, os alunos devem contactar com as fontes ou evidências históricas; só assim eles vão ter noção daquilo que são as fontes de pesquisa (fontes primárias) utilizadas pelos investigadores para a produção de conhecimento científico. É necessário diminuir o fosso entre a história científica e o ensino desta, para que, de uma vez por todas, deixemos de ouvir expressões como "a história é uma mentira". Os alunos precisam de saber e entender a história tal como ela é, sem adornos nem rodeios. Esta é uma das missões dos professores de História.

Segundo Raymond Aron:

A consciência do passado é constitutiva da existência histórica. O homem tem realmente um passado a que ele tem consciência, pois só esta consciência introduz a possibilidade do diálogo e da escolha. Caso contrário, os indivíduos e as sociedades trariam consigo um passado que eles ignoram, que eles se submetem passivamente... então eles não teriam consciência do que eles são e do que foram, eles não compreenderiam a dimensão da própria História (Aron, 1964, p. 5).

Perante a afirmação transcrita anteriormente, podemos concluir que a consciência histórica assume, ou deve assumir, um lugar de destaque no seio das sociedades. O ser humano tem de conhecer todos os pormenores do seu passado, pois se assim não se proceder, o seu desconhecimento faz com que este não compreenda o Mundo, não pensando ou interrogando o que levaria a uma falta de diálogo e de escolha. O desconhecimento do passado leva a que o indivíduo se submeta passivamente e até inconscientemente à vontade de outros. Não será por acaso que a limitação de informação é característica dos diversos regimes totalitários encontrados ao longo da História. O professor de História assume, por isso, um papel fundamental na consciencialização histórica, sendo, contudo, um papel de enorme responsabilidade.

Maria Cândida Proença (1989) defende que, se dentro da comunidade de historiadores já existe falta de consenso relativamente à forma como se deve explicar e expor a História, as dificuldades aumentam quando:

Se pensa no ensino da História. Aí, os problemas agudizam-se, não só pelos aspetos psicopedagógicos envolvidos, como pela função que muitas vezes tem sido atribuída ao ensino da história na transmissão de determinada ideologia ou de um copo de valores. Apesar de ser um assunto difícil e capaz de provocar calorosas discussões, devemos encarar frontalmente o problema de que o ensino da História pode e deve ultrapassar a sua função informativa e aproveitar

corretamente as múltiplas potencialidades formativas da disciplina (Proença, 1989, p. 91).

A História faz parte do currículo dos alunos desde muito cedo. No entanto, os verdadeiros conhecimentos da História só se solidificam no 3.º Ciclo e Ensino Secundário, pois é apenas durante estes ciclos de estudo que os alunos têm a possibilidade de ter uma unidade curricular mais específica e aprofundada, de História geral e nacional. Até então, durante o primeiro e segundo ciclos, a História é introduzida no currículo conjuntamente com outras ciências (no caso do primeiro ciclo, a História é diluída pela unidade curricular de 'Estudo do Meio'; no segundo ciclo, a História é partilhada com a Geografia na disciplina de 'História e Geografia de Portugal', que, como o próprio nome indica, incide apenas sobre a História de Portugal).

Assim, e sobretudo durante o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, os professores, excessivamente preocupados em cumprir as diretrizes curriculares nacionais e as Aprendizagens Essenciais (DGES, 2022), por vezes, por falta de tempo e de formação adequada para a lecionação das temáticas mais sensíveis junto dos adolescentes e jovens, acabam por abordar, de forma implícita e ao longo do currículo, os “Passados Dolorosos”. Os docentes devem promover uma análise crítica dos “Passados Dolorosos”, numa perspetiva prospetiva, educando os alunos para serem cidadãos ativos e responsáveis, capazes de desenvolverem uma cultura democrática de paz, que preserve a vida humana.

Desta forma, os professores devem criar mecanismos para que os “Passados Dolorosos” sejam explicados na íntegra, devendo, contudo, utilizar materiais didáticos e uma linguagem adaptada a cada turma e mais propriamente a cada aluno, tendo sempre em atenção a sua faixa etária. O professor deve, como defende Maria Cândida Proença (1989, p. 96), “abandonar a sua posição de único detentor do saber e de transmissor de conhecimentos, para se tornar um animador de situações de aprendizagem”. Desta forma, os docentes, no meu entender, além de explicarem o passado, de forma didática, devem também preocupar-se em adaptar o currículo prescrito aos contextos e realidades de cada aluno. Não nos podemos esquecer que as realidades e os contextos diferem de escola para escola, de turma a turma e, sobretudo, de aluno para aluno. É, de facto, quase impossível conseguir chegar a todos os alunos, mas deve haver um esforço por parte dos professores para que todos tenham as mesmas oportunidades. Os professores devem comprometer-se

com os outros e consigo próprios é esta condição que, no meu entender, define um bom professor. Para Pardal (2001, p. 84):

O professor é um homem/ uma mulher de um tempo determinado, de uma sociedade, de uma sociedade concreta, que vive as contradições e a incerteza desse mesmo tempo e sociedade. E, acima de tudo, é um ser individual, com uma história de vida, ligado a um estrato social, a uma família, a um meio: com tudo interferindo no desempenho do seu papel, que se pretende atento, aberto e sólido.

Em suma, não se pode julgar factos do passado à luz da realidade atual ou anacronicamente. Um dos grandes objetivos dos professores de História deve ser o de dar a conhecer o passado, aos alunos, tal como ele aconteceu, de forma objetiva e sem escamotear os factos por mais complexos e sensíveis que sejam. Só assim conseguiremos formar alunos criticamente conscientes e socialmente responsáveis.

## 2. OS PASSADOS DOLOROSOS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Neste capítulo, abordarei de que forma os “Passados Dolorosos” estão presentes em documentos de referência no ensino, caso dos currículos prescritos, da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), *Aprendizagens Essenciais* (DGES, 2022) e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017).

Por uma questão de sistematização começarei, neste capítulo, por definir o que é o currículo e a forma como este pode ser aplicado em contexto de sala de aula.

O conceito de currículo escolar é complexo de definir dado o seu carácter polissémico. António Carrilho Ribeiro (1993) defende que “o currículo é um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos” (Ribeiro, 1993, p. 17). António C. Ribeiro foi inspirado pelo autor americano Ralph W. Tyler (1949). Este defende, na sua obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, que o currículo deve ser elaborado tendo em consideração quatro questões. Estas podem ser resumidas em quatro fases: enunciar objetivos; selecionar experiências; organizar experiências e avaliar. Ou seja, algo rígido e que não é propício a grandes “mudanças”. No meu entender, esta perspetiva de currículo acaba por ser demasiado rígida, apresentando uma visão pobre de avaliação, desconsiderando possíveis situações inesperadas que acabam por acontecer.

Lawrence Stenhouse (1991), no capítulo “Uma perspetiva de superação do dualismo teoria-prática”, contrapõe duas conceções de currículo. Por um lado, o currículo visto como uma prescrição escrita do que se pretende que aconteça nas escolas e, por outro lado, o currículo visto como um estudo concreto dos eventos na escola. Ora, na realidade, segundo o autor, a verdadeira definição de currículo deve abarcar estas duas conceções. Assim, para Stenhouse (1991, p. 29), o currículo é “uma tentativa de comunicar os princípios e os traços essenciais de um propósito educativo, de forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser traduzido efetivamente na prática”. O modelo de ensino proposto por Stenhouse (1991), na minha interpretação, pode ser resumido em três pontos: 1.º respeitar a natureza do conhecimento (os conteúdos já definidos); 2.º considerar ou investigar o processo de ensino/aprendizagem; 3.º manter um foco coerente. Ou seja, deve-se propor uma relação entre as ideias e a realização destas

(teoria-prática), sabendo que as ideias devem ajustar-se à disciplina da prática e que a prática deve fundamentar-se nas ideias (Stenhouse, 1991, p. 72). Assim, segundo Stenhouse, os professores devem investigar e refletir acerca da sua própria atividade e devem fazê-lo tendo em consideração as necessidades e a realidade dos seus alunos, de modo a garantir que estes aprendam da melhor forma possível. Deste modo, segundo Lawrence Stenhouse (1991, p. 72), “a técnica e os conhecimentos profissionais podem ser objeto de dúvida, isto é, de saber, e, conseqüentemente, de pesquisa”. O autor inglês defende um sistema educativo em que cada sala de aula deve funcionar como um laboratório, sendo o professor um investigador (Stenhouse, 1991). Em Portugal, esta metodologia, segundo o que pude pesquisar, ganhou força nos anos setenta e oitenta. Maria Teresa Estrela (2010, p. 13) afirma que:

Dar uma nova imagem do profissionalismo docente através do reforço da autonomia dos professores na construção dos saberes profissionais e da diminuição da sua dependência em relação aos investigadores universitários é o objetivo que unifica várias correntes de diferentes origens, dando força à metáfora de professor-investigador.

Uma definição de currículo que aprecio é o defendido por Maria do Céu Roldão. A autora defende que “o currículo escolar é - em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24). Assim, Maria do Céu Roldão defende que se deve ter em consideração, como refere na obra *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*, que nada é estático, “as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo” (Roldão, 1999, p. 24).

A ideia de currículo como programa universal estático não contempla essas “mudanças”. Assim, deve-se procurar ajustar o currículo de modo que este se adeque às diferentes necessidades, ou seja o currículo não deve ser algo “fixo”, à luz do currículo deve-se ter em atenção determinados aspetos, de diferentes ordens (social, económica, etc.). Cada escola e cada professor, tendo em consideração a realidade que enfrenta deve ter liberdade para lidar com assuntos e situações inesperadas, sem se penalizar por não estar a cumprir o programa à risca. Os professores devem, portanto, investigar e refletir acerca da sua própria atividade e devem fazê-lo tendo em consideração as necessidades e

as realidades dos seus alunos, de modo a garantir que estes aprendam da melhor forma possível.

Para finalizar, deixo um pequeno excerto, do livro *Gestão Curricular-Fundamentos e Práticas*, de Maria do Céu Roldão (1999), que resume o supracitado anteriormente:

As decisões e a gestão central obviamente permanecerão sempre, mesmo em sistemas que tenderão a descentralizar-se cada vez mais. As decisões desse tipo operam nos aspetos globais e a nível nacional. Mas uma larga maioria das decisões virá a entrar cada vez mais no campo específico da gestão curricular de cada escola e dos seus docentes. Essa é a diferença que dá maior visibilidade ao processo – e ao conceito – de gestão curricular e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo – as escolas e os professores concretos, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade com o seu conjunto concreto de alunos (Roldão, 1999, pp. 25-26).

Dito isto, está então compreendido o que é um currículo, bem como a forma como se pode aplicar o mesmo. **Mas quem define estes currículos escolares?**

José Gimeno Sacristán (2000) inicia o capítulo quatro da sua obra *O currículo uma reflexão sobre a prática* com uma afirmação de Schubert (1986, p. 3): “O campo do currículo não é somente um corpo de conhecimentos, mas uma dispersa e ao mesmo tempo encadeada organização social”. Com esta afirmação podemos perceber que o currículo não um documento/objeto mas, e como defende o autor espanhol, “algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados” (Sacristán, 2000, p. 104) ou seja o currículo é um conjunto de intenções/decisões de várias pessoas (que se agrupam pelos diferentes níveis **Macro, Meso e Micro**) e está sujeito a múltiplas influências (escolas/ambientes diferentes; culturas/ políticas distintas; etc.).

Para melhor perceber esta ideia de currículo Gimeno Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação, dividido em seis fases:

### **1- O currículo Prescrito**

O currículo não é um objeto. Não tem uma existência material. Como já referido, o currículo é um conjunto de intenções de várias pessoas e por vezes estas intenções são registadas em documentos curriculares oficiais.

## **2- O currículo apresentado aos professores**

Como defende Sacristán (2000, pp. 104-105) “existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste”. Por exemplo, muitos docentes orientam o seu trabalho com base em manuais, ou seja, o currículo é-lhes apresentado não diretamente pelo macro (Ministério, decisão Central, decisores curriculares, etc.), mas sim pelas editoras/autores dos manuais. Quanto mais os docentes se guiarem pelos manuais, mais facilmente estão a colocar decisões curriculares fora do sistema educativo. Muitas vezes os manuais podem, embora de forma inconsciente, ser veículos do currículo oculto. Assim, quanto mais irrefletida for a leitura dos manuais mais se corre o risco de deixar nas mãos de outras entidades o ensino dos alunos. Dito isto, pode-se afirmar que embora o currículo seja imaterial, existem, contudo, materiais representativos do currículo (como os manuais e as Aprendizagens Essenciais), no entanto, estes materiais devem ser analisados pelos docentes de forma crítica e cuidada.

## **3- O currículo moldado pelos professores**

Por mais que o professor não queira assumir um grande grau de autonomia, cada docente dá o seu toque pessoal ao currículo. O autor espanhol defende mesmo que “o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos, moldando a partir da sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita” (Sacristan, 2000, p. 105).

## **4- Ensino interativo currículo em ação**

Por o currículo em prática, com base nas idealizações.

## **5- O currículo realizado**

O que foi verdadeiramente transmitido.

## **6- Currículo avaliado**

Os conteúdos que foram avaliados dos vários que foram trabalhados na sala de aula.

Assim, segundo este modelo, proposto pelo autor espanhol Gimeno Sacristán (2000), o processo de desenvolvimento do currículo vai desde a idealização até ao que é avaliado.

Relativamente aos currículos escolares no caso da História, importa, desde já, referir que estes são demasiado longos e complexos para o tempo semanal definido para as aulas de História. Com a autonomia curricular atribuída às escolas pelo Decreto-Lei nº 55/2018 e no caso açoriano o Decreto Legislativo Regional nº 16/2019A, as escolas puderam definir os seus horários, no concerne à disciplina de História esta foi drasticamente reduzida, em certas escolas os alunos têm apenas noventa minutos semanais da disciplina, é impensável conseguir cumprir à risca as *Aprendizagens Essenciais* (DGES, 2022), definidas no nível meso. Contudo, as *Aprendizagens Essenciais* (DGES, 2022), no caso de História, estão bem delineadas, abordando, sem dúvida os principais, conceitos e acontecimentos. Primando por interligar todas as épocas históricas, não se falando de factos soltos, que podem confundir os alunos. Também pretendo reforçar que não considero que autonomia atribuída às escolas através dos já referidos decretos seja algo prejudicial, pelo contrário, na minha opinião diria que a autonomia curricular é necessária e importante, uma vez que cada escola deveria utilizar a sua autonomia (no caso português os 25% possibilitados pelo decreto-lei nº 55/2018 e no caso açoriano o decreto legislativo regional nº 16/2019A) para se adaptar aos seus contextos/realidades envolventes de forma a garantir e a promover, mais facilmente, o sucesso escolar.

Francisco Sousa, numa recente publicação intitulada *Why do we need curriculum autonomy? A (re)assertion of relevance as a key-issue in Curriculum Studi* (2022 pp. 100-109), ajuda-nos a perceber esta questão. O autor refere que **a autonomia curricular permite afirmar o profissionalismo docente** (quanto mais autónomos forem os professores e menos deixarem as decisões nas mãos dos outros mais se afirmam enquanto profissão e mais potencial de prestígio conquistam para a profissão) **e permite tornar o currículo mais relevante aos olhos dos alunos** e isto poderá ter alguma importância na produção do sucesso escolar (se o aluno reconhecer que aquilo que o professor está a ensinar é importante certamente vai-se sentir mais motivado).

Feita uma breve síntese ao conceito de currículo, convém agora refletir um pouco sobre a necessidade da presença da História nos currículos escolares. Maria Cândida

Proença, na sua obra *Didática da História* (1989), escreveu uma passagem, que no meu entender prova, por breves palavras, a importância da disciplina de História:

A História como uma forma específica do saber, justifica só por si a sua inclusão no currículo. Mas além duma disciplina para investigar o passado, o ensino da História visa finalidades específicas, algumas das quais não podem ser alcançadas por outras disciplinas, já que o ensino/aprendizagem da História constitui um campo específico para o desenvolvimento de determinadas capacidades essenciais à formação de um indivíduo que compreenda a realidade social e participe na vida coletiva (Proença, 1989, p. 74).

Esta passagem leva-nos aquilo que é tema central deste Relatório de Estágio: Os “Passados Dolorosos”. A História, de facto, é repleta de acontecimentos que nos chocam quando os investigamos e estudamos pormenorizadamente, mas, através do ensino destes conteúdos mais traumáticos, e como defende Maria Cândida Proença, consegue-se não só explicar os conteúdos programáticos, mas também desenvolver determinadas capacidades e valores necessários para a formação de cidadãos ativos e democráticos.

Analisando as *Aprendizagens Essenciais* definidas para os vários níveis de ensino conseguimos perceber que, várias são as temáticas que se enquadram nos “Passados Dolorosos”, caso de:

- Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão. (8.º ano de escolaridade, DGES, 2022a).
- Analisar a guerra colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar (9.º ano de escolaridade, DGES, 2022b).
- Reconhecer que a prosperidade das potências imperiais se ficou também a dever ao tráfico de seres humanos, principalmente de África para as plantações das Américas (10.º ano de escolaridade, DGES, 2022c).
- Interpretar os problemas sociais surgidos com o capitalismo industrial no contexto do movimento operário, das propostas socialistas revolucionárias e da transformação da sociedade (11.º ano de escolaridade, DGES, 2022d).
- Interpretar o fomento económico das colónias à luz da retórica imperial e do progressivo isolamento internacional (12.º ano de escolaridade, DGES, 2022e).

Tendo em consideração as descritas *Aprendizagens Essenciais* (DGES, 2022), podendo ainda destacar outras tantas, os professores de História devem encontrar formas de mostrar a realidade de outrora, não só com o objetivo de cumprir o currículo prescrito, mas sobretudo para formar jovens conscientes do seu passado, que se empenhem em lutar por um presente e por um futuro que passe longe dos conflitos de outros tempos. Ou seja, a História, como defende Maria Cândida Proença (1989, p. 75), “pode e deve desempenhar um papel na formação do indivíduo”. Aliás, uma das competências elencadas nas *Aprendizagens Essenciais* e que se pretende que os alunos adquiram é: “Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis” (DGES, 2022). Esta também é uma ideia defendida pelo Conselho da Europa, que tem considerado, desde a sua criação em 1949, o ensino da História como algo de extrema importância. Os projetos intergovernamentais *Education for diversity and democracy: teaching history in contemporary Europe* e *Shared Histories for a Europe without dividing lines* implementados pelo *Steering Committee for Education Policy and Practice* (CDPPE) demonstraram o papel importante do ensino da História em particular refletindo os conceitos-chave de democracia, diversidade, multiperspetiva e inclusão. Assim, este Conselho advoga que a disciplina de História é fundamental, não só para se compreender o passado das sociedades, mas também permite, compreender o presente e preparar o futuro. Através do ensino de conteúdos relacionados com a Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial e Guerra Colonial Portuguesa, por exemplo, os alunos para além de compreenderem algumas das causas das guerras que estão ativas na Europa e no Médio Oriente, conseguem, também, perceber que durante a vigência destes conflitos bélicos, valores como a liberdade, a justiça, a empatia e a dignidade humana são ignorados. Isto contribui, sem dúvida, para que os mesmos percebam o que querem, ou não, que seja uma realidade na sua sociedade.

Perante o que foi explicado, percebe-se que a teoria curricular defendida por Tyler (1949), está ultrapassada, tendo em consideração as novas contingências e necessidades sociais e éticas de educação, cada vez mais se prima, e bem, por se conceder maior importância aos aspetos formativos das diversas disciplinas e não por um ensino meramente informativo. Ou seja, a História está ao serviço do desenvolvimento de competências nos alunos enquanto cidadão ativos, na linha do que concebe Perrenoud (2001), pois, e tendo em consideração a especificidade da disciplina de História, esta deve

ser considerada como uma mais-valia, uma vez que permite acrescentar aos “saberes” a capacidade de: resolução de problemas; construir estratégias; tomar decisões; etc.

Através da aprendizagem da História, focada no desenvolvimento de competências críticas, analíticas e reflexivas sobre os conteúdos altitudinais e axiológicos os alunos conseguem, sem dúvida, compreender melhor a sua época, os outros e a si próprios. Desenvolvendo, assim, uma consciência histórica crítica relativamente ao passado e profilática relativamente ao presente e ao futuro, criando, deste modo, condições para que se evite os erros contra a humanidade.

Maria do Céu Roldão (1987, p. 47), defende que o papel da História na formação das crianças pode desenrolar-se em três etapas sucessivas:

- I.** (...) a criança que aprende com entusiasmo factos ocorridos no passado (...), tem a oportunidade de alargar as referências de que necessita para a sua socialização, para a estruturação gradual da sua identidade pessoal e dos sentimentos de pertença que são necessários à formação pessoal e constituem a base da futura sistematização de valores de cada indivíduo;
- II.** (...) à medida que o aluno avança para um conhecimento mais detalhado do real, descobrindo contrastes, confrontando situações, compreendendo experiências, dificuldades, esforços, vividos por pessoas de outras épocas, vai enriquecendo o campo da sua experiência, desenvolvendo a sua capacidade de apreciação e valorização.  
Identificações e rejeições fazem parte deste processo. Simultaneamente, desenvolvem-se capacidades e técnicas de procura de informação, hábitos de leitura e estudo, gosto pela descoberta e pelo saber: os indivíduos e acontecimentos estudados constituem-se, para o adolescente, em categorias positivas ou negativas, que vão contribuindo para a sua formação;
- III.** (...) na fase mais adiantada desta progressão, a História torna-se formativa numa dimensão mais englobante: para além dos aspetos referidos nas etapas anteriores, e incorporando-os, permite o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica, a aquisição de hábitos de rigor e análise, a interiorização de valores pessoais, o enriquecimento da compreensão dos fenómenos sociais e, conseqüentemente, o domínio de competências necessárias à tomada de decisões, à resolução de problemas e à prática mais consciente da cidadania.

Um ensino baseado nestes três pontos, visa, sem dúvida, um crescimento pessoal do aluno e o desenvolvimento de capacidades como a autonomia, a criatividade e o sentido de cooperação e responsabilidade, importantes para a formação do aluno enquanto cidadão, membro de uma sociedade que se pretende humanamente sustentável.

Vários foram os autores que já no final do século XX começaram a mostrar a necessidade de existirem nos currículos disciplinas como a Formação Cívica e a

Cidadania, disciplinas mais voltadas para o ensino de valores, mostrando desta forma a crescente preocupação na formação e desenvolvimento pessoal e social: “a década de 80 caracterizou-se por um retorno às preocupações sobre a eficácia das escolas, sobre a excelência no ensino e sobre os valores na educação!” (Marques, 1989, citado em Proença, 1989, p. 93). Estas preocupações foram preconizadas na ***Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)*** e no ***Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO)*** (Martins et al., 2017).

**Artigo 3.º do Sistema de Lei de Bases do Sistema Educativo (1986):**

a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;

b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.

***Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*** (Martins et al., 2017):

O documento *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017) apresenta-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. As Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.

A História mostra-se, sem dúvida, como disciplina fundamental nos currículos escolares, pois, como já foi referido inúmeras vezes, além de permitir conhecer o passado, leva os alunos a refletir acerca de valores éticos, isto é possível, sobretudo, com a lecionação dos “Passados Dolorosos”. Pois, os alunos, analisando e refletindo acerca de épocas e acontecimentos do passado que trouxeram mágoas e ressentimentos para as sociedades, por causa da violação de certos valores, certamente ficarão sensibilizados, e enquanto cidadãos tudo farão para que as realidades de outrora não voltem a acontecer no presente e no futuro.

Na aula de História é importante que o aluno reconheça que os valores orientam e motivam as ações humanas; que a opção por determinados valores implica uma vivência coerente com esses mesmos valores; que os homens devem ser livres para fazerem as suas opções em matéria de valores, mas que vários fatores podem condicionar as suas escolhas; e, sobretudo, que existe uma relatividade nos valores (Proença, 1989, p. 94).

Na verdade, entendo ser legítimo afirmar que o aluno enquanto sujeito ativo de um processo educacional consubstanciado em valores irá compreender que estes são estruturas cognitivas universais que orientam a vida humana, mas cuja sua hierarquia pode oscilar ao longo dos tempos.

## **3. DESIGN METODOLÓGICO**

### **3.1. OBJETIVOS DO ESTUDO**

A formulação dos objetivos para este Relatório de Estágio vai ao encontro de algumas das finalidades presentes nos documentos curriculares regionais e nacionais, orientadores da Educação no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nomeadamente no que concerne à área de Formação Pessoal e Social. Por outro lado, pretendi responder às características dos contextos educativos que estivera, na base do Estágio Pedagógico.

Deste modo, a grande finalidade deste trabalho consistiu em levar a realidade do passado aos alunos, sobretudo os conteúdos mais sensíveis associados às guerras que marcaram o século passado, em especial a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Colonial Portuguesa. Procurei alertá-los para a necessidade de se preparar o presente e o futuro, de forma a não cometer os erros já cometidos, por várias vezes, no passado.

Com o intuito de promover uma melhor compreensão da finalidade a que me propôs, abaixo indico os objetivos que elenquei para a realização deste Relatório, que é também reflexo das práticas educacionais que realizei no contexto de estágio. Subdividi os objetivos em dois conjuntos que dialogam entre si: os do projeto e os que são centrados nas aprendizagens dos alunos.

#### **3.1.1.1. Objetivos de projeto**

- a) Observar as turmas com o intuito de organizar o processo de ensino aprendizagem, integrado e significativo, no domínio da História.
- b) Compreender as conceções e as representações dos alunos relativamente aos “Passados Dolorosos”, que marcaram o século XX, destacando a Segunda Guerra Mundial.
- c) Conhecer as representações dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas, no âmbito do ensino dos “Passados Dolorosos”.
- d) Contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos ativos, autónomos e responsáveis.
- e) Promover, de forma integrada, o desenvolvimento ético-moral dos alunos.

- f) Avaliar de forma crítica e reflexiva o impacto das práticas pedagógicas desenvolvidas na construção do (re)conhecimento dos alunos.

### **3.1.1.2. Objetivos centrados nas aprendizagens dos alunos**

- a) (Re)conhecer a forma como os “Passados Dolorosos” afetaram a vida e a dignidade humanas.
- b) Desenvolver uma atitude crítica e reflexiva acerca dos “Passados Dolorosos” numa dimensão prospetiva.
- c) Desenvolver o respeito e cooperação, adotando uma atitude de partilha, de solidariedade e de responsabilidade social.

Tendo em consideração o descrito, procurei inicialmente observar pormenorizadamente as turmas de modo a compreender as conceções e as representações dos discentes relativamente aos “Passados Dolorosos” que marcaram o século passado, para, desta forma, organizar os processos de ensino-aprendizagem que melhor se enquadrasse a cada turma, ou até mesmo, a cada aluno.

Utilizei várias estratégias, como: elaboração de trabalhos de investigação, jogos didáticos, visionamento de documentários, aulas expositivas, palestras com docentes especializados em História Contemporânea da Universidade dos Açores e antigos combatentes da Guerra Colonial e ainda visitas de estudo.

Como será possível perceber mais à frente os alunos das demais turmas, conseguiram, através das atividades desenvolvidas, reconhecer a forma como os “Passados Dolorosos” afetaram a vida e a dignidade humanas, mediante uma atitude crítica e reflexiva, desta forma acredito que contribui para a formação dos alunos enquanto cidadãos ativos, autónomos e responsáveis.

Propôs-me, como já referido, a perceber e a conhecer as representações dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas no âmbito dos “Passados Dolorosos”, para isto apliquei a doze colegas do departamento de História da escola onde realizei Estágio, uma entrevista estruturada, que consta em anexo. A análise destas entrevistas está, pormenorizadamente, descrita no último capítulo deste Relatório.

## 3.2. METODOLOGIA

Tendo em consideração a natureza e os objetivos que informam este Relatório de Estágio, optei por uma investigação de cariz qualitativo/descritivo (Descritivo-interpretativa) com laivos de **investigação-ação**. Entendo que esta opção metodológica é um excelente guia, na medida em que permite uma caracterização naturalista dos contextos de intervenção educativa no estágio, que favorece uma orientação das práticas educativas em prol do “desenvolvimento de um processo de ensino aprendizagem significativo, em que se investe na melhoria/inação do ensino e dos ambientes de aprendizagem do estágio” (Arends, cit. por Fernandes, 2006, p. 70).

Tendo esta ideia, parti da investigação-ação, de forma a encontrar soluções para os problemas e dificuldades que foram surgindo. Pois e como defende Eliott (1993) a investigação-ação é: “como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (Eliot, 1993, citado em Latorre, 2003, p. 24).

Desta forma, ao longo do Estágio procurei identificar um problema, depois tomava algumas medidas para o resolver, media a eficácia dos esforços e caso os resultados não fossem satisfatórios, voltava a aplicar novas medidas.

Quanto aos instrumentos de recolha de dados e de sistematização da informação utilizei: **observação direta, entrevista e análise documental**.

No que concerne à observação direta, esta é uma técnica que proporciona uma recolha de dados fidedigna, pois os mesmos são obtidos quando as ações estão a decorrer. Por conseguinte, procurei efetuar a observação direta através do registo imediato.

Como a observação é um processo fundamental desprovido de um fim em si mesmo, mas que, sendo subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de inteligibilização do real, fornece dados empíricos necessários a uma análise crítica posterior (Dias & Morais, 2004, p. 2).

A observação direta consiste num processo de recolha de informação, através do qual conseguimos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Como refere Albano Estrela (1994) existem vários tipos de observação, sendo estes caracterizados tendo em conta a perspetiva da situação ou atitude do observador, o processo de

observação e os aspetos ou características do campo de observação. Com base, por exemplo, na projeção de imagens ou na apresentação de excertos de filmes ou documentários.

A nova história procura novos setores e novos horizontes para construção de uma história total que refletisse a sociedade de uma forma globalizante; a história positivista, definida como a viragem para novecentos e assentava na crítica quase exclusiva de documentos escritos, viu o seu campo de ação alargado a uma multiplicidade de documentos (...) onde se poderá (...) equacionava produção cinematográfica como fonte legítima de conhecimento histórico (Reigada, 2020, p. 29).

Com as entrevistas (entrevistas estruturadas) que realizei, a doze professores de História na escola onde realizei o Estágio, procurei perceber de que forma os “Passados Dolorosos” são explicados aos alunos nas respetivas aulas. A entrevista é, no meu entender, um excelente instrumento de recolha de dados, pois através de uma conversa com os meus colegas e demais envolvidos no processo de investigação consegui chegar a conclusões objetivas. Assim e citando Ketele (1999, p. 18):

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.

Tendo em consideração os resultados obtidos através das entrevistas procedi à análise de conteúdos, interpretando pormenorizadamente todas as afirmações feitas pelos docentes que participaram no estudo.

A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem (Oliveira et al., 2003, pp. 3-4).

De forma a melhor organizar os resultados das entrevistas, elaborei uma tabela com três dimensões: “Representação da prática educativa/Passados Dolorosos”; “Importância dos Passados Dolorosos na História” e “Importância dos Passados Dolorosos na Educação para a Cidadania”. Estas dimensões dividiram-se em seis categorias, subdivididas posteriormente em oito subcategorias: abordagens curriculares

(subcategorias: explícita; implícita); estratégias pedagógicas (informativo instrutivo; exploração reconstrutiva); verdade histórica (profilática); verdade histórica (factos) (subcategorias: estudar o passado para preparar o presente e o futuro; decorar factos e datas) consciência axiológica (subcategoria: conhecer valores); consciência proativa cultural (subcategoria: visão crítica que apoia a sua participação ativa e responsável na sociedade).

Utilizei ainda o método da análise documental. O tema a que me proponho é atualmente debatido, e ainda bem, entre a comunidade de historiadores e professores de História, tendo sido publicados alguns estudos e artigos referentes ao mesmo. Desta maneira, para fazer uma investigação meticulosa e aprofundada, analisei todos os textos que consegui reunir. Além disso, procurei analisar as Aprendizagens Essenciais (DGES, 2022), as planificações de aula elaboradas pelo departamento da escola onde estagiei, bem como os testes, fichas e outros elementos de avaliação dos meus colegas, para assim perceber de que forma estes conteúdos são abordados e avaliados pelos restantes docentes.

Por último, importa referir que ao longo de todo o processo de investigação procurei, como é evidente, ter em consideração os cuidados éticos inerentes à mesma, tais como: preservar o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado, tanto dos alunos como dos docentes entrevistados. Assim sendo, só divulguei os dados com autorização prévia dos envolvidos. Além disso, tive em conta a vontade dos mesmos, ou seja, a sua participação voluntária. A todos foram apresentados os objetivos e eventuais riscos da investigação e, com isto, procurei estabelecer uma relação de confiança e de colaboração. É importante também referir que evitei situações de conflito de interesses e/ou deveres e por fim tive em conta a veracidade e o rigor dos dados e das análises.

## **4. OS PASSADOS DOLOROSOS NA PRÁTICA EDUCATIVA: O CONTEXTO DE ESTÁGIO**

### **4.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO**

#### **4.1.1. A ESCOLA**

A presente caracterização da Escola Secundária onde realizei o estágio foi elaborada com base na consulta do Projeto Educativo da Escola 2017-2020, do Projeto Curricular da Escola 2017-2020, da Oferta Formativa (2017-2020), do Projeto Educativo da Escola (2017-2018), do Regulamento Interno e da própria página web da escola.

A Escola insere-se na malha urbana de Ponta Delgada e recebe alunos das mais variadas localidades.

No passado ano letivo (2023/2024), a escola possuía 231 professores (183 efetivos, 43 com afetação, 1 contratado e 4 estagiários). Cada Departamento Curricular (7 departamentos) era composto pelos vários grupos curriculares: Departamento de Ciências Experimentais (grupo 510, grupo 520 e grupo 560); Departamento de Ciências Humanas e Geográficas (grupo 290, grupo 400, grupo 410 e grupo 420); Departamento de Educação Física e Educação Especial (grupo 111, grupo 620 e grupo 700); Departamento de Línguas Estrangeiras (grupo 320, grupo 330 e grupo 340); Departamento de Português e Línguas Clássicas (grupo 300); Departamento de Tecnologias e Expressões (grupo 530, grupo 540, grupo 550 e grupo 600); e Departamento de Matemática e Ciências Económicas e Sociais (grupo 430 e grupo 500). Em relação ao número de alunos, no ano letivo 2023/2024, a escola abarcava 1927 alunos.

Esta escola dispõe de uma oferta formativa extremamente abrangente, promovendo a formação aos jovens que frequentam quer o 3.º Ciclo do Ensino Básico, quer o Ensino Secundário.

No caso do 3.º Ciclo do Ensino Básico, além das disciplinas previstas no ensino regular, a escola disponibiliza uma variedade de ofertas que os alunos poderão optar, adaptando assim o seu currículo aos seus interesses, necessidades e vocações dos discentes. No caso da área disciplinar de Línguas Estrangeiras, além da disciplina de Inglês, o currículo dos alunos prevê uma segunda disciplina deste âmbito, podendo os mesmos optar por Francês ou Alemão. Já na área disciplinar de Educação Artística e

Tecnológica, os alunos do 7.º e 8.º anos têm anualmente a disciplina de Educação Visual e semestralmente as disciplinas de Educação Tecnológica e Teatro. No 9.º ano, os alunos optam por uma das três disciplinas referidas anteriormente. Nas disciplinas de foro pessoal e social, para além da obrigatória Cidadania e Desenvolvimento, os alunos podem escolher entre a disciplina de Multiliteracias ou Educação Moral e Religiosa.

No que concerne o Ensino Secundário, a oferta formativa é ainda mais diversificada, sendo que a escola disponibiliza cursos de Ensino Secundário Geral, cursos Profissionais e cursos de Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ).

Em relação ao Ensino Secundário, a escola oferece os Cursos Científico-Humanísticos, nas áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e o Curso de Artes Visuais. Quanto ao Ensino Profissional, a oferta da escola orienta-se em função dos recursos de que dispõe e da procura por parte dos alunos, sendo elaborado, anualmente, um documento com os planos curriculares oferecidos para o triénio. Curso Técnico de Biblioteca, Arquivo e Documentação; Curso Técnico de Contabilidade; Curso Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores; Técnico de Informática: Instalação e Gestão de Redes; Técnico de Mecatrónica; Técnico de Recursos Florestais e Ambientais, são alguns dos cursos profissionais já oferecidos pela escola.

Em termos de instalações, a unidade orgânica conta com um edifício cuja arquitetura é moderna e atrativa. Quanto aos seus espaços, a escola dispõe de um refeitório amplo que serve diariamente centenas de refeições, quer aos alunos, quer aos restantes elementos da comunidade escolar. A escola dispõe também de vários complexos desportivos e de vários campos exteriores que são utilizados para a lecionação das aulas de Educação Física. No exterior, existe uma horta pedagógica, com plantação de algumas culturas e criação de alguns animais. Além disso, a zona exterior da escola possui uma zona ajardinada e arborizada que lhe confere uma beleza e ambiente natural, em homogeneidade com a restante ilha de São Miguel. Além das salas de aula convencionais, a escola também possui salas de aula específicas e adaptadas para a lecionação de diversas disciplinas, como, por exemplo, salas de Educação Visual, Laboratórios de Física, Química e de Biologia/Geologia, salas de Informática, etc.

A escola rege-se por um conjunto de princípios e valores, procurando garantir e assegurar não só uma sólida formação académica, mas também uma formação cívica e moral dos jovens, preparando-os para uma reflexão consciente sobre os valores de

solidariedade social e respeito pelo outro. Assim, prima-se por alcançar o rigor e a qualidade desejada, esperando que todo o corpo docente e não docente se empenhe no aperfeiçoamento das suas funções. Além disso, são praticados hábitos que visam fomentar um estilo de vida saudável, a ocupação positiva dos tempos livres e a promoção de oportunidades de enriquecimento cultural e social dos seus alunos.

Em termos de potencialidades, conta com um corpo docente estável, dedicado, bem qualificado e experiente, que se compromete diariamente com a aprendizagem dos seus alunos e com o bom funcionamento da instituição. A escola também beneficia, como referido anteriormente, de uma oferta formativa bastante diversificada e de espaços escolares adequados para a lecionação dos conteúdos dos demais cursos. É de destacar, ainda, a Entidade Formadora da escola, que promove, sem dúvida, o enriquecimento e desenvolvimento profissional do seu pessoal docente e não docente, mas também de outras unidades orgânicas.

## **4.2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS**

Durante o período de estágio estive responsável pela lecionação da disciplina de História em quatro turmas distintas. Tendo-me sido atribuídas duas turmas próprias do 3.º Ciclo e duas turmas de regência do Secundário (turmas do orientador-cooperante). Para efeitos de privacidade dos dados dos alunos, neste relatório de estágio, as turmas são denominadas de **T7, T9, T11.1 e T11.2**.

Para a caracterização das referidas turmas, além dos dados recolhidos durante o referido estágio, foram consultados os documentos de Relação de Turma, as atas das reuniões do Conselho de Turma, os documentos de Caracterização de Turma e as informações veiculadas pelos respetivos Diretores de turmas.

### **4.2.1. TURMA T7**

A turma T7 era constituída por vinte e três alunos com uma média de idades de 12 anos.

No que diz respeito às aulas de História, a maioria dos alunos desta turma apresentou um nível satisfatório de comportamento, empenho e motivação. Apesar de, por vezes, serem um pouco faladores, espeitaram sempre a minha autoridade e não houve casos que merecessem repreensão escrita. Contudo, nesta turma, tive apenas uma situação um tanto alarmante: um aluno adormeceu na sala de aula enquanto eu explicava a matéria. Reparei que o aluno estava a dormir antes dos restantes alunos e decidi não o chamar à atenção na frente dos colegas. Continuei a dar os conteúdos programáticos, andando discretamente pela sala de aula, cheguei à mesa do aluno e bati suavemente com um dedo na mesa, o que serviu para o aluno despertar. Continuei a explicar como se nada tivesse acontecido. No final da aula, pedi ao aluno para falarmos um bocadinho. Este pediu de imediato desculpa pelo sucedido e explicou-me que estava ainda a adaptar-se a uma nova medicação. Comuniquei ao diretor de turma e este informou-me que tinha sido alertado pela encarregada de educação de que situações como esta poderiam acontecer, uma vez que o aluno estava a passar por alguns problemas pessoais que o levaram a ser acompanhado por um psiquiatra que o medicou. Compreendi, como é óbvio, a situação e

não repreendi o aluno. Ao longo do ano, situações como a descrita não voltaram a acontecer e o respetivo aluno mostrou-se sempre participativo e empenhado nas aulas de História.

Em termos de classificação final em História, quase todos os alunos desta turma obtiveram nível satisfatório, não se verificando nenhum aluno com um nível inferior a três na referida disciplina.

#### **4.2.2. TURMA T9**

A turma T9 era constituída por vinte e dois alunos, dos quais treze eram do sexo masculino e nove do sexo feminino.

Em termos de idades, estas variavam entre os treze e os catorze anos (sendo a média das idades de catorze anos).

O aproveitamento desta turma foi considerado, unanimemente, muito bom. Todos os alunos transitaram, na maioria dos casos, com níveis de quatro e cinco em todas as disciplinas.

O comportamento dos alunos também foi no geral muito bom, havendo um ambiente de trabalho favorável à aprendizagem. Os elementos desta turma eram muito participativos e empenhados; tal facto verificou-se nas apreciações finais, como já referido.

Como poderemos perceber mais adiante, o único problema que enfrentei nesta turma está precisamente relacionado com o tema do Relatório de Estágio "Passados Dolorosos". Como bem sabemos, no 9.º ano de escolaridade abordamos questões relacionadas com as grandes guerras mundiais e com a guerra colonial, e foi precisamente quando comecei a lecionar a Primeira Guerra Mundial que me deparei com uma certa indiferença dos alunos para com a temática. Contudo, com a ajuda preciosa dos meus orientadores, realizei diversas atividades que me permitiram mudar o paradigma inicial. Sinto, desta forma, que a minha missão foi cumprida não só no cumprimento do programa, mas, sobretudo, a de formar jovens e adolescentes conscientes do seu passado

e, conseqüentemente, do que querem não só para o seu presente e futuro, mas também para o da sociedade em geral.

### **4.2.3. TURMA T11.1**

A Turma T11.1 era constituída por vinte e um alunos, dos quais dez eram do sexo masculino e onze do sexo feminino.

No que diz respeito às aulas de História A, a maioria dos alunos desta turma apresentou um nível pouco satisfatório de comportamento, empenho e motivação.

Logo no início do ano letivo, o professor-cooperante, a minha colega de estágio, e eu detetámos por parte da maioria dos alunos pouco empenho e dedicação. Por várias vezes, conversámos com os alunos e tentámos que estes fossem mais participativos, diversificámos, com grande frequência, as estratégias e recursos utilizados em sala de aula, mas os comportamentos e o empenho dos alunos mantiveram-se, por algum tempo, inalteráveis.

Falámos com vários colegas que compunham o Conselho de Turma, com o nosso professor-cooperante (que era o regente da disciplina), e todos constatavam o mesmo. A turma, em todas as disciplinas, mantinha a postura. Continuámos a lecionar as nossas aulas, com recursos e estratégias interessantes e aprovadas antecipadamente pelos orientadores, e começámos a notar uma maior participação e interesse por parte dos alunos, o que acabou por se refletir nos resultados das avaliações.

Alguns alunos chegaram mesmo a confidenciar-nos que gostavam muito das nossas aulas, que eram diferentes e que nós conseguíamos, através dos recursos utilizados em sala de aula (visionamento de filmes, nuvem de palavras, Kahoot, etc.), cativar a atenção deles. Para nós, foi importante ouvir isso. Estávamos perante uma turma desmotivada, pouco interessada, e, com paciência e empenho, conseguimos cativar os alunos.

No final do ano letivo, em História A, a grande maioria dos alunos obteve o nível satisfatório.

#### **4.2.4. TURMA T11.2**

A Turma T11.2, à semelhança da T11.1, é constituída por vinte e um alunos, dos quais dez são do sexo masculino e onze do sexo feminino.

Os alunos que compunham esta turma eram, na sua grande maioria, empáticos, divertidos, empenhados, meigos e educados. Devo confessar que era muito fácil dar aulas a esta turma.

Os alunos demonstravam interesse, participavam assiduamente, pediam para ler e interpretar os documentos, respondiam a todas as questões, faziam os trabalhos pedidos, quer em sala de aula, quer em casa, estudavam para as avaliações e empenhavam-se na realização dos testes e fichas de avaliação. O único problema, se é que se pode chamar-lhe desta forma, enfrentado nesta turma foi o de controlar as conversas paralelas e as piadas feitas pelos alunos.

Como desde o início estabelecemos uma relação de confiança, os alunos sentiram que podiam, por vezes, dizer algumas piadas que nem sempre me agradaram, nem à minha colega. Decidimos então ter uma conversa com os alunos, onde explicámos que, apesar de termos quase a mesma idade, como eles faziam questão de ressaltar, em contexto de sala de aula, nós éramos a autoridade e tínhamos de ser respeitados, havendo piadas e brincadeiras que não deviam ser feitas aos professores.

Os alunos compreenderam bem a conversa e, a partir daí, mudaram as suas atitudes, continuaram a fazer as suas piadas e as suas brincadeiras, mas de forma mais ponderada.

Quanto às ponderações, a maioria dos alunos desta turma apresentou um nível satisfatório de comportamento, empenho e motivação.

Perante o descrito, posso afirmar que, enquanto professora-estagiária, procurei, fruto da minha já experiência como docente, estabelecer uma relação de cuidado e empatia para com os alunos. Pois, no meu entender, e citando Lafaille (2009): "a educação deve estimular a valorização de princípios como a solidariedade e o cuidado com o outro". De entre as habilidades que podem contribuir para alcançar tal objetivo, destaca-se a empatia, definida como a experiência de colocar-se no lugar do outro e vivenciar uma resposta afetiva que é mais adequada à situação de outra pessoa do que a sua própria situação (Hoffman, 2003). Alguns especialistas em educação reconhecem mesmo que o

desenvolvimento da empatia no ambiente educacional merece fazer parte do currículo escolar (Galvão et al., 2010). Vários foram os estudos feitos por profissionais da educação sobre a relação entre empatia e altruísmo (Batson, 1991, 2009), e isto tem sido explorado através da formação ética e do convívio social (Feshback, 2009; Goleman, 2011), de forma que se possa representar formas de considerar a aprendizagem como abertura para o universo exterior, por meio da ampliação da realidade individual.

Desta forma, procuro ser uma professora compreensível, meiga e amiga, reforçando sempre que necessário que devemos respeitar-nos mutuamente e que os alunos têm de ter em consideração que, na sala de aula, a autoridade é sempre o professor e que, por isso, devem obedecer e respeitar os docentes. Considero que a postura que adotei me permitiu estabelecer uma boa relação com os meus alunos.

É importante, na minha opinião, que os professores tenham sempre em consideração que, ao longo da nossa prática enquanto docentes, vamos enfrentar situações complicadas que, de certa forma, nunca nos passariam pela cabeça que poderiam acontecer connosco. Contudo, os professores devem procurar resolver estes problemas de forma justa e correta, não discriminando nenhum dos seus discentes, aliás, pelo contrário, os discentes devem garantir que todos tenham as mesmas oportunidades.

Em suma, o professor, conhecendo os seus alunos, deve procurar adaptar o currículo prescrito aos contextos e realidades de cada aluno. Pois não nos podemos esquecer que as realidades e os contextos diferem de escola para escola, de turma para turma e, sobretudo, de aluno para aluno.

### **4.3. A PLANIFICAÇÃO DAS AULAS E DAS ATIVIDADES**

Todas as aulas lecionadas ao longo do ano foram acompanhadas de uma planificação que era previamente vista e aprovada pelo professor-cooperante e pela orientadora científica da Universidade dos Açores.

Ao longo da semana, preparava e planificava as aulas e elaborava a tabela modelo facultada pelo professor-cooperante. Para cada atividade realizada, tinha também de a organizar e planificar antecipadamente, discriminá-la na referida tabela e enviar para os dois orientadores, o professor-cooperante e a orientadora científica.

Para a planificação das aulas, tinha em consideração as Aprendizagens Essenciais (DGES, 2022) para cada ano de escolaridade que lecionava (mais propriamente 7º, 9º e 11º anos de escolaridade), as planificações elaboradas pelos grupos de trabalho da escola e os conteúdos e aprendizagens dos respetivos manuais (não só o adotado pela unidade orgânica, mas também outros manuais de outras editoras de renome). Além disso, utilizava, por vezes, livros científicos propostos pelos meus docentes da Universidade dos Açores aquando da lecionação das diversas unidades curriculares.

Tentei, sempre que possível, diversificar os recursos utilizados nas aulas, utilizando meios como o PowerPoint, Kahoot, Mentimeter, projeção de vídeos e documentários (excerto), optei ainda por analisar diversas imagens e documentos, pois em História, na minha opinião, os alunos devem desde cedo interpretar e explicar os vários tipos de documentos. Também levei, por diversas vezes, livros (como a Bíblia, o Alcorão) e outros materiais (crucifixo, tapete, jogos para colar no quadro, etc.), tudo isto com o objetivo de tornar as aulas mais divertidas e dinâmicas, sem descurar as Aprendizagens Essenciais (DGES, 2022).

Para planificar as aulas e tal como propõe Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), procurei sempre ter em consideração os seguintes aspetos:

- Modo como a prática docente é coerente com as finalidades educativas;
- Condições organizacionais ideais (locais, tempos, materiais, disposições de sala, etc.) para a ação pedagógica;

- Papéis do professor e do aluno, de forma a evitar experiências educativas unidirecionais, que não consideram a diversidade dos estudantes e parecem limitadas à dimensão motorística e reprodutiva, portanto alheias à sua participação e compromisso;

Assim, propunha-me, em todas as planificações, responder a três questões: “Quem?”, “Como?” e “Para quê?”, tendo como ponto de partida estas questões orientadoras, o ato de planificar diariamente tornou-se mais fácil e organizado.

Em suma, apesar de ser algo trabalhoso, considero que as planificações de aula são fundamentais para a prática pedagógica, sendo um elemento indispensável ao desenvolvimento do docente. Como refere Pedro Duarte (2019, p. 175):

A planificação encontra-se associada aos estudos curriculares, sendo um processo essencial nas dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular, seja na dimensão individual- do docente - seja na dimensão organizacional - da escola.

## **4.4. ATIVIDADES REALIZADAS AO LONGO DO ESTÁGIO RELACIONADAS COM OS PASSADOS DOLOROSOS**

### **4.4.1. ATIVIDADE “DEMOCRACIA ATENIENSE VS DEMOCRACIA EM PORTUGAL PÓS 25 DE ABRIL DE 1974” - 7º ANO**

Tendo em consideração as *Aprendizagens Essenciais* (DGES, 2022) de História para o 7.º ano de escolaridade é de imediato notório que as temáticas da História Contemporânea que me proponho estudar no presente Relatório de Estágio não se enquadram no currículo prescrito ou seja, nas já referidas, *Aprendizagens Essenciais* (DGES, 2022), contudo e segundo McKernan (1999, pp. 24-25):

O currículo é uma hipótese educativa que convida a uma resposta crítica de quem o coloca em prática. Um currículo convida os professores [...] a adotar uma postura investigadora face ao seu trabalho, propondo uma reflexão rigorosa sobre a sua prática.

Assim sendo, e com base nesta ideia defendida por McKernan decidi adaptar um pouco os currículos, indo sobretudo ao encontro das expectativas dos alunos, e procurando fazer com que estes, tal como é descrito nas *Aprendizagens Essenciais* (DGES, 2022):

- Reconheçam a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática;
- Promovam o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual;
- Valorizem a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis.

Só cumprindo com os propósitos acima transcritos conseguiremos atingir o que é defendido no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017, p. 10):

Uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

Notei, desde cedo, que os alunos se interessavam muito pelas temáticas relacionadas com a História Contemporânea de Portugal e pediam muito para trabalhar essas temáticas. Decidi, então, desenvolver um trabalho em que estes comparassem a temática em estudo com a temática que tinham interesse; desta forma, consegui cumprir com o programa, não defraudando as expectativas dos alunos.

Depois de lecionar a democracia ateniense (“analisar a experiência democrática de Atenas do século V a.C., nomeadamente a importância do princípio da igualdade dos cidadãos perante a lei, identificando as suas restrições” -DGES- Aprendizagens Essenciais, 7º ano de escolaridade, 2022), decidi fazer com os alunos um trabalho de investigação onde estes tinham de comparar a democracia ateniense com a democracia em Portugal, pós-25 de Abril. Para isso, levei para a aula algumas obras de referência, a saber: Guerra Colonial, de Aniceto Afonso e Carlos de Matos Gomes (2020); Salazar, da autoria de Filipe Ribeiro de Meneses (2010); e Ultramar Colonial: O modo português de Fazer Guerra, de Joaquim José da Cunha Roberto (2022). Apresentei-lhes também alguns sites (como, por exemplo: <https://ensina.rtp.pt>; <https://www.publico.pt>) onde poderiam ler alguns conteúdos acerca da Revolução dos Cravos e da democracia em Portugal depois desta.

Os alunos tiveram, então, de elaborar um pequeno resumo acerca do período ditatorial que vigorou em Portugal durante mais de três décadas. Neste ponto, tinham de abordar a realidade portuguesa a nível político e social; além disso, tinham também de ter, pelo menos, um parágrafo onde abordavam as questões relacionadas com a Guerra Colonial Portuguesa e, por fim, a Revolução dos Cravos e a consequente democracia pós-25 de Abril de 1974. Em seguida, tiveram de comparar essa democracia (a de Portugal depois de 1974) com a lecionada nas aulas (democracia ateniense no século V), apontando as principais diferenças e semelhanças entre os dois regimes democráticos.

O referido trabalho decorreu em duas aulas. Numa aula, os alunos, com a minha ajuda, foram investigando aspetos relacionados com a política e a sociedade portuguesa durante o Estado Novo. Por se tratar de um passado recente, os alunos tinham alguns conhecimentos da temática devido às conversas que tinham com os avós ou demais familiares que enfrentaram a dura realidade de viver em Portugal durante este período ditatorial. Procurei, então, com a ajuda dos livros de referência, desmistificar algumas ideias que os alunos tinham, corrigir outras e introduzir algumas temáticas, como a Guerra

Colonial, que foi também uma temática bastante apreciada pelos alunos. Na aula seguinte, os alunos procederam à apresentação oral e entrega do trabalho.

Os trabalhos demonstraram a imaturidade dos alunos, em certos aspetos, caso da pouca correção gramatical, no entanto cumpriram com o que foi pedido, elaboraram excelentes resumos, apresentando inclusive fontes de onde retiraram as informações.

Notou-se, também, que os alunos tiveram consciência de todos os aspetos envolto à democracia, enumerando as suas inovações e limitações nas referidas épocas.

Deixou-me, particularmente, agradada um comentário feito por um aluno. Este, no seu trabalho redigiu a seguinte frase:

É notório, que ao longo dos tempos, os regimes democráticos têm ganho força e adesão, no entanto, muitos povos, de certos países, não sabem o que é viver em regimes democráticos, não criemos, portanto, ilusões, hoje vivemos perante um regime democrático, mas não sabemos o que poderá acontecer amanhã, cabe aos cidadãos ativos, e não só, lutar sempre pelo melhor (Aluno João Cabral<sup>2</sup>).

Esta frase, proferida por um aluno de 7.º ano de escolaridade, deixou-me bastante agradada. O aluno, no fundo, tomou consciência de que nada é garantido e que cabe aos jovens lutarem por um presente e futuro longe de conflitos e demais problemas. No fundo, foi a história a fazer o seu papel. Pois, e como proferiu Heródoto: “pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro”.

Como já referido, nas Aprendizagens Essenciais (DGES, 2022), definidas para o 7.º ano de escolaridade, não se abordam as temáticas que me propus estudar no Relatório de Estágio. As mesmas abordam mais questões relacionadas com a organização política, social e até económica na Antiguidade Clássica e na Idade Média. Sempre que me foi possível, e apesar do tema central do meu Relatório de Estágio ser “Os Passados Dolorosos no Ensino da História Contemporânea”, procurei chamar os alunos à atenção para as questões mais sensíveis ocorridas nas demais épocas históricas. Questões como a escravatura e a desigualdade de género, praticadas desde a Antiguidade Clássica, foram analisadas pormenorizadamente e alvo de reflexão nas referidas aulas.

---

<sup>2</sup> Nome fictício atribuído ao aluno em questão, de modo a proteger a identidade do mesmo.

Apercebendo-me, não só do crescente interesse dos alunos para com as questões relacionadas com a História Contemporânea de Portugal (sobretudo com o século XX), mas também da importância da temática dos “Passados Dolorosos” para a formação de jovens/cidadãos que privilegiam valores como a responsabilidade, a liberdade, a justiça e a dignidade humana, decidi fazer um paralelismo entre a democracia ateniense (conteúdo de aprofundamento no 7.º ano de escolaridade) e a democracia em Portugal pós-25 de Abril, recuando ainda ao Estado Novo, onde a democracia foi claramente posta em causa, e se viveram aspetos menos positivos para a salvaguarda da dignidade humana, como a questão da falta de liberdade. Desta forma, pude constatar que, através do referido trabalho, os alunos, que foram confrontados com épocas onde a liberdade, a dignidade humana, o respeito e a desigualdade de género foram uma realidade, ficaram sensibilizados para estas questões e que, certamente, enquanto futuros cidadãos ativos, tudo farão para que o passado estudado e analisado por eles não seja, no presente e no futuro, novamente uma realidade.

Em suma, com esta atividade, consegui não só fazer um paralelismo da matéria lecionada (do currículo prescrito) com factos da história que não fazem parte do programa do ano em questão, mas que são do interesse dos alunos, como também consegui que os alunos, com a minha ajuda, fizessem, pela primeira vez, um pequeno trabalho de investigação, tal como é pretendido nas Aprendizagens Essenciais (“recolher e selecionar dados de fontes históricas relevantes para a análise de assuntos em estudo, aprendendo a pesquisar de forma progressivamente autónoma” - DGES, 2022). E, sobretudo, consegui perceber que se trata de jovens com valores e conscientes do passado. Certamente, serão adultos que tudo farão para que na sua sociedade, e não só, prevaleça sempre a paz e a democracia.

## **4.4.2. ATIVIDADES REALIZADAS NAS TURMAS DE 9.º ANO**

### **4.4.2.1. PALESTRAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE PORTUGAL/AÇORES NA I GUERRA MUNDIAL- 9.º ANO**

Esta atividade consistiu na realização de duas aulas abertas às turmas do 9.º e 12.º ano e a toda a comunidade escolar. Foi realizada no auditório da Escola onde realizei estágio. A primeira aula, que ocorreu das 11h às 11h55, foi proferida pela Professora Doutora Ana Paula Pires, docente na Universidade dos Açores, intitulada “Histórias silenciosas: mobilização humanitária durante a I Guerra Mundial.” A segunda aula, que correu das 13h40 às 15h25, foi proferida pelo Professor Doutor Sérgio Rezendes, vereador da Câmara Municipal de Ponta Delgada, intitulada “Uma visão interna dos Açores na Grande Guerra – da salubridade pública à morte pela Pneumónica.” Um aspeto que tinha pedido aos oradores nas suas apresentações era a utilização de conteúdos e fontes regionais/locais, de modo a aproximar os alunos da realidade que os rodeia, fazendo-os pensar e incitando a sua curiosidade. Fiz um balanço muito positivo destas duas aulas: os oradores conseguiram estabelecer uma relação muito dinâmica com os alunos, realizando perguntas que os colocaram a pensar e, até, a adotar uma postura crítica, que é uma competência essencial na formação académica dos alunos.

Perante as observações que fui realizando, notei que os alunos faziam mais perguntas quando os oradores abordavam aspetos sobre a História dos Açores, pois é uma realidade que lhes é próxima e que suscita muitas questões, pois faz parte do processo de integração dos alunos na sociedade, na realidade que os rodeia. É essencial que, nesta mesma realidade, os alunos não sejam impermeáveis, mas sim pessoas que pensem, que observem e que questionem, porque só assim é que existe o seu crescimento intelectual, permitindo-lhes possuir uma outra visão da realidade onde estão inseridos. Como refere o filósofo francês Alain (1990, p. 58): “a cultura comum faz florescer as diferenças.” Esta é uma das funções primordiais da educação: servir para que o aluno floresça, sem entrar no seu circuito fechado, de forma a ajudar a fomentar o seu conceito de Bildung.

Assim, considero que esta atividade foi importante para colmatar alguns aspetos que nós, docentes, não temos tempo de lecionar, pois só temos noventa minutos semanais, o que dificulta imenso a abordagem de aspetos locais/regionais, como também a realização de atividades. Além disso, e como já referido, os alunos foram confrontados com a dura realidade de se viver nos Açores durante a Primeira Guerra Mundial. Mais uma vez, através desta atividade consegui chamar a atenção dos alunos para as questões relacionadas com os “Passados Dolorosos”, cumprindo não só o que se espera nas Aprendizagens Essenciais (DGES, 2022), mas também o que me propus ao longo do Estágio: formar jovens/alunos conscientes do seu passado.

#### **4.4.2.2. “AS GRANDES GUERRAS DA EUROPA” - 9º ANO**

Em primeiro lugar devo confessar que o facto de poder lecionar os conteúdos da História Contemporânea a uma das minhas turmas, me deixou bastante satisfeita, pois para além de ser, no meu entender, a época mais interessante da História é também aquela que me proponho a estudar e analisar no Relatório de Estágio que tem como título “*Os passados dolorosos no ensino da História Contemporânea*”. Interessante será dizer que foi, precisamente, na turma onde lecionei estes temas que senti mais dificuldades, não do ponto de vista pedagógico, pois os alunos são empenhados, participativos e conseguem alcançar bons resultados académicos, mas sim do ponto de vista humano e social.

Um dos primeiros temas abordados é a Primeira Guerra Mundial, sendo um tema que particularmente gosto de lecionar empenhei-me na pesquisa de informação e de recursos, como forma de cativar e sobretudo sensibilizar os alunos. Procurei chamá-los à razão e fazer com que estes entendessem que as guerras não apresentam soluções, mas sim intensificam gravemente os problemas. Estando a Europa e o Médio Oriente a enfrentar, em pleno século XXI, conflitos bélicos é urgente chamar a atenção das gerações mais jovens para a realidade das guerras, mostrando sempre que a via diplomática é o melhor caminho a seguir.

Sabemos que a memória é seletiva e sujeita a mudanças, contudo existem certos acontecimentos que ficam de tal forma gravados na memória das pessoas, em especial nas vítimas de algum tipo de trauma, que passam a fazer parte do seu ser, sendo por isso imutáveis (Dias, 2020, p. 10).

Nas minhas aulas mostrei várias fotografias, vídeos e até mesmo excertos de documentários com testemunhos de antigos combatentes de guerra, e denotei logo uma

certa insensibilidade para com o tema. Achei estranho e então procurei apresentar a realidade dura e cruel do primeiro conflito bélico Mundial, cheguei mesmo ao ponto de mostrar imagens de cadáveres nas trincheiras, famílias desnutridas, enfermarias precárias, até contei, uma vez que a maioria dos alunos desta turma pretende seguir medicina, que as pessoas consumiam álcool em demasia para não sentirem as dores das feridas. Mas apesar dos meus esforços nada sensibilizou estes alunos, nem mostrando integralmente a dura realidade da Guerra.

De facto, não pude, nem quis, ignorar estes sinais, pois acima de tudo pretendo formar jovens conscientes do seu passado para que os erros já cometidos pelos nossos antepassados não voltem a ser no futuro uma realidade. E isso só se consegue verdadeiramente quando sensibilizamos os alunos do ponto de vista humano. Frases como as que me foram ditas, entre as quais destaco - “Como assim via diplomática, professora? Conversar para quê? Eu ia para a Guerra!” - não podem ser proferidas por ninguém!

Decidi, então, realizar várias atividades como o visionamento de imagens, vídeos e excertos de documentários como forma de iniciar o estudo do conteúdo programático “*A Primeira Guerra Mundial*”. Foi, como já referido, ao longo destas atividades que constatei por parte da grande maioria dos alunos uma grande insensibilidade para com o tema.

Optei por mostrar imagens mais duras, mas a realidade manteve-se a mesma. Insensíveis! Não demonstraram nem um pingão de sensibilidade e empatia para com quem sofreu com as atrocidades da guerra.

Decidi, então, por fazer uma atividade para perceber de que forma podia intervir. Entreguei a cada aluno uma fotografia do dito conflito bélico (Imagem 9) e propus que estes imaginassem que eram combatentes e que escrevessem uma carta para os familiares a relatar os episódios de guerra e a forma como se sentiam ao participar na mesma.



**Imagem 9.** Algumas das imagens utilizadas nas aulas

**Fonte:** <https://www.google.com>

Os resultados obtidos deixaram-me surpreendida, do ponto de vista da redação da carta, os alunos apresentaram uma maturidade enorme para alunos do 3.º Ciclo, a correção gramatical que apresentam com tenra idade é louvável, contrariamente do ponto de vista da empatia e da sensibilidade estes demonstraram ser demasiados imaturos e até “frios” para com as questões humanas.

**E agora, o que faço? Como resolvo este problema?** Foram logo as duas questões que me ecoaram no pensamento. Depois de muito refletir decidi optar por dar-lhes um verdadeiro “tratamento de choque”. Nas minhas aulas, optei por não ser cuidadosa com as imagens e vídeos que mostrava. Ou seja, mostrei a realidade sem ser camuflada. Mostrei imagens duras da vida dos operários e camponeses soviéticos (aquando da leção da Revolução Soviética). Quando lecionei os conteúdos relacionados com a participação de Portugal na primeira Guerra Mundial apresentei um vídeo do CEP (Corpo expedicionário português) a partir rumo a um “destino incerto”, onde os militares se despedem das mães, esposas, etc. Tudo isto com o objetivo de os cativar para as questões humanas/socias. Em algumas aulas apercebi-me que estava a conseguir alcançar resultados, pois uma aluna disse o seguinte, ao ver a partida dos soldados portugueses para a guerra: “Que horror! Se fosse o meu irmão eu não o deixava ir!”. Lá está, tomou consciência da difícil realidade de outrora, mas o comentário não me deixou totalmente agradada, pois, pelos vistos, só é verdadeiro “mau” quando nos acontece a nós ou aos nossos entes queridos.

Aquando da lecionação das grandes ditaduras europeias e da Segunda Guerra Mundial (Aprendizagens Essenciais: “Descrever as principais características dos regimes totalitários; explicar o processo de implementação do Estado Novo em Portugal, destacando o papel de Salazar; comparar o Estado Novo com os principais regimes ditatoriais, estabelecendo semelhanças e diferenças; identificar consequências da aplicação do modelo económico estalinista; relacionar a II Guerra Mundial com o expansionismo das ditaduras, caracterizando sumariamente as principais etapas do conflito;”) adotei várias estratégias que me permitiram chegar a um resultado no meu entender bastante animador, a saber:

- a) Como forma de introduzir a temática apliquei um jogo intitulado “*As grandes ditaduras europeias*”, onde através deste os alunos puderam, uma vez mais, verem imagem difíceis relacionadas, sobretudo, com o holocausto (a explicação do referido jogo encontra-se em anexo);
- b) Dividi a turma em onze grupos (compostos por dois elementos) e pedi-lhes que fizessem um trabalho de investigação, para ser alvo de avaliação, sobre as ditaduras, a cada grupo foi dada uma (nazismo, fascismo, estalinismo e salazarismo), além disso os alunos também tiveram de fazer um pequeno resumo da II Guerra Mundial para apresentarem em aula (comunicação oral);
- c) Depois da apresentação da comunicação oral, dei a cada aluno um autocolante que fazia apologia da paz no Mundo;
- d) Mostrei um testemunho de um sobrevivente do Holocausto;
- e) Simulei uma ditadura na sala de aula intitulada “*A ditadura açoriana*”, onde apliquei alguns princípios do salazarismo;
- f) Contei com a presença de dois palestrantes, a Doutora Susana Serpa Silva e o Senhor Amaro de Matos, para abordarem temáticas relacionada com o

Guerra Colonial (Memórias femininas de quem enfrentou a guerra de outra forma e testemunho de um antigo combatente, respetivamente);

- g) Pedi aos alunos cujos avós participaram na Guerra Colonial que apresentassem para a turma fotografias e/ou objetos que retratam esta participação.

Todas estas estratégias foram imprescindíveis para alcançar os resultados pretendidos. Através do jogo, que é algo que eles apreciam, e que segundo Freitag (2012 p. 7), é uma estratégia de ensino-aprendizagem bastante inovador e útil “(...) exploram e remetem sobre a realidade cultural na qual estão inseridas, questionando regras e papéis sociais”. Kishimoto (1999) vai mais além e defende mesmo que o jogo educativo utilizado em sala de aula na maioria das vezes vai além das brincadeiras e torna-se uma ferramenta essencial para a aprendizagem. Através do jogo, introduzi, então, a temática, e dei-lhes a conhecer algumas linhas orientadoras que depois foram exploradas pelos próprios aquando da realização do trabalho de investigação (no trabalho deveria constar: uma pequena biografia do líder do regime; a forma como este chegou ao poder; as principais características do regime; as estruturas que compunham o regime -ex. Polícia política; as consequências deste regime - sobretudo as sociais e humanas; um resumo da II Guerra Mundial) que foi reconhecido com um pequeno “presente” que, de certa maneira, resumiu o que se pretendia (os autocolantes com apologia pela paz). Devo referir que já com estas estratégias comecei a sentir uma mudança de comportamento por parte dos alunos, sobretudo depois da comunicação oral, onde eles puderam investigar todos os aspetos mais difíceis e “aterrorizantes” que caracterizaram as grandes ditaduras europeias. Depois das apresentações orais, com recurso a *Powerpoint*, caracterizei em traços gerais, as principais ditaduras europeias - de forma a corrigir possíveis erros do trabalho de investigação - e apliquei, embora em jeito de brincadeira, alguns dos princípios destes regimes em sala de aula (censura; proibir de falar, de ir à casa de banho; etc.). Com este exercício, os alunos puderam ter a perceção da realidade social de outros tempos. Os alunos souberam o que é viver sob um regime ditatorial, tudo isto teve como objetivo chamar à atenção dos mesmos para a temática dos “Passados Dolorosos”. Como afirma Faustino (2018):

No processo de construção da atividade os intervenientes vão ser confrontados obrigatoriamente com hábitos, atitudes e mentalidades distintos dos seus, tendo de os vivenciar diretamente através da interpretação que fazem dos seus personagens. A Decalagem que este exercício promove lança o debate da formação de uma consciência histórica (Faustino, 2018, p. 16).

Mais uma vez, senti que estas estratégias contribuíram igualmente para a concretização do objetivo final. Embora se tenha tratado de uma representação os alunos aperceberam-se do quão difícil era viver num regime ditatorial. Expliquei-lhes que durante mais de três dezenas de anos a realidade portuguesa foi esta, as pessoas não tinham liberdade de expressão, as senhoras não tinham direitos – algumas estavam até impedidas por lei a casar e outras tinham de pedir autorização para o fazer. Os alunos, sobretudo as meninas, ficaram indignadas, não tinham consciência que a ausência de direitos femininos, em Portugal, tinha sido uma realidade “em tempos tão próximos dos nossos” - disse-me uma aluna. Acalmei-os e pedi-lhes que não condenassem o passado, aconteceu, é certo, nada pode ser feito não dependeu de nós, mas o presente e o futuro dependem, é por isso importante conhecermos as realidades de outros tempos, os “Passados Dolorosos”, para que estes não voltem a ser uma realidade.

Com a realização das atividades anteriores senti que estava quase a conseguir alcançar o meu objetivo, mas temendo um retrocesso decidi aplicar mais estratégias, trouxe-lhes, por isso, testemunhos orais. Mostrei-lhes um vídeo do Youtube, onde um senhor, Andor Stern, judeu e sobrevivente do Holocausto, relata pormenorizadamente as atrocidades que viveu em Auschwitz<sup>3</sup>. Este relato levou dois alunos às lágrimas. Foi aí que vi, finalmente, o lado humano deles. “Como se pode tratar alguém desta forma?”, foi a frase mais proferida por eles. Ainda, no que concerne aos testemunhos, contei com a valiosa colaboração da Professora Doutora Susana Serpa Silva, que levou até aos alunos relatos e memórias femininas, arrepiantes, de mães, madrinhas, esposas e noivas que viram os seus entes queridos partirem para a Guerra Colonial, por último o Senhor Amaro Matos, antigo combatente da Guerra Colonial, contou na primeira pessoa como foi participar no referido conflito bélico, visivelmente emocionado fez com que muitos dos alunos também ficassem. Foi no culminar destas atividades que senti que o objetivo estava cumprido, não existem palavras para descrever o sentimento que me

---

<sup>3</sup> link: <https://www.youtube.com/watch?v=q0ULzaJtuec> – consultado a 30 de dezembro de 2023

dominou naquele momento, contudo decidi implementar, para culminar, uma última atividade, pedi aos alunos que trouxessem, quem tivesse, fotografias, cartas e objetos que revelassem a presença de familiares dos mesmos na Guerra Colonial. Assim, desta forma, os alunos puderam contar, perante a turma, a história dos seus familiares que, tal como centenas de outros Homens, sofreram com as atrocidades da guerra.

O processo educativo desenvolvido no âmbito do Estágio Pedagógico, relativamente à temática dos “Passados Dolorosos” no ensino da História, consistiu, na linha do que defende McKernan (1999) numa hipótese de abordagem curricular à temática, outras serão possíveis. Todavia, termino o Estágio com a certeza que contribuí para a formação axiológica e cidadã dos meus alunos. Através das atividades realizadas nas aulas, os alunos desenvolveram valores como a empatia e refletiram acerca das questões da autonomia, da responsabilidade, da tolerância e da liberdade. Isto, porque foram confrontados com épocas onde estes e outros valores, como a dignidade humana, foram ignorados.

Assim concretizei, o objetivo que delineei - sensibilizar os alunos para os “Passados Dolorosos”, potenciando o desenvolvimento de atitudes de empatia e respeito -, que resultou de uma situação identificada nas primeiras aulas de insensibilidade dos alunos face aos horrores cometidos nas grandes guerras.

#### **4.4.3. ATIVIDADE “VISITA DE ESTUDO ÀS SALAS DAS GRANDES GUERRAS- MUSEU MILITAR DOS AÇORES” - 11º ANO**

No 11.º ano exerci funções de regência, pois as turmas eram da responsabilidade do professor-cooperante, contudo consegui realizar atividades bastante produtivas relacionadas com o meu tema de Relatório de Estágio.

Como se sabe, e tendo em consideração as Aprendizagens Essenciais, no 11.º ano (DGES, 2022) os temas abordados enquadram-se na História Moderna, bem como nos inícios da História Contemporânea (século XIX). Ou seja, os temas que me proponho estudar, Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial e Guerra Colonial não são abordados, pelos menos de forma clara, no 11º ano de escolaridade.

É, contudo, claro, que outras temáticas igualmente sensíveis são também abordadas pois, e como já referido neste Relatório, por várias vezes, a História está repleta de acontecimentos traumáticos que ocorreram desde a Antiguidade Clássica até aos nossos dias. Em temáticas como: “Reconhecer na revolução americana e na revolução francesa o paradigma das revoluções liberais e burguesas”; “Analisar o processo revolucionário português no contexto das invasões napoleónicas, da saída da corte para o Brasil e da desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro”; “Problematizar a Revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834)” (DGES, 2022), estamos sem dúvida a abordar questões dolorosas que foram traumáticas na época em que se desenvolveram e que tiveram repercussões nas sociedades da época e nas futuras. Quando lecionei estas temática, por exemplo, é obvio que procurei chamar à atenção dos alunos para os “Passados Dolorosos” ou seja, para as questões mais sensíveis, sempre com o propósito de formas jovens e cidadãos conscientes. No entanto, queria, sem dúvida, abordar as temáticas relacionadas com as grandes Guerras Mundiais e com a Guerra Colonial Portuguesa, pois, estando a Europa e o Médio Oriente a viver conflitos bélicos que são nada menos do que orgulhos feridos das grandes guerras do século XX, é importante chamar à atenção dos alunos para estas questões.

Decidi então focar-me nos últimos pontos das *Aprendizagens Essenciais* (DGES, 2022), que abordam temáticas relacionadas com e corrida expansionista ao continente

Africano (“Relacionar as mudanças provocadas pela expansão da indústria, comércio e banca com a posição dominante da burguesia e com a formação das classes médias”) desta forma, e com consentimento do professor-orientador iniciei a temática relacionada com a Primeira Guerra Mundial, pois a corrida imperialista/expansionista dos países europeus para os continentes asiático e sobretudo africano foi uma das grandes causas da Grande Guerra.

A história desta ocupação do continente africano introduz por isso, desde logo, a questão da importância das regiões periféricas na geopolítica europeia das últimas décadas de Oitocentos, problemática cujas consequências ganham maior acuidade se as enquadrarmos no contexto em que eclodiu a Grande Guerra. (Rodney, 1964, p. 379).

Optei então por mostrar-lhes a seguinte gravura de Bismark (imagem 9) a cortar o bolo que representa o continente africano em várias partes e expliquei-lhes que as grandes nações industrializadas correram sobretudo para o continente africano para terem locais onde pudessem extrair matérias-primas e mais do isso:

A principal preocupação dos governos europeus era conseguir conquistar novos mercados, ainda que, na maioria das vezes, não conhecessem ao certo, e em rigor, o respetivo potencial futuro. Neste sentido, Karl Marx, e depois dele J.A. Hobson e até mesmo Lenine, estavam certos ao apontar a busca global de mercados como um elemento estratégico do capitalismo industrial europeu. (Pires & Fogarty, 2014, p. 58)



**Imagem 10.** Bismark a repartir África

Fonte: <https://www.google.com>

Tal ambição, partilhada pelas várias nações europeias gerou rivalidades, que por sua vez levaram à criação das alianças e conseqüentemente à grande guerra, com início em julho de 1914. Expliquei-lhes tudo isso, de forma, pormenorizada com recurso a um *Powerpoint* e a alguns vídeos da *Leya* e para melhor consolidar esta temática, organizei, com a ajuda do professor-cooperante, uma visita de estudo ao Museu Militar dos Açores, onde os alunos, para além de verem e ouvirem as explicações dos guias relativamente à sala da Primeira Guerra, puderam ainda matar a sua curiosidade relativamente a temáticas relacionadas com a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Colonial, uma vez que visitaram as salas referentes aos respetivos conflitos bélicos.

Esta visita de estudo organizou-se em dois dias e decorreu, como já referido no Museu Militar dos Açores, também, conhecido por Forte de São Brás, locando no concelho de Ponta Delgada.

Esta visita foi organizada, tendo como principais objetivos:

- Chamar à atenção dos alunos para questões mais sensíveis e dolorosas;
- Diversificar as estratégias no processo ensino-aprendizagem;
- Consolidar as aprendizagens no âmbito das Primeira, Segunda Guerras Mundiais e Guerra Colonial Portuguesa;
- Fomentar o gosto e o interesse pelo conhecimento de espaços com História

Militar;

- Sensibilizar para a importância da preservação do património histórico-cultural.

Mais uma vez, privilegiei a História Local, esta oferece uma oportunidade única para os alunos se conectarem com o passado da sua própria comunidade, tornando o aprendizado mais relevante e significativo para eles. Ao utilizar exemplos e elementos do património histórico local, os alunos podem sentir uma ligação pessoal com o que estão aprendendo, o que pode aumentar significativamente o interesse e o envolvimento deles.

Além disso, o uso de imagens e visitas a locais históricos locais pode enriquecer ainda mais a experiência de aprendizagem, permitindo que os alunos visualizem diretamente os eventos e locais que estão estudando. Isso ajuda a tornar a História mais tangível e concreta, facilitando o entendimento e a retenção do conhecimento.

Sílvia Araújo (2017, p. 23) afirma que:

Quando aplicada ao contexto escolar (...) pode trazer muito mais apreço aos jovens. Ao estudarem o seu passado mais próximo, seja em vestígios arquitetónicos, linguísticos, documentais, artísticos ou outros, podem compreender melhor o espaço e a comunidade onde estão inseridos.

Ao incorporar a História Local em suas aulas, os professores não apenas tornam o aprendizado mais interessante para os alunos, mas também ajudam a preservar e valorizar o património histórico de sua comunidade. Neste contexto, as visitas de estudo desempenham um papel fundamental no processo educativo. Além de transmitir conhecimento, elas proporcionam uma experiência de aprendizagem enriquecedora e envolvente para os alunos. A vertente formativa das visitas de estudo vai além da simples transmissão de informações, pois elas oferecem oportunidades para o desenvolvimento de habilidades como observação, análise crítica e investigação.

Ao envolver os alunos na organização das visitas de estudo, os professores podem estimular o seu interesse e entusiasmo, incentivando-os a participar ativamente do processo educativo. Isso pode resultar em uma maior motivação para aprender e uma vontade de buscar mais informações sobre o tema em questão, seja através de pesquisa em livros e revistas, ou mesmo através de observação direta no local visitado. Além disso, as visitas de estudo permitem que os alunos experimentem a História de forma tangível, o que pode ajudar a tornar os eventos e conceitos históricos mais concretos e significativos para eles.

Essas experiências práticas não apenas enriquecem a aprendizagem, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e contextualizada da História.

Na referida visita de estudo os alunos puderam contactar com material militar (telefones, rádios, uniformes, armas de fogo, espadas, etc.), o que lhes causou entusiasmo por verem de perto tais materiais e a sua composição, fazendo perguntas e clarificando curiosidades com a militar que dirigiu as visitas.

O próprio património militar muitas vezes reflete os valores, tradições e conquistas, dificuldades e “dores” de uma nação. Ele ajuda a fortalecer o senso de identidade nacional ao destacar os heróis e eventos que são importantes para a história e a cultura de um país. Para além disto, o património militar, embora, muitas vezes, esteja associado a conflitos e guerras, também, pode desempenhar um papel na promoção da

paz e da reconciliação. Estes locais de memória devem ser espaços de reflexão e diálogo, onde as pessoas podem aprender com os erros do passado e trabalhar juntas para construir um futuro mais pacífico e, acima de tudo, um sentimento de empatia.

Assim, o futuro da educação verá as visitas de estudo como uma parte essencial do processo educacional, não apenas como uma atividade isolada, mas como uma ferramenta integrada e bem planeada para enriquecer a aprendizagem dos alunos. Para garantir que as visitas de estudo sejam verdadeiramente eficazes como experiências de aprendizagens significativas, é crucial que sejam cuidadosamente planeadas e preparadas. Isso envolve uma série de etapas, desde a seleção do destino até o desenvolvimento de atividades e materiais de apoio adequados. Os professores devem considerar os objetivos de aprendizado específicos que desejam alcançar com a visita, bem como as necessidades e interesses dos alunos. A prévia pesquisa e preparação também podem incluir a identificação de recursos educacionais disponíveis no local, o desenvolvimento de roteiros e itinerários, a organização de atividades práticas e interativas, e até mesmo a realização de atividades preparatórias em sala de aula para contextualizar o tema a ser explorado durante a visita.

Ao planejar cuidadosamente as visitas de estudo, os professores podem garantir que elas sejam experiências educativas enriquecedoras, capazes de promover uma compreensão mais profunda e significativa dos temas abordados, ao mesmo tempo em que estimulam o interesse e a curiosidade dos alunos pela História e pelo mundo ao seu redor.

Desta forma, utilizando as visitas de estudo como estratégia de ensino-aprendizagem, consegui com que os alunos consolidassem os conteúdos, relacionados com a Primeira Guerra Mundial, apreendidos em aula, e iniciei as temáticas que serão abordadas logo no início do 12.º ano de escolaridade.

As visitas de estudo, quer sejam virtuais ou presenciais, apesar de exigirem uma grande preparação prévia, são, no meu entender, uma excelente forma de os alunos aprenderem de forma diferente e fora do recinto escolar.

A prática de visitas de estudo é entendida como a prática pedagógica que favorece um ambiente direcionado às aprendizagens integradoras, onde é possível criar condições para o desenvolvimento (meta)cognitivo do(a) aluno(a) potenciando a formação de cidadãos responsáveis, interculturais e empreendedores. Na realização de uma visita de estudo deve retirar-se o maior

partido do potencial educativo destes contextos de aprendizagem. (Domingos et al., 2019, p. 26).

Neste caso, nas salas do Museu Militar dos Açores, os alunos puderam observar os instrumentos, utensílios, armamentos e fardas utilizadas nos três conflitos bélicos, conseguiram perceber através do descrito, que se assistiu a uma evolução técnica, e não só, de guerra para guerra, isto demonstrou que houve, por parte das nações beligerantes, um grande investimento bélico.

Concluindo, com a referida visita de estudo, os alunos de duas turmas do 11.º ano da escola puderam, não só consolidar os conteúdos temáticos e programáticos, mas ver na primeira pessoa, através das exposições, a realidade das guerras. Os alunos observaram as armas utilizadas nos três conflitos bélicos, Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial e Guerra Colonial Portuguesa, podendo constatar o grau de destruição provocado pelas mesmas. Viram, também, nas paredes o nome de algumas vítimas da Guerra Colonial Portuguesa. Tudo isto permitiu com que os alunos ficassem sensibilizados para com as questões relacionadas com os “Passados Dolorosos”, tanto que um aluno de uma das turmas, quando saiu da visita, fez a seguinte questão:

“- Professora, como é que ainda é possível haver guerras no Mundo?”

E continuou...

“- Isto é tudo tão doloroso!”

(Paulo Arruda<sup>4</sup>)

Tal reflexão do aluno, fez-me pensar, que, de facto, o grande objetivo para a realização dessa visita tinha sido cumprido. Através da observação do património militar os alunos foram confrontados com a realidade das guerras de outrora, colocando-se na pele dos militares e civis que viveram essas atrocidades, os mesmos refletiram acerca de valores como a liberdade, a tolerância, a empatia e a defesa da dignidade e da vida humana. E desta forma, enquanto futuros cidadãos ativos, acredito, que tudo farão para que estes valores, não voltem a ser esquecidos, como foram durante os referidos conflitos bélicos.

---

<sup>4</sup> Nome fictício atribuído ao aluno em questão, de modo a proteger a identidade do mesmo

## 4.5. OUTRAS ATIVIDADES

Para além das atividades descritas anteriormente, ao longo do ano letivo 2023/2024, fui desenvolvendo outras, tendo em consideração, e não só, o meu tema de relatório de estágio.

O conjunto de atividades permitiu um reforço, principalmente, de uma das funções primaciais da escola e da própria educação: a relação entre a escola e a comunidade em geral.

Isto só demonstrou que a escola, neste sentido, tem acompanhado a inerente evolução da sociedade e tem expandido a sua ação para além das quatro paredes o que é essencial, também, para a formação do aluno como um indivíduo que integra uma sociedade onde existem interações que são essenciais para o crescimento intelectual do aluno e para reforçar os sentimentos de empatia, de respeito e de solidariedade que são essenciais na construção de uma sociedade democrática que permite o florescimento de opiniões e ideias.

Tendo em conta esta importância da integração do indivíduo na sociedade, Martins (2020, p. 15) afirma que

Quando falamos do respeito mútuo entre culturas e das diversas expressões da criatividade e da tradição, estamos a considerar o valor que a sociedade atribui ao seu património cultural e histórico ou à sua memória como fator fundamental para prevenir o “choque de civilizações”, mas, mais do que isso, para criar bases sólidas de entajuda e de entendimento.

Assim, realizei várias atividades:

- A comemoração dos 50 anos do 25 de Abril;
  - Os alunos e professores vieram trajados à anos 70;
  - Cantaram-se cantigas de intervenção no átrio da escola;
  - Os alunos de arte reproduziram cartazes da época que foram fixados na escola.
- A organização de uma exposição sobre a Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial e Guerra Colonial Portuguesa.

Como se pode entender, estas atividades foram importantes não só para o enriquecimento curricular dos alunos como, também, permitiram que estes contactassem com outros agentes que integram a sociedade.

Muitas vezes, os alunos colocaram dúvidas que, no meu entender, essenciais para o seu crescimento intelectual, permitindo com que estes tivessem uma outra visão da realidade onde estão inseridos.

Importa referir, que as atividades realizadas obtiveram sucesso, contanto com a participação ativa de vários alunos, professores e até funcionários. As opiniões dos alunos, sobretudo, deixaram-me bastante agradada, por várias vezes, diversos alunos confidenciaram-me que gostaram muito das atividades organizadas ao longo do ano letivo e que estas lhes permitiram aprender de uma forma diferente. Todas as atividades, como se pode perceber, tiveram como objetivo chamar os alunos para a realidade dos “Passados Dolorosos”.

Em suma, para a realização destas atividades contei com a colaboração de entidades externas, caso da Câmara Municipal de Ponta Delgada, Museu Militar dos Açores e a Universidade dos Açores, tive, portanto, em consideração o recente Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores que aborda a importância da relação entre a escola e a comunidade como se pode observar no artigo 53º do respetivo estatuto. A própria Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro, R., et al., 2017) pressupõe que a escola estabeleça parcerias com entidades externas:

Importa reforçar o paradigma de parceria, no sentido de torná-lo uma opção sistemática que seja integrada e plenamente refletida na cultura das escolas e se concretize na negociação e adoção de práticas que incorporem relações horizontais. É desejável que as escolas, para o desenvolvimento da sua Estratégia de Educação para a Cidadania, estabeleçam parcerias com entidades externas à escola.

## **5. CONCEÇÃO DOS PROFESSORES RELATIVAMENTE AOS PASSADOS DOLOROSOS**

Um dos grandes objetivos do presente estudo era precisamente conhecer e compreender as representações dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas, no âmbito do ensino dos “Passados Dolorosos”. De forma a tentar cumprir este objetivo, tive várias conversas sobre a temática “Passados Dolorosos” com os meus colegas, do departamento de História, e realizei no fim do ano, a doze professores, uma entrevista estruturada, sobre a temática em questão, assim, consegui, sem dúvida, perceber as concepções, anseios e interesses dos professores da escola onde realizei o estágio e com os quais estabeleci um laço de amizade.

Todos os docentes que participaram no estudo fizeram-no de forma consciente e voluntária, tendo a noção que as respostas dadas na dita entrevista se destinavam apenas para fins científicos e académicos. Antecipadamente, os professores, que colaboraram no estudo assinaram um consentimento informado, que consta em anexo, onde estava descrito todas as informações relativas à entrevista que foi, posteriormente, aplicada.

Importa, ainda, referir que tanto a entrevista como o consentimento informado, foram elaborados previamente, tendo sido, antes da sua realização, revistos e aprovados pelas orientadoras científicas Josélia Fonseca e Susana Serpa Silva.

A entrevista tinha apenas oito perguntas, que se centravam sobretudo na conceção de “Passados Dolorosos”, na forma como estes são lecionados em contexto de sala de aula e de que modo podem e devem contribuir para formar jovens e adolescentes conscientes do seu passado. As perguntas, eram, então, as seguintes:

1. Que importância atribui aos “Passados Dolorosos” no ensino da História?
2. Na sua perspetiva, em que aprendizagens os “Passados Dolorosos” estão mais presentes?
3. Quando trabalha os “Passados Dolorosos” fá-lo de uma forma explícita ou implícita?
  - 3.1. Que estratégias ou recursos utiliza, na sala de aula, para o ensino destas temáticas?

- 3.2. Que atividades já realizou, com os seus alunos, associados a estas temáticas?
4. Quais as competências educativas e os valores que associa à lecionação dos “Passados Dolorosos”?
  - 4.1. No contexto das finalidades educativas do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, faz sentido trabalhar este tema nas aulas? Porquê?
5. Em que medida é que a abordagem dos “Passados Dolorosos” poderá estar associada à educação para a cidadania do século XXI?

Vamos proceder, deste modo, à análise geral dos resultados obtidos, de forma a simplificar a sua interpretação, organizei-os numa tabela (análise de conteúdos) – Tabela 1. Em nenhum período ou parágrafo será revelado os nomes daqueles que realizaram o estudo, uma vez que os dados foram tratados no anonimato.

Importa referir ainda que os resultados obtidos foram bastante animadores, uma vez que todos os docentes, de uma forma geral, apresentaram ideias próximas ou até mesmo semelhantes, afirmando sempre que a temática em questão é muito pertinente e deve, sem dúvida, ser uma prioridade no ensino da História.

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Dados das entrevistas</b>
<b>Representações da Prática Educativa/ “Passados Dolorosos”</b>	Abordagem curricular	Explícita	Todos os docentes afirmaram que a abordagem dos “Passados Dolorosos” deve ser feita de forma explícita para se atingir o verdadeiro rigor científico.
		Implícita	_____
	Estratégias Pedagógicas	Informativas instrutiva	Leitura de documentos; palestras; exposições;
		Exploração reconstrutiva	Filmes; documentários; debates; visitas de estudo; usar o “contraditório”;

<b>Importância dos “Passados Dolorosos” na História</b>	Verdade histórica (profilática)	Estudar o passado para preparar o presente e o futuro	<p>“Estudar esses passados torna-se necessário para compreender analisar e gerar mecanismos preventivos”</p> <p>“Os “Passados Dolorosos” permitem “reviver” e refletir sobre acontecimentos onde certos valores foram postos em causa e/ou ignorados”</p> <p>“A abordagem dos “Passados Dolorosos” contribuirá para promover uma capacidade de participação cívica e ativa nos alunos, no presente e no futuro, sempre de um modo consciente e responsável”</p> <p>“Os “Passados Dolorosos” é essencial e predominante no âmbito do Ensino da História, na medida em que permite aos alunos conhecer mais sobre a sua história, cultivando-se por isso, o fator da identidade, e por ser algo, que, na maioria dos casos sensibiliza o aluno, consciencializa-o e fá-lo pensar de forma democrática acerca dos momentos históricos”</p> <p>“Sensibilizar os alunos para estes passados que não se devem repetir”.</p>
	Verdade história (factos)	Estudar o passado é decorar factos e datas	_____
<b>Importância dos “Passados Dolorosos” para a Educação para a Cidadania</b>	Consciência axiológica	Conhecer valores	<p>“A lecionação dos “Passados Dolorosos” permite transmitir valores como o respeito, a dignidade humana, a justiça social e a liberdade”</p> <p>“Atribuo uma grande importância aos “Passados Dolorosos” no ensino da História, porque só através do conhecimento do</p>

			passado podemos compreender o que estamos a viver na Europa na atualidade”  “Orientar os alunos para a formação de competências”
	Consciência proativa e cívica	Visão cívica que apoia a sua participação ativa e responsável na sociedade	«É fundamental que os nossos alunos tenham conhecimento desses momentos para valorizarem a democracia» «Esta abordagem dos «passados dolorosos» contribui para a educação para a cidadania do século XXI, pois permite que os alunos reflitam e, assim, possam ter um papel mais ativo nas escolhas políticas» «Na medida em que reforça a defesa dos Direitos Humanos; o respeito pelos valores democráticos e o exercício de uma cidadania ativa, defesa da tolerância não discriminação»

**Tabela 1.** Análise das entrevistas

**Fonte:** Autoria própria

Na dimensão “Representações da Prática Educativa/ “Passados Dolorosos” e categoria “Abordagem curricular”, podemos perceber que todos os professores, sem exceção, asseguraram fazê-lo de forma explícita, defendendo que só desta forma é possível atingir um verdadeiro rigor científico. Os intervenientes afirmaram, ainda, que sempre que possível estabelecem relações entre o passado, ainda próximo, e o presente. Importa salientar que um docente alegou que se deve abordar estas temáticas de forma clara e objetiva, desprovida, contudo, de ideologias, visões ou conceções particulares.

Ainda na dimensão “Representações da Prática Educativa/ “Passados Dolorosos” mas categoria “estratégias pedagógicas”, decidi subdividi-la em duas subcategorias “Informativas instrutiva” e “exploração reconstrutiva”, pois, os docentes referiram que utilizam diversos recursos para abordar estas questões como: textos, esquemas, imagens, filmes, documentários, notícias, debates, fotografias, etc. Tudo isto com o intuito de apelar ao emocional e à empatia. Há ainda um interveniente que diz que, por vezes, utiliza o “contraditório” para obrigar os alunos a pensar e a desenvolverem a análise crítica.

Os docentes defenderam, sem exceção, que apesar de terem muitas ideias e vontade de realizar atividades diferenciadas, o tempo semanal atribuído à disciplina de História, sobretudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico, é muito curto e não permite que os docentes realizem muitas atividades, pois o cumprimento do programa, que por si só já é bastante extenso para o número de aulas lecionadas, pode ficar comprometido. Contudo, e apesar deste entrave, os intervenientes descreveram algumas atividades já realizadas, pois tratando-se de uma temática, no entender dos demais, bastante pertinente, é necessário reforçar a sua leção. Os colegas, optam muito, pelo visionamento de filmes de época com exploração de guiões de análise e posterior realização de debate onde os alunos são confrontados com perguntas e realidades dispare, tendo por isso, de encontrar respostas e soluções. A realização de palestras com agentes especializados nas demais temáticas, caso das Guerras Mundial, ou ainda antigos combatentes, caso da Guerra Colonial Portuguesa, são também estratégias bastante utilizada pelos docentes. Exposições e redação de textos onde os alunos se colocam no papel de quem vivenciou essas situações dolorosas, são outros exemplos de atividades realizadas. Por último, invocar uma atividade que me deixou bastante estupefacta, uns colegas em conjunto com algumas turmas do 9.º ano de escolaridade organizaram uma exposição com quadros pintados pelos alunos com temáticas relacionada com a Segunda Guerra Mundial, a entrada para esta exposição tinha um custo de dois euros, o valor arrecadado foi doado às vítimas da Guerra da Síria. Desta forma os docentes e os discentes conseguiram, através da sua arte, com temáticas relacionadas com uma guerra que se desenrolou no século passado, sensibilizar as pessoas para um conflito bélico ativo em pleno século XXI, e que não é, nada mais nada menos, do que um reflexo de um problema iniciado no passado.

Relativamente à dimensão “importância dos “Passados Dolorosos” na História”, todos os docentes defenderam uma verdade histórica profilática, uma vez que se trata de uma temática essencial no âmbito do ensino da História, uma vez, que através da leção destes temas, os alunos, para além de compreenderem o passado, entenderão e prepararão o presente e o futuro com mais consciência, de forma a evitar as catástrofes e o sofrimento humano de outrora, promovendo, deste modo, valores como a justiça e a liberdade.

Os docentes que colaboraram no estudo, defenderam, de uma forma geral, que a temática em estudo é abordada em diversos conteúdos lecionado ao longo dos vários anos dos diferentes ciclos. Havendo mesmo um docente que afirmou que: “os Passados

Dolorosos estão presentes desde as *Aprendizagens Essenciais* que englobam a antiguidade clássica até às que englobam a época contemporânea”. Os docentes destacaram ainda que esta temática está mais patente em conteúdos relacionados com guerras religiosas (caso da reforma e contrarreforma), Guerras Mundiais, guerras locais (caso da Guerra Colonial Portuguesa) conflitos sociais, domínio de povos (escravatura, tortura, etc.), genocídios (em especial o Holocausto) e ditaduras. De facto, todos os intervenientes, asseguraram que os “Passados Dolorosos” percorrem toda a História da humanidade, tratando-se de um tema transversal que permite uma interação passado-presente, o desenvolvimento de uma capacidade de análise e de avaliação rigorosas sobre o contributo dos processos históricos para a formação de uma consciência cívica numa sociedade democrática.

Dentro da dimensão “Importância dos Passados Dolorosos para a educação para a cidadania” destaquei duas categorias e duas subcategorias: Categorias: “consciência axiológica” e “consciência proativa e cívica” e subcategorias (respetivamente): “Conhecer valores” e as subcategorias “conhecer valores” e “visão cívica que apoia a sua participação ativa e responsável na sociedade”.

Na categoria “consciência axiológica” e subcategoria “Conhecer valores”, pode-se perceber que todos os docentes, sem exceção, apresentaram valores como a empatia, a solidariedade, sensibilidade, tolerância, a inclusão e a liberdade e defenderam que através da lecionação desta temática consegue-se adquirir competências educativas como a capacidade de reflexão, a capacidade de relacionar o passado com o presente e o desenvolvimento de espírito e juízo crítico. Assim, os intervenientes neste estudo, defendem que a lecionação de tal temática permite a compreensão histórica implicando, por isso, uma boa contextualização por parte dos docentes.

Os intervenientes no estudo defenderam, que tendo em consideração o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO- Martins et al., 2017) faz todo o sentido em trabalhar os “Passados Dolorosos” nas aulas, uma vez que o PASEO (Martins et al., 2017) apela ao desenvolvimento de valores como a liberdade, a cidadania, a participação, a responsabilidade e a integridade, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico. Afirmaram ainda que o PASEO (Martins et al., 2017) prevê um perfil de base humanista, centrado na pessoa e na dignidade humanista e desta forma os “Passados Dolorosos” permitem “reviver” e refletir sobre acontecimentos em que os

valores como a dignidade humana, as liberdades, entre outro, foram postas em causa e/ou até mesmo ignorados. Prevê-se, que desta forma, os alunos consigam adquirir competências tais como ser um cidadão reflexivo, crítico e sobretudo consciente do passado histórico e do mundo atual que os rodeia, permitindo com que estes atuem no futuro de forma democrática. Termino este parágrafo com uma reflexão de uma docente que reflete bem a importância da lecionação dos “Passados Dolorosos”:

Vivemos num Estado democrático em que o valor da democracia está a todo o momento a ser posto à prova. Todos falam em nome da democracia, mas muito poucos vivem os valores implícitos à Democracia. Daí a importância da lecionação dos “passados dolorosos”, pois, através destes, os docentes conseguem chamar os alunos para a realidade do passado, de forma a prever e a preparar o presente e o futuro.

Como se pode perceber através da Tabela 1 na categoria “consciência proativa e cívica” e subcategoria “visão cívica que apoia a sua participação ativa e responsável na sociedade” os docentes mantiveram-se em uníssono, defendendo que a abordagem dos “Passados Dolorosos” poderá estar associada à educação para a cidadania do século XXI na medida em que reforça a defesa dos direitos humanos, o respeito pelos valores democráticos e o exercício de uma cidadania ativa, defesa da tolerância e da não discriminação. Desta forma a abordagem dos “Passados Dolorosos” contribuirá, no entender dos intervenientes no estudo, para promover uma capacidade de participação cívica e ativa nos alunos, sempre de um modo consciente e responsável. De facto, com a lecionação dos “Passados Dolorosos”, proporcionamos um ensino-aprendizagem que valoriza a preparação dos alunos para um convívio em sociedade, para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a formação de seres humanos informados e ativos. Verdadeiros cidadãos conscientes ao nível moral, social e cívico. Desta forma garantimos um futuro cada vez mais consciente e ativo.

Uma das grandes importâncias da lecionação dos “Passados Dolorosos” é, sem dúvida, o facto de permitir preparar os jovens para o presente e para o futuro, uma vez que estes aprendem, através do estudo do passado, o que querem que se repita ou não. Há erros cometidos no passado, que infelizmente, voltaram a ser cometidos nos nossos dias, ou melhor, o facto de não terem sido resolvidos com a devida prudência e precaução no passado fez com que se “repetissem”, com outros contornos, em pleno século XXI. As guerras Rússia-Ucrânia e a do médio Oriente são, sem dúvida, “orgulhos feridos” dos

acordos de Paz pós Segunda Guerra Mundial, e que na realidade nunca foram aceites pelas mentes mais imperialistas e nacionalistas.

A análise das entrevistas permitiu-me tirar conclusões bastante pertinentes acerca da conceção dos intervenientes relativamente à importância dos “Passados Dolorosos” no ensino da História.

O facto de os docentes terem pouco tempo semanal para cumprirem as *Aprendizagens Essenciais* (DGES, 2022) tão vastas e longas é, sem dúvida alguma, o maior entrave apresentado pelos docentes, que por mais que tenham vontade de invocar de forma mais profunda determinadas temáticas mais sensíveis, acabam por ficar condicionados pelo tempo. No entanto, há temas que não podem ser descurados, pois para além de fazerem parte das ditas aprendizagens, são também importantes para a formação cívica e moral dos jovens alunos. Pois, um professor de História, e não só, deve ter como foco não só o cumprimento do programa, mas, também, e sobretudo, a formação de alunos conscientes do seu passado para que os erros já cometidos não voltem a ser uma realidade no presente e no futuro.

A temática que me propôs estudar é, na minha opinião, e na opinião dos docentes que fizeram parte do estudo, fundamental desde sempre, no entanto cada vez mais importa invocar estas questões, pois, infelizmente a Europa e o Médio Oriente estão a braços com conflitos bélicos, que a qualquer momento podem levar todo o Mundo para mais um conflito internacional, que trará repercussões ao nível, financeiro, social e humano. Por isso, uma das estratégias que deve ser adotada pelos professores de história é a de fazer paralelismos entre o presente e o passado, precisamente para os alunos perceberem que o passado ajuda a explicar o que está a acontecer no presente.

As temáticas dolorosas estão incorporadas nas *Aprendizagens Essenciais* de História (DGES, 2022) tanto nas do 3.º Ciclo de História, como nas do Ensino Secundário, mas sinto, fruto da minha experiência enquanto aluna, que muitas questões não são abordadas de forma clara. Aliás, na Universidade, em determinadas cadeiras deparei-me com realidades que nunca me tinham sido apresentadas até então. Na minha conceção situações como estas não podem acontecer, os alunos de níveis inferiores ao superior, podem não ter tanta maturidade para apreenderem e contactarem com situações tão desumanas como algumas que ocorreram ao longo da história, é certo, mas cabe aos professores conseguirem arranjar recursos e estratégias que permitem chamar os alunos

para a realidade do passado, sem ferir as suscetibilidades. Como já referido noutro capítulo deste Relatório de Estágio, um bom professor deve adaptar os conteúdos, recursos e estratégias a cada realidade (a cada turma e se necessário for, a cada aluno).

As estratégias de ensino são tanto ou mais importantes do que os resultados educativos. São as estratégias que definem o processo como se aprende. O professor não deve estar apenas atento àquilo que os seus alunos aprendem, mas também ao modo como se desenvolvem as atividades de aprendizagem. Da escolha das estratégias adequadas depende o maior ou menor ênfase concedido ao desenvolvimento e capacidades, sentimentos ou atitudes. Existe uma constante inter-relação entre os objetivos de ensino e as estratégias desenvolvidas para os alcançar. (Proença, 1990, p. 92).

Há várias estratégias e recursos que podem ser utilizados, como os referidos pelos docentes, para abordar estas questões, em particular os filmes de época que foram referenciados por todos os professores que colaboraram no estudo, de facto, e como defende Reigada (2013, pp. 58-59):

O ponto de partida sugerido para a introdução do filme histórico na sala de aula é, pois, fazer com que os alunos percebam que a disciplina de História não pretende apenas estudar o passado, mas sim pensar o passado para compreender o presente; o filme deverá, também, obedecer a esta prerrogativa.

A par dos filmes, existem outras atividades, destacadas inclusive anteriormente, apenas destaquei esta porque foi a mais referenciada pelos docentes, mas como podem constatar, nas minhas turmas, apliquei, por exemplo, diversas atividades tudo com o objetivo de contar o passado com o máximo rigor, indo também ao encontro das expectativas e necessidades dos alunos. O certo é que, camuflar os acontecimentos, não pode, nem deve, ser solução. Genocídios, guerras Mundiais, conflitos bélicos localizados, etc. foram realidades que aconteceram ao longo da História e os alunos têm de entender, as suas causas bem como as suas consequências e contornos. Os professores, devem, por isso, abordar estas questões, como foi defendido por todos os docentes a quem apliquei a entrevista, de forma explícita e clara, pois só assim, no entender do demais é que se consegue atingir o verdadeiro rigor científico.

Os Passados, por mais dolorosos que sejam, têm de ocupar um espaço digno na educação histórica e, através da disciplina de História, chegar de forma coerente e sustentada aos nossos alunos, futuros cidadãos. Tomar consciência da sua existência e tratá-los de forma pedagógica e didática é garantir que uma realidade não se transforma em problema (trans)geracional. A sua inscrição nas temáticas

de investigação em diferentes países e a troca de experiências sobre os processos utilizados nos diferentes contextos educativos ajudam-nos a densificar a nossa reflexão, a aprender com os outros, a relativizar o que parece excepcional, a incorporar nos nossos recursos os sucessos já experimentados por outros. Pequenos relatos de outras experiências e resultados provisórios de investigações que temos ensaiado pretendem, sobretudo, evidenciar o caminho percorrido na compreensão das “questões socialmente vivas” procurando evitar o esquecimento. (Alves & Ribeiro, 2022, p. 1).

Em suma, a lecionação dos “Passados Dolorosos” permite, ainda, desenvolver e inculcar valores, como a empatia, a solidariedade, a tolerância e a inclusão, permitindo ir ao encontro das finalidades educativas do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e da educação para a Cidadania do século XXI, dotando os jovens de competências que o permitem atuar no futuro de forma democrática. Termina com um excerto do livro *Desenvolvimento profissional do professor. A chave do problema* (Morais & Medeiros, 2007, p. 18)

Nestes tempos de mudança, cabe particularmente aos docentes, face às situações e aos dilemas que emergem das transformações da Escola, o papel de atores na reconceptualização organizacional de modo a contruir uma escola renovada com base nos seus novos elementos estruturantes – população discente heterogénea, professores diferenciados e contextos comunitários diversificados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano letivo transato foi, sem dúvida, um ano de inúmeras emoções e constantes adaptações e conseqüentemente de muita aprendizagem.

No presente Relatório abordei a temática dos “Passados Dolorosos” no Ensino da História Contemporânea e a forma como estes devem ser abordados não só por uma questão de “cumprir o programa”, mas também, e sobretudo para formar jovens conscientes do seu passado, que lutem para que os erros já cometidos não voltem a ser, no presente e no futuro uma realidade.

Dissertei acerca do papel da memória na História, como fonte, mas não como a única fonte. Esta deve ser sempre cruzada com outras fontes para que se consiga alcançar o verdadeiro conhecimento científico.

Reforço, ao longo de todo este documento, que é necessário criar estratégias para potenciar o desenvolvimento nos alunos de competências e atitudes axiológicas no sentido de os preparar como cidadãos ativos e interventivos na sociedade, partindo da realidade histórica (sobretudo dos “Passados Dolorosos”), espera-se que estes alcancem, não só o rigor científico da História, mas também, que desenvolvam valores como a empatia, a liberdade, o respeito, a justiça e a tolerância, primaciais para a sua formação enquanto cidadão globais.

Os “Passados Dolorosos” tratam temáticas sensíveis, que podem mexer com os valores, emoções e sentimentos dos discentes, podendo ou não gerar situações inesperadas. Como, estas questões não são fáceis de abordar, os professores, acabam por ter um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, que não deve restringir-se apenas à preocupação de os alunos adquirirem conhecimentos, mas sim levá-los a refletir acerca do passado, e através disso perceberem o que querem ou não para o seu presente e futuro. Desenvolvendo, por isso, nos seus alunos, uma consciência moral, crítica e reflexiva que contribui, sem dúvida, para o desenvolvimento do humanismo pleno.

O profissional de educação tem de procurar seguir uma estratégia que lhe permita explicar verdadeiramente o passado, mas que vá, também, ao encontro das expectativas dos alunos. Mariana Lagarto (2023, p. 56), defende, que neste sentido:

Uma gestão criteriosa do currículo permite responder às questões dos alunos e que as competências específicas em História auxiliam na criação de tarefas de pesquisa e interpretação de fontes multiperspetivas, contribuindo para a compreensão da complexidade destes temas, nomeadamente da forma como o passado atravessa o presente. Assim se poderá contribuir para o cumprimento dos conteúdos e competências das *Aprendizagens Essenciais* e para construção identitária dos alunos, preparando-os simultaneamente para os exames e para a vida prática, na esperança de que abram possibilidades de diálogo para cenários futuros mais tolerantes e humanistas.

Com duas guerras ativas, na Europa e no Médio Oriente, os “Passados Dolorosos” e as questões socialmente vivas fazem parte do dia a dia dos alunos, muitas vezes esses assuntos são alvo de curiosidade por parte dos discentes que procuram sobretudo através das aulas de História obterem respostas para as suas perguntas.

Assim, ao longo do último ano, procurei observar, primeiramente, as turmas de forma a organizar o processo de ensino-aprendizagem da melhor forma possível, optei também por compreender as conceções e as representações dos alunos relativamente aos “Passados Dolorosos” que marcaram o século XX, de modo a adaptar a cada turma a cada aluno recursos e estratégias que fossem ao encontro das suas expectativas, contribuindo, de forma integrada para o desenvolvimento ético-moral dos alunos.

Através de uma atitude crítica e reflexiva acerca dos “Passado Dolorosos”, proporcionada pelas atividades realizadas nos diferentes anos, os alunos conseguiram reconhecer a forma como os “Passados Dolorosos” afetaram a vida e a dignidade humanas.

A maior dificuldade e limitação que senti ao longo do Estágio Pedagógico, prendeu-se, pelo facto, de ter pouca disponibilidade horária para realizar as atividades. No 3.º Ciclo os alunos têm apenas noventa minutos semanais de História e tornou-se difícil realizar determinadas atividades, sobretudo porque havia, por parte de alguns colegas, uma certa pressão em cumprir o programa.

O tema “Passados Dolorosos” contribui, sem dúvida, e como foi debatido ao longo do presente documento, para a formação de uma sociedade mais justa e tolerante, por este motivo, e não só, espero sinceramente que esta temática continue a ser abordada de forma clara junto dos discentes, podendo-se inclusive, falar de outras temáticas igualmente sensíveis, que não estejam ligadas à Primeira Guerra Mundial, Segunda Guerra Mundial

e Guerra Colonial Portuguesa, pelo que se sugere que estas questões ainda que sob outras perspectivas venham a ser abordadas em temas de relatórios futuros no âmbito do ensino da História.

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A., & Gomes, C. M. (2020). *Guerra colonial*. Porto Editora.
- Alain. (1990). *Propos sur l'éducation*. Quadrige/PUF.
- Alexandre, V. (2000). O império colonial. In A. C. Pinto (Coord.), *Portugal contemporâneo* (pp. 39-60). Sequitur.
- Alves, R. C. (2013). História e vida: O encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. *História & Ensino*, 19(1), 49-69.
- Araújo, S. I. B. (2017). “*Só se ama o que se conhece...*”: *Contributos da história local no ensino da história*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Aron, R. (1964). *Dimensions de la conscience historique*. Plon.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question*. Erlbaum.
- Batson, C. D. (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 20-24). MIT Press.
- Bertonha, J. F. (2009). O império de Hitler: A “nova ordem” nazista na Europa, 1939-1945. *Revista Tempo*, 239-244.
- Carpentier, J., & Lebrun, F. (Dirs.). (1993). *História da Europa*. Editorial Estampa.
- Carr, E. H. (1952). *A history of Soviet Russia: The Bolshevik revolution (1917-1923)* (Vol. 3). Norton Paperback Editions.
- Carrilho, A. R. (1993). *Desenvolvimento curricular*. Texto Editora.
- Collingwood, R. (2001). *A ideia de história*. Editorial Presença.
- Cristovam, F. K. G., & Araújo, M. J. (s.d.). Formação e prática docente: O uso de temas sensíveis na sala de aula de história. VI Congresso Nacional de Educação.
- DGES. (s.d.). *Shoa. Holocausto*. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/02\\_-\\_o\\_holocausto.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/02_-_o_holocausto.pdf)

Dias, C. M., & Morais, J. A. (2004). *Interação em sala de aula: Observação e análise*. *Revista Referência*.

Dias, O. P. (2020). *Passados dolorosos no ensino da história*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/132566/2/446843>

Domingo, A., Henriques, R. P., Ferreira, S., Perdigão, R., & Gomes, S. (2019). O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: O caso prático de um projeto transdisciplinar. In *II Seminário Internacional: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologia Educativas (CAFTe)*.

Duarte, P. (2019). *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. I.N.I.C.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afetivas e éticas*. Areal Editores.

Faustino, H. (2018). *Recriação histórica e didática*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS: Educação para a sexualidade online*. Universidade do Porto.

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-93). MIT Press.

Freitag, M. E. C. V. (2012). *O brincar na educação infantil*. Florianópolis-SC.

Galvão, L., Camino, C., Gouveia, V. V., & Formiga, N. S. (2010). Proposta de uma medida de empatia focada em grupos: Validade fatorial e consistência interna. *Psico*, 399-405.

Gilbert, M. (1989). *The Second World War: A complete history*. American Library.

Gilbert, M. (1996). *The first world war: A complete history*. Henry Holt and Company.

Goleman, D. (2011). *Inteligência social: O poder das relações humanas*. Rio de Janeiro.

- Hoffman, M. L. (2003). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. (1997). *A era dos extremos: História breve do século XX, 1914-1991*. Companhia das Letras.
- Hastings, M. (2012). *O mundo em guerra 1939-1945* (pp. 231-232). Intrínseca.
- Keylor, W. R. (2001). *História do século XX: Uma síntese mundial*. Publicações Europa-América.
- Kishimoto, T. M. (1999). *O jogo, a criança e a educação*. Vozes.
- Lagarto, M. (2023). Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de história em Portugal. *História: Revista da FLUP*.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Artmed.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Editorial Graó.
- Loch, S. (2021). História: 80 anos depois: Operação Barbarossa e Holocausto. *Museu do Holocausto*.
- Lourenço, M. A. L. (2020). O quotidiano das trincheiras na 1ª Guerra: Um exemplo prático. Universidade dos Açores.
- Martins, G. O. (2020). *Património cultural – Realidade viva*. Centro Nacional de Cultura.
- Marques, J. P. (2019). Narrativas alternativas e passados dolorosos. *Revista Público*. Disponível em <https://observador.pt/opiniao/narrativas-alternativas-e-passados-dolorosos/>
- Mckernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Ediciones Morata.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema*. Nova Gráfica.
- Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D. B. S. F., & Mussi, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*.

- Pardal, L. A. (2001). Que professor para a educação secundária? In J. Tavares & I. Brzezinsky (Org.), *O conhecimento profissional de professores: A praxis educacional como paradigma de construção* (pp. 81-112). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Paredes, M. M., & Maia, T. A. (2016). Aprendizagem histórica dos passados dolorosos: As “guerras coloniais” nas narrativas dos jovens portugueses. In L. A. M. Alves, M. Hermeto, & C. P. Ribeiro (Eds.), *(Re)Construindo o passado: O papel insubstituível do ensino da história* (pp. 47-79).
- Pereira, M. P., Silva, A. F., Cardoso, J. L., & Amaral, L. (2021). *História económica contemporânea Portugal 1808-2000*. Fundación Mapfre.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa.
- Pires, A. P., & Fogarty, R. S. (2014). África e a Primeira Guerra Mundial. *Ler História*. Opens Edition Journals.
- Pinto, A. C. (Coord.). (2000). *Portugal no século XX*. In A. C. Pinto (Coord.), *Portugal contemporâneo* (pp. 1-38). Sequitur.
- Proença, M. C. (1989). *Didática da história*. Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender história: Questões de didática aplicada*. Livros Horizonte.
- Ramos, R. F. L. (2009). O direito à memória no ensino da história. Universidade Federal do Ceará.
- Ribeiro, C., & Alves, L. A. (2016). Os passados dolorosos... de uns e de outros. *Sensos*. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4376>
- Reigada, T. S. (2013). Ensinar com a sétima arte: O espaço do cinema na didática da história. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Remond, R. (1994). *Introdução à história do nosso tempo: Do Antigo Regime aos nossos dias*. Gradiva.
- Roberto, J. J. C. (2022). *Ultramar colonial: O modo português de fazer a guerra*. Manufactura.

Rodrigues, S. A. (2021). Estudo de caso sobre a importância do bem-estar no trabalho: Sua relação com os comportamentos de cidadania organizacional e a intenção de rotatividade. Politécnico de Coimbra.

Roegiers, X., & Ketele, J. M. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.

Rousseau, J.-J. (1973). *Do contrato social* (L. S. Machado, Trad.). Nova Cultura.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (E. F. da Fonseca Rosa, Trad.). Artmed Editora.

Sacristán, J. G., & Gómez, P. Á. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12<sup>a</sup> ed.). Ediciones Morata.

Silva, S. S. (2019). *Emigração açoriana entre a história e a memória*. Universidade dos Açores/CHAM/FCSH.

Sousa, F. (2022). Why do we need curriculum autonomy? A (re)assertion of relevance as a key issue in Curriculum Studies. In S. Almeida, F. Sousa, & M. Figueiredo (Eds.), *Curriculum autonomy policies: International trends, tensions and transformations* (pp. 100–109). Fundação Calouste Gulbenkian.

Stenhouse, L. (1991). Uma perspectiva de superação do dualismo teoria-prática. In F. A. Machado & M. F. M. Gonçalves (Eds.), *Currículo – Problemas e perspectivas* (pp. 70-72).

Traverso, E. (2012). *O passado, modos de usar*. Edições Unipop.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

Walter, R. (2010). A economia colonial. In A. A. Boahen (Ed.), *História geral da África: África sob dominação colonial, 1880-1935* (Vol. 7, pp. [377-400]). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**Documentos oficiais:**

**APH. (2019). Nova disciplina anual: História, Culturas e Democracia (HCD). APH- Associação de Professores de História.**

Disponível em:

<https://aph.pt/nova-disciplina-anual-historia-culturas-e-democracia-hcd> [consultado em 21/04/2024]

**Lei de Bases do Sistema Educativo Português, nº46/86, de 16 de outubro.**

Disponível em:

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-222418> [21/04/2024]

**Monteiro, R., et al, (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* -**

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) [consultado em 20/04/2024]

**DGES (2022) - *Aprendizagens Essenciais* –**

Disponível em:

<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> [consultado em 20/04/2024]

**DGES (2022a) - *Aprendizagens Essenciais, 8.º ano de escolaridade* -**

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf) [consultado em 20/04/2024]

**DGES (2022b) - *Aprendizagens Essenciais, 9.º ano de escolaridade* -**

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf) [consultado em 21/04/2024]

**DGES (2022c) - Aprendizagens Essenciais, 10.º ano de escolaridade -**

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_historia\\_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf) [consultado em 21/04/2024]

**DGES (2022d) - Aprendizagens Essenciais, 11.º ano de escolaridade -**

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/11\\_historia\\_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_historia_a.pdf) [consultado em 21/04/2024]

**DGES (2022e) - Aprendizagens Essenciais, 12.º ano de escolaridade -**

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/12\\_historia\\_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf) [consultado em 22/04/2024]

**DGES (2022f) - Aprendizagens Essenciais, 7.º ano de escolaridade -**

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf) [consultado em 22/04/2024]

**Monteiro, R., et al, (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* -**

Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf) [consultado a 16/05/2024].

## ANEXOS

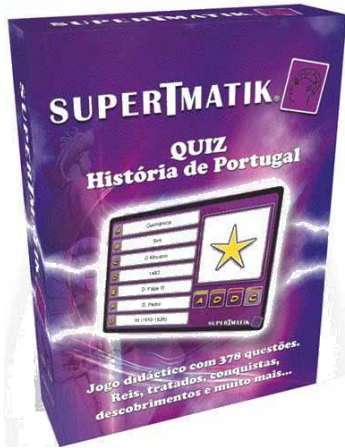


**Fig.1.** Alunos do 7.º ano após a apresentação dos trabalhos acerca da democracia

**Fonte:** Autoria própria

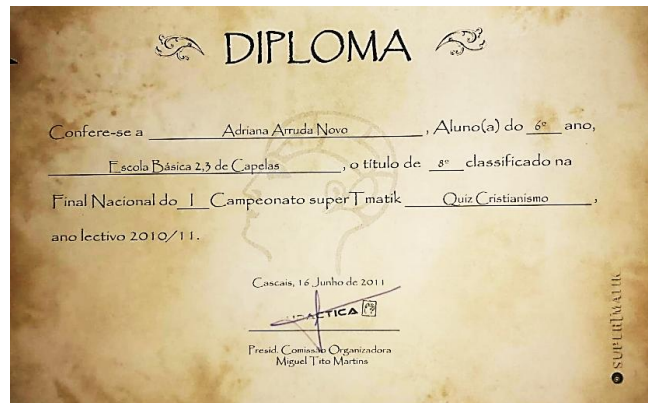
## O jogo: “As grandes ditaduras europeias”

Partindo, então, da ideia dos jogos optei por realizar com a minha turma do 9.º ano um jogo semelhante a um que eu apreciava enquanto aluna, o *SuperTmatik*.



**Fig.2.** *SuperTmatik Quiz História de Portugal*

**Fonte:** Autoria própria



**Fig.3.** Diploma do *SuperTmatik*

**Fonte:** Autoria própria

O *SuperTmatik* foi um jogo criado em 2007, por António Martins, inicialmente apenas lançado para a disciplina de Matemática, uma vez que era aquela onde os alunos sentiam mais dificuldades, posteriormente foi ampliado às demais disciplinas, nomeadamente História e Geografia de Portugal, Geografia, Cristianismo, etc.

O *quiz* de História de Portugal é, sem dúvida, o meu preferido, este estimula a aquisição, ampliação e consolidação de um vasto conjunto de conhecimentos sobre a História de Portugal (personalidades e factos históricos desde a presença dos Romanos na Península Ibérica até à atualidade).

### Detalhes do jogo:

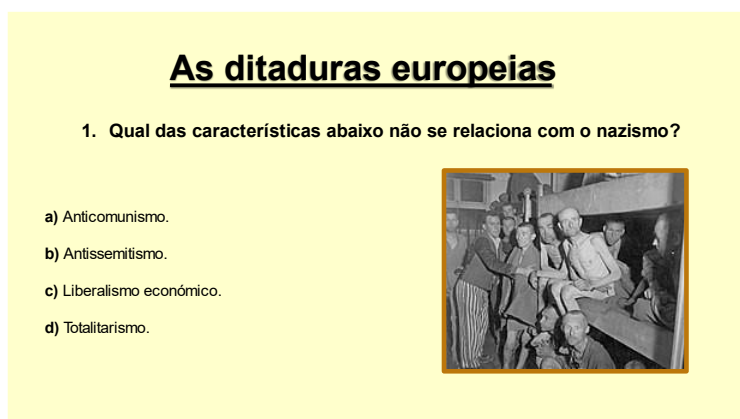
- *SuperTmatik quiz História de Portugal* tem 4 graus de dificuldade; 378 perguntas e respetivas respostas).
- Cada jogo inclui: 54 cartas de jogar.
- Instruções em Português.
- Idade: mais de 9 anos.

### Como jogar:

Para se jogar este jogo são necessárias três pessoas, dois jogadores e um árbitro (podendo ser constituídos diferentes núcleos). O árbitro dá uma carta a cada participante e o primeiro a responder acertado fica com a carta, virando-a, de modo a iniciar a formação da palavra *SUPERT*, o participante que não responder deve entregar a carta ao árbitro. Vence o jogo aquele que completar a palavra primeiro (cada resposta certa dá direito a uma letra- que constam no verso de cada carta).

O jogo “*As grandes ditaduras europeias*” será inspirado no mesmo, mas em vez de formar a palavra *SUPERT*, os alunos terão de formar um pequeno *puzzle*.

**As imagens seguintes mostram como serão as cartas do respetivo jogo.**



**Fig.4.** Frente do jogo (exemplo).



**Fig.5.** Verso do jogo (exemplo).

**Fonte:** Autoria própria

Como podemos observar em cada carta de jogo teremos uma imagem que denota a triste realidade de se viver em ditadura. Sendo este mais um reforço para o que se pretende para a concretização deste plano de ação.

Desta forma, e tratando-se de um jogo analógico, para além de lhes chamar à razão com algo que eles apreciam, fiz com que estes abandonassem a realidade virtual com que contactam diariamente e a todas as horas, uma vez que o 9.º ano da Escola onde realizei estágio utiliza manuais digitais.



**Fig.6 e 7.** Autocolantes distribuídos pelos alunos.

**Fonte:** Autoria própria



**Fig.8.** Alunos a jogarem o jogo “*As ditaduras europeias*”

**Fonte:** Autoria própria



**Fig. 9.** Comunicação da Professora Doutora Susana Serpa Silva sobre a vivência da guerra colonial portuguesa no feminino.

**Fonte:** Autoria própria.



**Fig. 10.** Senhor Amaro a falar da sua experiência na guerra colonial portuguesa.

**Fonte:** Autorial Própria.



**Fig.11.** Alunos a mostrarem fotos dos familiares na Guerra Colonial

**Fonte:** Autorial própria



**Fig.12 e 13.** Alunos a mostrarem fotos dos familiares na Guerra Colonial

**Fonte:** Autoria própria



**Fig. 14.** Aula proferida pela Professora Doutora Ana Paula Pires.

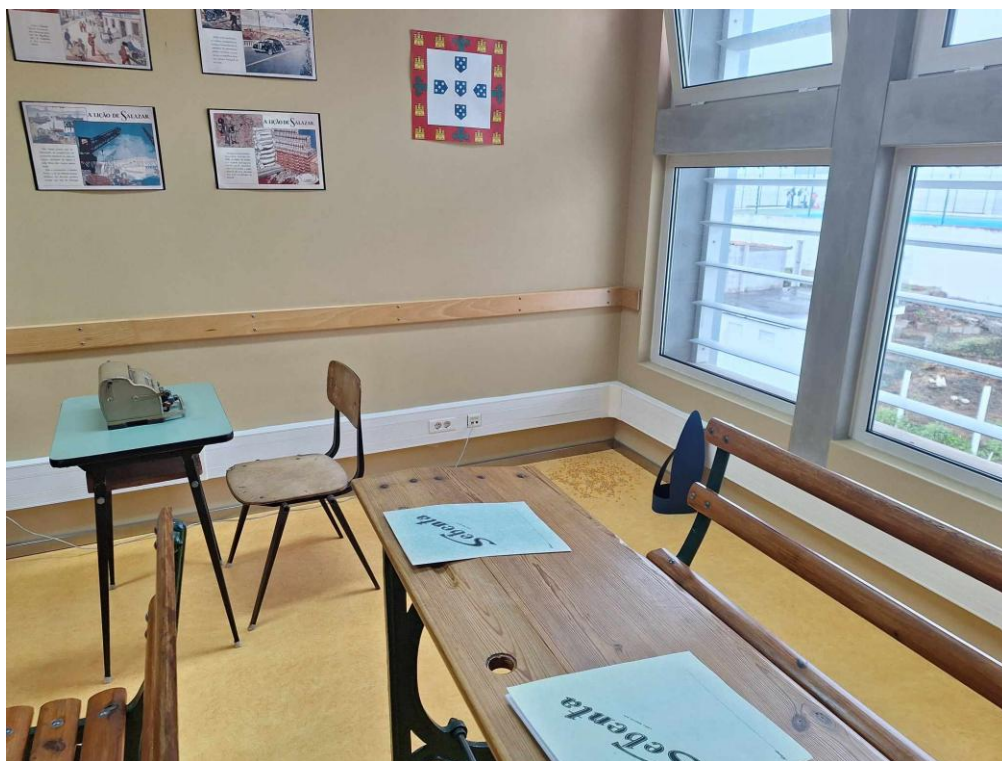
**Fonte:** Jacinta Carreiro





**Fig. 16.** Recriação da sala de aula do Estado Novo

**Fonte:** Autoria Própria.



**Fig. 17.** Recriação da sala de aula do Estado Novo

**Fonte:** Autoria Própria.



**Fig. 18.** Interpretação da música “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso.

**Fonte:** Jacinta Carreiro



**Fig. 19.** Professores de História vestidos à moda dos anos 70.

**Fonte:** Autoria própria



**Fig. 20.** Exposição Primeira e Segunda Guerra Mundial e Guerra Colonial Portuguesa.

**Fonte:** Autoria própria



**Fig. 21.** Exposição Primeira e Segunda Guerra Mundial e Guerra Colonial Portuguesa.

**Fonte:** Autoria própria



**Fig. 22.** Visita de Estudo ao Museu Militar dos Açores com a turma 11° M.

**Fonte:** Autoria própria



**Fig. 23.** Visita de Estudo ao Museu Militar dos Açores com a turma 11° N.

**Fonte:** Autoria própria

<b>Lições n.ºs:</b>	Lições n.ºs 47 e 48 (90 minutos)	<b>Unidade:</b>	Da I República à Ditadura Militar.
<b>Data:</b>	12/03/2024	<b>Subunidade:</b>	Portugal entra na I Guerra Mundial ao lado dos aliados.

<b>Sumário:</b>	Participação na aula aberta ministrada pelo professor Doutor Sérgio Rezendes, intitulada “Uma visão interna dos Açores na Grande Guerra-da salubridade pública à morte pela Pneumónica.”
-----------------	--

<b>Conceitos</b>	
<b>Competências</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- (A) Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico;</li> <li>2- (B) Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica;</li> <li>3- (C) Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História;</li> <li>4- (D) Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;</li> <li>5- (E) Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis.</li> </ol>

<b>Aprendizagens Essenciais e/ou outras</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial.</li> </ol>
---	---

Fig. 24. Exemplo de planificação de aula/atividade - Parte 1.

Fonte: Autoria própria

<p><b>Estratégias de aprendizagem:</b></p>	<p>1- Participação na aula aberta ministrada pelo professor Doutor Sérgio Rezendes, intitulada “Uma visão interna dos Açores na Grande Guerra-da salubridade pública à morte pela Pneumónica.”, visando a aproximação dos alunos à sua realidade local/regional. <b>(A) (B) (C) (D) (E)- Powerpoint com fontes locais/regionais.</b></p>
<p><b>Recursos:</b></p>	<p>1- A docente, Adriana Novo, entrou em contacto com o Doutor Sérgio Rezende, especialista em História Militar, para este abordar questões relacionadas com a Primeira Guerra Mundial, e que procurasse envolver os Açores na sua dissertação. O convidado prontamente aceitou o convite, a docente pediu, através de formulário próprio, ao Conselho Executivo, que cedesse o espaço do auditório para a realização da palestra;</p> <p>2- Durante a atividade o palestrante projetou um <i>PowerPoint</i> com informações estatísticas.</p>
<p><b>Avaliação:</b></p>	<p>Registo da capacidade de:</p> <p>-Mobilização e aplicação de conhecimentos e conceitos adquiridos na aula, através de uma ficha formativa;</p>
<p><b>Bibliografia:</b></p>	<p><b>Científica:</b></p> <p>Cantanhede, F., et al. (2023). <i>O fio da História-9º ano</i>. Leya.</p> <p>Gilbert, M. (2017). <i>História do século XX</i>. Publicações D. Quixote.</p> <p>Rémond, R. (1994). <i>Introdução à História do Nosso Tempo</i>. Gradiva.</p>

**Fig. 25.** Exemplo de planificação de aula/atividade - Parte 2.

**Fonte:** Autoria própria

	<p><b>Didática:</b></p> <p>Arends, R. (1995). <i>Aprender a Ensinar</i>. Editora McGraw-Hill Portugal.</p> <p>Monteiro, Miguel. (2018). <i>Ensino da História</i>. In Veiga, Feliciano H., <i>O Ensino da História na Escola de Hoje – Teoria, investigação e aplicação</i>. (pp. 241–263). Climepsi Editores.</p>
	<p><b>Webgrafia:</b></p>

<b>Estagiária:</b>	Adriana Arruda Novo
--------------------	---------------------

**Fig. 26.** Exemplo de planificação de aula/atividade - Parte 3.

**Fonte:** Autoria própria

## CONSENTIMENTO INFORMADO

A presente entrevista integra-se no âmbito dos trabalhos do Relatório de Estágio do Mestrado de Ensino de História no 3º Ciclo e Secundário, oferecido pela FCSH – Universidade dos Açores, o qual incide sobre a temática de *os passados dolorosos no ensino da História Contemporânea*. O trabalho é da responsabilidade da aluna estagiária Adriana Arruda Novo, sob orientação das docentes, Doutoradas Josélia Fonseca e Susana Serpa Silva. A sua participação, de extrema importância, consiste em realizar uma entrevista, de respostas abertas, sobre a temática. Através dos resultados obtidos, a aluna estagiária conhecerá as representações dos docentes e as suas práticas pedagógicas no tocante ao ensino dos “passados dolorosos”, percebendo, assim, a forma como estas temáticas são lecionadas nos diferentes ciclos de ensino.

Não existem riscos associados à participação no estudo e as suas respostas vão contribuir exclusivamente para fins científicos e académicos. Os dados serão trabalhados sob anonimato e serão arquivados após a realização do relatório. A participação neste estudo é totalmente voluntária, sendo que pode escolher participar ou não participar. Caso escolha participar, pode ainda interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação. Os dados destinam-se, apenas, à elaboração do trabalho. Será também efetuada a gravação da respetiva entrevista, apenas para efeitos de transcrição. A mesma será eliminada ao fim de 4 meses. A aluna estagiária, na condição de investigadora, disponibiliza-se a dar a conhecer ao entrevistado os resultados globais obtidos. Se tiver alguma questão, poderá contactar através do e-mail [adriana.arruda.novo@hotmail.com](mailto:adriana.arruda.novo@hotmail.com). Face a estas informações, por favor indique se aceita participar no estudo:

ACEITO       NÃO ACEITO

Nome:

Data: \_\_/\_\_/2024

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Fig. 27.** Consentimento informado entregue aos docentes que participaram do estudo

**Fonte:** Autoria própria



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário

**Entrevista:**

**A importância dos passados dolorosos no ensino da História**

**Sexo** – F \_\_\_ M \_\_\_                      **Idade** – < 30 \_\_\_ > 30 \_\_\_ > 40 \_\_\_ > 50 \_\_\_ > 60 \_\_\_ anos

**Naturalidade** - \_\_\_\_\_ **Tempo de docência** - < 10 \_\_\_ > 10 \_\_\_ > 20 \_\_\_ anos

“Os passados, por mais dolorosos que sejam, têm de ocupar um espaço digno na educação histórica e, através da disciplina de História, chegar de forma coerente e sustentada aos nossos alunos, futuros cidadãos”. (Alves & Ribeiro, 2022, p. 1).

1. Que importância atribui aos passados dolorosos no âmbito do ensino da História?
2. Na sua perspetiva, em que aprendizagens os “passados dolorosos” estão mais presentes?
3. Quando trabalha os “passados dolorosos”, fá-lo de uma forma explícita ou implícita?

**3.1.** Que estratégias ou recursos utiliza, na sala de aula, para o ensino destas temáticas?

**3.2.** Que atividades já realizou, com os seus alunos, associadas a estas temáticas?

4. Quais as competências educativas e os valores que associa à lecionação dos “passados dolorosos”?

**4.1** No contexto das finalidades educativas do PASEO, faz sentido trabalhar este tema nas aulas? Porquê?

**5.** Em que medida é que a abordagem dos “passados dolorosos” poderá estar associada à educação para a cidadania do século XXI?

**Obrigada!**

**Adriana Novo**

**Fig. 28.** Guião de entrevista aplicado aos docentes que participaram no estudo.

**Fonte:** Autoria própria



Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Educação

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário

Entrevista:

**A importância dos passados dolorosos no ensino da História**

Sexo - F  M   
anos

Idade - < 30  > 30  > 40  > 50  > 60   
anos

Naturalidade - Açores de Lousã Tempo de docência - < 10  > 10  > 20  anos

«Os passados, por mais dolorosos que sejam, têm de ocupar um espaço digno na educação histórica e, através da disciplina de História, chegar de forma coerente e sustentada aos nossos alunos, futuros cidadãos». (Alves & Ribeiro, 2022, p.1).

1. Que importância atribui aos passados dolorosos no âmbito do ensino da História?

Os "passados dolorosos" possuem um papel muito relevante no ensino de História, pois ajudam a sensibilizar os alunos para estes passados que não se devem repetir.

2. Na sua perspetiva, em que aprendizagens os "passados dolorosos" estão mais presentes?

Na minha perspetiva, os "passados dolorosos" estão presentes desde as aprendizagens que englobam a Antiguidade Clássica até às aprendizagens que englobam a época contemporânea.

Fig. 29. Uma das entrevistas realizadas. -Parte 1

Fonte: Autoria própria

3. Quando trabalha os "passados dolorosos", fá-lo de uma forma explícita ou implícita?

Seio, sempre que possível, de forma explícita.

3.1. Que estratégias ou recursos utiliza, na sala de aula, para o ensino destas temáticas?

Uso vídeos, fotografias, testemunhos orais e jogos.

3.2. Que atividades já realizou, com os seus alunos, associadas a estas temáticas?

Organizei duas palestras com dois oradores para abordar a realidade dos Açores/Portugal durante o I Guerra Mundial e propus aos alunos a reencontrarem cartas de guerra como foram soldados nos trincheiras.

4. Quais as competências educativas e os valores que associa à lecionação dos "passados dolorosos"?

Valores: empatia e sensibilidade.  
Competências Educativas: capacidade de reflexão, capacidade de decidir de forma autónoma e capacidade de relacionar o passado com o presente.

4.1 No contexto das finalidades educativas do PASEO, faz sentido trabalhar este tema nas aulas? Porquê?

Fig. 30. Uma das entrevistas realizadas. -Parte 2.

Fonte: Autoria própria

Faz sentido trabalhar, pois já conseguimos  
incluir os alunos nesta temática de modo a  
orientá-los para a sua importância e para  
orientá-los para a formação de competências.

5. Em que medida é que a abordagem dos "passados dolorosos" poderá estar associada à educação para a cidadania do século XXI?

Esta abordagem dos "passados dolorosos" contribui  
para a educação para a cidadania do século XXI,  
pois permite que os alunos reflitam e, assim,  
podem ter um papel mais ativo nas escolhas políticas.

Obrigada!

Adriana Novo

Fig. 31. Uma das entrevistas realizadas. -Parte 3.

Fonte: Autoria própria

**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal



[2024]



# Os Passados Dolorosos No Ensino da História Contemporânea

Adriana Arruda Novo