

Educação para os Direitos Humanos – Contributos do Ensino da História

Relatório de Estágio

Beatriz Vieira Medeiros

Mestrado em

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



Ponta Delgada
2024

Educação para os Direitos Humanos – Contributos do Ensino da História

Relatório de Estágio

Beatriz Vieira Medeiros

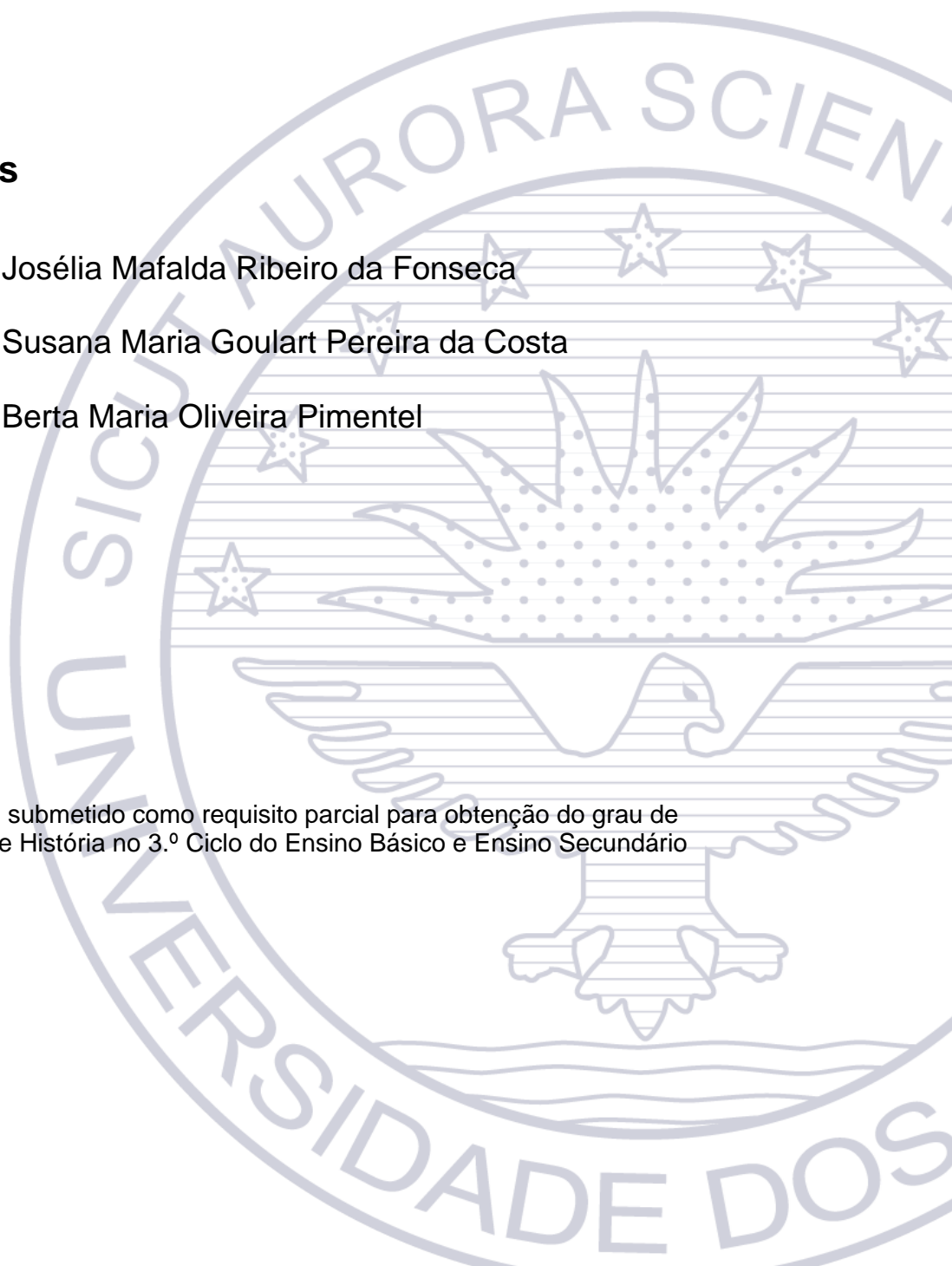
Orientadoras

Prof.^a Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca

Prof.^a Doutora Susana Maria Goulart Pereira da Costa

Prof.^a Doutora Berta Maria Oliveira Pimentel

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



Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais, especialmente à minha mãe, por ter acreditado sempre em mim e nas minhas capacidades, quer nos bons momentos, quer nos maus e por ter estado sempre ao meu lado. À minha irmã e à minha avó, por todas as dicas, sugestões e pelo apoio incondicional.

Às minhas queridas orientadoras do presente Relatório, a Prof.^a Doutora Josélia Mafalda Ribeiro da Fonseca, a Prof.^a Doutora Susana Maria Goulart Pereira da Costa e à Prof.^a Doutora Berta Maria Oliveira Pimentel, pela total disponibilidade, pela partilha de conhecimentos e pelo apoio aquando da concretização deste trabalho.

À professora cooperante por toda a ajuda durante o estágio pedagógico. Pelas dicas, conselhos e apoio que foi fundamental para concluir, com sucesso, este ciclo.

À minha colega, por todos os momentos que passamos juntas e as aprendizagens que partilhámos.

À direção da escola, por me ter acolhido tão bem e alinhado nas atividades promovidas.

Às assistentes operacionais, por todos os momentos de riso que me proporcionaram.

Aos meus alunos, porque sem eles nada disto seria possível. Convosco ensinei, mas também aprendi e cresci muito tanto a nível pessoal como profissional.

A todos, o meu sincero obrigada!

Resumo

O presente Relatório de Estágio traduz uma análise e reflexão de todo o trabalho desenvolvido durante a prática educativa concretizada, no âmbito da unidade curricular de Estágio em Ensino de História, do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Intitulado *Educação para os Direitos Humanos – Contributos do Ensino da História*, este Relatório centra-se na promoção de uma EDH através do ensino da História.

O objetivo central deste Relatório consistiu na construção de um ambiente potenciador de aprendizagens significativas na disciplina de História, através da abordagem aos Direitos Humanos, usufruindo do seu carácter transversal. Assim, pretendeu-se criar um espaço de cidadania ativa, promovendo o desenvolvimento e a formação de jovens enquanto futuros cidadãos ativos, conscientes, reflexivos, responsáveis e participativos.

Deste modo, este Relatório integra um enquadramento teórico, no qual é apresentada a definição de Direitos Humanos e respetiva evolução ao longo do tempo; são apresentados os resultados de um estudo feito com duas turmas: uma do 7.º e outra do 10.º anos de escolaridade, que envolveu a utilização de metodologias ativas como o *brainstorming*, a redação de pequenos textos e a realização de um questionário no final do ano letivo. Foram também utilizadas outras metodologias, nomeadamente o diário de bordo, a observação direta e a análise de conteúdo.

Neste Relatório de Estágio conclui-se que a educação para os Direitos Humanos encontra, no ensino da História, um poderoso aliado, transformando a sala de aula num espaço privilegiado para a construção de uma consciência axiológica autónoma e crítica, potenciadora de uma cidadania ativa.

Palavras-chave: Educação para os Direitos Humanos; Ensino de História; Cidadania; Educação.

Abstract

This Internship Report is an analysis and reflection of all the work carried out during the educational practice that took place as part of the History Teaching Internship curricular unit of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education.

Entitled *Education for Human Rights - Contributions from History Teaching*, this report focuses on promoting education for human rights through history teaching.

The main aim of this report was to create an environment that fosters meaningful learning in the subject of History, through the approach to Human Rights, taking advantage of its transversal nature. The aim was to create a space for active citizenship, promoting the development and training of young people as active, aware, reflective, responsible and participatory future citizens.

This report therefore includes a theoretical framework, in which the definition of human rights and its evolution over time is presented; the results of a study carried out with two classes: one from the 7th and another from 10th grades, which involved the use of active methodologies such as *brainstorming*, writing short texts and carrying out a questionnaire at the end of the school year. Other methodologies were also used, namely the logbook, direct observation and content analysis.

This internship report concludes that human rights education finds a powerful ally in the teaching of history, transforming the classroom into a privileged space for building an autonomous and critical axiological awareness, which fosters active citizenship.

Keywords: Human Rights Education; History Teaching; Citizenship; Education

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de Figuras	vii
Índice de Quadros.....	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Siglas	x
Introdução	1
Capítulo I – Direitos Humanos – até onde evoluímos?	3
1.1. Conceito de Direitos Humanos	3
1.2. A evolução histórica dos Direitos Humanos.....	5
1.3. Direitos Humanos e valores fundamentais.....	12
Capítulo II – Educação, Cidadania e Direitos Humanos: um trio para o futuro ...	16
Capítulo III – Educar para os Direitos Humanos	32
3.1. O contributo do ensino da História.....	32
3.2. Os Direitos Humanos nos documentos orientadores da educação.....	33
3.3. Possíveis estratégias de promoção da Educação para os Direitos Humanos	36
Capítulo IV – <i>Design</i> Metodológico	40
4.1. Objetivos.....	40
4.1.1. Objetivos do Relatório	40
4.1.2. Objetivos centrados no processo de ensino/aprendizagem dos alunos ..	41
4.2. Metodologia.....	41
4.2.1. Análise dos dados.....	44
Capítulo V – Caraterização dos contextos educativos	47
5.1. Caraterização do meio envolvente	47

5.2. Caraterização da escola.....	47
5.3. 3.º Ciclo do Ensino Básico.....	48
5.3.1. Caraterização da sala	48
5.3.2. Caraterização da turma	49
5.3.3. Conceções e representações dos alunos da turma do 7.º ano de escolaridade sobre Direitos Humanos	51
5.4. Ensino Secundário	52
5.4.1. Caraterização da sala	52
5.4.2. Caraterização da turma	52
5.4.3. Conceções e representações dos alunos do 10.º ano de escolaridade sobre Direitos Humanos	53
Capítulo VI – A prática pedagógica no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.....	54
6.1. Ensino Básico	55
6.1.1. Atividade “Ser nómada no século XXI”	57
6.2. Ensino Secundário – 10.º ano de escolaridade	63
6.2.1. Atividade “A ilha de Marajó – pedofilia e tráfico de seres humanos” ..	72
6.3. Impacto da <i>práxis</i> educativa para os Direitos Humanos junto dos alunos ..	78
6.3.1. 7.º ano de escolaridade	78
6.3.2. 10.º ano de escolaridade	80
Considerações Finais	82
Referências Bibliográficas	86
Apêndices.....	98
Apêndice I – Ficha de trabalho sobre a organização social ateniense – 7.º ano .	98
Apêndice II – Ficha de trabalho sobre a organização social ateniense resolvida por um aluno do 7.º ano	102
Apêndice III – Guião de trabalho sobre a organização da sociedade medieval – 7.º ano	106

Apêndice IV – Texto produzido por um grupo – 7.º ano	108
Apêndice V – Exemplo de três coisas materiais que um aluno levaria consigo, em caso de catástrofe – 7.º ano	109
Apêndice VI – Preparação do debate da atividade “A ilha de Marajó: pedofilia e tráfico de seres humanos – 10 e 12.º anos de escolaridade	109
Apêndice VII – Exemplo de um poema alusivo aos DH – 10.º ano	111
Apêndice VIII – Palestra do Dia Internacional da Mulher	112
Apêndice IX – Emigração açoriana – 10.º ano	112
Apêndice X– Visita de estudo no âmbito da comemoração do Dia Internacional dos Monumentos e Sítios	113
Apêndice XI – Comemorações dos 50 anos do 25 de Abril	114
Apêndice XII – Exemplar de questionário	118
Apêndice XIII – Exemplo de um questionário respondido	124
Anexos	132
Anexo I – Quadro comparativo dos direitos e deveres dos habitantes de Atenas e Roma da página 65 do manual	132
Anexo II – Documentos relativos à temática da escravatura	133
Anexo III – Letra da música “Evangelho de Fariséus”, da cantora Aymeê	134

Índice de Figuras

Figura 1 - <i>Competências para as novas gerações (Figueiredo, 2017)</i>	25
Figura 2 - <i>Competências para uma Cultura Democrática (Conselho da Europa, 2018)</i>	29
Figura 3 - <i>Conceções dos alunos da turma do 7.º ano de escolaridade acerca do conceito de Direitos Humanos</i>	52
Figura 4 - <i>Trabalho do Grupo I</i>	66
Figura 5 - <i>Trabalho do Grupo II</i>	66

Índice de Quadros

Quadro 1 - <i>Sistema de Categorias</i>	45
Quadro 2 - <i>Calendarização das atividades realizadas na turma de 7.º ano de escolaridade</i>	55
Quadro 3 - <i>Calendarização das atividades realizadas na turma de 10.º ano de escolaridade</i>	63

Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Frequência no 7.º ano de escolaridade da turma de Ensino Básico onde decorreu o estágio</i>	49
--	----

Índice de Siglas

AGNU – Assembleia Geral das Nações Unidas

CCD – Competências para uma Cultura Democrática

CIFE – Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação

CNDHC – Comissão Nacional para os Direitos Humanos e Cidadania

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGE – Direção Geral da Educação

DH – Direitos Humanos

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação para os Direitos Humanos

NLH – Novo Linhas da História

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O presente Relatório insere-se no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio, que integra o plano de estudos do curso de Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, da Universidade dos Açores.

Intitulado *Educação para os Direitos Humanos – Contributos do Ensino da História*, este Relatório tem como propósito a obtenção do grau de mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, que me habilitará para a docência nos referidos níveis de ensino. Neste seguimento, este trabalho foi desenvolvido no decorrer das práticas pedagógicas inseridas na unidade curricular de Estágio em Ensino de História. A escolha desta temática surge, em primeiro lugar, devido à crescente importância de se educar para os direitos humanos, num mundo marcado pela globalização e emergência de extremismos, e o facto de existirem poucos estudos sobre os DH no domínio educativo, em particular no que concerne ao ensino de História na educação para os DH e para a promoção de uma cidadania ativa.

De facto, compreende-se a importância da educação para os direitos humanos através da análise dos documentos curriculares existentes que atestam, ainda que nem sempre de uma forma explícita, a importância de se educar para os DH de forma integrada e transversal, com o intuito de promover um processo formativo dos alunos enquanto cidadãos ativos e responsáveis, moralmente autónomos.

Reconhecida a necessidade de se educar para os DH na contemporaneidade e desvelada a importância de estes serem os pilares de todo o processo educativo, entendemos que educar para os direitos humanos não só é urgente como é possível através do ensino de História. Assim, é finalidade deste Relatório a promoção de um processo educativo que favoreça, a partir do ensino de História, e de forma integradora e integrada, o desenvolvimento de uma EDH dentro da sala de aula.

Nesta linha de pensamento, o presente Relatório de Estágio encontra-se dividido em seis capítulos principais.

No primeiro capítulo, *Direitos Humanos – até onde evoluímos?* pretendo definir o conceito de DH, fazendo referência aos momentos-chave, de forma a perceber as

mudanças que este conceito foi tendo ao longo do tempo e de que modo influenciaram a conceção que hoje predomina de DH. Assim sendo, este capítulo está subdividido em três subpontos: o primeiro em que é definido o conceito de DH; o segundo em que se explica a evolução histórica deste conceito ao longo do tempo; e o terceiro em que são caracterizadas as quatro gerações de DH.

No segundo capítulo, *Educação, Cidadania e Direitos Humanos: um trio para o futuro*, pretendo explicar que todo o processo educativo deve favorecer uma educação para os DH e é neste sentido que se cumpre a meta de promover uma educação para a cidadania ativa que é transversal a todo o currículo. Assim, pretendo estabelecer um diálogo entre os conceitos de educação, cidadania e direitos humanos.

No terceiro capítulo, *Educar para os Direitos Humanos*, o foco é o papel do ensino de História na educação para os DH e ver de que modo é reconhecido nos documentos curriculares do ensino de História.

No quarto capítulo, *Design Metodológico*, pretendo apresentar os objetivos propostos para este Relatório, bem como apresentar a metodologia utilizada para o mesmo.

No quinto capítulo, *Caraterização dos Contextos Educativos*, pretendo fazer uma caraterização do contexto onde decorreu o estágio, nomeadamente da escola e das duas turmas, uma de 7.º ano de escolaridade e outra do 10.º ano de escolaridade. Pretendo também apresentar as conceções iniciais dos alunos acerca do conceito de DH.

No sexto capítulo, *A prática pedagógica no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*, pretendo explicar, de forma breve, cada atividade desenvolvida em cada uma das turmas dos anos de escolaridade onde decorreu o estágio. De seguida, serão descritas, com maior detalhe e pormenor, duas atividades, uma do 7.º ano de escolaridade e outra do 10.º ano de escolaridade.

Por último, apresentam-se as considerações finais, onde pretendo fazer uma reflexão sobre o alcance, ou não, dos objetivos que foram delineados para este Relatório, partindo da análise das conceções dos alunos, no final do ano letivo.

Capítulo I – Direitos Humanos – até onde evoluímos?

1.1. Conceito de Direitos Humanos

O conceito de Direitos Humanos é complexo e exige atenção redobrada, de modo que seja possível compreender a sua abrangência. Por isso, importa defini-lo.

Em conformidade com Maria Vitória Benevides (1994), os Direitos Humanos são definidos como:

[...] aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral (p.181).

A partir desta definição, verifica-se que o direito à vida constitui a base de todos os Direitos Humanos, assumindo uma grande importância no que diz respeito à defesa da própria vida humana.

O Conselho da Europa no *Compass – Manual para a Educação para os Direitos Humanos* (2016), sugere outra definição:

Os Direitos Humanos são como uma armadura: eles protegem-nos; são como regras, porque nos dizem como nos devemos comportar; e são como juízes ou juízas, porque podemos recorrer a esta classe profissional. São abstratos - como as emoções; e como as emoções, pertencem a todos e a todas e existem, o que quer que aconteça.

Eles são como a natureza, porque podem ser violados; e como o espírito, porque não podem ser destruídos. Como o tempo, tratam todas as pessoas da mesma maneira - ricas e pobres, jovens e velhas, brancas e negras, altas e baixas. Oferecem-nos respeito, e encarregam-nos de tratar as outras pessoas com respeito. Como a bondade, a verdade e a justiça, podemos às vezes discordar sobre a sua definição, mas nós reconhecemo-los quando os vemos. (p. 382)

Os Direitos Humanos são exigências fundamentais que não estão dependentes de promessas das pessoas. Por exemplo, o direito à vida não depende de alguém que promete não matar uma pessoa. “O direito à vida só é dependente do facto de se ser humano” (Conselho da Europa, 2016, p. 382).

A autora Ishay (2008) também apresenta a sua definição do conceito de Direitos Humanos, referindo o seguinte:

Human rights are thus seen here as a result of a cumulative historical process that takes on a life of its own, sui generis, beyond the speeches and writings of

progressive thinkers, beyond the documents and main events that compose a particular epoch. (p. 2)

Para esta autora, os direitos humanos são o resultado de um processo histórico que vai muito para além de discursos e de ideias veiculadas por pensadores ao longo da História. No entanto, refere, à semelhança das duas definições acima apresentadas, que os Direitos Humanos dizem respeito a todos os indivíduos, porque são seres humanos:

Human rights are rights held by individuals simply because they are part of the human specie. They are rights share equally by everyone regardless of sex, race, nationality and economic bakground. (Ishay, 2008, p. 3)

De acordo com a autora supracitada, é possível perceber que:

Across the centuries, conflicting political traditions have elaborared different components of human rights or differed over which elements had priority. In our days, the mainfold meanings of human rights reflect the process of historical continuity and changed that helped shape their present substance and helped from the Universal Declaration of Human Rights. (Ishay, 2008, p. 3)

Importa ainda atentar na definição fornecida pelo Projeto Dignipédia Global: Sistematizar, Aprofundar e Defender Direitos Humanos em Contexto de Globalização: “direitos humanos aplicam-se a todo os seres humanos atuais, passados ou futuros e relevam apenas do seu estatuto humano, ou seja, da sua pertença ao que podemos chamar “humanidade” (Rosas, 2024).

Em todas as definições que se apresentaram do conceito de Direitos Humanos existem denominadores comuns. Por um lado, o facto de eles dizerem respeito a todas as pessoas, o que faz com que, muitas vezes, sejam também apelidados de “direitos naturais”. Por outro lado, o facto de terem, quer implícita quer explicitamente, dois valores fundamentais na sua base: a dignidade humana e a igualdade (Conselho da Europa, 2016). Ambos os valores são “tudo o que é necessário para subscrever a ideia de que Direitos Humanos e esses valores, não são controversos” (Conselho da Europa, 2016, p. 383), estão sim intimamente ligados. O Conselho da Europa vai ainda mais longe referindo o seguinte:

É por isso que os Direitos Humanos recebem apoio de todas as culturas do mundo, de todos os governos civilizados e de todas as grandes religiões. Reconhece-se quase universalmente que o poder do Estado não pode ser ilimitado ou arbitrário; que precisa de ser limitado, pelo menos, na medida em que todos os indivíduos sob a sua jurisdição possam viver com certas condições mínimas para a dignidade humana. (Conselho da Europa, 2016, p. 383)

Para além dos valores supramencionados, há outros que importam destacar e que se relacionam com os dois já referidos, designadamente o valor da liberdade, o respeito pelo outro, a não discriminação, a tolerância, a justiça e a responsabilidade (Conselho da Europa, 2016, p. 383).

Desta forma, se os DH dizem respeito a todas as pessoas assumem, também um carácter universal, na medida em que cada individuo usufrui dos mesmos direitos sem qualquer distinção de cor, raça, sexo, religião ou outra condição. No entanto, a universalidade que caracteriza os DH não é uma ameaça à diversidade cultural. Aliás, a diversidade implica um mundo onde todos são iguais e têm a sua dignidade assegurada.

Aliada à universalidade, os DH são também dotados de uma inalienabilidade. Esta característica, no entender de Oliveira, Gomes & Santos (2015):

refere-se à permanência e à indisponibilidade destas garantias, significando que estas garantias não podem ser retiradas, exceto em certas circunstâncias e de acordo com os procedimentos aplicáveis, e o seu titular não pode dispor, abdicar delas. Estes direitos extinguem-se somente com a morte do titular. (p. 34)

Somente em casos muito específicos é que alguns DH podem ser restringidos, por exemplo, no caso de uma pessoa ser detida, ou de um governo determinar um recolher obrigatório, como sucedeu na Ucrânia, aquando da invasão por parte da Rússia.

Assim, podemos afirmar que “os Direitos Humanos se encontram alicerçados no valor intrínseco do princípio da dignidade” (Tosi, 2004, p. 162). Pires (2020) acrescenta ainda que:

Os Direitos Humanos encerram ainda, em si mesmos, regras de conduta que orientam o nosso comportamento e são revestidos de uma componente abstrata tendo, por isso, como destinatários todas as pessoas, aconteça o que acontecer, logo os mesmos podem ser violados, mas nunca destruídos. (p. 12)

1.2. A evolução histórica dos Direitos Humanos

De acordo com Pires (2020) “a ideia de direitos inerentes ao ser humano é resultado de um misto de culturas e tradições, tendo sido construída ao longo de séculos por meio de contributos oriundos de vários tempos históricos” (p. 12). Deste modo, pode-se afirmar que o aparecimento e evolução dos Direitos Humanos surgiram de uma luta constante e de forma gradual (Mbaya, 1997). Bobbio (2004) corrobora, referindo o seguinte:

os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (p. 25)

Deste modo, se os DH têm uma origem histórica, então para compreender a sua evolução ao longo do tempo é necessário um olhar sobre a História.

É importante referir, desde logo, que a ideia de Direitos Humanos não é uma criação ocidental, nem tão pouco surgiu no século XX. Tratou-se sim da necessidade humana de criar e implementar sistemas que visassem a justiça. Desta forma, as várias sociedades foram deixando contributos relativos aos Direitos Humanos.

Sampaio (2004), refere o seguinte acerca da evolução histórica dos direitos humanos:

temos dispostas assim três grandes matrizes do sistema de direitos humanos: religião, processo e propriedade. Ou mais precisamente, a liberdade religiosa, as garantias processuais e o direito de propriedade. Essas matrizes tiveram raízes e desdobramentos nos três grandes modelos de desenvolvimento dos direitos humanos: Inglaterra, Estados Unidos e França. (p. 141)

O certo é que “somente a partir do momento em que limites foram colocados ao poder incontrastável do Estado é que o conceito de direitos humanos se formou na história” (Carvalho, 2002, p. 31).

O primeiro código de leis escrito foi o Código de Hamurabi, oriundo da Mesopotâmia, estabelecido pelo rei da Babilónia, e que consagrou os princípios morais de uma pessoa, sanções para quem transgride as leis, definiu como se realizava um casamento, um divórcio e trabalhar na terra, propôs formas de regular os salários dos agricultores e estabeleceu direitos e taxas de médicos, veterinários, construtores e marinheiros (Ishay, 2008; Conselho da Europa, 2016).

Conforme refere Ishay (2008), estas leis:

had been influenced by the jewish experience in boothe Egypt and Mesopotamia. Indeed, the book of Exodus describes the period of Jewish emancipation from slavery in Egypt, but also invokes the Babylonian talion principle of progressive punishment: "eye for eye, tooth for tooth, hand for hand, foot for foot, burning for burning, wound for wound, bruise for bruise." (p. 19)

No documento histórico conhecido como Carta ou Cilindro de Ciro, o rei da Pérsia reconheceu ao povo do seu reino alguns direitos, designadamente a “liberdade, segurança,

tolerância religiosa, liberdade de movimento, liberdade da escravidão, e alguns direitos sociais e económicos.” (Conselho da Europa, 2016, p. 384).

Em meados do século V, 450 a. C., foi elaborada a Lei das Doze Tábuas, em Roma, considerada a mais antiga lei escrita que se conhece no mundo ocidental. Está na origem do Direito romano e “consagrou o princípio da igualdade nos seus primórdios, regulando também outros aspetos relevantes para o direito como certos procedimentos judiciais e questões relacionadas com o direito da família e sucessório” (Pires, 2020, p. 14).

O Conselho da Europa (2016) faz ainda referência a alguns autores que muitos consideram terem lançado as bases para as ideias de Direitos Humanos, designadamente Confúcio (cerca de 500 a. C.), Charte du Mandé (1222 d. C.) e Charte de Kurukan Fuga (1236 d. C.). Os dois últimos que, com base “na codificação das tradições orais da África Ocidental, defendem princípios como a descentralização, a conservação do meio ambiente, os Direitos Humanos e a diversidade cultural” (p. 385).

Na Idade Média, a sociedade passou a organizar-se em pequenas comunidades. As relações entre os indivíduos serão fundamentais para a coesão social, nomeadamente entre senhores e vassallos e respetivas obrigações. Por ser neste período que surge a ideia de comunidade, o direito constituiu-se como um direito sem Estado, uma vez que as leis não eram impostas por um poder central, mas surgiam e eram aplicadas dentro das próprias comunidades sendo, por isso, baseadas nos costumes e práticas (Pires, 2020).

Desde logo, em 1215, barões ingleses e membros do clero impuseram ao rei João sem Terra uma espécie de tratado, designado de Grande Carta de Liberdades, ou Magna Carta. O clero vê garantidos os seus privilégios, a nobreza vê os direitos de sucessão e de herança serem regulamentados, os negociantes passam a ter liberdade de circulação e o próprio rei vê o seu poder ser restringido. Apesar de importante, por ter limitado os poderes do rei, esta carta apenas protegia os direitos e privilégios de uma parte da sociedade e, como tal, não se trata de Direitos Humanos (Conselho da Europa, 2016; Pires, 2020). Atentemos nos dois artigos iniciais, de acordo com Miranda (1990):

1 – A Igreja de Inglaterra será livre e serão invioláveis todos os seus direitos e liberdades: e queremos que assim seja observado em tudo e, por isso, de novo asseguramos a liberdade de eleição, principal e indispensável liberdade da Igreja

de Inglaterra, a qual já tínhamos reconhecido antes da desavença entre nós e os nossos barões [...]

2 – Concedemos também a todos os homens livres do reino, por nós e por nossos herdeiros, para todo o sempre, todas as liberdades abaixo remuneradas, para serem gozadas e usufruídas por eles e seus herdeiros, para todo o sempre [...] (p. 13)

A partir do século XV, e principalmente do século XVI, com o Renascimento, o Homem passa a ser dotado de dignidade e poder próprio. Com o iluminismo, o Homem é valorizado enquanto indivíduo e passa a ter autonomia, livre-arbítrio e a ser responsável pelos seus atos. Abandona-se, assim, a ideia de Deus no centro de todas as coisas (teocentrismo). É neste contexto que, em 1689, o Parlamento inglês aprovou um projeto de lei, conhecido com *Bill of Rights*, no qual ficou estipulado que a interferência real nos assuntos que ao parlamento diziam respeito não seria tolerada. Para além disso, esta lei “proibiu o monarca de suspender leis sem a aprovação do Parlamento, estabeleceu eleições livres para os membros do Parlamento e declarou que a liberdade de expressão no Parlamento não podia ser questionada, em tribunal ou fora dele” (Conselho da Europa, 2016, p. 385; Pires, 2020, p. 18).

No mesmo ano, John Locke desenvolveu a ideia de que os indivíduos são capazes de reconhecer, por meio da razão, direitos naturais como a vida, a liberdade e a propriedade. Todavia, a falta de uma autoridade imparcial para resolver conflitos pode levar a uma sistemática violação dos direitos naturais. E, essa autoridade só é possível mediante a especificação de cláusulas precisas, de modo a garantir a proteção dos direitos naturais e evitar a sua violação. Deste modo, o governo tem a responsabilidade de zelar pela proteção dos direitos naturais e, se falhar, o povo tem o direito de se recusar a cumprir as suas ordens (Haarscher, 1993). O Conselho da Europa (2016) acrescenta ainda que:

A ideia de que esses direitos naturais devem permitir às pessoas certas proteções legais tornou-se mais amplamente aceite e começou a ser refletida nas constituições de alguns países. Os Direitos Humanos reformularam essa ideia e também afirmaram o mesmo para a relação entre governos e cidadãos e cidadãs. (p. 386)

Em junho de 1776, surge a primeira declaração dos direitos fundamentais no entender de Filho (2009), a *Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia*. Esta declaração destaca-se pela forma como expande os direitos fundamentais, incluindo referências à liberdade de imprensa e à liberdade religiosa:

Section 12. That the freedom of the press is one of the great bulwarks of liberty, and can never be restrained but by despotic governments.

Section 16. That religion, or the duty which we owe to our Creator, and the manner of discharging it, can be directed only by reason and conviction, not by force or violence; and therefore all men are equally entitled to the free exercise of religion, according to the dictates of conscience; and that it is the mutual duty of all to practise Christian forbearance, love, and charity toward each other. (National Archives, s/d, <https://www.archives.gov/founding-docs/virginia-declaration-of-rights>, consultado a 12 de novembro de 2024)

Além disso, contém ainda algumas disposições relativas à organização governativa e aos seus princípios básicos. Desta forma, merecem destaque os artigos 2.º e 3.º:

Section 2. That all power is vested in, and consequently derived from, the people; that magistrates are their trustees and servants and at all times amenable to them.

Section 3. That government is, or ought to be, instituted for the common benefit, protection, and security of the people, nation, or community; of all the various modes and forms of government, that is best which is capable of producing the greatest degree of happiness and safety and is most effectually secured against the danger of maladministration. And that, when any government shall be found inadequate or contrary to these purposes, a majority of the community has an indubitable, inalienable, and indefeasible right to reform, alter, or abolish it, in such manner as shall be judged most conducive to the public weal. (National Archives, s/d, <https://www.archives.gov/founding-docs/virginia-declaration-of-rights>, consultado a 12 de novembro de 2024)

No mês seguinte, é assinada a *Declaração da Independência dos Estados Unidos da América* que veio consagrar direitos individuais e direitos de Revolução. De acordo com Pires (2020):

sendo que a constituição dos EUA de 1787 e a declaração dos direitos de 1791 trouxeram os direitos fundamentais de primeira geração onde temos consagrada a liberdade de expressão, religião, reunião e petição, foi ainda consagrado o direito à justiça. (p. 18)

Em 1789 surgiu a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* aquando da Revolução Francesa. É de notar que foi escrita por representantes dos três grupos sociais, clero, nobreza e povo. De acordo com o Conselho da Europa (2016):

A Declaração atacou o sistema político e jurídico da monarquia e definiu os direitos naturais como “a liberdade, a propriedade, a segurança e o direito de resistir à opressão”. Substituiu o sistema de privilégios aristocráticos que existia sob a monarquia pelo princípio da igualdade perante a lei. Os seus termos igualitários e conceitos teóricos da igualdade de direitos, no entanto, levaram tempo a tornar-se realidade. A sociedade era profundamente desigual e a implementação da Declaração levaria gerações. (p. 386)

Esta declaração é importante, uma vez que apresenta um caráter abstrato e universal, ao contrário da Declaração Americana, mais discreta e “preocupada com a situação particular que afligia aquelas comunidades” (Silva, 2003, citado por Filho, 2009, p. 8). Veja-se o preâmbulo e artigo 1.º da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*:

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos governos, resolveram em declaração solene os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do Homem, a fim de que esta declaração, constantemente presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre sem cessar os seus direitos e seus deveres; a fim de que os actos do Poder Legislativo e do Poder Executivo, podendo ser em cada momento comparados com a finalidade de toda a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reclamações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral.

Por conseguinte, a Assembleia Nacional reconhece e declara, na presença e sob a égide do Ser Supremo, os seguintes direitos do homem e do cidadão:

Art.1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

(Embaixada de França em Lisboa, s/d, <https://pt.ambafrance.org/A-Declaracaoos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>, consultado a 13 de novembro de 2024)

No entanto, a sua aplicação demorou várias gerações, devido à profunda desigualdade social existente.

A partir do século XIX e, principalmente, no século XX começaram a ser levantadas algumas questões relativas aos DH, designadamente a escravatura, condições de trabalho precárias e o trabalho infantil. Neste sentido, foi criada a Organização Internacional do Trabalho, em 1919, logo após o término da Primeira Guerra Mundial, com o intuito de promover a justiça social, na medida em que é através desta que se garante uma paz duradoura.

É já no século XX que surge uma preocupação mais vincada com a proteção dos Direitos Humanos contra qualquer tipo de abuso. A Segunda Guerra Mundial impulsionou os Direitos Humanos no contexto internacional, devido às atrocidades cometidas. Assim, em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas, com o propósito de evitar a eclosão de um novo conflito mundial e de promoção da paz entre as nações (Cumper, 1999).

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 10 de dezembro de 1948 e é um dos documentos mais importantes da História, sendo em termos jurídicos e políticos o primeiro documento fundamental, internacional, no que respeita aos DH.

Segundo Sather & Ferreira (2022), esta Declaração é “a materialização de um dos propósitos originais das Nações Unidas, já que, para que se possa cooperar para o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, o primeiro passo é identificar quais são esses direitos e essas liberdades” (p. 8). Ela inaugura um tempo “em que se reconhecer o direito a ter direitos” (Arendt, 1989, citada por Sather & Ferreira, 2022, p. 25). Com a DUDH, a condição humana atinge um valor incalculável, ou seja, todos devem ser tratados e pensados como um fim e não como um meio (Sather & Ferreira).

Dos trinta artigos que compõem a DUDH, o primeiro e o décimo nono merecerão algum destaque. O primeiro artigo desta declaração (Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade) foi o de mais demorada elaboração e objeto de uma acesa discussão, atendendo a que o mundo tinha acabado de sair da Segunda Guerra Mundial, onde os DH foram atropelados. Através da referência a “Todos os seres humanos” introduz-se a universalidade dos DH, ou seja, que cada indivíduo é reconhecido na sua autonomia, dignidade e liberdade.

O artigo 19.º (Todo indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão), embora se refira a dois direitos distintos (liberdade de expressão e de opinião), importa perceber que ambos se encontram intrinsecamente ligados. Enquanto na liberdade de opinião, as pessoas têm o direito de pensar sobre os assuntos, sem interferência do Estado, na liberdade de expressão, as pessoas têm o direito de expressar essa mesma opinião sem constrangimentos. Por exemplo, quando jornalistas independentes e críticos do governo russo enfrentam censura, ameaças e penas de prisão por não mostrarem apenas notícias convenientes à boa imagem do governo, estamos na presença de uma clara violação deste artigo. Outra situação que representa uma violação do referido artigo é a tentativa de Donald Trump, reeleito presidente dos Estados Unidos da América, de banir livros que abordem as questões da diversidade racial, questões de

género e sexualidade e de temas históricos e políticos que criticam algumas visões do passado americano, nomeadamente no que concerne a temas como a escravatura. Estes dois exemplos, representam duas claras violações dos direitos consagrados no artigo 19.º.

A DUDH representa um compromisso global com a dignidade humana, em prol de um mundo justo e equalitário. No entanto, para que tal aconteça acontece é necessário um trabalho conjunto nesse sentido, caso contrário as violações dos DH serão sistemáticas.

Assim, é importante realçar também o papel de toda a sociedade na concretização dos Direitos Humanos, uma vez que a resposta a qualquer conflito tem de ser necessariamente pelo respeito dos DH.

O século XXI trouxe novos desafios, sobretudo no que diz respeito à camada social mais jovem. De acordo com Pires (2020) é necessária:

uma reinvenção dessas gerações para que se possa dar resposta aos novos desafios que vão surgindo, surgindo também novas esperanças e perspectivas de futuro enquadradas num cenário de liberdade. A construção de um projeto deste nível exige um compromisso social regido por uma visão holística dos Direitos Humanos, através da qual todos se devem unir, reconhecendo os Direitos Humanos como uma forma de reger as suas próprias vidas. (p. 23)

1.3. Direitos Humanos e valores fundamentais

Para que seja possível ter uma vida minimamente digna é necessário que exista um suporte em setores como a educação e a saúde para todos. Deste modo, existem algumas categorias de Direitos Humanos, nas quais são introduzidos, por um lado, os direitos civis e políticos e, por outro, os direitos económicos, sociais e culturais.

De acordo com a Comissão Nacional para os Direitos Humanos e Cidadania (2022), é referido que “A nível da literatura, é comum fazer-se a classificação dos Direitos Humanos em três gerações distintas: primeira, segunda e terceira gerações” (p. 14). Para Benevides (1994) as gerações dos Direitos Humanos “representam momentos históricos que não são nem estanques nem extintos, mas complementares e incorporados” (p. 183). Todavia, torna-se relevante afirmar que uma quarta geração de direitos já emergiu (Rocha, 2010).

Não obstante, é pertinente referir que a expressão “gerações de direitos humanos” foi utilizada, pela primeira vez, em 1979 por um jurista francês, de nome Karel Vazak, que ao utilizar tal expressão pretendia “demonstrar a evolução dos direitos humanos com base no lema da revolução francesa (liberdade, igualdade e fraternidade)” (Filho, 2009, p. 9).

Foi a partir das conquistas da Revolução Francesa que tiveram início as gerações de direitos humanos. Aliás, como refere Bonavides (2006):

(...) o lema revolucionário do século XVIII, esculpido pelo gênio francês, exprimiu em três princípios cardeais todo o conteúdo possível dos direitos fundamentais, profetizando até mesmo a sequência histórica de sua gradativa institucionalização: liberdade, igualdade e fraternidade.

Com efeito, descoberta a fórmula de generalização e universalidade, restava doravante seguir os caminhos que consentissem inserir na ordem jurídica positiva de cada ordenamento político os direitos e conteúdos materiais referentes àqueles postulados. Os direitos fundamentais passaram na ordem institucional a manifestar-se em três gerações sucessivas, que traduzem sem dúvida um processo cumulativo e qualitativo, o qual, segundo tudo fez prever, tem por bússola uma nova universalidade: a universalidade material e concreta, em substituição da universalidade abstrata e, de certo modo, metafísica daqueles direitos, contida no jus naturalismo do século XVIII. (pp. 562 – 563)

A primeira geração de direitos emergiu principalmente no século XVIII, com a Declaração de Direitos das Revoluções americana e francesa e integra direitos civis e políticos, tais como o direito à vida, à propriedade ou à igualdade perante a lei. Estes direitos são, na ótica de Araújo (2006) citado por Furlan & Paiano (2008), “os direitos de defesa do indivíduo perante o Estado. (...) O Estado deveria ser apenas o guardião das liberdades, permanecendo longe de qualquer interferência no relacionamento social” (p. 11).

De forma mais completa, a CNDHC (2022) define os DH de primeira geração como sendo:

orientados para a liberdade” e incluem os direitos à vida, à liberdade e à segurança do indivíduo; direito de não ser submetido à tortura e à escravidão; direito de participação política; direito à liberdade de opinião, de expressão, de pensamento, de consciência, de religião, de associação e de reunião. Esses direitos exigem uma abstenção do controle do Estado, já que a sua atuação interfere com a liberdade do indivíduo. (p. 14)

A segunda geração de Direitos Humanos surgiu no século XX, embora com antecedentes no século XIX, e integra direitos económicos, sociais e culturais,

designadamente o direito à segurança social, o direito ao trabalho, o direito a um salário justo, o direito ao lazer e ao descanso, com vista à igualdade de acesso às oportunidades e aos serviços económicos e sociais básicos (CNDHC, 2022; Pires, 2020).

Por outras palavras, os DH de segunda geração buscam uma melhoria das condições de vida. De acordo com Araújo (2006) “(...) os direitos fundamentais de segunda geração são aqueles que exigem uma atividade prestacional do Estado, no sentido de buscar a superação das carências individuais e sociais” (p. 117).

A terceira geração de direitos humanos surgiu já no final do século XX, tendo lhe sido atribuído o nome de direitos de solidariedade, uma vez que exigem cooperação internacional. São, no fundo, uma resposta aos obstáculos que foram surgindo aquando da realização dos direitos de primeira e segunda gerações (Conselho da Europa, 2016), resultando da globalização e da desigualdade entre nações (Filho, 2009; Pires, 2020). Desta forma, nesta geração, ao contrário das duas primeiras, vão ser valorizados direitos de carácter coletivo, nomeadamente:

os direitos a viver num ambiente limpo e protegido de destruição, direito à paz, ao desenvolvimento cultural, político e económico, entre outros. Os direitos dessa geração exigem ações coletivas, uma vez que os avanços a nível da realização desses direitos beneficiam a todos e a violação dos mesmos, igualmente, prejudica a todos. (CNDHC, 2022, p. 15)

Fruto da globalização, dos constantes avanços tecnológicos e descobertas científicas, emergiu, muito recentemente, uma nova geração de direitos humanos. Na ótica de Rocha (2010):

é a quarta "geração e direitos": sob o signo da responsabilidade, como são o direito à democracia, à formação e ao pluralismo, à segurança, à intimidade; podemos somar ainda as novas realidades decorrentes dos riscos de dimensão global, como o desemprego massivo, a insegurança e desproteção social, o efeito estufa, as novas epidemias. (p. 299).

Por outras palavras, são preocupações relativas à qualidade de vida e não somente à vida, mas sim à qualidade de vida. Integra direitos como:

a preservação do património genético, a não exploração comercial do genoma humano, o livre acesso às tecnologias da informação, o sigilo do conteúdo de bancos de dados, a intimidade e privacidade frente aos sistemas eletrónicos de informação e de vigilância. (Rocha, 2010, p. 299)

Desta forma, não é em vão que, em 1997, a UNESCO tenha proclamado a *Declaração dos Direitos do Homem e do Genoma Humano*, de modo a preservar a diversidade humana e a regulamentar as experiências genéticas (Rocha, 2010).

Num mundo marcado pela globalização e pelos constantes avanços tecnológicos, a sociedade enfrenta novos desafios. E, a quarta geração reflete as novas preocupações, destacando a necessidade de zelar pela dignidade humana e de como os avanços tecnológicos podem colocá-la em risco. Por exemplo, o direito à privacidade assume extrema importância à medida que os nossos dados pessoais são armazenados por grandes empresas como a *Google* e a *Meta*, ou mesmo instituições bancárias e da autoridade tributária. O roubo de dados pessoais tem sido recorrente e as técnicas para o fazer têm sido cada vez mais sofisticadas, pelo que é a grande arma do século XXI. E, nesse sentido, é necessário que exista mais regulamentação, de modo a zelar pela dignidade humana e assim respeitar os DH.

Capítulo II – Educação, Cidadania e Direitos Humanos: um trio para o futuro

Como foi analisado anteriormente, é necessário o envolvimento da sociedade para que os Direitos Humanos sejam postos em prática. Isto implica não só uma tomada de consciência dos seus direitos e deveres, mas também que sejam cidadãos ativos, críticos, reflexivos em prol de uma sociedade justa. Importa referir que este é um processo que vai muito para além do conhecimento da lista dos Direitos Humanos. É necessário confrontar os alunos com a realidade, de modo que seja possível promover um processo formativo dos alunos enquanto cidadãos ativos e responsáveis, moralmente autónomos.

Desta forma, educar para os direitos humanos está intrinsecamente ligada a uma educação para a cidadania ao contribuir para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes, responsáveis, reflexivos, críticos e conhecedores dos seus direitos e deveres, de modo que seja possível construir uma cultura democrática que é preconizado nos princípios e linhas orientadoras para um ensino de qualidade de História, pelo Conselho da Europa.

Assim, para além da estreita relação entre cidadania e direitos humanos, importa também refletir sobre a relação existente entre educação e cidadania remontando, para isso, à Grécia Antiga.

Neste período, a cidadania era entendida como a participação ativa dos homens gregos, maiores de idade, filhos de pai e mãe ateniense. Eram os chamados cidadãos, a quem se destinava o governo da *polis*, excluindo as mulheres, os metecos (estrangeiros) e as crianças (Filho & Neto, 2001; Nogueira & Silva, 2001; Fonseca, 2011). Deste modo, o conceito de cidadania assume uma dimensão sociopolítica, na medida em que se caracteriza pela participação do homem grego (cidadão) no governo da cidade-estado. Esta noção de cidadania reflete-se, inevitavelmente, no processo educativo grego, em que a “formação do homem tendo em vista a *areté* política, o conhecimento da lei para a agir bem na comunidade” (Fonseca, 2011, p. 102).

De facto, é da Grécia Antiga que chega a primeira referência à educação enquanto processo antropológico que reconhece o homem como ser superior, capaz de traçar o seu percurso de vida (Fonseca, 2011). Jaeger (1979) sustenta que:

a educação pode mudar a natureza física do Homem e as suas qualidades, elevando-lhe a capacidade de um ser superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria [...] formas melhores de existência (p. 3)

Em conformidade com Fonseca (2011), “O processo educativo, ao preconizar o conhecimento da lei como forma de promover a justiça, privilegia o aperfeiçoamento do indivíduo, na sua dimensão pessoal, para que ele possa melhorar e agir na comunidade em que está inserido” (p. 102). Esta dimensão ética que é conferida à noção de cidadania grega é enfatizada quer por Platão que por Aristóteles.

Para Platão, “a cidadania consiste em participar na vida política da cidade-Estado, ocupar o lugar de governante nesta” (Fonseca, 2011, p. 103). O mesmo atribuiu também uma ampla função à educação, visando um “completo desenvolvimento completo da personalidade do indivíduo” (Rodrigues, 2007, p. 20). Ele vai ainda mais longe ao defender que cada indivíduo deve fazer o que melhor se adapta à sua natureza, sendo a função da educação “testar as aptidões dos alunos e preparar cada indivíduo para aquilo que a sua natureza estiver mais apta a fazer” (Rodrigues, 2007, p. 21).

Já Aristóteles concebe a cidadania como uma forma de aperfeiçoamento do homem, uma vez que enquanto ser racional, o homem necessita de aperfeiçoar as suas capacidades de “autodomínio, de deliberação, de justiça” (Fonseca, 2011, p. 103), de modo que seja capaz de se tornar num ser político, um ser que vive e interage com outros. Desta forma, a educação é entendida como um processo global que:

visa o indivíduo como um todo, cujo desenvolvimento deve ocorrer de forma equilibrada e harmoniosa, tendo em vista a aquisição de um saber, que é colocado ao serviço do bem comunitário (Fonseca, 2011, p. 22)

Aristóteles acaba por atribuir à educação o fim de atingir a felicidade, o bem e, por conseguinte, a virtude, “defendendo que todo o indivíduo poderá alcançar esse bem através da formação de hábitos corretos” (Rodrigues, 2007, p. 21).

Enquanto na Grécia Antiga o conceito de cidadania assume uma dimensão sociopolítica, na cultura romana irá predominar uma dimensão política deste conceito. E isto porque a grande preocupação do Império Romano era impor o poder perante os povos que iam sendo conquistados, resultando num conceito de cidadania que visava garantir a segurança do Império (Caeiro, 2021). Segundo Nogueira & Silva (2001), a grande novidade do conceito romano de cidadania é o facto de “poder ser considerada como o

primeiro exemplo da utilização da cidadania como estratégia de normatividade para garantir o controlo social” (p. 18).

Assim, não é de estranhar que, ligada a esta noção de cidadania, a própria educação para a cidadania se baseasse na instrução de leis e regras cívicas, cruciais para assegurar o controlo social. Verifica-se uma perda do “sentido de processo de humanização e aperfeiçoamento humano” (Fonseca, 2011, p. 104), e a primazia pela instrução cívica.

Mais tarde, no período medieval, verifica-se uma inexistência de educação para a cidadania, uma vez que deixou de haver a noção de participação na vida em comunidade. Existem, nesta altura, pequenas comunidades feudais, nas quais os vassallos prestam vassalagem ao suserano (senhor feudal), à Igreja e ao próprio rei. O propósito do homem medieval é a autocontemplação e a oração.

O próprio processo educativo da Idade Média é compreendido como um:

meio que permite “dar saúde à alma”, como forma de prepará-la para alcançar a virtude, na qual não é só útil para alcançar o bem comunitário da cidade de terra, mas também a vida eterna e a salvação na “cidade de Deus” (Fonseca, 2011, p. 23)

Neste período, a dimensão moral dos gregos é enfatizada, no sentido em que é através do desenvolvimento contínuo da razão que o homem pode procurar realizar o bem. Note-se que esta dimensão encontra eco no novo conceito que se estabelece de Homem, enquanto criatura feita à imagem e semelhança de Deus e, por isso, com dignidade própria.

Com a passagem da Idade Moderna, o conceito de cidadania retoma a dimensão política, embora com contornos diferentes dos que se verificaram na Grécia Antiga. Na modernidade, o conceito de cidadania assume um “caráter de proteção dos habitantes do Estado” (Fonseca, 2011, p. 105), atendendo ao contexto de guerra religiosa que marcou o século XVI. Associando-se ao Estado liberal, entendido como uma “soberania absoluta, ao qual todos os cidadãos devem passivamente obedecer, em troca de paz e de protecção” (Fonseca, 2011, p. 106), o conceito de cidadania na modernidade é tido, de acordo com Nogueira & Silva (2001), como “[...]forma de ‘troca cívica’ baseada na protecção por recompensa da obediência e não uma participação activa” (p. 22).

O filósofo Thomas Hobbes, na obra *Leviatã* (1995) defende que o Estado deve ter mão pesada no que diz respeito à intervenção dos cidadãos “impondo-lhes um conjunto de leis que restrinja o ímpeto guerreiro do estado de natureza e lhes garanta a paz e o bem-estar” (Fonseca, 2011, p. 106).

O conceito de cidadania, associado ao Estado liberal contribuiu para a noção de igualdade que Hobbes trouxe para a dimensão política. Em conformidade com Fonseca (2011):

Para o filósofo, todos os cidadãos são iguais e têm os mesmos direitos naturais. Estes devem ser, através do contrato, transferidos para o Estado, que fará com que o egoísmo natural da condição humana seja refreado e seja cumprido o contrato social, no qual está garantida a igualdade dos cidadãos e a paz para todos. (p. 106)

No entender de Hobbes, a dimensão educativa do conceito de cidadania é distinta da *paideia* grega. A educação para a cidadania baseia-se na instrução de regras e normas sociais e na endoutrinação de crenças religiosas, de modo a garantir o bem-comum e a paz.

No século XVIII, a dimensão humanista do Renascimento, enquanto perspectiva de valorização do desenvolvimento do homem em si mesmo como um ser livre. Conhecido como o século da Razão, neste período predomina o otimismo sobre o desenvolvimento humano, visto como um processo contínuo de aperfeiçoamento do homem (Fonseca, 2011). Desta forma, é através da educação que o homem se desenvolve como um “ser comandado pela vontade racional e pelo princípio de liberdade” (Fonseca, 2011, p. 25). O filósofo Kant (1987) refere que “o homem não se pode tornar homem senão pela educação. Ele é o que a educação faz dele” (p. 73). Por outras palavras, é através da educação que o homem se consegue afirmar como ser moralmente autónomo.

É em 1789, com a Revolução Francesa, que se verifica um grande impulso na educação para a cidadania, entrando-se numa nova era da cidadania (Nogueira, 2015; Hoogers, 2018). De acordo com Hoogers (2018), foi esta revolução que originou o molde para a noção de cidadania aceite pela maioria dos Estados hoje. Aliás, pode-se dizer que aqui esteve a origem dos DH na educação. Segundo Maria Eduarda Santos (2005):

A idade moderna foi um período de consolidação da cidadania em termos de linguagem dos direitos. Estabelece códigos éticos e jurídicos em que muita reflexão [...] se focou nos direitos e em outros atributos legais do indivíduo. [...]

a evolução conceptual e histórica da cidadania na modernidade segue de perto a «teoria geracional dos direitos humanos» (p. 30)

Com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, datada de 1789, atribui-se à noção de cidadania modernidade e universalidade, na medida em que o cidadão é aquele que goza dos direitos consagrados por esta Declaração (Fonseca, 2011). Importa ainda referir que esta noção não faz referência aos habitantes de um Estado, mas sim ao conjunto de todos os cidadãos.

A concepção moderna de cidadania acaba por reaver a dimensão ética do conceito dos gregos, ao privilegiar o conjunto de DH que possibilitam a todas as sociedades a garantia do bem individual. No entanto, não inclui o humanismo assumido pelos gregos, “a concepção do homem como um ser que vive e se desenvolve na acção conjunta e recíproca do eu com o outro sob um legado de direitos e ideias comuns” (Fonseca, 2011, p. 109). Esta ausência tem repercussões no próprio processo educativo da modernidade, uma vez que ele é entendido como meio de instrução do homem nas leis, de modo que ele seja um conhecedor dos seus direitos e deveres, não se submetendo aos mais fortes, opressores dos mais desfavorecidos. Pode-se afirmar que a Idade Moderna recuperou “o sentido da educação para a cidadania como processo de instrução cívica legado pela cultura romana” (Fonseca, 2011, p. 110), ainda que assumindo contornos diferentes.

Segundo Nogueira & Silva (2001), o processo de instrução da modernidade assentava em duas estratégias pedagógicas:

um sistema de autoridade, com afeição para promover na criança a razão e um sistema de recompensas e punições que cultivava o desejo por estima e aprovação de forma a lei de opinião e a reputação. [...] Através destas estratégias era possível promover a interiorização das normas sociais (p. 24)

Deste modo, é possível atestar que durante este período, educação e cidadania estiveram intimamente ligados, uma vez que só através da educação homem se torna capaz de conhecer e respeitar os DH. Note-se que predomina, neste período a noção do homem enquanto cidadão individual, com direitos e deveres, não como um ser que compreende a sociedade e a cidadania como base da sua identidade (Fonseca, 2011).

Já na Idade Contemporânea, o conceito de cidadania recupera a máxima da participação na vida da comunidade, dos gregos, permitindo uma efetivação e exercício dos direitos individuais dos cidadãos. Cortina (1997) refere que a cidadania “não é um meio para se ser livre, mas o modo de se ser livre” (p. 48). É importante ainda mencionar

que a cidadania como participação na comunidade e na realização da pessoa com ser livre e autónomo “recebe influências dos princípios democráticos que emergiram no período pós 2ª guerra mundial” (Fonseca, 2011, p. 111). Importa ressaltar que a democracia é concebida como muito para além de um regime político, é:

uma espécie de consciência ou capacidade reflexiva de carácter colectivo que torna possível que a sociedade possa pensar sobre si mesma e buscar o seu destino que está nas mãos dos cidadãos” (Gimeno, 2001, p. 155).

Com as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, pode-se afirmar que emerge à necessidade de reconhecer o homem como um ser livre, que tem a tarefa “acabar com a instrumentalização da razão e com a subjugação do homem ao todo social” (Fonseca, 2011, p. 31). Assim, a educação é entendida como um meio que permite o desenvolvimento do homem com um fim em si mesmo.

Com a emergência da democracia, um novo sentido foi atribuído à educação. em conformidade com a UNESCO (2000) a educação para a democracia tem em vista o desenvolvimento de “um mundo em que somente o desenvolvimento livre e pleno da personalidade humana é possível” (p. 126).

A noção de educação como investimento no ser humano, com vista ao desenvolvimento social e humano de cada ser é juridicamente introduzido em 1948, com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. No seu artigo 26º, a educação é preconizada como um direito universal de todos os homens, ao afirmar que “Toda pessoa tem direito à educação” (Sather & Ferreira, 2022, p. 258). Aliás, a própria AGNU pediu aos Estados-membros que o texto fosse “divulgado, mostrado, lido e explicado, principalmente nas escolas e em outras instituições educacionais, sem distinção nenhuma baseada na situação política ou econômica dos países ou Estados” (Sather & Ferreira, 2022, p. 260).

De acordo com Harari (2018), a educação tem o poder:

capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo (p. 322)

Em 1976, com a assinatura do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, são introduzidas alterações importantes ao artigo 26º da DUDH, no sentido de

“acrescentar às finalidades educativas o sentido da dignidade humana e a preparação do homem para agir na sociedade livre” (Fonseca, 2011, p. 31).

É na relação intrínseca entre a dimensão individual e de comunidade do indivíduo que se estabelece uma cidadania democrática, onde todos os cidadãos são reconhecidos como livres e iguais em direitos e deveres (Fonseca, 2011). No entanto, a cidadania democrática traz consigo novas exigências para a educação, designadamente a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento de competências crítica, analítica, reflexiva dos cidadãos, com o intuito de os tornar “mais conscientes, responsáveis e, conseqüentemente, mais interventivos na vida comunitária” (Fonseca, 2015, p. 216).

Imbernón (2002) alerta para o grande desafio da educação atual, que consiste em educar para cinco cidadanias: a cidadania democrática (cultura de paz), a cidadania social (diversidade social e respeito pela diferença), a cidadania paritária (educação para a igualdade e direitos humanos), a cidadania intercultural (diversidade de culturas) e a cidadania ambiental (desenvolvimento sustentável). De facto, o cidadão só se torna responsável se olhar para o outro como um ser igual a ele, se estiver preparado para conhecer e fazer cumprir os seus direitos e deveres. Assim, pode-se assumir que a:

educação para a cidadania é toda uma visão de como deve pensar-se, desenhar-se e desenvolver-se [...] tendo como objectivo contribuir para a reconstrução e melhoria da sociedade. A metáfora da cidadania opera num sentido prospectivo para imprimir uma direcção à prática educativa e enchê-la de conteúdos e também actua como lente para realizar uma leitura crítica e insatisfatória da realidade (Gimeno, 2001, p. 154)

A partir de meados do século XXI, é comum encontrar-se a expressão “cidadania ativa”, que se tornou, aliás, numa das grandes premissas da educação europeia e portuguesa na última metade do século XX. Esta expressão é entendida, por um lado, como uma “expressão redundante”, porque sempre evocou a participação dos membros de uma comunidade e, por outro lado, compreendida como a representação do estado do cidadão na sociedade dos nossos dias, isto é, “um ser atípico e acrítico perante os factos do seu tempo” (Fonseca, 2015, p. 216).

Esta atitude de passividade que hoje predomina nas crianças e jovens é incompatível com as exigências do mundo atual, nomeadamente de reflexão sobre o constante desenvolvimento tecnológico a que se assiste, à necessidade de o cidadão ser

capaz de dialogar e conviver com outras culturas. De acordo com Fonseca (2011), ser cidadão “implica um permanente processo de participação exposto na análise, interpretação, reflexão e discussão pública sobre as formas, a identidade e os valores que a cidadania pode assumir” (p. 120).

Além disso, vivemos numa sociedade diversificada, em que a cidadania ativa demanda de direitos e deveres iguais para todos, num “compromisso genuíno” com as pessoas, a consideração pelas “culturas, crenças e religiões” e, ainda o respeito pela diferença e tolerância, rejeitando qualquer tipo de discriminação (Cardona et al., 2015).

Atendendo ao facto de a cidadania ativa se ter tornado numa competência chave e transversal a todo o processo educativo, a mesma foi apontada no *Relatório dos Saberes Básicos de todos os Cidadãos do século XXI* (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004), como um dos cinco saberes do cidadão do século XXI. Em conformidade com o referido relatório, a cidadania ativa deve ser definida como:

agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas [...]. Aqui se privilegia a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética da responsabilidade, solidariedade e tolerância. Saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de géneros passa por aqui, bem como a sensibilização para a importante vertente do desenvolvimento sustentável, envolvendo [...] a harmoniosa relação homem/natureza. Trata-se de desafiar o actual sentido da globalização [...] que deve também incorporar a globalização, da liberdade, da justiça e da solidariedade.” (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004, p. 29)

Preconizado nos documentos orientadores da educação, o conceito de cidadania ativa salienta a necessidade de o cidadão ser capaz de responder às exigências impostas pela sociedade em que se encontra inserido e de agir de forma autónoma, consciente e responsável, procurando, através do diálogo com o outro, consensos.

A educação deve preparar o homem para ser um cidadão, formá-lo, de modo que sejam desenvolvidas competências que o ajudem a clarificar e a atribuir sentido ao mundo que o rodeia. Delors (1996) refere o seguinte: “à educação cabe fornecer a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que lhe permita navegar através dele” (p. 77). Por outras palavras, a educação contemporânea tem a importante tarefa e missão de ser promotora não só do desenvolvimento do homem enquanto cidadão ativo na sociedade.

Importa ainda referir que, segundo Ramos (2020), as competências que devem efetivamente ser desenvolvidas pelos alunos não “convergem com as disciplinas curriculares, os conteúdos e os conhecimentos, mas sim com uma integração entre o conhecimento, a experiência e atitudes que fornecem ao jovem instrumentos para responder a diferentes situações do seu dia a dia” (Pereira, 2022, p. 9).

No entanto, Figueiredo (2017) chama a atenção para a realidade dos nossos dias:

não podemos ignorar a previsão, preocupante, hoje repetida e documentada, da perda de milhões de empregos, tornados obsoletos pela inteligência artificial, pela robótica, pela automação e pelas nanotecnologias, nem a previsão de uma invasão do mercado de trabalho global, já nos próximos três anos, por várias centenas de milhões candidatos. Também não podemos ignorar que, segundo estimativas recentes, cerca de 40% das empresas e organizações mundiais continuarão, no mesmo período, a ver as suas necessidades insatisfeitas. De igual modo, não podemos ignorar os estudos que apontam para um grande aumento da procura de empregos em áreas ligadas à computação, engenharia, matemática. Nem ignorar a alteração profunda a que assistimos na natureza do emprego. Nem a volatilização do emprego estável. Nem a crescente precarização do trabalho. Nem a deterioração dos salários. Nem a generalização das economias da partilha (ou do biscate). Nem o subemprego dos graduados. Nem a proliferação do multiemprego. Nem a elevada percentagem de jovens “nem-nem”, que nem estudam, nem trabalham, nem estão a receber formação.

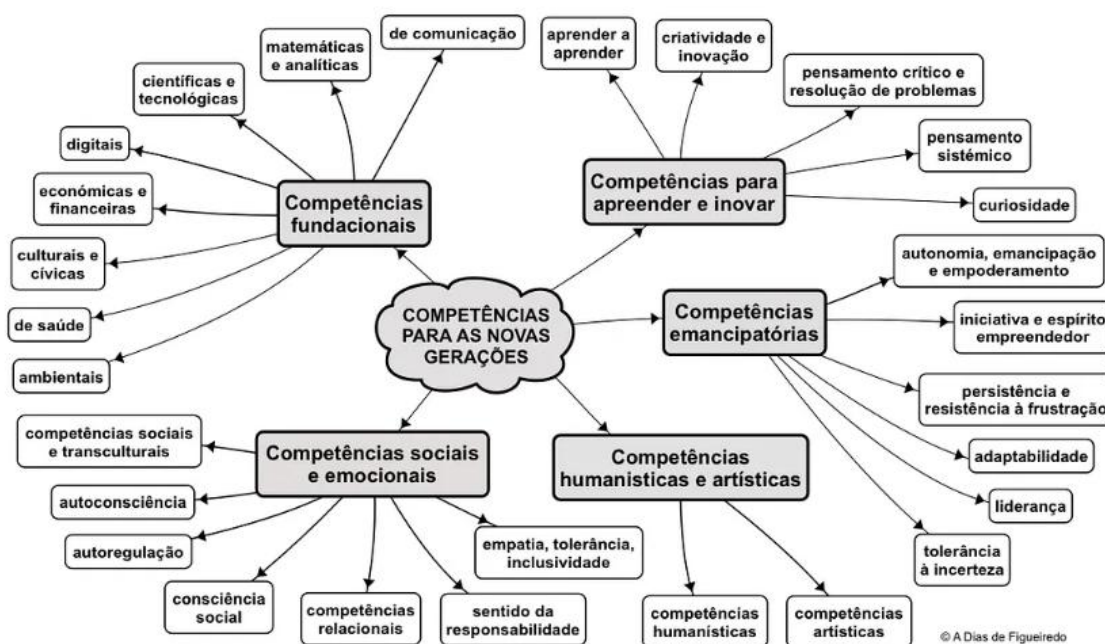
Os alunos de hoje são confrontados com estes dados e perante eles, terão de se integrar, diferenciar e afirmar se quiserem “encontrar a sua plena realização” (Figueiredo, 2017).

O mesmo autor (Figueiredo, 2017) interroga-se sobre o seguinte:

como iremos transformá-los em cidadãos autónomos, afirmativos, inovadores e solidários? Como iremos transformá-los em cidadãos que se distingam dos algoritmos de aprendizagem automática que hoje os substituem, cada vez mais, em tudo quanto possa ser padronizado. Que competências deverão ter para, quando especializados numa área que se torna obsoleta, se reconfigurarem para outra, radicalmente distinta? E para lidarem com a incerteza que caracteriza os nossos dias? E para decidirem em situações não-lineares, de grande complexidade e indeterminismo? E para liderarem e saberem ser liderados? E para interiorizarem, pela prática, que muitos dos sucessos dos nossos dias se encontram para lá de grandes derrotas e frustrações? E para se apaixonarem pelas tarefas que executam? E para assumirem autonomamente os seus destinos?

Deste modo, Figueiredo (2017), formulou a pergunta que se impõe: *Que competências para as novas gerações?* A resposta a esta questão pode ser observada no esquema abaixo (**Figura 1**), desenvolvido pelo autor supramencionado.

Figura 1 - Competências para as novas gerações (Figueiredo, 2017)



Pela observação do esquema percebe-se que as competências estão espalhadas por cinco grupos: as **competências fundacionais** – que sintetizam o que “cada cidadão deverá possuir e cultivar”; as **competências para aprender e inovar** – que reforçam as anteriores ao mesmo tempo que estimulam a curiosidade, criatividade, pensamento lógico e sistêmico; as **competências emancipatórias** – que são “as mais desesperadamente necessárias aos jovens cidadãos dos nossos dias” – autonomia, capacidade de liderança, tolerância; as **competências humanísticas e artísticas** – que “arrisco-me a sugerir [...] poderão ser essenciais à sobrevivência da civilização” – formação de cidadãos com “a dimensão cultural, social, filosófica, ética e histórica, política, estética e artística para humanizar a tomada de decisão” (crítica à inteligência artificial e à forma como ameaça o Homem); e as **competências sociais e emocionais** – estão relacionadas com empatia, autoconsciência e “são reconhecidas como fortes *predictors of success*, isto é, como determinando antecipadamente o sucesso de quem as possui e o insucesso de quem não as desenvolve e cultiva” (Figueiredo, 2017).

Explorada a relação intrínseca entre os conceitos de educação, cidadania e direitos humanos, consideramos relevante refletir sobre o modo como a educação para a cidadania democrática é concebida em termos curriculares no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, os níveis de escolaridade onde foi realizado o estágio pedagógico.

No caso do 3.º Ciclo do Ensino Básico, o currículo contempla a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento que deveria, *à priori*, confrontar os alunos com a realidade atual, de modo a desenvolver e estimular o pensamento crítico e reflexivo, a autonomia, a responsabilidade e a consciência cívica. Todavia, o que se verifica é que esta é uma disciplina “aproveitada” para resolver assuntos de Direção de Turma, caso o docente responsável seja o Diretor de Turma, ou para que os alunos possam simplesmente realizar trabalhos de outras disciplinas. Isto resulta num descrédito da disciplina por parte de alunos, que não lhe reconhecem a devida importância, intensificado pelo descrédito conferido pelos próprios docentes. Aliás, alguns deputados da Assembleia da República também não lhe conferem a devida importância. Tomemos como exemplo as declarações de dois deputados: o primeiro deputado do CDS-PP e o segundo do Chega¹. No caso do primeiro, foi referido o seguinte acerca da programação da disciplina de cidadania: “programação marcadamente ideológica contra a vontade dos pais” e apelou que se “deixem as crianças em paz sem imposições de ideologia de género e de sexualidade pelo Estado”. Já o segundo deputado faz também declarações surpreendentes: “tentativa de “ensinar crianças e jovens, sem o consentimento dos pais, que o género se escolhe e que quem o define é a sua consciência” e de “ensinar aos alunos que os brancos são congenitamente racistas”. Perante estas declarações, é importante refletir sobre as mesmas, uma vez que elas representam um paradoxo relativamente ao que temos defendido. Se a população é, na sua grande maioria, conservadora e tradicionalista, porque não devem os alunos abordar a igualdade de género, o racismo na escola, já que com os pais não o conseguem fazer? Se os alunos não têm conhecimento do mundo que os rodeia como podem ser cidadãos ativos e tomar decisões conscientes? Os alunos precisam de ter conhecimento sobre si e sobre o outro, para que seja possível que todos vivamos em paz e em respeito com o outro. Nestas declarações, constata-se precisamente o oposto! E pior, o próprio ministro admitiu que irá ser feita uma revisão do programa de cidadania. Para quê? Para que se deixe de abordar questões como a tolerância, discriminação e igualdade de género? Para perpetuar a ideia de que o branco é superior a todas as outras raças?

¹ A notícia pode ser consultada através do link:

<https://www.publico.pt/2024/10/23/politica/noticia/esquerda-acusa-psd-conservadorismo-intencao-rever-disciplina-cidadania-2109192>

Já no caso do Ensino Secundário, a situação é agravada pelo facto de a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento estar “diluída” por todas as disciplinas. Nas *Aprendizagens Essenciais* (2018c) da referida disciplina os domínios a ser abordados são distribuídos por três grupos. No primeiro grupo fazem parte temas como os direitos humanos, a igualdade de género, a interculturalidade, o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental e a saúde. Uma vez que são tratados temas transversais, são obrigatórios em todos os ciclos de escolaridade. Já o segundo grupo engloba temas como a segurança rodoviária, a sexualidade, os *media*, instituições e participação democrática, risco e literacia financeira e educação para o consumo. Os temas deste grupo devem ser trabalhados em, pelo menos, dois ciclos de ensino. O terceiro e último grupo, geralmente destinado ao 12.º ano de escolaridade, compreende temas como o mundo do trabalho, o voluntariado, segurança, defesa e paz e bem-estar animal.

O facto de a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento estar “diluída” por todas as disciplinas do Ensino Secundário deveria implicar, à partida, uma abordagem interdisciplinar, com vista à promoção de uma aprendizagem significativa dos alunos. Contudo, pude verificar, na escola onde realizei o estágio, que os docentes se têm limitado apenas a apresentar os temas de forma genérica, sem explorar o porquê de tal acontecimento e de que forma tem repercussões no modo como vivemos. Sem isso, os alunos sentem que o assunto não lhes diz respeito e simplesmente não têm interesse.

Outro ponto a destacar é que a própria Direção Geral da Educação (DGE), através das recomendações apresentadas para a Educação para a Cidadania, utiliza a expressão “linhas orientadoras”, induzindo que as temáticas acima elencadas poderão ou não ser incluídas na prática letiva, sendo encarados como complementares. Isto representa uma grave falha e acaba, uma vez mais, por não conferir a devida importância à Educação para a Cidadania e para os DH. Não basta que os alunos tenham conhecimento da lista de DH. É preciso confrontá-los com as violações flagrantes desses direitos que acontecem bem perto deles e eles nem têm se apercebem. Não se apercebem porque nunca lhes foram abordados estes temas, de forma significativa.

Para que tal aconteça é também necessário um trabalho extra do docente para conseguir enquadrar as temáticas nos respetivos conteúdos programáticos das disciplinas, mesmo que para isso tenha de aprofundar um pouco para além do preconizado nos

documentos orientadores, de modo que os alunos compreendam o contexto e encadeamento dos acontecimentos.

No caso específico da disciplina de História, as *Aprendizagens Essenciais* (Direção Geral da Educação, 2018) consagram a valorização da “dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis” (p. 5) como uma das competências a desenvolver, que são próprias do conhecimento histórico. Assim, importa também refletir sobre o contributo que a História pode ter na promoção de uma educação para a cidadania e para os DH. De acordo com Epifânio (2020), à:

especificidade da disciplina e dos seus conteúdos curriculares. Por outro lado, a História como ciência social tem um pendor humanista e cívico, visto que retrata o comportamento da evolução histórica do Homem em diversos domínios: socioeconómico, político e cultural. (p. 33)

Neste sentido, a disciplina de História integra uma dimensão pedagógica ao veicular informação de carácter cívico aos alunos, sensibilizando-os face aos atentados contra a humanidade que foram e que continuam a ser cometidos, de modo que os alunos ganhem consciência social (Epifânio, 2020).

O ensino da História a partir da perspectiva de uma Educação para a Cidadania tem representado uma preocupação quer educativa quer pessoal cada vez mais premente. O ensino da História não deve descrever acontecimentos passados, mas sim relacionar esses mesmos acontecimentos com o presente, de modo a abordar as problemáticas da humanidade (Boas, 2022).

A História é uma disciplina específica que oferece respostas para compreender o presente, onde é ensinado que cada acontecimento deve ser olhado à luz do seu tempo. De acordo com Rêgo (2008) “todas as disciplinas contribuem para o ambiente onde se aprende a ser cidadão, mas a História fornece o contexto e estrutura” (p. 9). Deste modo, o conhecimento histórico aliado à noção de sistemas políticos, culturais, sociais e económicos, converge numa cultura democrática, fundamental para uma cidadania ativa. A compreensão crítica dos fenómenos históricos possibilita a aquisição de Competências para uma Cultura Democrática (CCD). E é neste propósito que o relatório do Conselho da Europa, datado de 2018, e intitulado *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras*, refere o seguinte:

O ensino da história pode beneficiar da inclusão e adaptação das abordagens pedagógicas das CCD para criar um ambiente de aprendizagem onde os jovens possam estudar ativamente questões históricas com as quais conheçam e aprendam sobre, através e para uma cultura da democracia. Isto permite desenvolver as capacidades necessárias para os jovens se tornarem participantes ativos de uma cultura democrática, adquirindo uma série de comportamentos que promovam o diálogo e a cooperação, e solucionando conflitos através de meios pacíficos e de uma participação ativa na esfera pública (pp. 5-6)

De modo a sintetizar o conjunto das CCD, apresenta-se o esquema seguinte, retirado do relatório do Conselho da Europa (2018):

Figura 2 - Competências para uma Cultura Democrática (Conselho da Europa, 2018)



Assim, o ensino da História é fundamental para que se compreendam os desafios atuais e indispensável que os cidadãos sejam conduzidos a uma formação “de uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional” (Araújo, 2022, citado por Boas, 2022, p. 36).

Em conformidade com o relatório supramencionado, é possível destacar três conceitos-chaves que devem ser trabalhos: democracia, diversidade e inclusão, sendo necessário desenvolver a capacidade de autonomia nos alunos. No que à avaliação diz respeito, as práticas devem ir ao encontro das linhas orientadoras e valores de uma educação democrática, cujo objetivo é consolidar e promover os valores democráticos e o respeito pela dignidade humana e pelos direitos humanos (Conselho da Europa, 2018).

Todavia, o êxito de atividades de ensino / aprendizagem que visem os valores e o desenvolvimento de capacidades, atitudes, conhecimentos e capacidade crítica, com o intuito de preparar os jovens para o seu “papel” enquanto cidadãos (European Commission, 2017), irá depender da capacidade do professor para criar e desenvolver atividades a esse fim destinadas, tendo em conta as necessidades da sua turma (Fonseca, 2001).

Importa salientar que ao longo do relatório do Conselho da Europa (2018) há excertos bastante pertinentes, que revelam a íntima relação entre a disciplina de História e Cidadania. Atentemos no excerto seguinte:

No coração das sociedades democráticas está a necessidade de os indivíduos fazerem escolhas baseadas em juízos bem fundamentados e informados. O ensino da história, nos seus conteúdos, nas competências disciplinares que exige e na sua pedagogia, está numa posição privilegiada para contribuir significativamente na preparação dos jovens para a tomada de decisão democrática (p. 35)

O processo de ensino / aprendizagem da História começa nas salas de aula, onde os alunos participam nos processos de tomada de decisão. Os meus alunos do 10.º ano de escolaridade foram, desde a primeira aula, habituados a darem a sua opinião no que respeita ao funcionamento das aulas, a realização de atividades e até participaram na definição dos elementos de avaliação a realizar na disciplina. Os alunos sentem que são ouvidos, ao invés de verem a sua opinião excluída.

No caso dos mais novos, é necessário que os alunos sejam confrontados com a realidade para depois ser mais fácil para eles compreender o porquê de existirem, por exemplo, vários conflitos. E aqui a cidadania desempenha um papel fundamental, uma vez que ao mostrar a realidade estou também a contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos e a desenvolver valores como a empatia e a tolerância, por exemplo. Neste sentido, e de acordo com Gomes (2019):

Cidadania e Desenvolvimento surge assim como o espaço ideal para interligar alguns dos temas do programa de História, sendo pertinente o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos face aos temas presentes nos diferentes domínios que constituem Cidadania e Desenvolvimento (p. 6)

A ligação entre passado / presente é fundamental para os alunos, uma vez que só através do diálogo e do debate em torno das questões atuais, é que o cidadão reconhece a importância do passado, tal como pude experienciar ao longo do estágio. Assim, podemos dizer que a cidadania reforça as aprendizagens da História. Como refere Pinto (2021) citado por Boas, 2022):

(...) o ensino da História é um importante instrumento de combate contra um processo de “amnésia social” e perda de identidade imposto por um mundo globalizado caracterizado por um mercado mundial que tenta estabelecer padrões culturais universais em nome de um consumismo intenso e por um volume enorme de informações e explicações simplistas sobre acontecimentos por parte dos diferentes meios de comunicação, muitas vezes, desvinculadas de uma análise mais profunda da realidade e desconectadas do passado (p. 46)

Capítulo III – Educar para os Direitos Humanos

Os Direitos Humanos assumiram um papel de destaque a partir do final da Segunda Guerra Mundial e, por isso, podemos inferir que a Educação para os Direitos Humanos é uma área bastante recente, emergindo logo após a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948.

3.1. O contributo do ensino da História

A relação entre o campo da História e os Direitos Humanos parece evidente. Desde logo, porque é pela historicidade, marcada por uma temporalidade característica da sociedade, que se situam os debates em torno dos Direitos Humanos. Aliás, a procura por direito é, ela própria, definida por um processo histórico repleto de contradições, momentos de rutura e reflexões. De acordo com Sardinha et al. (2022):

Quando observados em espaços educativos, o ensino de História e a educação em Direitos Humanos são campos que se cruzam nessa tentativa de desvendar como a compreensão sobre direitos são possibilidades que nos permitem também compreender a constituição das sociedades e das relações sociais no tempo (p. 15).

O ensino da História é o campo científico e pedagógico, por excelência, da Educação para os Direitos Humanos, uma vez que aqui se reúnem os instrumentos para uma:

pedagogia da memória: uma pedagogia que sabe que a memória é sempre um território de disputas, uma cena em movimento, e que cabe ao professor a responsabilidade de promover práticas que renovem a ideia de memória como um espaço dotado de vitalidade (De Santis, 2021, p. 13)

A pedagogia da memória é uma ferramenta imprescindível da Educação para os Direitos Humanos, na medida em que permite abordar temas sensíveis da História, designadamente genocídios, guerras e escravização de seres humanos, que continuam atuais. Esta dimensão ultrapassa em muito a velha visão de que a história serve apenas para falar do passado (ANPUH, 2014).

Segundo Monteiro (2002) citado por Araújo (2006), a história é necessária para que as crianças/jovens compreendam “a historicidade da vida social, e com isso superar visões que acabam por neutralizar o social devido a seu imediatismo e fatalismo” (p. 43), mas também porque através do estudo do passado é possível evitar que os erros do

passado voltem a ser cometidos no presente. Não obstante, o Homem parece ter memória curta e incorre sempre nos mesmos erros, numa clara violação dos Direitos Humanos, no caso das guerras. Segundo Hobsbwan (1995) “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (p. 13).

O ensino da História, de acordo com Menezes (2019), constitui-se como uma importante estratégia na promoção da Educação para os Direitos Humanos. Mondaini (2010) propõe, inclusive, um novo eixo entre o ensino da História e os Direitos Humanos, resultando em novas práticas e métodos de ensino que privilegiem a interdisciplinaridade.

Através do ensino da História é possível proporcionar uma reflexão crítica, essencial nos dias de hoje. E, essa reflexão, só é possível pelo contacto com os acontecimentos do passado, onde os atropelos aos Direitos Humanos são constantes ao longo do tempo e se perpetuam nos nossos dias. Mais do que transmitir mero conhecimento é fundamental formar cidadãos críticos, conscientes e reflexivos sobre o mundo que os rodeia e desenvolver um sentimento de identidade e pertença (Frazen, 2015). Em conformidade com Cerri (1999) citado por Albuquerque et al. (2022):

A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas se reconheçam como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história (p. 2050)

Assim, é possível atestar que o ensino da História se articula com uma Educação quer para a Cidadania quer para os Direitos Humanos.

3.2. Os Direitos Humanos nos documentos orientadores da educação

No que concerne a documentação basilar para a temática escolhida é de destacar, em primeiro lugar, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, proclamada pela Organização das Nações Unidas, em 1948. Nela constam trinta artigos que visam garantir a igualdade, liberdade, tolerância e o respeito pelo outro. Competências fundamentais que devem ser desenvolvidas pelas crianças/jovens.

Em 2010, o Conselho da Europa publicou a *Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos*, onde é apontado que a educação para a cidadania e para os direitos humanos estão interligadas:

A educação para a cidadania democrática e a educação para os - direitos humanos estão estritamente interligadas e reforçam -se mutuamente, diferenciando-se mais pelo tema e âmbito do - que pelos objetivos e pelas práticas. A educação para a cidadania democrática centra-se, essencialmente, nos direitos e nas responsabilidades democráticos e na participação ativa nas esferas cívica, política, social, económica, jurídica e cultural da sociedade, enquanto a educação para os direitos humanos incide sobre o espectro mais alargado dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, em todos os aspetos da vida das pessoas. (p.5)

A Educação para os Direitos Humanos está contemplada no *Relatório do Estudo Sabres Básicos de Todos os Cidadãos no século XXI*, realizado pela Conselho Nacional de Educação, em 2004, onde é referido que:

é importante reafirmar que o currículo do ensino básico não se identifica com uma adição de disciplinas, nem na perspectiva dos temas a trabalhar com os alunos nem do ponto de vista dos espaços e tempos que a escola destina a esse trabalho e, ainda, que faz parte integrante do currículo a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito da educação para os direitos humanos, da educação ambiental e da educação para a saúde e o bem-estar (p. 52)

Em 2017, o Ministério da Educação publicou o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) podemos encontrar valores que remetem para uma Educação para Direitos Humanos, nomeadamente a cidadania e participação, constando “respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos” (p,17).

No mesmo ano é publicada, pela Direção-Geral da Educação, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e, também aqui, é apontada a defesa e o respeito pelos Direitos Humanos:

integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor (p.2)

Em 2018, o Conselho da Europa publicou o *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI: Princípios e Linhas Orientadoras*, onde são apresentadas competências para uma cultura democrática e, pode-se encontrar, de novo, a valorização da dignidade humana e dos Direitos Humanos, como um dos valores que importa desenvolver em prol da construção de uma cultura democrática (p.4). E, ao longo deste

documento, é possível atestar a importância que estes direitos têm na formação de cidadãos críticos, responsáveis e conscientes.

No mesmo ano, o Ministério da Educação publicou as *Aprendizagens Essenciais de História* e, se atentarmos nas competências que lá são preconizadas, é possível constatar que uma das competências 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” (p. 5), numa clara articulação entre História, Direitos Humanos e Cidadania.

A UNESCO, em *Reimaginar Nossos Futuros Juntos – Um novo contrato social para a educação*, publicado em 2022 e apresentado pela Comissão Internacional Sobre os Direitos da Educação, coloca o foco na crise de valores que se enfrenta no mundo atual, descredibilizando, de certo modo, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, do qual fazem parte valores como educação, a dignidade humana e a tolerância, considerados os pilares fundadores e fundamentais da sociedade (pp. 3-11).

Em 2023, foi divulgado o Projeto Dignipédia Global: Sistematizar, Aprofundar e Defender Direitos Humanos em Contexto de Globalização (EEA Grants – Active Citizens Fund | Programa Cidadãos Ativ@s – Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação Bissaya Barreto), que visa potenciar uma aprendizagem dinâmica dos Direitos Humanos e a capacitação e consciencialização de alunos, escolas e universidades para disseminar uma cultura dos Direitos Humanos. É um projeto promovido pelo Instituto Europeu de Ciências da Cultura Padre Manuel Antunes e conta com uma equipa multidisciplinar e com parceiros internacionais. É uma plataforma de acesso livre e gratuito, onde são disponibilizados dois dicionários, um pedagógico e outro global.

A globalização veio trazer novos desafios no que concerne à proteção dos DH. Se por um lado facilitou a veiculação de ideias e valores universais, por outro acentuou cenários de exploração e desigualdade, claros atropelos aos DH. O projeto Dignipédia assume, assim, um papel fundamental na defesa dos DH, na medida em que pretende sensibilizar a população para a proteção dos DH ao fornecer um conjunto de atividades preparadas de dinamização da escola e da sociedade. Ele representa tudo aquilo que temos vindo a defender relacionando-se, ao mesmo tempo, com tudo o que está preconizado nos documentos orientadores, acima analisados.

3.3. Possíveis estratégias de promoção da Educação para os Direitos Humanos

Já vimos que o ensino de História proporciona uma reflexão crítica, uma vez que o olhar para o passado possibilita uma melhor compreensão do presente e do futuro. Mas, que estratégias podem ser utilizadas na disciplina de História que promovam a educação para os direitos humanos?

A primeira estratégia seria o recurso a um jogo de interpretação de um papel (*role-play*) e isto porque o jogo sempre esteve intimamente ligado ao desenvolvimento do ser humano. No caso da educação, os jogos podem constituir-se como valiosos recursos educativos e didáticos “se permitirem ao jogador, neste caso os alunos, desenvolver capacidades e competências importantes para o seu futuro durante o seu processo aprendizagem (Santos, 2023, p. 24). A utilização do jogo tem como objetivo motivar os alunos para o processo de ensino/aprendizagem, potenciando uma aprendizagem significativa (Oliveira, 2020).

Assim, a estratégia do *role-play* afigura-se importante na promoção da EDH, atendendo a que permite que os alunos adotem diversos tipos de comportamentos sociais (Gonçalves, 2016). Ao mesmo tempo, permite que os alunos se sintam motivados a partilhar o ponto de vista dos colegas, permite o desenvolvimento de competências fundamentais que foram acima faladas, nomeadamente a responsabilidade, a capacidade crítica e de reflexão, consciência cidadã e a autonomia. Além disso, segundo Freeman e Capper (1998) os alunos são capazes de sentir empatia pelo outro, isto é:

a capacidade de compreender as experiências das outras pessoas, tendo em conta a sua perspetiva, pensamentos e sentimentos, sem necessariamente partilhar destes mesmos sentimentos, e o afetivo, que diz respeito à capacidade de experimentar emoções das experiências alheias (Figueiredo, 2021, p. 9)

Importa ainda referir que através do *role-play*, é também possível desenvolver o desportivismo entre os alunos, na medida em que os alunos reconhecem que todas as opiniões são válidas desde que bem fundamentadas, preparando-os para o seu papel, enquanto cidadãos ativos e participativos na sociedade, o que por sua vez, vai ao encontro dos princípios e valores preconizados no PASEO.

Um exemplo prático da utilização do *role-play* em sala de aula seria apresentar o tema “o tráfico de seres humanos” e dividir a turma em dois grupos que defenderiam posições opostas. Um iria apresentar argumentos a favor desta prática e o outro

apresentaria argumentos contra esta prática. O objetivo seria confrontar os alunos com opiniões divergentes, desenvolver a capacidade crítica e reflexiva, a capacidade de argumentação e comunicação e a empatia. Assim, possibilitamos que os alunos sejam cidadãos ativos e participativos na sociedade, conhecedores dos seus direitos e deveres.

Outra possibilidade, seria o recurso ao debate. No senso comum o debate é entendido como uma troca de ideias entre duas ou mais pessoas. Todavia, quando utilizamos o debate como estratégia em sala de aula procuramos que os alunos “adquiram competências várias para a sua formação, como o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e de expressão oral, não implicando a utilização de um grande número de recursos” (Cruz, 2013, p. 17).

O debate aliado ao ensino de História é uma mais-valia porque permite aos alunos consolidar conhecimentos lecionados, enquanto refletem crítica e reflexivamente sobre as suas ideias e sobre as ideias uns dos outros que podem, ou não, divergir, desenvolvendo a tolerância e o respeito pelo outro.

Um exemplo prático seria lançar a uma turma o tema da “igualdade de género” e pedir aos alunos para averiguarem se existe de facto, ou não, igualdade de género não só no nosso país como também no mundo. Deste modo, os alunos tomariam consciência de que ainda há muito caminho a percorrer até chegarmos a uma plena igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e perceberiam a influência de líderes políticos no avanço ou recuo da igualdade de oportunidades. Assim, tendo conhecimento da realidade de outros países os alunos serão capazes de tomar decisões informadas sobre os assuntos para os quais forem solicitados.

Ainda enquadrada na estratégia do debate está a técnica de *brainstorming* ou chuva de ideias. É uma técnica

que ajuda a promover, na sala de aula, uma dinâmica de grupo despoletada pelas ideias individuais de cada aluno. Este tipo de debate é adequado para a introdução de uma temática, para que o professor possa aferir os conhecimentos prévios dos alunos em relação a essa temática, assim como também pode ser usado para a resolução de situações problema ou para debater questões polémicas (Cruz, 2013, p. 22)

Um exemplo prático disto seria colocar no quadro a seguinte questão: “Porque abandonam as pessoas o seu lar?” para introduzir o tema das migrações e cada aluno colocar no quadro a primeira palavra que lhe vem à cabeça quando vê a questão. Até

porque uma das características desta técnica é o facto de a resposta ser espontânea e não refletida (Cruz, 2013).

Com esta técnica estaríamos a desenvolver a capacidade de comunicação escrita, o respeito e a tolerância para com o outro, no sentido em que as respostas obtidas seriam certamente diferentes.

Outra estratégia de uso pertinente na promoção de uma EDH seria a aprendizagem cooperativa, feita através da formação de pequenos grupos. A aprendizagem cooperativa é definida como:

uma aprendizagem feita em grupo através do trabalho ativo de todos os elementos para a resolução de um objetivo, contribuindo para a aprendizagem individual, isto é, de cada membro do grupo, mas através de um trabalho cooperativo (Coelho, 2014, p. 7)

Nesta estratégia verifica-se “uma solidariedade entre os diferentes membros, uma vez que cada aluno ajuda o seu colega e a motivação aumenta com a aprendizagem de todos os membros do grupo” (Coelho, 2014, p. 7).

Esta estratégia permite o desenvolvimento de um conhecimento coletivo, aumentando o conhecimento individual ao mesmo tempo que promove competências como a solidariedade, cooperação, trabalho em equipa, a tolerância e o respeito pelo outro que, na sua diferença, o complementa.

Um exemplo prático desta estratégia seria dividir uma turma em grupos de dois ou três elementos e atribuir-lhes a tarefa de explorarem a sociedade ateniense. Cada grupo ficaria responsável por uma camada social, elencando os direitos e deveres de cada uma.

Importa ainda referir que qualquer estratégia necessita de ser planificada. A planificação deve contribuir para a:

optimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho. Neste sentido, deve ser uma competência desenvolvida por todos os docentes, dado que constitui a base fundamental do sucesso educativo, ao englobar o professor diretamente na sua elaboração e consequentemente implicar a reflexão sobre a sua prática. (Barroso, 2013, p. 11)

As estratégias que aqui foram apresentadas constituem possibilidades de promoção de uma educação para os direitos humanos através do ensino de História, que

se prova um grande aliado. Todas elas permitem o desenvolvimento de competências fundamentais para que os alunos de hoje sejam cidadãos ativos, críticos e participativos na sociedade no futuro. Que não contribuam para perpetuar a apatia que se verifica. Os jovens de hoje precisam de estar munidos de competências e conhecimento para que não sejam manipulados. Isto afigura-se de extrema importância numa época em que o Homem parece que se esqueceu das consequências da ideologia extremista. Numa época em que ainda hoje não podemos dizer que existe igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Numa época em que continuam a ser registados casos de tráfico humano. Numa época em que continuam a ser cometidos diversos abusos contra pessoas, cujo único intento é a melhorar as suas condições de vida e que acabam a ser exploradas. A educação de hoje tem o dever de combater estes flagelos! Os jovens de hoje serão os cidadãos do futuro e, por isso, devemos investir no desenvolvimento das suas competências e valores. Sem cidadãos informados, o passado repetir-se-á, com contornos ainda mais gravosos.

Capítulo IV – *Design Metodológico*

Neste capítulo são delineados os objetivos a concretizar neste Relatório. Para imprimir uma maior clareza e sistematização pedagógica dividimos os objetivos em objetivos do Relatório e objetivos centrados no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Este é ainda um espaço onde se identificam metodologias utilizadas, apresentam os instrumentos e as técnicas de recolha de dados apresentados, o tipo de tratamento de dados e questões éticas que foram asseguradas ao longo da investigação.

4.1. Objetivos

Atendendo à caracterização do contexto de estágio, à temática do Relatório e ao tempo disponibilizado para a prática pedagógica, enumeram-se os objetivos que auxiliaram e orientaram não só essa mesma prática, como toda a investigação desenvolvida. Como referido anteriormente, os objetivos vão recair sobre duas perspetivas, designadamente os objetivos do Relatório e os objetivos centrados no processo de ensino/aprendizagem, dos alunos do 7.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do 10.º ano do Ensino Secundário.

É importante ainda referir que os objetivos formulados vão ao encontro do preconizado em vários documentos orientadores do ensino, designadamente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), nas *Aprendizagens Essenciais – História* (Direção Geral da Educação, 2018), na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro et al., 2019).

4.1.1. Objetivos do Relatório

Atendendo a que a temática do Relatório se centra na Educação para os Direitos Humanos, foi delineado o seguinte conjunto de **objetivos do Relatório**. Estes objetivos podem ser entendidos como centrados no docente enquanto investigador e reflexivo:

- Planificar e intervir de forma integrada, tendo em conta as necessidades dos alunos, os conteúdos programáticos e usufruindo da transversalidade da educação para os Direitos Humanos;
- Compreender as conceções e representações dos alunos sobre a temática a ser desenvolvida neste Relatório;

- Compreender, a partir das concepções dos alunos, o seu desenvolvimento enquanto cidadãos conscientes, em contexto de sala de aula;
- Avaliar a evolução das concepções e representações dos alunos sobre os Direitos Humanos ao longo do ano;
- Avaliar o impacto da prática pedagógica na alteração das concepções e representações dos alunos.

4.1.2. Objetivos centrados no processo de ensino/aprendizagem dos alunos

Considerando os propósitos do projeto e a natureza pedagógica que ele apresenta, elencam-se, agora, os seguintes **objetivos centrados na aprendizagem dos alunos**:

- Problematizar as relações entre o passado e o presente;
- Desenvolver capacidade de reflexão;
- Analisar fontes de natureza vária;
- Respeitar o outro, as suas diferenças e opiniões, assumindo uma atitude de responsabilidade social;
- Reconhecer o seu papel enquanto cidadão ativo, consciente e responsável na comunidade escolar;
- Resolver situações e/ou problemas que possam surgir no contexto escolar, salvaguardando os Direitos Humanos;
- Apresentar estratégias para a resolução dos problemas assinalados;
- Avaliar a eficácia das estratégias encontradas para a resolução de problemas, de forma a desenvolver o pensamento crítico e reflexivo.

4.2. Metodologia

De acordo com os objetivos acima definidos é essencial selecionar o paradigma que melhor se adequa às finalidades do Relatório de Estágio. Com efeito, optou-se por uma metodologia descritivo-interpretativa, uma vez que vai possibilitar a “(...) obtenção de dados de tipo narrativo em que o investigador é via de regra o principal “instrumento de medida” de estudo e em que o objetivo da pesquisa é o de conseguir uma visão holística do fenómeno em estudo” (Denzin & Lincoln, 1994, citado por Coutinho, 2006, p. 5).

O método qualitativo é um método que “agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. (Bodgan & Biklen, 1994, p. 47).

É um tipo de investigação descritiva, uma vez que os dados recolhidos são obtidos por via de palavras ou imagens e não de números (Bodgan & Biklen, 1994). Além disso, é um método que oferece “a possibilidade de produção de conhecimento mais aprofundado sobre fenômenos humanos, contribuindo para o entendimento da sua dimensão subjetiva” (Taquette, 2020, p. 392). Note-se que a temática do presente Relatório está em constante evolução, por isso o “desenvolvimento da pesquisa, de modo flexível e aberto, permite admitir novas conceptualizações aumentando progressivamente a compreensão do real” (Silva, 2013, p. 18).

Tendo em mente a temática do Relatório, pretendi desenvolver uma metodologia ativa em contexto de sala de aula, com o intuito de contribuir para a formação de cidadãos ativos, críticos, conscientes e reflexivos. Em conformidade com Moran (2018), este tipo de metodologia dá destaque “ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor” (p. 39).

Neste sentido, e atendendo que a metodologia selecionada dispõe de diferentes técnicas de recolha de dados, recorri à observação naturalista, à redação diária de um diário de bordo, a questionários aplicados aos alunos das turmas do ensino básico e do ensino secundário atribuídas e, ainda, à análise documental dos documentos orientadores de educação, de modo a compreender como está preconizada e educação para os Direitos Humanos.

Coutinho (2019) afirma que, a partir da observação, é possível o registo de “atividades”, “comportamentos” e “caraterísticas físicas”, sem a influência do outro. Deste modo, atendendo a que a investigação decorreu em contexto de estágio, esta técnica de recolha de informação foi imprescindível quer para o conhecimento dos alunos, do meio escolar e envolvente. A observação permitiu ainda identificar aspetos vários que auxiliaram a intervenção ativa e eficaz no contexto de estágio, tendo em vista a sua melhoria.

De acordo com a mesma autora (Coutinho, 2019), “(...) A dimensão do envolvimento do observador, varia em função do grau de participação de investigador na situação social em análise” (p. 139). Neste caso, privilegiar-se-á uma observação participante, na medida em que será adotado um “papel ativo”, agindo como um membro

do grupo a observar. Aqui, “(...) o objetivo neste caso, é conseguir ter a perspectiva de *insider* do grupo, sem perder a credibilidade que assiste a um investigador social” (Angrosino, 2012, citado por Coutinho, 2019, p.138).

A construção de um diário de bordo desempenhou um papel fundamental nas reflexões realizadas sobre as atividades desenvolvidas em contexto de estágio, bem como na identificação de limitações e situações problema.

O diário de bordo é considerado um registo de experiências pessoais e observações passadas (Holly & McLoughin, 1989, citado por Alves, 2004). As notas de campo são geralmente feitas pouco tempo depois dos acontecimentos ocorrerem ou podem refletir pensamentos atuais de um acontecimento passado, permitindo preservar a sequência e duração das atividades (Alves, 2004). Segundo Batista (2022) é “através das observações feitas em seu diário que o professor consegue averiguar os problemas, refletir sobre eles e encontrando meios de solução, tornando-os mais flexíveis e definidos” (p. 27). No diário de bordo podem constar desde experiências individuais, perspectivas, ideias e reflexões, que após análise, permitirão um olhar crítico sobre a ação narrada e perceber a evolução do docente durante o processo, os seus desafios e a resolução dos mesmos.

Bodgan & Biklen (1994) dividem as notas de campo que integram o diário de bordo em duas dimensões: as descritivas e as reflexivas. Em relação às primeiras, “(...) geralmente são descrições tão precisas e minuciosas quanto possível (...) do ambiente, da aparência física e do caráter dos participantes, daquilo que dizem e do como atuam” (Coutinho, 2019, p. 332; Domingos et al., 2021). Já as reflexivas “(...) são especulações do investigador, expressões dos seus sentimentos, interpretações, ideias e impressões que vai formando a partir dos dados que observa” (Coutinho, 2019, p. 332; Domingos et al., 2021).

Segundo Campenhoudt & Quivy (2005), os questionários consistem na colocação de várias questões a um conjunto de inquiridos, que representam uma população. Esta técnica de recolha de dados viabiliza a obtenção de uma quantidade considerável de dados, permitindo adquirir informações de tipo vário (opiniões, conceções), que sejam do interesse do investigador.

Inicialmente, era expectável a aplicação dos questionários no início e no fim da prática educativa, com o intuito de compreender a evolução das conceções dos alunos,

bem como o impacto da minha ação educativa nos mesmos. Contudo, devido à limitação de tempo disponibilizado, não foi possível a sua aplicação nos dois momentos previstos, sendo que o mesmo foi aplicado somente no final da prática educativa. Com o intuito de colmatar esta lacuna, foi pedido aos alunos do 10.º ano de escolaridade que escrevessem um texto, no início do ano letivo sobre o que são, para eles, Direitos Humanos. No caso do 7.º ano de escolaridade, recorreu-se a um *brainstorming* ou chuva de ideias, com recurso à plataforma *GitMind*, onde cada aluno escreveu uma palavra que definisse o conceito de Direitos Humanos.

Tendo por base uma abordagem qualitativa da investigação, o método usado para o tratamento de dados foi a análise de conteúdo, que se define como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1979, p.48); ou, em conformidade com Esteves (2006) “[a] análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada, para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar uma análise de conteúdo podem ser de origem e natureza diversas” (p. 107). Assim, com a análise de conteúdo, foi possível sintetizar e organizar toda a informação recolhida.

No decurso da investigação, atendi a várias exigências éticas, nomeadamente: a salvaguarda a privacidade dos sujeitos, a garantia de anonimato e confidencialidade dos envolvidos através da criação de códigos que permitam a ocultação tanto da escola como dos alunos; a não distorção dos dados ou resultados por não se concordar com eles, a garantia de que a participação dos sujeitos no estudo não os prejudicará, o respeito pela propriedade intelectual dos envolvidos, o estabelecimento da não obrigatoriedade de participação e a comunicação dos resultados do estudo aos participantes.

4.2.1. Análise dos dados

A análise de dados é uma tarefa complexa que requer um trabalho minucioso por parte do investigador. Alonso (1998) refere que “é preciso um grande esforço de sistematização e de utilização de metodologias de análise que permitem transpor os enfoques meramente intuitivo-artísticos, oferecendo consistência e rigor ao processo analítico.” (p. 497).

A organização do sistema de categorias que Bardin (1979) considera fundamentais: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

O quadro de categorias (**Quadro 1**) que estrutura a análise de conteúdo deste Relatório organiza-se em três dimensões que correspondem às finalidades que nortearam o mesmo.

Quadro 1 - Sistema de Categorias

Dimensões	Categorias
Finalidades da EDH	Conjunto de normas que salvaguardam a dignidade humana
	Conjunto de valores que salvaguardam a dignidade humana
Abordagem curricular	Integrada
	Disciplinar
	Trabalham
	Não trabalham
Organização do processo de ensino	Estratégias de ensino

Apresentado o quadro de categorias, é importante descrever e explicitar de forma breve cada uma das suas dimensões, de forma a tornar compreensíveis o sentido e significado de cada uma delas.

Assim, em relação à dimensão finalidades da educação para os Direitos Humanos pretende-se conhecer as concepções e representações dos alunos acerca do conceito de DH e da sua importância no sistema educativo. Para isso, esta dimensão foi subdividida em conjunto de normas que salvaguardam a dignidade humana, com o intuito de perceber se os alunos entendem os DH sob uma perspectiva descritiva, ou seja, sobre o número de artigos preconizados pela DUDH e que todos devemos cumprir; e em conjunto de valores

que salvaguardam a dignidade humana, com o intuito de perceber se os alunos concebem os DH como um conjunto de princípios que devem orientar toda e qualquer a ação humana.

A dimensão abordagem curricular pretende conferir se os alunos trabalham temáticas relacionadas com os DH noutras disciplinas. Deste modo, foi subdividida em trabalham e não trabalham, no sentido de perceber se os alunos têm consciência quando abordam estas temáticas nas aulas e se as mesmas são abordadas de forma integrada, envolvendo outras disciplinas ou se de forma disciplinar, envolvendo somente as disciplinas de História e de Cidadania Desenvolvimento.

Por fim, a dimensão **organização do processo de ensino** reporta-se ao tipo de estratégias de ensino acima apresentadas que foram utilizadas no decorrer do ano letivo e que procuraram promover uma Educação para os Direitos Humanos, se são utilizadas as estratégias informativo-instrutivas (Campos, 1991; Menezes, 1993; Fonseca, 2011), como a transmissão direta dos conteúdos ou estratégias de exploração reconstrutiva (Campos, 1991; Menezes, 1993; Fonseca, 2011), que apelam ao uso de metodologias ativas, potenciadores de um processo de construção do conhecimento pelos alunos, apoiados no desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva.

Capítulo V – Caraterização dos contextos educativos

5.1. Caraterização do meio envolvente

O meio envolvente à escola desempenha um papel fundamental enquanto espaço potenciador e enriquecedor de aprendizagens. Em conformidade com Lopes et al. (2016), no documento das *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, é referido que “A exploração do meio próximo da criança tem para esta um sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão” (p. 85). E, apesar de se tratar de um nível de ensino inferior daquele onde decorreu a prática pedagógica, pode-se aplicá-lo a jovens do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, atendendo ao facto dos mesmos estarem numa faixa etária onde se estão a descobrir e a marcar uma posição na sociedade. E, por vezes, os espaços envolventes à escola não são potenciadores da aprendizagem, muito pelo contrário.

A escola onde decorreu o estágio pedagógico situa-se na costa sul da ilha de São Miguel, estando inserida num espaço geográfico com caraterísticas rurais e urbanas. Destaca-se a sua proximidade ao Museu Municipal, a Igreja Matriz, o porto de pescas, a olaria e uma reserva natural, pela possibilidade de realização de visitas de estudo. A visita a estes locais faz com que o jovem se sinta parte integrante do local onde vive.

5.2. Caraterização da escola

No ano letivo 2023/2024, de acordo com o *Projeto Educativo de Escola*, encontravam-se matriculados 1225 alunos, com idades compreendidas entre os quatro e os vinte anos. A instituição está dividida em quatro núcleos, sendo que três deles destinam-se ao ensino pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, e outro, a escola-sede, cuja oferta letiva engloba os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. É importante referir que o estágio decorreu na escola-sede.

A nível de infraestruturas, a instituição é constituída por quatro pavilhões. O primeiro, o “Pavilhão central”, é onde se localizam os serviços administrativos da escola, os serviços de bar e refeitório, as salas da Associação de Estudantes e da Associação de Pais e Encarregados de Educação. A zona do bar dispõe de um televisor e várias mesas para os alunos conviverem e fazerem as suas refeições. Está destinada também uma zona intitulada o mural das reflexões, onde os alunos podem partilhar com toda a comunidade escolar reflexões sobre temas diversos e um espaço destinado à exposição de trabalhos

realizados pelos alunos. Esta iniciativa permite que o trabalho dos alunos seja valorizado. No mesmo piso também se pode encontrar a reprografia e papelaria e a sala de professores. No piso 1, localizam-se os gabinetes destinados às Direções de Turma do Ensino Básico e do Ensino Secundário, o gabinete da Psicóloga, os serviços informáticos, bem como os gabinetes de Assessoria e do Conselho Executivo, uma sala de trabalho e a Sala de Acompanhamento Disciplinar (SAD).

Em frente ao “Pavilhão central”, encontra-se o pavilhão C, que se divide em três pisos. No primeiro piso encontram-se os alunos com incapacidades psicomotoras, neurológicas graves. No segundo piso encontram-se os alunos do 5.º e 6.º anos, bem como uma turma do secundário, devido a dificuldades psicomotoras da docente. Aqui encontram-se também os Departamentos de Ciências Sociais e Filosofia, de Matemática e de Línguas Estrangeiras e uma sala de reuniões. No terceiro piso, encontram-se os alunos do Ensino Secundário. Este piso dispõe de um laboratório para os alunos que frequentam as aulas de Biologia e Geologia e Física e Química.

Ao lado fica o pavilhão B, que se divide, também ele, em três pisos. No primeiro piso existem salas de música, salas de teatro e o auditório. No segundo piso encontram-se os alunos do 8.º ano e a biblioteca da escola. No terceiro piso encontram-se os alunos dos 7.º e 9.º anos e é onde está localizada a sala de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o Departamento de Ciências Experimentais e Tecnologias e um laboratório para a disciplina de Ciências da Natureza.

A instituição dinamiza atividades ao longo de todo o ano letivo através dos seus clubes e projetos, designadamente a Biblioteca Escolar, as Atividades Desportivas Escolares, o Clube de Proteção Civil, o Clube de Programação, Robótica e Inteligência Artificial – VilaCodeBot, Ioga e meditação para crianças no pré-escolar, o Projeto Eco Escolas e as Filosofâncias.

5.3. 3.º Ciclo do Ensino Básico

5.3.1. Caraterização da sala

De acordo com Zabalza (2001), o espaço na educação “constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas” (p. 120). O espaço na educação é, assim, um espaço de construção de “relações que permitem

a criação de situações pedagógicas levando a aprendizagens por parte dos alunos” (Neves, 2014, p. 3). Os espaços educativos são locais onde se desenvolvem práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de cidadãos críticos, conscientes, reflexivos.

O espaço onde decorreu o estágio está localizado no terceiro piso do Pavilhão B, próximo do Departamento de Ciências Experimentais e Tecnologias, da sala de Tecnologia da Informação e Comunicação, das casas de banho e da sala das assistentes operacionais. Na porta da sala estava afixada uma frase motivacional “Ler é mergulhar num mar de conhecimento”, iniciativa de Departamento de Português. Nas paredes próximas encontrava-se a listagem completa dos alunos da turma, a planta de sala de aula e a data de aniversário dos alunos. A sala estava também equipada com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças e eram de fácil deslocação, caso fosse necessário mudar a disposição da mesma. De referir que a sala estava munida de um computador com ligação à internet, um quadro branco com marcadores e um quadro interativo.

5.3.2. Caraterização da turma

A turma de 7.º ano era composta por dezassete alunos, em que seis são rapazes e onze são raparigas e encontram-se distribuídos numa faixa etária compreendida entre os onze e os catorze anos. A média de idades situou-se nos 12,4 anos (**Tabela 1**).

Tabela 1 - *Frequência no 7.º ano de escolaridade da turma de Ensino Básico onde decorreu o estágio*

Idade	Género	Frequência no 7.º ano de escolaridade		Retenções noutras anos escolares				
		1.ª vez	Já frequentou	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano
11 anos	Masculino	1						
	Feminino							
12 anos	Masculino	3						1
	Feminino	8						
13 anos	Masculino	1				1		
	Feminino	2		1	1			
14 anos	Masculino		1					1
	Feminino	1		1			1	
TOTAL		16	1	2	1	1	1	2

No que concerne ao aproveitamento escolar na disciplina de História e Geografia de Portugal no ano letivo anterior, 2022/2023, há a destacar quatro alunos com nível inferior a três, doze alunos com nível três e apenas uma aluna com nível quatro.

No ano letivo 2023/2024, foi registada uma melhoria no aproveitamento dos alunos à disciplina de História. Assim sendo, quatro alunos obtiveram o nível três, nove alunos o nível quatro e quatro alunos o nível cinco.

A nível de escalões de apoio, importa mencionar que todos os alunos beneficiam de escalão: quatro alunos beneficiam do primeiro escalão, sete alunos beneficiam do terceiro escalão e sete alunos beneficiam do quinto escalão.

No que diz respeito aos alunos com apoios, há a referir que dez estão a frequentar o apoio de Português, seis alunos a frequentar o apoio de Inglês e propostos para apoio a Matemática existem seis alunos.

No que respeita ao Grupo Pro Sucesso (GPS), existem cinco alunos com GPS a Português e quatro com GPS de Matemática. Note-se que alguns deles frequentam os dois apoios.

A nível de problemas de saúde, catorze alunos têm problemas visuais, usando óculos; há um aluno com excesso de peso tendo, no ano anterior, sido encaminhado para a equipa de saúde; há dois alunos com alergias à cola branca e ao pó; dois alunos que sofrem de ansiedade, um deles apenas tem medicação para episódios graves (*Valium*) e a outra toma todos os dias; dois alunos sofrem de asma. De referir que há alunos com mais de um problema de saúde.

Relativamente ao registo de ocorrências, importar saber que três alunos foram advertidos por comportamento desadequado com os colegas e com o professor, sendo que um deles repetiu a ocorrência. É importante destacar o caso de um aluno, sinalizado pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), que contraiu o matrimónio em 2022, com dezasseis anos, passando, por isso, a ser considerado emancipado e deixado de ser acompanhado pela referida comissão. De referir ainda que não frequenta as aulas desde o ano letivo passado, não se tendo informação relativa ao mesmo. Neste momento, o aluno atingiu a maioridade, pelo que deixou de constar na lista de alunos. Assim, não será tido em conta aquando da caracterização individual. Há outros dois alunos sinalizados pela CPCJ. Ainda é importante dizer que há outro aluno que se encontra sinalizado pela CPCJ de Lagoa, e que, em setembro de 2023, foi retirado aos pais, passando a viver com os avós, na freguesia de São Miguel, tendo integrado a turma poucos dias antes do início do ano letivo.

De forma geral, a turma apresenta-se como problemática em contexto de sala de aula. A concentração e o foco dos alunos dispersavam num ápice, levando a que a eu tivesse de chamar a atenção dos alunos. de referir que não havia espírito de entreajuda entre os colegas da turma, pelo que os trabalhos de grupo eram sempre mal recebidos por eles. No entanto, é importante referir que este não foi exclusivo da minha disciplina tendo todos os outros docentes feito inúmeras queixas à Diretora de Turma que, por sua vez, tentou resolver, sem sucesso, os problemas. Perante esta situação, foi comigo que acabou por se verificar uma melhoria no comportamento dos mesmos partir do final do primeiro semestre.

A nível de dificuldades de aprendizagem, a turma apresentava uma carência na análise e interpretação das diversas fontes, levando a que não compreendessem os conceitos e o encadeamento dos acontecimentos. Outro fator que contribuiu para isso foi o facto de os alunos, no início do ano letivo, terem referido que “odiavam” a disciplina de História.

No decorrer do estágio, procurou-se desenvolver, em primeira instância, o gosto pela História e, a partir daí, desenvolver a capacidade de relacionar o passado com o presente, a análise de fontes diversas e a autorresponsabilização dos alunos pelos seus atos.

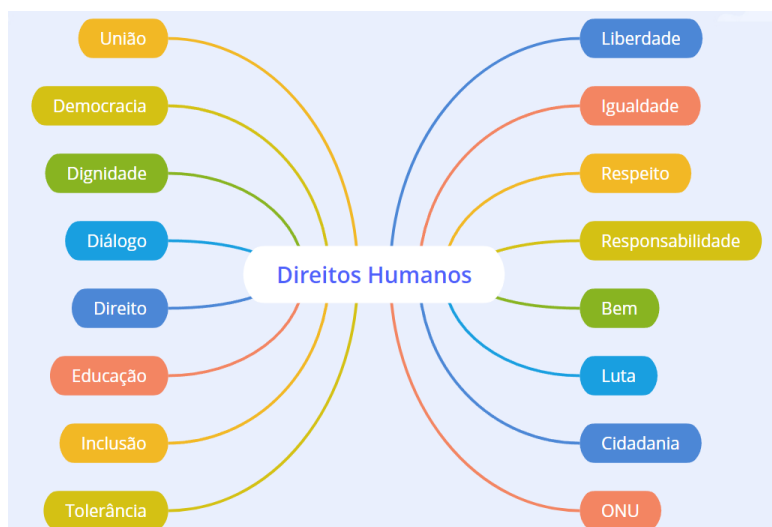
5.3.3. Conceções e representações dos alunos da turma do 7.º ano de escolaridade sobre Direitos Humanos

No **início do ano letivo**, os alunos da turma do 7.º ano de escolaridade foram convidados a participar num *brainstorming* ou chuva de ideias, com recurso à plataforma *GitMind*. Em conformidade com Santos (2017), esta técnica:

é aplicada com o objeto de gerar o maior número de ideias possíveis acerca de um determinado tema. Assim, o exercício tradicional sugere que se reúna um grupo de pessoas, preferencialmente de áreas e competências diferentes, se reúnam a fim de contribuir para uma “tempestade de ideias”, onde as diferenças e experiências de cada uma somada e associadas às dos outros formem um longo processo de sugestões e discussões. Nenhuma ideia é inicialmente descartada ou julgada, todas as ideias são ouvidas e anotadas, para que possam evoluir até à chegada da solução efetiva. (p. 10)

Cada aluno contribuiu com uma palavra que definisse o conceito de Direitos Humanos e o resultado foi o que se apresenta abaixo (**Figura 3**).

Figura 3 - *Conceções dos alunos da turma do 7.º ano de escolaridade acerca do conceito de Direitos Humanos*



A partir desta interessante escolha de palavras da turma, foi feita uma desconstrução destes conceitos ao longo do ano letivo, através da apresentação de exemplos específicos de cada conceito que, de acordo com Canha (2018) se constituiu “como um fator de maximização da aprendizagem” (p. 16). De forma geral, os alunos, possuem algum conhecimento sobre o conceito, fruto da abordagem em outras disciplinas.

5.4. Ensino Secundário

5.4.1. Caraterização da sala

O espaço onde decorreu o estágio está localizado no terceiro piso do Pavilhão, próximo dos laboratórios de Físico-Química e Biologia e Geologia. Na porta da sala, à semelhança do que se verificou na sala da turma de Ensino Básico, encontrava-se uma frase motivacional, “A leitura é o passaporte para a sabedoria”. Nas paredes próximas encontrava-se a listagem completa dos alunos e um armário para arrumos. A sala estava equipada com mesas e cadeiras de fácil deslocação, sendo fácil mudar a disposição da sala, se assim fosse necessário. Possuía também um computador com ligação à internet, um quadro branco com marcadores e um quadro interativo.

5.4.2. Caraterização da turma

A turma do 10.º ano de escolaridade era composta por vinte e cinco alunos. Todavia, foi-me atribuída metade da turma, ou seja, doze alunos. Assim, a turma foi

constituída por nove raparigas e três rapazes, com idades compreendidas entre os quinze e os dezasseis anos. A média de idades situou-se entre os 15,6 anos.

Desta turma, há a destacar um aluno com diagnóstico de Hiperatividade, Défice de Atenção e Espectro do Autismo.

De um modo geral, esta é uma turma calma, participativa e interativa, ainda que um pouco conflituosa. Revelam, na sua maioria, grande capacidade de interpretação e análise de diversas fontes, ainda que possuem algumas falhas a nível de linguagem e utilização de conceitos operatórios.

A nível de aproveitamento na disciplina de História A registaram-se os seguintes resultados: um aluno obteve a classificação de dez valores; um aluno obteve catorze valores; um aluno obteve quinze valores; cinco alunos obtiveram dezasseis valores; três alunos obtiveram dezoito valores; e um aluno obteve dezanove valores.

5.4.3. Concepções e representações dos alunos do 10.º ano de escolaridade sobre Direitos Humanos

No **início do ano letivo**, os alunos do 10.º ano da escolaridade foram desafiados a escrever um breve texto, em sala de aula, onde pudessem definir o conceito de Direitos Humanos.

Através da análise dos textos dos alunos foi possível identificar quatro definições: “São leis que reconhecem e protegem a dignidade humana” (alunos A10, I10, G10 e C10), “São direitos básicos de todos os seres humanos” (alunos J10 e L10), “São preceitos que têm como finalidade reconhecer e proteger a dignidade de todos os seres humanos. Comandam o modo como os indivíduos vivem em sociedade” (aluno M10) e “São direitos que dizem respeito a todos os seres humanos, sem exceção” (alunos F10, E10, H10, B10 e D10). A partir destas concepções, é possível concluir que os alunos conferiram uma finalidade interpretativa ao conceito de Direitos Humanos, pelo que se podem enquadrar estas respostas na dimensão finalidade da EDH.

Perante estas respostas concluiu-se que os alunos já tinham um bom conhecimento da temática, uma vez que já abordaram este tema em anos letivos anteriores e que assistem ao noticiário.

Capítulo VI – A prática pedagógica no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Após uma primeira caracterização das turmas de Ensino Básico e Ensino Secundário feita pelas respetivas Diretoras de Turma, importa referir que as mesmas foram da minha responsabilidade da mesma o ano letivo inteiro.

Devido ao limite de páginas imposto para a concretização deste Relatório, apresentar-se-ão apenas, do conjunto de atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo, duas atividades: uma relativa ao 7.º ano de escolaridade e uma relativa ao 10.º ano de escolaridade. Tendo presente a temática do Relatório, a seleção das atividades a apresentar deve-se, no meu entender, ao contributo mais significativo que tiveram na aprendizagem dos alunos, no que concerne ao desenvolvimento de competências como o espírito crítico, a capacidade reflexiva, a consciência cidadã, o sentido de responsabilidade e a consciência face aos DH. Importa destacar que todas as atividades realizadas tiveram sucesso.

Uma vez que o presente Relatório incide sobre os contributos do ensino da História no sentido de promover uma EDH importa referir que algumas atividades foram realizadas de forma integrada, privilegiando o diálogo entre as várias disciplinas. A integração curricular é, assim, entendida como o diálogo e interação entre as diferentes áreas do saber (Fonseca, 2011), com o objetivo de promover um ensino significativo para os alunos. Maria do Céu Roldão (2004) acrescenta que “importa não só ensinar a saber ver o bosque, mas a discriminar as árvores que constituem o bosque e fazem dele aquele e não outro bosque” (p. 67). Ao promover um ensino integrado estamos a desenvolver um processo educativo construtivo, assente nos quatro pilares definidos por Delors (1996), analisados no enquadramento teórico.

Deste modo, foram realizadas diversas atividades, quer no 7.º quer no 10.º anos de escolaridade, que vão ao encontro das finalidades apresentadas nas *Aprendizagens Essenciais – 7.º ano / 3.º Ciclo do Ensino Básico – História* (Direção Geral da Educação, 2018); do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) e do *Ensino de Qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras* (Conselho da Europa, 2018).

6.1. Ensino Básico

A prática pedagógica foi desenvolvida durante todo o ano letivo, de forma individual, às quartas-feiras tendo decorrido sob um processo dialógico entre o ensino de História, educação para a cidadania e DH. No quadro que se segue (**Quadro 2**) sintetizam-se as atividades realizadas no Ensino Básico. Importa referir que nenhuma das atividades foi proposta pelo estabelecimento de ensino.

Quadro 2 - Calendarização das atividades realizadas na turma de 7.º ano de escolaridade

	Atividades realizadas	Data
7.º A	• Visita virtual ao Templo de Luxor	27 de setembro e 04 de outubro
	• Ser nómada no século XXI	11 de outubro
	• A organização social de Atenas	18 e 25 de outubro
	• Debate sobre indisciplina	08 de novembro
	• Trabalho de grupo sobre o mundo romano	15 e 22 de novembro
	• Tolerância religiosa (islamismo em São Miguel)	06 de dezembro
	• A organização social medieval	20 de março
	• 25 de Abril nos Açores: uma conversa com o jornalista Saes Furtado	24 de abril

A primeira atividade realizada teve por base uma visita virtual² ao Templo de Luxor, como exemplo ilustrativo de um templo egípcio. De acordo com Ribeiro (2016):

A visita virtual é uma forma fácil, divertida e interativa de ver um espaço em todas as direções. O utilizador pode movimentar-se com o rato através de panoramas esféricos, que permitem observar o espaço fotografado como se estivesse no local. (p. 3).

Esta foi uma atividade que pretendeu cativar e motivar os alunos para a aprendizagem, complementando as suas aprendizagens. Leitão (2023) adianta ainda que:

Ao tornar o património virtual, está-se a generalizar e democratizar o acesso à Cultura possibilitando que mesmo quem viva em locais mais remotos ou tenha menos possibilidades económicas possa integrar uma VEV e beneficiar das suas potencialidades. (p. 25)

² Pode ser consultado através do seguinte link: <https://luxortemple.mused.org/pt/guided/638/introducao-ao-templo-de-luxor>

A segunda atividade realizada teve como foco o controlo da indisciplina em sala de aula que, de acordo com o CNE (parecer n.º 3/2022, p, 5480, citado por Coutinho, 2020) é definida como “todos os comportamentos que reflitam o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efetiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo” (p. 21). Apresentei notícias, retiradas de diversos *sites* de canais de notícias, de jovens adolescentes da mesma faixa etária que se deslocam diariamente em barcos insufláveis em busca de uma vida melhor. De seguida, pedi aos alunos que imaginassem que uma catástrofe natural assolava a ilha e que só podiam levar três coisas (materiais) consigo (**apêndice V**).

A terceira atividade centrou-se na compreensão dos direitos e deveres da sociedade ateniense, a fim de os alunos tomarem consciência da desigualdade que existia (**apêndice I**). No fim, foi feita uma comparação com o presente, de forma a aferir se existe, ou não, nos nossos dias, desigualdade social. Foram apresentados, pelos alunos, exemplos como o salário desigual entre homens e mulheres; e a pouca representação das mulheres na política. Os alunos chegaram à conclusão de que a desigualdade social ainda está presente no quotidiano.

A quarta atividade consistiu no debate sobre a indisciplina, que veio na sequência de atitudes e comportamentos registados durante o dia da sua realização e que comprometeram o normal funcionamento da aula. Foram ouvidas todas as partes envolvidas nos conflitos e todos chegaram à conclusão de que o diálogo é sempre a melhor solução na mediação de conflitos. Quer de comportamentos desadequados, quer de conflitos mundiais.

A quinta atividade consistiu num pequeno trabalho de grupo realizado em contexto de sala de aula relativos ao mundo romano. Cada grupo ficou com uma temática diferente e, no final da aula, os trabalhos foram apresentados à aula. O objetivo foi por os alunos a trabalhar com quem se sentiam menos à vontade, de modo a conseguirem concentrar-se apenas e só no trabalho a realizar e não nos conflitos que possuem entre si.

A sexta atividade procurou trabalhar a tolerância religiosa, através do estudo dos muçulmanos, aproximando os conteúdos à realidade dos mesmos, uma vez que foi apresentado um pequeno vídeo realizado pela por mim e pela colega de estágio, numa

visita de estudo que fez à Sinagoga “Portas do Céu”, em Ponta Delgada. O objetivo primordial foi promover o respeito pela diferença.

Na sétima atividade foi realizado um *role-play*. A turma foi dividida em pequenos grupos e distribuídos, aleatoriamente, pequenos guiões com documentos relativos a cada grupo social da Idade Média (Clero, nobreza, povo e mulheres) (**apêndices II, III e IV**). De seguida, os alunos tinham de construir um texto a partir do guião e apresentar à turma, “encarnando” o grupo social que calhou a cada grupo.

Na oitava e última atividade, os alunos tiveram a oportunidade de conversar com o jornalista da Atena 1 Açores, Saes Furtado sobre o 25 de Abril nos Açores, de modo a ficarem a conhecer como se viveu este grande acontecimento no arquipélago. Importa salientar que esta atividade foi enquadrada na semana das Comemorações dos 50 anos do 25 de Abril, que contou com atividades durante os dias 22 a 26 de abril, pensadas e organizadas pelo núcleo de estágio.

Após uma visão geral de todas as atividades realizadas na turma do 7.º ano de escolaridade, apresento, a seguir, de forma mais detalhada, uma atividade promovida no contexto do Ensino Básico e da temática do presente Relatório.

6.1.1. Atividade “Ser nómada no século XXI”

A atividade “Ser nómada no século XXI” foi realizada no dia 11 de outubro e surge na sequência dos comportamentos indisciplinados da turma, de uma agressividade entre colegas e de apatia pelo meio que os rodeia, visível na forma como se expressam. E, atendendo a que, como foi referido no enquadramento teórico, a disciplina de História retrata a evolução do Homem no tempo e no espaço, permitindo correlacionar o passado e o presente, de modo a abordar as problemáticas da humanidade (Boas, 2022).

Para desenvolver a empatia nos alunos, foi necessário confrontá-los com a realidade e, aqui, a educação para a cidadania apresenta um papel preponderante, na medida em que através do confronto com a realidade apela-se ao desenvolvimento da capacidade crítica, da empatia e da tolerância. Segundo Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004) “ não só o ser para si mesmo, mas também o ser com os outros” (p. 29).

Assim, trabalhei em articulação com o docente de Cidadania e Desenvolvimento, numa ótica de interdisciplinaridade. Em conformidade com Pombo (2004), citado por

Lopes (2014), a interdisciplinaridade é definida como a “colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (pp. 29 – 30).

Atendendo à temática deste Relatório, foram definidos alguns objetivos para esta atividade, designadamente desenvolver a compreensão sobre o que é ter de abandonar o lar, desenvolver as capacidades de tomada de decisão e de construção de consenso e desenvolver a empatia e a solidariedade para com as pessoas refugiadas.

Inicialmente, apresentei aos alunos um conjunto de notícias retiradas de noticiários da televisão e de imprensa de jovens adolescentes a abandonarem os seus países em prol de melhores condições de vida. Relativamente à televisão, Pinheiro (2022) citado por Maciel (2013) refere que é vista como:

uma tecnologia para o ensino em que as técnicas audiovisuais creditam o seu valor por uma apresentação massiva de informação icónica e os aparelhos consideram-se uma ajuda ao ensino que facilitam e ampliam os processos de instrução – sob esta perspectiva a televisão é no fundo, uma forma de modernizar as aulas (p. 3)

De facto, a televisão é um poderoso instrumento de comunicação e de educação, mas é preciso ter em atenção ao seu conteúdo, uma vez que pode ser falacioso; ou mesmo para que não se converta num instrumento feito de verdades absolutas, que promove o endoutrinação e o dogmatismo, mas seja compreendido como um instrumento que deve ser usado de forma a despoletar o raciocínio crítico e reflexivo. O mesmo acontece com os jornais, revelando-se também um importante aliado no processo de ensino/aprendizagem.

Tendo em conta os pressupostos supramencionados na utilização da TV e dos jornais como recursos de aprendizagem, utilizei estes meios de comunicação em sala de aula para que o aluno fosse capaz de argumentar de forma assertiva ao mesmo tempo que constroem o seu próprio conhecimento.

As notícias foram retiradas da SIC Notícias, da CNN Portugal e do jornal El País, correspondendo a um total de nove, e compiladas na plataforma *Genially*³.

³ A *apresentação interativa* pode ser consultada através do seguinte link: <https://view.genially.com/652073528a12980011b3c69b/dossier-dh-atividade-1>

Assim que os alunos olharam e leram as fotografias e títulos das notícias, a reação dos alunos foi de completo choque. O aluno H7 proferiu as seguintes palavras, já com as lágrimas nos olhos “Isso é verdade professora? Como é possível?” e o aluno L7 referiu “Ainda bem que não somos nós nessa posição!”

Depois da primeira impressão dos alunos às notícias, explorei com eles as razões que levam as pessoas a abandonarem os seus países, no quadro. Os contributos dos alunos foram os seguintes: “guerra”, “fome”, “tempestades”, “melhores condições de vida” e “pobreza”. Importa referir que estes contributos foram dados por alunos que raramente participam nas aulas.

De seguida, formulei a seguinte questão: “Sabem quantos refugiados havia em 2022?”. A maioria dos alunos respondeu entre um e dois milhões, ou seja, muito abaixo dos números reais, que se situam nos 287 milhões, de acordo com dados da Organização Internacional da Migração.

A formulação de questões e a interação que se gera em torno das mesmas é de importância extrema, uma vez que promove a criação de uma linha de pensamento ao passo que desenvolve a linguagem. Neste caso, a questão realizada permitiu que os alunos pensassem e refletissem sobre ela e sobre as suas atitudes, desenvolvendo a empatia, a tolerância e a solidariedade. Do mesmo modo, dá-se espaço ao pensamento crítico e reflexivo (Trindade & Cosme, 2019).

Perante o número apresentado, o aluno O7 teve a seguinte intervenção: “Oh professora, nós damos tudo como garantido e eles não têm nada. É triste! Vão morrer sem ajuda”. Este aluno chegou ao grande objetivo da atividade. A tomada de consciência de que eles lhes é garantido uma habitação, comida e educação, enquanto, no exato momento, existem crianças a lutar pela sua sobrevivência. A turma ficou paralisada ao perceber que, afinal, existem muitas mais pessoas em situações de risco do que aquelas que imaginavam e porque se aperceberam que nem todas as pessoas gozam dos mesmos direitos, apesar de estes estarem atribuídos.

De seguida, pedi aos alunos para formarem grupos de cinco a seis elementos e, a seguir, distribuídos três *post-its* a cada aluno. Pedi-lhes que imaginassem que uma catástrofe natural (um sismo) destruíra a ilha e que eles só podiam levar três coisas/bens

(materiais) consigo. “Que bens escolhiam?” foi a pergunta formulada. Numa primeira instância, cada aluno respondeu, no devido *post-it*, de forma individual.

Os alunos deram diversos tipos de resposta: “água”, “comida enlatada”, “bússola”, “rosa dos ventos”, “saco de cama”, “lanterna”, “mochila”, kit primeiros socorros”, “faca”, “pão”, “cobertor”, “roupa”, “isqueiro”, “corda”, “navalha”, “tablet”, “telemóvel”, “PlayStation”, “sapatilhas” e “computador”. Destas respostas, as mais selecionadas foram “água”, “comida enlatada” e “roupa”, o que se pode justificar pelo facto de grande parte da turma pertencer a grupos de escuteiros e estarem habituados a levar apenas o essencial.

A estratégia posta em prática é denominada de *role-play* e consiste em “em uma prática que se utiliza de situações pessoais do cotidiano (simulação) em um ambiente educacional, ou seja, ambiente razoavelmente controlado, para aprendizagem por meio de reflexões assistidas” (Ogassavara et al., 2022, p. 243). O indivíduo, neste caso o aluno, deve “lidar com as complexidades de um cenário imaginado de maneira prática, *como se* estivesse efetivamente vivenciando-o nesse contexto real, impulsionando, dessa forma, sua criatividade em lidar com as situações” (Sória & Macuch, 2024, p. 2). Sória e Macuch (2024) vão ainda mais longe ao afirmar que:

O *role-play* transforma palavras em ações e explora as emoções que estão encobertas nas complexas interações e comunicações humanas (Tanzi, Biasco & Baile, 2014). Logo, o uso dessa técnica permite a melhora na forma como o indivíduo se expressa por meio dos papéis que desempenha ou venha a desempenhar (Tanzi, Biasco & Baile, 2014; Kaya & Deniz, 2020). Portanto, a técnica do *role-play* é empregada, dentro do método do psicodrama, com a finalidade de estimular o desenvolvimento de novos papéis sociais por parte dos indivíduos. Ela promove o reconhecimento de sentimentos e sensações associados às interações sociais, ao mesmo tempo que expande a compreensão sobre o desempenho de um papel, gerando aprendizagem relacional (Francischetti et al., 2011). Nesse contexto, ao identificar suas próprias limitações, o sujeito percebe novas oportunidades para experimentar outras formas de atuar em um papel em fase de desenvolvimento (Ramalho, 2008) (p. 2)

Perante isto, pode-se afirmar que através do *role-play* é possível desenvolver a capacidade de comunicação do indivíduo e, sobretudo, desenvolver a empatia, no sentido em que permite que o aluno seja colocado na posição do outro. Na ótica de Hoffman (2000) a empatia é tida como uma resposta afetiva que é mais adequada à realidade do outro. É, por outras palavras:

um tipo de resposta que produz reverberação afetiva em uma pessoa que apenas observa ou imagina a situação de outrem, fazendo com que ela experiencie afetos

esperados apenas em quem realmente está vivendo a situação de infortúnio (Sampaio et al., 2019, p. 2)

Na última parte da atividade, os alunos, agora em grupos, tinham de chegar a um consenso sobre as três coisas/bens materiais que levariam, consoante as opções dos membros do grupo. A tomada de decisões por via da comunicação é uma ferramenta de resposta poderosa às exigências de um mundo globalizado que pode ser enquadrada na ética discursiva de Jürgen Habermas (2007). Paulo Freire (1985) acrescenta que “A comunicação [...] implica uma reciprocidade que não pode ser rompida. O que caracteriza a comunicação enquanto esse comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (p. 45).

Os elementos dos grupos debateram os prós e contras das suas escolhas, respeitando as opiniões dos colegas. Isto permitiu que tomassem uma decisão racional e bem ponderada. Isto vai ao encontro de uma das funções da História que, em conformidade com Barton & Levstik (2011) citados por Osório (2018) é “ajudar os jovens a tomar decisões informadas e racionais enquanto cidadãos que promovem o bem comum e que, para isso, é preciso refletir e debater os problemas históricos selecionados nos programas curriculares, compreendo a sua ligação ao presente” (p. 23).

A realização desta atividade obedeceu ao preconizado no documento das *Aprendizagens Essenciais – 7.º ano | 3.º Ciclo do Ensino Básico* (Direção Geral da Educação, 2016), na medida em que se reconheceu “a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática” (p. 3), na medida em que através do ensino da História, recuou-se aos motivos que levam as pessoas a fugir do seu país, recorrendo a situações atuais, e se reconheceu que, apesar de terem os seus direitos, *à priori*, atribuídos, os mesmos não lhes são garantidos, pelo contrário; promoveu-se do “o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual” (p. 4), e valorizou-se “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” (p. 4), na medida em que ao promover o respeito pela diferença cultural (no caso das notícias visualizadas), promoveu-se também a valorização dos direitos humanos e dignidade humana. Os alunos tomaram consciência de que os DH deveriam ser garantidos a todos, sem exceção, e que nada justifica os atos bárbaros e as

condições precárias em que as pessoas são deixadas, por causa de conflitos, causados por líderes de países, que utilizam a população como arma de arremesso.

Olhando para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) considera-se que foram trabalhadas competências como: o pensamento crítico e pensamento criativo, na medida em que a partir das diferentes opiniões de cada elemento dos grupos, os alunos foram capazes de chegar a um consenso; o relacionamento pessoal e interpessoal, na medida em que trabalharam todos em grupo com uma interação que visou “a tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (p. 25); e desenvolvimento pessoal e autonomia, na medida em que reconhecerem que as opções dos colegas eram, por vezes, superiores às propostas que haviam apresentado.

É possível também enquadrar esta atividade no predisposto no *Ensino de Qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras* (Conselho da Europa, 2018), nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento de CCD. No domínio dos valores, foram desenvolvidas todas as competências preconizadas no mesmo, designadamente a valorização da dignidade humana e dos direitos humanos, valorização da diversidade cultural e valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito. No que concerne ao domínio das atitudes foram desenvolvidas a abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes, o respeito, o espírito cívico e a responsabilidade. No que diz respeito ao domínio das capacidades foram desenvolvidas a cooperação e a empatia. Esta atividade foi de extrema importância para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes e isto pôde ser comprovado pelo *feedback* dos alunos: “Como podemos ajudar estas crianças?” (aluno F7), “Isto é tão injusto! Não temos todos os mesmos direitos?” (aluno D7), “Temos de ajudar os refugiados.” (aluno I7).

Uma semana depois de ter realizado esta atividade, reparou-se que a atitude dos alunos uns para com os outros passou de agressividade para uma vontade de ajudar os colegas. O aluno J7, inclusive, disse o seguinte: “Obrigada professora. A atividade foi importante para nos apercebermos que estávamos a ser maus uns com os outros, sem motivo. Realmente, devemos ser gratos pelo que temos”. Este comentário permitiu

concluir o impacto significativo que esta atividade teve no seu desenvolvimento enquanto cidadãos ativos e conscientes do mundo que os rodeia.

Em jeito de reflexão, a realização desta atividade possibilitou a concretização de um dos objetivos elaborados para este Relatório, designadamente planificar e intervir, de forma integrada, tendo em conta as necessidades dos alunos, os conteúdos programáticos e usufruindo da transversalidade da educação para os Direitos Humanos.

6.2. Ensino Secundário – 10.º ano de escolaridade

A prática pedagógica foi desenvolvida durante todo o ano letivo, de forma individual, às segundas-feiras, às quartas-feiras e quintas-feiras. No quadro que se segue (**Quadro 3**) sintetizam-se as atividades realizadas no 10.º ano de escolaridade do Ensino Secundário. Importa referir que nenhuma das atividades foi proposta pelo estabelecimento de ensino.

Quadro 3 - Calendarização das atividades realizadas na turma de 10.º ano de escolaridade

	Atividades realizadas	Data
10.º C	• Sociedade ateniense e romana – comparação	25 de outubro
	• Debate: Democracia, Cidadania e Direitos Humanos	24 de janeiro
	• Tráfico de seres humanos – a escravização	26 de fevereiro
	• Ainda existe escravatura nos nossos dias?	28 de fevereiro
	• Estudo de caso: a ilha de Marajó – pedofilia e tráfico de seres humanos	29 de fevereiro
	• Poema alusivo aos Direitos Humanos	07 de março
	• Dia Internacional da Mulher – Palestra	14 de março
	• O uso do ChatGPT na educação	11 de abril
	• Emigração açoriana	15 de abril
	• Dia Internacional dos Monumentos e Sítios – visita de estudo ao Aqueduto da Mãe d'Água e Convento de Santo André	18 de abril
	• Comemorações dos 50 Anos do 25 de Abril – Projeto “Viva Abril”	22, 23, 24 e 26 de abril
• O caso de Maria Duran e as questões de género	03 de junho	

A primeira atividade consistiu na comparação das sociedades ateniense e romana através da realização de um quadro do manual *Novo Linhas da História*, da Areal Editores (**anexo I**), foram atribuídos quarenta e cinco para a realização do quadro, de forma

individual. Com esta atividade pretendi aferir se os alunos eram capazes de distinguir os direitos e deveres dos cidadãos em Atenas e Roma.

Considero que o balanço desta atividade foi positivo, constatando que os alunos são capazes de fazer a distinção entre os direitos e os deveres das sociedades grega e romana. Foi também desenvolvido o espírito crítico, na medida em que os alunos estabeleceram um paralelismo com a sociedade atual, no que diz respeito à evolução dos DH e concluíram que ainda hoje se perpetua a desigualdade social.

Na segunda atividade, foi realizado um debate intitulado “Democracia, Cidadania e Direitos Humanos”, uma vez que é uma estratégia que estimula os alunos a “pensar por si próprios de forma inteligente e autónoma, numa perspectiva crítica e criativa, por forma a que possam participar na construção de uma sociedade democrática” (Libório, 2008, p. 3). É uma estratégia que pretende desenvolver o espírito crítico e reflexivo ao mesmo tempo que desenvolve o sentido de responsabilidade, a consciência cidadã e a capacidade comunicativa e argumentativa, de que falamos anteriormente. Permite ainda que os alunos sejam confrontados com múltiplas perspetivas, promovendo uma visão mais abrangente sobre o tema.

Foram definidos alguns tópicos de orientação para o debate, nomeadamente definir e discutir os conceitos de democracia, cidadania e direitos humanos; fazer o levantamento de países cumpridores e não cumpridores da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (apresentar exemplos concretos e bem fundamentados); os grupos vão imaginar que são governantes de um país não cumpridor da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Que medidas implementariam para tornar a sociedade mais igualitária? Importa referir que os alunos tiveram a aula antes da realização do debate, de modo que pudessem preparar os seus argumentos e exemplos.

Para esta atividade, adotei a disposição da sala de aula em forma de “U”, de forma que os alunos não ficassem de costas uns para os outros e a turma foi dividida em dois grupos. De acordo com Arendt (2008) esta disposição facilita quer a visibilidade, quer a interação com o grupo, enquanto permite contacto constante com o professor sempre que necessário.

O balanço da atividade foi positivo, atendendo a que os alunos apresentaram dados o número de vítimas do Irão, em 2023, um relato de um jovem de 17 anos agredido por

alguns membros das forças de segurança, dando destaque para o facto de não lhes ter sido prestado qualquer apoio médico por parte das forças de segurança. Referiram também existir crianças a serem julgadas em tribunais exclusivos para crianças e jovens. O aluno J10 terminou a intervenção do grupo com a seguinte afirmação: “Isto é uma clara violação dos Direitos Humanos!”, recebendo aplausos dos restantes membros do grupo. Os direitos das mulheres iranianas foram também analisados pelos grupos, nomeadamente o facto de a legislação permitir o casamento de jovens a partir dos 13 anos, de ser o marido a escolher o local de residência, da mulher ser impedida de exercer algumas profissões, de ser obrigada a usar *hijab*. “Até quando vamos camuflar o flagelo da violência doméstica?”; “Até quando vamos deixar que as mulheres sejam submissas aos homens?”; “Até quando vamos ignorar estas situações e fingir que não temos nada a ver com elas?”, foram alguns exemplos das intervenções feitas pelos alunos.

A terceira atividade abrangeu o tópico do tráfico de seres humanos e deu primazia à utilização do manual, nomeadamente no que concerne aos mapas e documentos relativos à temática (**anexo II**). A utilização do mapa como recurso pedagógico constitui-se, de acordo com Álvarez (2005) como “un recurso para la enseñanza y el aprendizaje” (p. 35) e possibilitam a “representar a distribuição espacial de um fenómeno” (Domingos & Hortas, 2021, p. 46).

A decisão de utilizar quase única e exclusivamente o manual, prendeu-se com o facto de que o manual é uma das mais importantes formas para levar resultados da investigação histórica até a uma cultura histórica da sociedade, além de que é o reflexo de novas investigações no campo historiográfico (Rüsen, 2010; Schmidt, Barca & Martins, 2010).

Considero que o balanço desta atividade foi positivo, na medida em que aumentou a motivação dos alunos para a aprendizagem, através da introdução de uma nova dinâmica. Facto que se comprovou pelas respostas dos alunos às questões do manual.

A quarta atividade teve como ponto de partida a questão “Ainda existe escravatura nos nossos dias?”. A partir da visualização de um pequeno vídeo “Filhos do Coração: Alexandra Borges at TEDx Aveiro”, no qual é exposta escravatura infantil praticada no Gana. Depois da visualização, estava prevista a elaboração de um pequeno texto, pelos alunos, de modo a transmitirem esperança às crianças que viram no vídeo. No entanto, e

por sugestão dos alunos, foi realizada uma pequena partilha de reflexões sobre o vídeo. “Como é que é possível se venderem crianças ainda hoje?” (aluno C10); “Porque é que ninguém se insurge contra isto?” (aluno A10); “Porque é que é mais fácil ignorar do que fazer alguma coisa?” (aluno M10), foram algumas das intervenções registadas.

De seguida, dividi a turma em dois grupos e, adaptando uma atividade proposta pelo manual, foram distribuídas pelos grupos quatro afirmações relacionadas com o tráfico de seres humanos e o objetivo era que cada grupo tomasse uma posição, definindo se concordava ou não com as afirmações. Ambos os grupos acabaram por ter posicionamentos idênticos, evidenciando os benefícios do trabalho colaborativo, desenvolvendo a autonomia, o espírito crítico e o relacionamento interpessoal. A disciplina de História, ao procurar:

no passado respostas que permitam compreender o presente e as suas interrogações, numa passagem que lhe permitem também contribuir para a construção do futuro, existindo assim um reconhecimento da vinculação entre o passado, presente e futuro (Santos, 2023, p. 36)

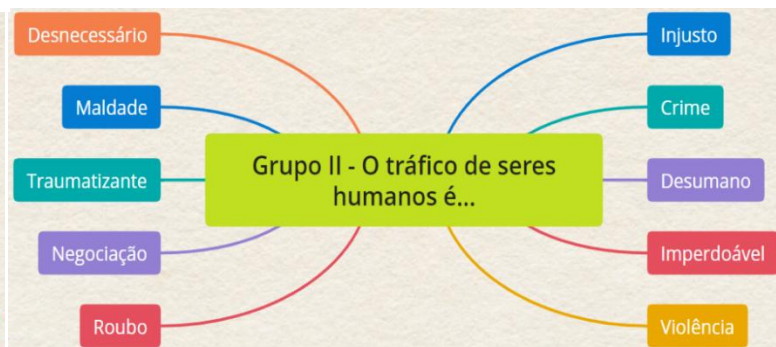
Proença (1990) acrescenta ainda que o ensino da História permite o desenvolvimento dos “planos físico e intelectual, proporcionando-lhes uma cultura que permita compreender o mundo em que vivem e refletir sobre os problemas do seu tempo” (p. 37).

Por último, com os alunos divididos em grupos, pedi-lhes que, numa folha branca escrevessem palavras relacionadas com a seguinte frase “O tráfico de seres humanos é...”, recorrendo à técnica de *brainstorming*. Esta técnica, na ótica de Trindade (2012) permite “estimular a produção de ideias e daí a sua inclusão no conjunto de atividades e dispositivos tendentes a promover a investigação” (p. 12). As respostas dos alunos foram registadas na plataforma *GitMind* e este foi o resultado de ambos os grupos (**Figuras 4 e 5**).

Figura 5 - Trabalho do Grupo I



Figura 4 - Trabalho do Grupo II



A partir das palavras escolhidas pelos alunos, é possível aferir que vão ao encontro das concepções sobre DH que possuem, na medida em que reconhecem que todos devem ver assegurados os seus direitos, liberdades e, sobretudo, dignidade. Não é em vão que o Grupo II coloca a palavra “roubo” como uma que define o tráfico de seres humanos.

Considero que o balanço desta atividade foi positivo, na medida em que permitiu o desenvolvimento da responsabilidade, motivação, espírito crítico e trabalho em grupo.

A quinta atividade foi realizada em conjunto com a colega de núcleo de estágio e teve como tema “A ilha de Marajó – pedofilia e tráfico de seres humanos”. Foi uma atividade que não estava planeada, no entanto, as redes sociais foram bombardeadas com notícias de abuso sexual infantil na ilha de Marajó, através da participação da artista brasileira Aymeê no programa “Dom reality” (**anexo III**) O propósito desta atividade foi dar a conhecer a realidade da ilha aos alunos, mas também alertá-los para as notícias sensacionalistas que circulam.

Os alunos começaram por digitalizar um *Códigos QR* com a música da cantora brasileira Aymeê que deu início à aula. De seguida, foi feito um enquadramento geográfico da ilha de Marajó, uma vez que a coordenada do espaço é fundamental na construção e compreensão da História (Ferreira, 2005). Foi dado especial ênfase ao isolamento geográfico da ilha.

Foi dado destaque à figura de Damares Alves, Ministra da Mulher, da Família e Direitos em 2022 que denunciou estes crimes e foi acusada de *fake news* e condenada a pagar uma indemnização por alegados danos morais e sociais coletivos à população do arquipélago e foram apresentados vídeos de crianças, sozinhas, em barcos sem condições, em direção a balsas, de modo a poderem prestar “serviços” em troca de comida e, principalmente, óleo diesel. Decidimos contrapor esta situação com o facto de o Brasil ter assinado a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, de modo a colocar os alunos a refletir sobre o assunto. E, antes de passar ao debate previsto, os alunos constataram que uma criança vale menos que um café ou uma garrafa de água e colocou-se a seguinte questão: “O que acontece na ilha de Marajó pode ser considerado abuso infantil ou prostituição infantil?” Houve alunos que, mal foi lançada a questão, manifestaram logo a sua opinião, como o caso dos alunos A10, C10, E10 e F10 “Isso é abuso infantil, sem sombra de dúvida!” De modo a desenvolver empatia nos alunos,

optamos por colocar os alunos que consideraram se tratar de abuso infantil a defender prostituição infantil e vice-versa (**apêndice VI**).

A empatia constituiu-se como uma das competências emocionais mais pertinentes que deve ser desenvolvida. Não é em vão que o PASEO (Martins et al., 2017) refere o seguinte:

competências associadas a relacionamento interpessoal implicam que os alunos sejam capazes de [...] interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (p. 25)

A sexta atividade foi realizada em articulação com a disciplina de Português e consistiu na elaboração de um poema alusivo aos Direitos Humanos. Aproveitando o facto de em Português estarem a trabalhar a estrutura do poema, considerou-se que seria proveitoso trabalhar em articulação com a disciplina de Português, ou seja, numa ótica de interdisciplinaridade. Segundo Almeida (2004), “há uma crença generalizada de que, no ensino, as relações interdisciplinares são facilitadas quando o professor reconhece os limites da sua disciplina e os expressa quando ensina” (p. 9). A realização desta atividade acabou por coincidir com um concurso de poesia, promovido pela escola, pelo que foi questionado aos alunos se pretendiam participar. Os alunos A10 e F10 participaram, tendo ficado em 3.º e 5.º quinto lugares, respetivamente (**apêndice VII**).

A sétima atividade foi realizada em conjunto com a colega de núcleo de estágio e consistiu numa palestra para celebrar o Dia Internacional da Mulher. Como convidada tivemos a Doutora Susana Serpa Silva, cuja intervenção incidiu sobre o tema “Mulheres Portuguesas (a açorianas) no mundo do trabalho, séculos XIX e XX” (**apêndice VIII**). O objetivo foi consciencializar os alunos para mulheres que desempenharam um papel importante quer no contexto continental quer insular. De seguida, houve espaço para três apresentações de alunas da minha colega de núcleo de estágio sobre tipos de feminismo, mutilação genital feminina e mulheres de conforto. O objetivo foi alertar para a igualdade entre homens e mulheres e sensibilizar os alunos para o facto de o sujeito histórico ser maioritariamente masculino, silenciando o feminino. Catarino (2023) refere que a escola:

a construção de uma memória coletiva na qual mulheres e homens sejam apresentados numa permanente ação e interação, demonstrando que ambos foram sujeitos ativos e interventivos no processo histórico, pelo que a exclusão ou colocação em segundo planos de um deles, neste caso as mulheres, contribui para apresentar às nossas alunas e alunos uma visão parcelar da realidade e para

perpetuar estereótipos de género. Em suma, contraria o princípio já defendido de que a escola deve contribuir para a formação de cidadãos que valorizam a igualdade e uma sociedade justa. (p. 30)

O balanço geral da palestra foi positivo, no entanto, os alunos admitiram ter apreciado e aprendido mais com as intervenções das alunas do que propriamente da convidada.

A oitava atividade teve como foco o uso do *ChatGPT* na educação, um programa que consiste na formulação de respostas através de inteligência artificial. Apesar de apenas ter surgido em 2022, o seu crescimento deu-se de forma rápida, colocando à tona o debate sobre o uso da tecnologia em sala de aula. A verdade é que o *ChatGPT* pode ser utilizado como forma de os alunos obterem *feedback* personalizado com base no seu desempenho, ajudando a identificar fraquezas (Lima, 2023). Todavia, Silva (2023) alerta para a necessidade do desenvolvimento de competências digitais e críticas, de modo a ser possível filtrar a informação que é dada, bem como promover atividades que utilizem o *ChatGPT*. Os alunos tiveram a oportunidade de experimentar a plataforma e averiguar que, quando utilizada de maneira correta, pode ser um bom auxiliar de estudo, sempre alertando para que verifiquem sempre as respostas dadas pelo *ChatGPT*. O aluno N10 referiu, inclusive, “Obrigada professora, ao menos há alguém que se preocupa em ensinar-nos a usar a inteligência artificial”.

A nona atividade foi novamente realizada em colaboração com a colega de núcleo de estágio e teve como foco a emigração açoriana (**apêndice IX**). Para o efeito, foi convidado o Doutor Rui Faria, do Museu da Emigração Açoriana. Foi traçada uma linha do tempo relativa aos momentos mais marcantes da emigração açoriana, apresentados os motivos que levaram à emigração e algumas influências açorianas presentes no Canadá, por exemplo.

A ideia de convidar um membro do Museu da Emigração Açoriana surge pelo facto de a História Local constituir um fator importante na motivação dos alunos para os conteúdos de História e para o próprio exercício de cidadania. De acordo com Alves (2014) citado por Araújo (2017), a componente local tem muito potencial, uma vez que “(...) pode constituir um exemplo privilegiado do nosso passado, que aproxima o professor ao aluno, que o enraíza no seu espaço, que o forma criticamente no exercício da sua cidadania e que o aproxima do saber histórico” (p. 22). Ademais, pretendi, não só apresentar aos alunos uma visão geral daquela que foi (e é) uma realidade próxima dos

alunos. Afinal, segundo Caeiro (2021) um dos objetivos do ensino de História é que “os alunos em sala de aula tentem sempre interligá-los [os conhecimentos] com aquilo que encontram no seu dia-a-dia” (p. 1).

Numa conversa interativa, os alunos interagiram com o convidado de forma assertiva e pertinente, referindo terem muitos familiares emigrantes. Foi uma atividade que procurou promover o relacionamento interpessoal, ao permitir a interação dos alunos quer com o convidado, quer com os próprios colegas. O aluno O10 disse o seguinte: “Era bom que tivéssemos mais oportunidades como estas! Foi tão bom podermos ouvir o convidado, falar com ele e com os restantes colegas. Ouvirmos sem nos interrompermos, respeitando-nos uns aos outros”

A décima atividade foi a realização de uma visita de estudo ao Aqueduto da Mãe d’Água e ao Convento de Santo André, proposta pela Câmara Municipal para celebrar o Dia Internacional dos Monumentos e Sítios (**apêndice X**). Abreu (1972) citado por Vaz (2022), refere que “as visitas de estudo “favorecem o desenvolvimento das suas capacidades de observação, imaginação e reflexão crítica” (p. 17). Numa perspetiva complementar, para Oliveira (2013) citado por Vaz (2022), as visitas de estudo são uma oportunidade “para a assimilação de conhecimentos, pois é na visita de estudo que o aluno pode aplicar o conhecimento histórico que aprendeu na escola e no melhor dos casos ainda adquirir algum conhecimento extra” (p. 17).

Uma vez mais pretendi, através da História Local, desenvolver a “consciência cívica nos alunos, bem como para a sua integração na vida em comunidade. Aliás, o estudo das localidades contribui para uma maior valorização das diferenças e das mais pequenas especificidades” (Araújo, 2017, p. 45).

A décima primeira atividade foi dinamizada aquando das Comemorações dos 50 anos do 25 de Abril. Num ano em que se celebra meio século do nascimento da democracia em Portugal, e num período onde a extrema-direita tem ganho maior relevo junto da sociedade portuguesa e europeia, é necessário relembrar as camadas mais jovens, para os perigos que a democracia enfrenta volvidos 50 anos. É necessário sensibilizar para as consequências que advém da tomada de poder de partidos de extrema-direita, principalmente no que concerne à defesa e proteção dos Direitos Humanos (**apêndice XI**).

Tendo em consideração que os mais novos vivem num mundo onde as suas liberdades e direitos fundamentais são dados como garantidos, importa mencionar que nem sempre foi assim. Que os seus pais e avós viveram numa realidade onde, de acordo com Ferreira (1999):

Não havia nem liberdade de associação política, nem de expressão pública, nem de direito de reunião pública, nem liberdade de imprensa, nem ainda liberdade religiosa. E todos aqueles que se manifestassem contra o regime eram acusados de comunistas ou socialistas e presos. Só havia liberdade de iniciativa económica, controlada, e de associação cívica, desde que sem fins políticos. O Regime defendia o apoliticismo dos cidadãos, assim como a sua passividade. (p. 72)

Houve o envolvimento dos docentes de Teatro, de História e de Música e com o apoio do Conselho Executivo da escola, dos técnicos de ação educativa e assistentes operacionais. Durante a semana, foram dinamizadas diversas palestras que pretenderam trazer várias perspetivas sobre o 25 de Abril aos alunos, num ambiente de complementaridade. Foi uma semana interativa, dinâmica e preparada com muita antecedência, de modo a tentar garantir que não houvesse falhas.

Com a dinamização destas comemorações, pretendi não só sensibilizar a comunidade escolar para uma realidade que ainda molda os nossos dias, mas também contribuir para o desenvolvimento de cidadãos ativos, conscientes e responsáveis. Até porque “a escola desempenha um papel essencial na construção da cidadania” e “uma educação cívica repensada deve ocupar um lugar privilegiado no conjunto dos programas”. (Barbosa, s/d, p. 71). Assim, como defende Guerreiro (2021):

A relevância das competências a desenvolver e que levem os alunos a situar-se no tempo, a ganharem aptidões no sentido da interpretação do passado e a conseguirem definir um horizonte de expectativas que permita aprofundar valores humanistas e democráticos, revela que o conhecimento histórico tem a capacidade de oferecer aos alunos, e à Humanidade em geral, um potencial de futuro tolerante, integrador, respeitador das diferenças através de uma interpretação do passado e do futuro assente na multiperspetiva. (p. 17)

A décima segunda e última atividade teve como ponto central a análise das questões de género a partir de um caso de Maria Duran que, durante o período da Inquisição portuguesa, foi tida como hermafrodita. A pertinência desta atividade vem, na sequência do seguinte comentário homofóbico por parte do aluno L10: “Essa coisa de homens com homens e mulheres com mulheres não tem sentido nenhum. Não concordo!”.

Na linha do que explorado aquando da palestra comemorativa do Dia Internacional da Mulher, importa referir que o ensino da História deve:

problematizar a luta pela igualdade de género não como um momento histórico isolado, mas como um processo ainda em curso. Desta forma, é primordial estabelecer, neste contexto, a ligação entre o passado e o presente (Catarino, 2023, p. 21).

A problematização da igualdade de género reveste-se de elevada importância, de modo a contribuir para uma efetiva construção da consciência dos alunos enquanto cidadãos. Afinal, se os professores de História não o fizerem, como conseguem os alunos ter acesso a uma visão mais alargada da realidade?

Após uma visão geral de todas as atividades realizadas na turma do 10.º ano de escolaridade, apresenta-se, a seguir, uma atividade promovida no contexto do Ensino Secundário e da temática do presente Relatório.

6.2.1. Atividade “A ilha de Marajó – pedofilia e tráfico de seres humanos”

A atividade “A ilha de Marajó – pedofilia e tráfico de seres humanos” foi realizada no dia 29 de fevereiro em colaboração com a colega de núcleo de estágio e com a respetiva turma de 12.º ano de escolaridade.

Roldão (2009) refere que o trabalho colaborativo é um dos “conceitos-chave” na gestão curricular realizada entre a escola e os docentes, sendo crucial na eficácia do desenvolvimento de projetos escolares. A autora adianta, ainda, que é necessária:

colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos. (Roldão, 2007, p. 29)

A realização desta atividade surge devido ao facto de os alunos terem referido que as redes sociais estavam inundadas de notícias de abusos infantis na ilha de Marajó., denunciados pela artista brasileira Aymeê no programa “Dom reality”. E, atendendo a que os alunos da colega de núcleo de estágio referiram o mesmo, optamos por abordar a temática conjuntamente.

Para abordar a temática, foi necessário, em primeira instância, fazer um levantamento sobre todas as notícias existentes. De modo a sustentar as alegações, foi

também feito um levantamento bibliográfico. Contudo, encontrei uma tese relevante intitulada *Arquipélago de Marajó: uma análise sobre a influência dos papéis de gênero na exploração sexual de meninas*, da autoria de Vitória Oliveira.

A preparação das aulas por parte do docente constitui uma componente fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Em conformidade com Ladislau (2022):

O planejamento adequado na sala de aula irá proporcionar ao professor uma melhor organização, permitindo-lhes assim ensinar mais, ajudar os alunos a alcançar os objetivos mais facilmente. Com suas aulas planejadas é provável que um professor bem preparado seja capaz de lidar com tudo o que acontecer de forma inesperada em suas aulas (p. 2)

De modo a iniciar a atividade, pedi aos alunos que digitalizassem um *código QR*, que daria acesso à letra da música da artista Aymeê, “Evangelho de Fariseus. Esta música é uma denúncia da exploração sexual na ilha de Marajó.

O uso de *códigos QR* introduz uma nova dinâmica na sala de aula, apelando à novidade, o que pode constituir como fator de motivação extra por parte dos alunos. Segundo Ramsden (2008) citado por Vieira & Coutinho (2013):

uma forma útil de pensar em *códigos QR*, é que estes ligam o mundo físico ao mundo virtual. Eles providenciam recursos/informação just in time aos alunos, por exemplo, ao fotografarem um código QR podem fazer imediatamente a sua leitura ou guardar a informação nele contida (p. 78)

De seguida, fiz um breve enquadramento geográfico da ilha de Marajó para que os alunos se localizassem no espaço⁴, com recurso à plataforma *Genially*. Afinal, “o espaço é um aspecto essencial para a construção e compreensão do processo histórico, tanto no seu aspecto social quanto individual” (Ferreira, 2005, p. 3). Freitas (2015) refere que quando se fala de espaço geográfico fala-se de um espaço “que é vivido e sentido pela sociedade e cujas interpretações que um indivíduo faz dessa mesma sociedade variam consoante os próprios sujeitos, os grupos sociais e mesmo até as épocas” (pp. 47-48).

A ilha de Marajó localiza-se no Estado do Pará, na região norte do Brasil, sendo a maior ilha costeira do Brasil e a maior ilha fluviomarítima do mundo, ou seja, é

⁴ A apresentação interativa pode ser consultada através do seguinte link: <https://view.genially.com/65d880e8bc59e400141a57e1/presentation-caso-de-marajó>

simultaneamente banhada pelo rio Amazonas e pelo Oceano Atlântico. Para além disso, foram referidas algumas especificidades desta ilha, designadamente a ausência quase total do Estado neste território, resultante do isolamento geográfico do território, deixando quem lá vive quase à sua sorte. Isto resulta, por sua vez, em ausência de infraestruturas e coloca numa posição vulnerável os próprios trabalhadores, uma vez que não há incentivos à formação da população, há somente a aceitação daquele modo de vida por parte de quem lá vive.

De seguida, considerei pertinente estabelecer uma linha do tempo desde o surgimento das primeiras denúncias, mostrando o que tem sido (ou não) feito com o intuito de proteger as crianças que lá vivem.

A linha do tempo é importante porque, em conformidade com Miranda (2005):

reúne as principais categorias indicadas na construção da consciência temporal, ou seja: a construção das consciências de duração e de passagem do tempo; o sentido de ordenação, dado pela sequência dos acontecimentos selecionados (p. 252)

Assim, na exaustiva pesquisa efetuada, descobri que remontam a 1980 as primeiras denúncias de abuso e tráfico infantil na ilha de Marajó. O aluno F10 ficou tão espantado com a revelação que disse o seguinte: “Como é que é possível o Estado do Pará saber disto há tanto tempo e não fazer nada?”. Destaquei também a figura de Damares Alves, Ministra da Mulher, da Família e Direitos Humanos, em 2022, que denunciou os crimes e abusos de Marajó. Apesar de se ter insurgido perante esta problemática, a sua voz não foi ouvida, tendo a mesma sido condenada a pagar uma indemnização por *fake news* e por alegados danos morais e sociais coletivos à população do arquipélago, pelo Ministério Público Federal (MPF). Os alunos ficaram chocados com isto, tendo o aluno A10 “Como se pode pedir uma indemnização a uma pessoa que está a tentar proteger vidas de crianças? Porque é que interessa tanto camuflar e abafar esta situação?”. Mostramos, ainda, um vídeo do *Youtube*, que mostra crianças a dirigirem-se, em barcos miseráveis, para as balsas, para poderem prestar “serviços” em troca de comida e, principalmente, de óleo diesel.

Todavia, o que torna esta situação ainda mais contraditória é o facto de o Brasil ter assinado a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948, que tem, na sua base o valor da dignidade humana. O aluno J10 disse o seguinte: “Oh professora, mas se

os Direitos Humanos têm como premissa a preservação da dignidade humana de cada um, porque é que se submetem pessoas a algo que vai claramente contra isto? Como pode um Estado permitir que tal aconteça?”

Posteriormente, apresentei aos alunos dois casos: o de uma jovem, de Marajó, que foi traficada para Espanha e que desenvolveu vários transtornos mentais após fugir do cativeiro onde se encontrava e passar a viver escondida nas ruas; e o de uma criança que foi encontrada num município do Estado do Pará sem órgãos, apenas com “a carcaça”. De acordo com Cardozo (2016):

Todas elas produziam indícios de que as configurações e as finalidades do chamado tráfico humanos eram plurais (...) e se prestavam a diversos usos do corpo e da corporeidade humanos – a exploração sexual, trabalho escravo, adoção ilegal, extração de órgãos para venda no mercado clandestino, etc (pp. 147-148)

Estimam-se que entre 2005 e 2009, tenham sido abusadas 100 mil crianças, perfazendo uma média de 68 crianças abusadas por dia, 3 por hora. Apresentamos os preços da gasolina e do gasóleo na ilha de Marajó que correspondem a 6 reais (1,11 euros) e 4,50 reais (0,83 euros), respetivamente. De seguida, mostrei que os abusadores chegam a pagar à criança 2 reais e 40 centavos, o correspondente a 0,47 cêntimos, menos que um café na escola (0,46 cêntimos) e uma garrafa de água (0,51 cêntimos), por exemplo. Quando os alunos viram que a dignidade de uma criança valia menos que um simples café, a sala inteira ficou em silêncio absoluto, em choque.

É importante atender ao facto de as famílias terem conhecimento da exploração sexual praticada nesta ilha. Em conformidade com Cristo (2007) citado por Vieira (2012):

A exploração (sexual) é de conhecimento das famílias e permitida pelos pais. As irmãs mais velhas levam as meninas mais novas e, posteriormente, estas também entram no mundo da exploração, muitas vezes, é a exploração sexual que garante parte do sustento da família, pois assim elas adquirem dinheiro, roupas, alimentos, combustível para embarcações (p. 60)

Posteriormente, dividi os alunos em dois grupos e lancei a seguinte questão para debate: “O que acontece na ilha de Marajó pode ser considerado abuso infantil ou prostituição infantil?”.

O debate é uma das metodologias fundamentais para o desenvolvimento da consciência cidadão, uma vez que “permite clarificar posições e conhecer mais sobre

determinado assunto e, assim, poderemos ajuizar e decidir com outra consciência do que está em causa” (Afonso, 2007, citado por Santos, 2024, p. 33).

Assim que a questão foi colocada, registou-se, de imediato, alunos que manifestaram a sua posição. O aluno A10, por exemplo referiu “Isso é abuso infantil, sem sombra de dúvida!”. Por forma a desenvolver a empatia nos alunos, optei por colocar os alunos que consideraram se tratar de abuso infantil a defender prostituição infantil e vice-versa.

Note-se que a empatia se constitui como uma das competências emocionais mais pertinentes que deve ser desenvolvida. Não é à toa que o PASEO (Martins et al., 2017) refere o seguinte:

competências associadas a relacionamento interpessoal implicam que os alunos sejam capazes de [...] interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (p. 25)

O balanço do debate foi extremamente positivo, na medida em que os alunos, ao defenderem uma posição que não a deles, colocaram-se no lugar do outro e, em grupo, desenvolveram o espírito crítico e reflexivo e tomarem consciência do papel que desempenham na sociedade, enquanto cidadãos ativos, em prol da defesa e proteção dos seus direitos.

A realização desta atividade obedece ao estabelecido no documento das *Aprendizagens Essenciais – 10.º ano | Ensino Secundário – História A* (Direção Geral da Educação, 2016), na medida em que permitiu “mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente” (p. 4), “problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual” (p. 4), “desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico” (p. 4), “desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico” (p. 4), “desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços” (p. 5), “promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual” (p. 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” (p. 5).

Além disso, esta atividade possibilitou também o desenvolvimento de algumas competências, dispostas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), designadamente: raciocínio e resolução de problemas, na medida em que os alunos colocaram e analisaram as questões a investigar; o pensamento crítico e pensamento criativo, uma vez que os alunos observam, analisam e discutem ideias, com base no que visualizaram e utilizam argumentos para fundamentarem as suas tomadas de posição; o relacionamento interpessoal, visto que foram valorizadas diferentes perspetivas e intervenções; desenvolvimento pessoal e autonomia, na medida em que são capazes de expressar as suas opiniões com confiança e persistência.

A realização desta atividade pode também ser enquadrada no disposto a nível europeu, nomeadamente no *Ensino de Qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras* (Conselho da Europa, 2018), no que concerne ao desenvolvimento de CCD. No domínio dos valores, foram desenvolvidas a valorização da dignidade humana e dos direitos humanos; a valorização da diversidade cultural; e a valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito. No que concerne ao domínio das atitudes foram desenvolvidas a abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes, o respeito, o espírito cívico e a responsabilidade. No que diz respeito ao domínio das capacidades foram desenvolvidas a cooperação e a empatia. Esta atividade foi de extrema importância para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes e isto pode ser comprovado por alguns comentários dos alunos “Se a ministra Damares Alves foi condenada a pagar uma indemnização por contar a verdade e tentar proteger aquelas crianças, porque é o Estado, que deveria zelar pelos cidadãos, faz uma coisa destas?” (aluno D10); “Há uma clara violação dos direitos humanos na ilha de Marajó. Isto não pode continuar? E aquelas crianças? Ninguém pensa nelas? No que sentirão? Deviam estar na escola a aprender e em vez disso estão a comprometer-se física e mentalmente em prol de sustento para a família” (aluno F10).

Em jeito de reflexão, a realização desta atividade possibilitou a concretização de um dos objetivos elaborados para este Relatório, designadamente planificar e intervir, de

forma integrada, tendo em conta as necessidades dos alunos, os conteúdos programáticos e usufruindo da transversalidade da educação para os Direitos Humanos.

6.3. Impacto da *práxis* educativa para os Direitos Humanos junto dos alunos

6.3.1. 7.º ano de escolaridade

No final do ano letivo, foi aplicado um questionário (**apêndice XII**), com o intuito de verificar se houve alteração na conceção dos alunos deste conceito, resultado da prática educativa levado a cabo por mim. O questionário foi elaborado no *Google Forms* e contemplou dezassete perguntas e foi previamente submetido às Prof.^a Doutoras Josélia Fonseca, Susana Goulart Costa e Berta Pimentel para verificação e aprovação. Depois de aprovado, foi partilhado o *link* com os alunos.

As primeiras oito questões tiveram o intuito de caracterizar o contexto socioeconómico da turma, através do nível de escolaridade do pai e da mãe e da profissão que exercem, informações essas que ajudaram a enriquecer a caracterização da turma. As restantes questões prendem-se com a análise das conceções dos alunos sobre o conceito de Direitos Humanos.

Procedendo a uma análise geral dos dados do questionário, tendo em conta o sistema de categorias, é possível afirmar que no que concerne à dimensão finalidades de DH a grande maioria dos alunos (nove em dezassete) confere aos direitos humanos como um conjunto de valores que salvaguardam a dignidade humana, entendendo-os como um conjunto de princípios que devem orientar toda e qualquer ação humana, no sentido de salvaguarda dos DH.

Relativamente à dimensão abordagem curricular, é possível verificar, através das escolhas dos alunos, que tem havido uma abordagem curricular integrada principalmente entre as disciplinas de História, Cidadania e Desenvolvimento, Educação Moral e Religiosa e Filosofâncias⁵, tendo os alunos consciência de quando abordam temáticas relacionadas com os DH.

⁵ Em primeira instância parece estranho os alunos terem selecionado esta disciplina quando se encontram no Ensino Básico, no entanto, a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos podem optar por ter uma disciplina chamada Filosofâncias, uma espécie de filosofia para crianças. Este facto justifica a escolha desta disciplina por parte dos alunos.

Na questão seguinte, utilizando a escala de Likert foi pedido aos alunos que identificassem se concordavam ou não com dez afirmações, retiradas de um questionário elaborado pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Programa Cidadãos Ativ@s⁶. A grande maioria dos alunos concordou com todas as afirmações, revelando que, para eles, todos são dignos dos mesmos direitos e oportunidades e que a diferença deve ser valorizada. Perante isto, todos os alunos reconheceram que a escola tem um importante papel na promoção de uma Educação para os Direitos Humanos, pelo que têm consciência quando trabalham temáticas relacionadas com os DH.

No que concerne à dimensão organização do processo de ensino, os conteúdos programáticos mais selecionados pelos alunos foram as épocas clássica e medieval. Esta escolha coincide com os conteúdos que foram trabalhados ao longo do ano letivo e evidencia que as atividades desenvolvidas, todas com recurso a estratégias de ensino diversificadas, foram significativas para os alunos. Note-se que, nestes períodos históricos, os DH não existiam, a intenção foi demonstrar a importância da História para a compreensão dos fenómenos atuais. A escolha destas opções corresponde às atividades realizadas em sala de aula, com o intuito de analisar a composição social de cada época, analisando os respetivos direitos de cada grupo e de refletir sobre os direitos e deveres que hoje temos e se eles são efetivamente cumpridos ou não.

Perante os resultados desta questão, catorze alunos consideraram que as minhas intervenções tiveram impacto na visão que possuem de Direitos Humanos, tendo apenas uma rapariga considerado que não.

Para a última questão, foi dada a oportunidade de os alunos se expressarem relativamente à resposta dada anteriormente. Foram obtidas respostas como: “Ao longo do ano letivo, percebi que os Direitos Humanos tiveram um grande impacto na minha vida, porque consegui perceber que mesmo com as nossas diferenças, somos todos iguais” (aluno D7); “As atividades realizadas nas aulas de História foram uma oportunidade de perceber a diferença entre os grupos sociais e os direitos que os grupos tinham no passado, comparado com os direitos da atualidade” (aluno H7); “A História está a ser muito interessante. Além disso, fala muito de Direitos Humanos e de que coisas que os nossos

⁶ Pode consultar-se em: https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/42/2020/02/28111314/Preocupações-Direitos-Humanos_Definição-da-meta-para-o-indicador_Fev-2020.pdf

antepassados viveram. Por exemplo, mulheres e escravos direitos, somente o clero e a nobreza” (aluno C7); “Falámos sobre as grandes diferenças e injustiças nas classes sociais” (aluno I7) e “Devemos respeitar as pessoas independentemente se erram ou não e se são diferentes” (aluno J7).

6.3.2. 10.º ano de escolaridade

No final do ano letivo, foi aplicado o mesmo questionado (**apêndices XII e XIII**) utilizado para o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Procedendo a uma análise geral dos dados do questionário, tendo em conta o sistema de categorias, podemos verificar que, no que concerne à dimensão finalidades de DH, oito dos doze alunos da turma de 10.º ano de escolaridade concebem os DH como um conjunto de valores que salvaguardam a dignidade humana, entendendo-os como um conjunto de princípios que devem orientar toda e qualquer ação humana, no sentido de salvaguarda dos DH.

Relativamente à dimensão abordagem curricular, é possível verificar, através das escolhas dos alunos, que tem havido uma abordagem curricular integrada principalmente entre as disciplinas de História, Cidadania e Desenvolvimento e Filosofâncias⁷, tendo os alunos consciência de quando abordam temáticas relacionadas com os DH.

Na questão seguinte, utilizando a escala de Likert foi pedido aos alunos que identificassem se concordavam ou não com dez afirmações, retiradas de um questionário elaborado pela Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do Programa Cidadãos Ativ@s⁸. A grande maioria dos alunos concordou com todas as afirmações, revelando que, para eles, todos são dignos dos mesmos direitos e oportunidades e que a diferença deve ser valorizada. Perante isto, todos os alunos reconheceram que a escola tem um importante papel na promoção de uma Educação para os Direitos Humanos, pelo que têm consciência quando trabalham temáticas relacionadas com os DH.

No que concerne à dimensão organização do processo de ensino, os conteúdos programáticos mais selecionados pelos alunos foi a época medieval. Esta escolha coincide

⁷ Em primeira instância parece estranho os alunos terem selecionado esta disciplina quando se encontram no Ensino Básico, no entanto, a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos podem optar por ter uma disciplina chamada Filosofâncias, uma espécie de filosofia para crianças. Este facto justifica a escolha desta disciplina por parte dos alunos.

⁸ Pode consultar-se em: https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/42/2020/02/28111314/Preocupações-Direitos-Humanos_Definição-da-meta-para-o-indicador_Fev-2020.pdf

com os conteúdos que foram trabalhados ao longo do ano letivo e evidencia que as atividades desenvolvidas, todas com recurso a estratégias de ensino diversificadas, foram significativas para os alunos. Note-se que, nestes períodos históricos, os DH não existiam, a intenção foi demonstrar a importância da História para a compreensão dos fenómenos atuais. Esta escolha coincide com os conteúdos que foram trabalhados ao longo do ano letivo e evidencia que as atividades desenvolvidas foram significativas para os alunos. Os próprios alunos reconheceram que as minhas intervenções tiveram impacto na visão que possuem sobre DH.

Quando chamados para justificar a resposta acima, obtiveram-se respostas como por exemplo: “As intervenções realizadas nas aulas de História ao longo deste ano letivo tiveram um impacto profundo na minha visão dos Direitos Humanos. A abordagem dinâmica e interdisciplinar que utilizou permitiu-me compreender que os Direitos Humanos são uma realidade viva e em constante evolução, não apenas um conceito abstrato” (aluno A10); “Fez-me perceber mais sobre os Direitos Humanos através da exploração dos mesmos” (aluno B10); “Fiquei a perceber mais acerca dos Direitos Humanos através da análise de diferentes perspetivas” (aluno E10); “Devíamos respeitar todos da mesma forma” (aluno H10); “Tornando-nos em pessoas mais conscientes” (aluno J10).

A análise das conceções dos alunos sobre Direitos Humanos no início e no final do ano letivo, na turma do 10.º ano de escolaridade, à semelhança do verificado na turma do 7.º ano de escolaridade, permitem concluir que as minhas intervenções contribuíram não só para complementar a ideia prévia que os alunos possuíam sobre Direitos Humanos, mas também para sensibilizá-los para casos de violações flagrantes dos Direitos Humanos, para a necessidade de proteção dos mesmos e para a evolução dos mesmos na História.

Considerações Finais

Após a elaboração deste Relatório de Estágio é importante realizar uma breve reflexão sobre todo o percurso efetuado, desde a construção deste trabalho, à prática pedagógica concretizada no estágio e às aprendizagens desenvolvidas no decurso de todo este processo, atendendo aos objetivos inicialmente definidos.

Ao longo deste trabalho defendi que a educação nem sempre foi entendida da mesma forma e que, apesar das mudanças operadas na contemporaneidade, com vista à melhoria de estratégias e metodologias de ensino, a verdade é que ainda se enfrentam obstáculos. Deste modo, verificou-se que a promoção de uma educação para os direitos humanos contribui para que estes obstáculos sejam ultrapassados e que seja possível o desenvolvimento de cidadãos ativos na comunidade.

Assim, e sabendo que a promoção de uma educação para os direitos humanos requer um trabalho articulado entre alunos, professores, instituições, família e sociedade, compreende-se o importante papel do docente na promoção de uma educação para os direitos humanos e de uma cidadania ativa. De facto, a CIFE (2022) destaca o papel do docente na construção de um novo contrato social para a educação: “A docência é uma vocação complexa, intrincada e desafiadora que trabalha nas tensões entre o público e o pessoal” (p. 18). É isto que torna insubstituível o professor.

Por outro lado, o carácter transversal que a educação para os direitos humanos assume possibilitou o estabelecimento de uma relação com outras áreas do saber, proporcionando uma aprendizagem com significado para os alunos. Assim, contribui-se para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e responsáveis, com capacidade de resolução de problemas.

Desta forma, recorrendo à transversalidade da educação para os direitos humanos, foi possível promovê-la tirando partido do interesse e das necessidades dos alunos.

Neste sentido, foram elencados um conjunto de objetivos, apresentados anteriormente, que serviram para nortear a prática educativa e definir as decisões tomadas no presente Relatório de Estágio, que serão analisados de forma mais aprofundada.

Para concretizar o primeiro objetivo, planificar e intervir de forma integrada, tendo em conta as necessidades dos alunos, os conteúdos programáticos e usufruindo da transversalidade da educação para os Direitos Humanos, foram desenvolvidas diversas atividades que contribuíram para a promoção de uma educação para os direitos humanos, tanto no Ensino Básico como no Ensino Secundário.

De entre as diversas atividades realizadas tiveram como foco, no caso do Ensino Básico, a compreensão da evolução dos direitos da sociedade clássica até à medieval, comparando com o passado e, no caso do Ensino Secundário, temas diversos como o tráfico de seres humanos, a literacia digital e a exploração sexual infantil, consegui que os alunos desenvolvessem um papel ativo e central no seu processo de ensino/aprendizagem, tornando-se reflexivos, críticos, responsáveis, empáticos, autónomos e conscientes dos seus direitos e da necessidade de os proteger.

Estas competências vão ao encontro do conceito de cidadania atual, explorado no enquadramento teórico, aproximando-se de uma “dimensão holística” adaptada à sociedade (Nogueira, 2015). Isto implica naturalmente um afastamento de uma cidadania com base em obrigações (Fonseca; 2011; Filho & Neto, 2001; Nogueira & Silva, 2001).

O segundo objetivo, compreender as conceções e representações dos alunos sobre a temática a ser desenvolvida neste Relatório, assentou, no caso do Ensino Básico, num *brainstorming* e, no caso do Ensino Secundário, através da escrita de um pequeno texto. A partir das respostas obtidas, foi possível aferir o conhecimento que possuíam sobre a temática, fruto de a terem abordado em anos letivos anteriores e trabalhar numa ótica de complementaridade. Este objetivo acaba por estar relacionado com o seguinte, compreender, a partir das conceções dos alunos, o seu desenvolvimento enquanto cidadãos conscientes, em contexto de sala de aula, na medida em que os alunos reconheceram a importância de estarem informados sobre as temáticas da atualidade para poder agir em prol da defesa dos direitos humanos.

O quarto objetivo, avaliar a evolução das conceções e representações dos alunos sobre os Direitos Humanos ao longo do ano, assentou na análise das diferentes intervenções dos alunos, onde se constatou o domínio do conceito e fundamentação das posições mediante a definição.

O quinto objetivo, avaliar o impacto da prática pedagógica na alteração das concepções e representações dos alunos, traduziu-se em todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, desde as planificações até às reflexões que contribuíram não só para a identificação de aspetos a melhorar, mas também de aspetos positivos no decurso da prática educativa.

A partir desta avaliação, foi possível aferir uma evolução nas atitudes dos alunos, no caso do Ensino Básico, principalmente a nível da cooperação entre os alunos, e no caso do Ensino Secundário, principalmente a nível empático. Os próprios alunos reconheceram a importância das atividades na melhoria do relacionamento para com o outro.

Para além dos objetivos delineados para o Relatório, foram também elencados objetivos centrados no processo de ensino/aprendizagem dos alunos que nortearam a prática pedagógica.

Neste sentido, a partir da riqueza da educação para os direitos humanos em articulação com outras áreas do saber, designadamente Português, no Ensino Secundário, e Cidadania e Desenvolvimento, no Ensino Básico, foram realizadas diversas atividades que contribuíram para a consciência cidadã, a partir da análise de fontes de natureza vária, problematizando, sempre que possível, o passado e o presente, para a resolução de problemas e situações do contexto próximo, refletindo e avaliando a eficácia das soluções, e dando espaço aos alunos para participarem no seu processo de ensino/aprendizagem.

O estágio pedagógico e a realização deste Relatório de Estágio culminaram numa diversidade de momentos de partilha de aprendizagens e conhecimentos, entre a professora cooperante, alguns docentes e assistentes operacionais. Esta partilha contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, motivando-me a melhorar e a enriquecer a minha prática educativa.

Concluindo, este Relatório apresenta-se como um exemplo de estratégias, metodologias e decisões educativas que os profissionais de educação podem seguir, de modo a promover uma educação para os direitos humanos, valorizando o contributo dos alunos. só assim se tornarão cidadãos conscientes, responsáveis e ativos perante a sua comunidade.

Ao longo da realização deste Relatório de Estágio, foram identificadas algumas limitações e dificuldades no processo, nomeadamente, o facto de existir pouco investimento na educação para os direitos humanos a nível nacional de estudos e investigações feitas recentemente sobre a temática.

Em trabalhos/investigações futuras na área da educação para os direitos humanos sugere-se que se investigue, junto das famílias dos alunos, a sua conceção de direitos humanos, de que forma a trabalham em casa e se consideram importante a sua promoção na escola, atendendo a que esta dimensão está presente em qualquer contexto da vida.

Ademais, com a concretização do estágio no Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Relatório de Estágio, foram desenvolvidas diversas competências e aprendizagens que darão bagagem para o restante futuro profissional.

Este é um final de ciclo e o começo de uma vida na área da educação e, principalmente, na área da educação para os direitos humanos.

Referências Bibliográficas

Albuquerque, M., Silva, S., Santiago, J., Silva, S. (2022). Ensino de História e Direitos Humanos. *Diversitas Journal*, 7(3), 2046-2054

Almeida, J. (2004). Interdisciplinaridade: uma abordagem histórica com ênfase no ensino. In *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, pp. 1 – 12

Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Universidade do Minho

Álvarez, M. (2005). El conocimiento didáctico y el mapa topográfico en la formación inicial del profesorado. In *Didactica Geográfica*, 7, pp. 49 – 66

Alves, F. (2004). Diário – Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas, *Millenium – Revista do ISPV*, 29, pp. 222-239

ANPUH (Associação Nacional de História) (2014). Ensino de História e Direitos Humanos: em busca de uma prática de aprendizagem libertadora: In *Anais do XVI Encontro Regional de História: Saberes e práticas científicas*

Araújo, C. (2006). *Formando sujeitos: as alianças entre o ensino da História e a Educação em Direitos Humanos*. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Araújo, D. (2006). *Curso de direito constitucional*. Saraiva

Araújo, S. (2017). “Só se ama o que se conhece...”: contributos da História local no ensino da História. Universidade do Porto.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill de Portugal

Barbosa, M. (s/d). Escola, Cidadania e Democracia: repensar os vínculos, redefinir tarefas e perspetivar responsabilidades. In *Psicologia e Educação*, pp. 63 – 76

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70

- Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Universidade do Porto
- Batista, P. (2022). *Do diário de bordo ao livro-objeto: proposição pedagógica para a experiência na educação infantil*. Universidade Presbiteriana Mackenzie
- Benevides, M. (1994). Os Direitos Humanos como valor universal. In *Lua Nova*, 34.
- Boas, A. (2022). *Educar para a Cidadania, a evidência da História: o contributo da História na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento*. Universidade do Porto
- Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. Elsevier
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora
- Bonavides, P. (2006). *Curso de direito constitucional*. Malheiros
- Cachapuz, A., Sá-Chaves & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação
- Caeiro, M. (2021). *O ensino da História: uma educação para a cidadania*. Universidade de Lisboa
- Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Editorial Gradiva
- Campos, B. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Afrontamento.
- Canha, J. (2018). *O ensino de conceito de História: uma proposta didática*. Universidade de Lisboa
- Cardona, M. [coord], Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. (2015). *Guia de educação: género e cidadania – pré-escolar*. Divisão de Documentação e Informação e Núcleo para a Promoção da Cidadania e Igualdade de Género
- Cardozo, F. (2016). *Moralidades e políticas públicas: agenciamentos em torno das causas de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes no Marajó/PA*. Universidade Federal de Santa Catarina

Carvalho, O. (2002) Génese e evolução dos direitos fundamentais. In *Revista Instituto de Pesquisas e Estudos: Divisão Jurídica*, 34, pp. 31 - 52

Catarino, A. (2023). *A educação para a igualdade de género na aprendizagem da História*. Universidade de Lisboa

Coelho, N. (2014). *O trabalho em pequeno grupo no ensino da História e da Geografia, no Ensino Básico e Ensino Secundário*. Universidade Nova de Lisboa

Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a Educação*. UNESCO

Comissão Nacional para os Direitos Humanos e a Cidadania (CNDHC) (2022). *Manual de Educação para os Direitos Humanos*. DIKOR – Publicidade, Impressão e Sinalética

Conselho da Europa (2016). *Manual para a Educação para os Direitos Humanos com jovens*. Dínamo

Conselho Nacional de Educação (2004). *Relatório do Estudo Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI*. CNE

Conselho da Europa (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*

Conselho da Europa (2018). *Ensino de Qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras*

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Editorial Alianza

Cruz, A. (2013). *A exploração de webrecursos e os debates no ensino da História e da Geografia: reflexão sobre a aplicação destas metodologias em sala de aula*. Universidade Nova de Lisboa

Coutinho, C. (2006). *Aspetos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985 – 2000)*. AFIRSE

Coutinho, C. (2020). *A (in)disciplina na sala de aula: estratégias de intervenção no 1.º CEB*. Universidade do Minho

Coutinho, P. (2019). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina

Cumper, P. (2003). Direitos Humanos: a História, o desenvolvimento e classificação. In *Direitos Humanos. Uma agenda para o século XXI*. pp. 21-34. Instituto Piaget

De Santis, A. (2021). Ensino da História, memória e Direitos Humanos: reflexões sobre a transmissão da memória através do ensino de passados dolorosos. In *Revista História Hoje*, 10 (19), pp. 12 – 29

Delors, J. [coord] (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Edições ASA

Direção Geral da Educação (2013). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*. Direção Geral da Educação

Direção Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 7.º ano | 3.º Ciclo do Ensino Básico – História*. Direção Geral da Educação

Direção Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais – 10.º ano | Ensino Secundário – História A*. Direção Geral da Educação

Direção Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico e Ensino Secundário – Cidadania e Desenvolvimento*. Direção Geral da Educação

Domingos, C., Paiva, A., Gusmão, R., Cardoso, R., Silva, K., Velloso, I., Duarte, E. & Chianca, t. (2021). O diário de campo e suas potencialidades como instrumento investigativo nas pesquisas. In *Ciências médicas: campo teórico, métodos, aplicabilidade e limitações*, pp. 212 – 223

Domingos, D. & Hortas, M. (2021). O mapa como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB. In Dias, A., Hortas M., Ferreira, N. & Cabanillas, F. (eds). *TempuSpacium – Didática das Ciências Sociais, Estudos II*, PP. 39 – 57

Embaixada da França em Lisboa. (s/d.). *A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. <https://pt.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>

- Epifânio, N. (2020). *A importância do Ensino da História na formação cívica dos alunos*. Universidade do Porto
- Escola Básica Secundária Armando Côrtes-Rodrigues (2022). *Projeto Educativo 2022 – 2025*
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (org). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora
- European Commission / EACEA / Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe – 2017*. Publications Office of the European Union
- Ferreira, C. (2005). Espaço e tempo: implicações no ensino da História. In ANPUH – *XXIII Simpósio Nacional de História*
- Ferreira, H. (1999). O 25 de Abril valeu a pena. In *Comissão para as Comemorações dos 25 anos do 25 de Abril: iluminar a liberdade*, pp. 71 – 85
- Figueiredo, A. (2021). *A importância da empatia no ensino da História: um estudo com alunos do 11.º ano de escolaridade*. Universidade de Coimbra
- Figueiredo, A. (2017). *Que competências para as novas gerações? [I]*. Medium
- Figueiredo, A. (2017). *Que competências para as novas gerações? [II]*. Medium
- Figueiredo, A. (2017). *Que competências para as novas gerações? [III]*. Medium
- Filho, A. (2009). O desenvolvimento dos Direitos Humanos fundamentais numa perspetiva históricas. In *Direito e Democracia*. pp. 212-227
- Filho, C. & Neto, I. (2001). *A evolução do conceito de cidadania*. Universidade de Taubaté
- Fonseca, A. (2001). *Educar para a cidadania: motivações, princípios e metodologias*. Porto Editora
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projeto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Universidade dos Açores

- Fonseca, J. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. In *Saber & Educar*, n.º 20. pp. 214-223
- Frazen, D. (2015). Ensino da História numa perspetiva de Direitos Humanos: Métodos e abordagens possíveis no ambiente escolar. In *Fronteiras: Revista Histórica*, pp. 11-26
- Freire, P. (1985). *Extensão ou Comunicação*. Paz e Terra
- Freitas, G. (2015). *Espaço e tempo no ensino da História e Geografia de Portugal*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo
- Freeman, M. & Capper, J. (1998). *Na Anonymous Asynchronous web-based role-play*
- Furlan, A. & Paiano, D. (2008). *Direitos Humanos fundamentais e dignidade da pessoa humana: evolução e efetividade no estado democrático de direito*
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir em la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Ediciones Morata
- Gomes, R. (2019). *Cidadania e o ensino da História: a importância de pensar o passado, o presente e o futuro*. Universidade de Coimbra
- Gonçalves, H. (2016). *O recurso ao role-play como forma de motivação: o caso de uma turma de 11.º ano de escolaridade de Economia*. Universidade de Lisboa
- Guerreiro, D. (2021). “O passado em primeira mão”. *O ensino dos passados dolorosos na sala de aula*. Universidade Nova de Lisboa
- Haarscher, G. (1993). *Filosofia dos Direitos do Homem*. Instituto Piaget
- Habermas, J. (2007). Ética discursiva. In C. Gómez (Ed.), *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX* (pp. 174-184). Alianza Editorial.
- Harari, Y. (2018). *21 lições para o século XXI*. Elsinore
- Hobsbawn, E. (1995). *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Cia das Letras
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge University Press

Hoogers, G, Harst, J. & Voerman, G. (eds) (2018). *European Citizenship in perspective*. Edward Elgar Publishing

Imbernón, F. (Org.) (2002). *Cinco cidadanías para una nueva educación*. Graó.

Ishay, M. (2008). *The history of Human Rights: from ancient times to the globalization era*. University of California Press

Kant, I. (1987). *Réflexions sur l'éducation*. J. Vrin

Ladislau, D. (2022). Considerações sobre a importância do planejamento e organização das aulas de educação básica

Leitão, I. (2023). *A importância das visitas de estudo virtuais na motivação de alunos/as do 5.º ano para a aprendizagem das Ciências*. Escola Superior de Educação

Libório, P. (2008). Filosofia para crianças uma proposta para (re)pensar a educação? In *1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis*. Mundos Reais

Lima, J. (2023). Como o ChatGPT afeta a educação e o desenvolvimento universitário. In *Revista de Tendências em Comunicação Empresarial*, 3, pp. 1 – 9

Lopes, I. [coord], Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação

Lopes, A. (2014). *A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.º CEB*. Escola Superior de Educação de Lisboa

Maciel, D. (2013). *O uso de notícias televisas ou de imprensa na sala de aula de História e Geografia: um estudo com os alunos do 9.º ano de escolaridade*. Universidade do Minho

Martins, G. (ed), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M, Nery, R., Rodrigues S. & (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação

Mbaya, E. (1997). Génesis, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. In *Estudos Avançados*, 11 (30), pp. 17 – 41

- Menezes, I. (1993). Formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. In *Inovação*, 6(3), 309-337.
- Menezes, R. (2019). *Ensino da História e Educação em Direitos Humanos: construindo um caminho para uma formação integrada*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
- Miranda, J. (1990). *Textos históricos de direito constitucional*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda
- Miranda, S. (2005). Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In *Quanto tempo o tempo tem*, pp. 205 – 240
- Mondaini, M. (2010). Direitos Humanos. In Pinsky, C. (org). *Novos temas nas aulas de História*. Contexto
- Monteiro, R. [coord], Ucha, L., Alvarez, T., Milagres, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a cidadania*. República Portuguesa
- Moran, J. (2008). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In Bacich, L. & Moran, J. (eds). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora
- National Archives. (n.d.). *Virginia Declaration of Rights*. U.S. National Archives and Records Administration. <https://www.archives.gov/founding-docs/virginia-declaration-of-rights>
- Neves, M. (2014). *Organização do espaço educativo: “Quebrar” a rotina*. Instituto Piaget
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). *Cidadania: construção de novas práticas em contexto educativo*. ASA Editores
- Nogueira, F. (2015). O espaço e o tempo da cidadania na educação. In *Revista Portuguesa de pedagogia*, 49 (1). pp. 7 – 32

- Ogassavara, D., Costa, J., Ferreira, T., Tertuliano, I, Bartholomeu, D. & Montiel, J. (2022). Role playing e suas possibilidades no contexto educacional. In *Revista Psicopedagogia*, 39 (11), pp. 242 – 250
- Oliveira, B., Gomes, C. & Santos, R. (2015). *Direitos Fundamentais em Timor-Leste: teoria e prática*. Ius Gentium Coninbrigae – Centro de Direitos Humanos da Faculdade de Direitos da Universidade de Coimbra
- Oliveira, S. (2020). O uso do role-playing game como material didático nas aulas de História em relatos experimentais de professores-historiadores. In *Revista ENSIN*, 1 (5), pp. 72 – 93
- Osório, I. (2018). *Debater e refletir para aprender História*. Universidade Nova de Lisboa
- Pereira, I. (2022). *A sala de atividades / sala de aula como espaço de cidadania ativa em construção: uma experiência na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade dos Açores
- Pires, P. (2020). *Direitos Humanos e orçamentação sensível ao género*. Universidade de Coimbra
- Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História – questões de didáctica aplicada*. Livros Horizonte
- Ramos, C. (2020). A educação no século XXI: questões e desafios. In C. Bessa & M. J. Vieira (eds), *Atlântida*. pp. 443-453
- Rêgo, R. (2008). *Aprender cidadania com a disciplina de História: 3 percursos no concelho de Odemira*. Universidade de Lisboa
- Ribeiro, N. (2016). Visitas virtuais em contexto escolar. in *Revista de Ciências da Computação*, 11, pp. 1 – 11
- Rocha, A. (2010). Direitos Humanos e globalização. In S. Emílio et al. (orgs) (2010). *Direitos Humanos numa época de insegurança*. Tomo Editorial

Rodrigues, M. (2007). *Educação e autoridade: perspectiva histórica e reconsideração pedagógica*. Universidade do Minho

Roldão, M. (2004). Transversalidade e especificidade no currículo: como se constrói o conhecimento. In *Infância e Educação*, 6, pp. 61 – 72

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *Noesis*.71, pp. 24 – 29

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão

Rosas, J. (2024). Direitos Humanos. In *Dignipédia Global*. <https://dignipediaglobal.pt/dicionario-global/direitos-humanos>

Rüsen, J. (2010). *O livro didático ideal*. In M. Schmidt, I. Barca & R. Martins (orgs). *Jorn Rüsen e o ensino da História*, pp. 109 – 127. Ed. UFPR

Sampaio, J. (2004). *Direitos fundamentais: retórica e historicidade*. Del Rey

Sampaio, L., Araújo, A., Lira, G. & Moreira, S. (2019). Empatia e respostas hemodinâmicas e autonômicas cardíacas. In *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 35, pp. 1 – 11

Santos, J. (2023). *Os jogos ao serviço do ensino da História – um exemplo prático*. Universidade de Lisboa

Santos, M. (2005). *Que cidadania?* Santos Edu

Santos, M. (2023). *Pensamento crítico e ensino da História e Geografia de Portugal, no 2º CEB*. Instituto Politécnico de Lisboa

Santos, R. (2024). *Debater para aprender: a estratégia do debate no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior do Instituto Politécnico de Setúbal

Santos, S. (2017). *A mobilização de conhecimentos tácitos no exercício de Brainstorming e a construção de mapas em História e Geografia*. Universidade do Minho

Sardinha, A., Silva, D. & Diniz, R. (orgs) (2022). *Ensino da História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisa*. UNIFAP

Sather, A. & Ferreira, R. (2022). *Declaração Universal dos Direitos Humanos comentada*. Edições Câmara

Schmidt M., Barca, I. & Martins, E. (orgs) (2010). *Jorn Rüsen e o ensino da História*. Ed. EFPR

Silva, E. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas ciências sociais. In *Revista Angolana de Sociologia*, 12. pp. 77 – 99

Silva, S. (2023). Usar o ChatGPT na universidade? Sim! DN. Diário de Notícias <https://www.dn.pt/opiniao/usar-o-chat-gpt-na-universidade-sim-16003595.html>

Sória, R. & Macuch, R. (2024). Aplicações da técnica do role-play proposta pelo método psicodramático. In *Revista Brasileira de Psicodrama*, 32, pp. 1 – 11

Taquette, S. (2020). Proposta pedagógica de ensino do método qualitativo. In Castro, P, Costa, A., Freitas, F., Oliveira e Sá & Sanmamed, M. (ed) (2020), *Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios*. pp. 390 – 402

Tosi, G. (org) (2004). *Direitos Humanos: História, teoria e prática*. João Pessoa Editora

Trindade, R. (2012). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Edições ASA

Trindade, R. & Cosme, A. (2019). *Cidadania e desenvolvimento: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora

UNESCO (2000). *O direito à educação – uma educação para todos durante toda a vida*. Edições ASA

United Nations (2017). *Universal Declaration of Human Rights*.

Vaz, R. (2022). *Fora da sala de aula também se aprende! A importância das visitas de estudo no ensino da História*. Universidade de Coimbra

Vieira, A. (2012). *Representações sociais de jovens-alunos de uma escola ribeirinha sobre exploração sexual juvenil nas balsas do Marajó e as implicações nas suas escolarizações*. Universidade Federal do Pará

Vieira, L. & Coutinho, C. (2013). Mobile learning: perspetivando o potencial dos *códigos QR* na educação. In *Challenges 2013: Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, learning anytime anywhere*. pp. 73 – 91

Werner, J. (1979). *Paideia. A formação do homem grego*. Editorial Aster

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições ASA

Apêndices

Apêndice I – Ficha de trabalho sobre a organização social ateniense – 7.º ano

HISTÓRIA – 7º ANO TURMA A

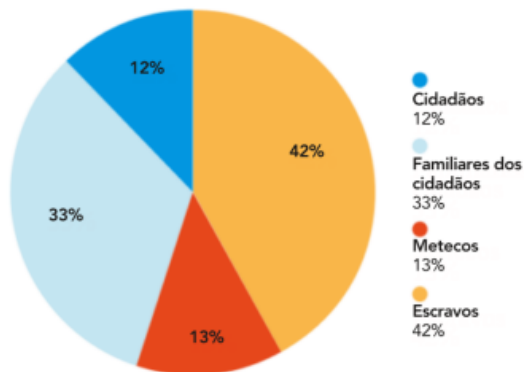
Nome: _____

Data: ___ / ___ / ___

A Organização Social na Grécia Antiga

1. Observa as fontes A e B.

A A sociedade ateniense



Cálculo aproximado considerando 350 000 habitantes (séc. V a. C.)

B Os cidadãos

Um indivíduo não é um cidadão apenas por habitar um certo território, visto que metecos e escravos também habitam nesse território. [...] Um cidadão define-se pelo facto de ter direito de votar nas assembleias e de participar no exercício do poder político.

Aristóteles, *Política*, século IV a. C.

HISTÓRIA e Novo Ensino

1.1. Como estava dividida a sociedade ateniense?

1.2. Como se distinguiam os cidadãos?

1.3. A partir das fontes A e B, apresenta a posição dos escravos na sociedade ateniense.

2. Assinala com um X a opção que melhor completa o início de cada frase das alíneas que se seguem.

2.1. A sociedade ateniense é composta por:

- a. cidadãos e metecos
- b. cidadãos, metecos e escravos
- c. cidadãos, familiares de cidadãos, metecos e escravos

2.2. Os escravos

- a. tinham uma vida difícil.
- b. faziam trabalhos leves.
- c. dedicavam-se à guerra e à paz.

2.3. Os cidadãos eram

- a. filhos de pai meteco e mãe ateniense e homens semilivre
- b. filhos de pai ateniense e mãe meteco e homens livres.
- c. filhos de pai e mãe atenienses e homens livres.

2.4. Os metecos eram

- a. O grupo social menos importante.
- b. O grupo com maior importância social e política.
- c. O grupo com uma importância relativa, pois situava-se entre os grupos com maior e menor importância.



3. Lê os seguintes excertos do documento 1.

Doc.1 A sociedade grega

A

A guerra é, até certo ponto, um meio legítimo de adquirir (...) – visto que nela se procede como na caça, em que se perseguem os animais ferozes – lutando com os homens que, nascidos para obedecer se recusam a fazê-lo. (...) Se todos os instrumentos pudessem, ao receber uma ordem, trabalhar sozinhos, se as lançadeiras tecessem por si mesmas, se o arco tocasse a cítara sem auxílio, os empreiteiros passariam sem operários e os mestres sem escravos.

Aristóteles, *Política*



B

Que poderia ela saber, Sócrates, quando a levei para minha casa? Ainda não tinha quinze anos quando para lá foi; até então vivia sob vigilância rigorosa, todos se esforçavam por que ela visse o menor número possível de coisas, por que ouvisse o menos possível, por que fizesse tão poucas perguntas quanto possível. Não é já bem importante que ela soubesse fazer um casaco de lã que lhe entregassem e que tivesse visto como se distribui às criadas a tarefa da fiação?

Xenofonte, *O Económico*



C

Em Atenas, todos os (...) têm a possibilidade de se apresentar pessoalmente e votar (...).

Frédéric Delouche, *História da Europa*



D

Os (...) eram numerosos em Atenas: atingiam aproximadamente metade do número de cidadãos, ou seja, contavam-se por uma vintena de milhares. Estavam ligados a quase todas as obrigações financeiras dos cidadãos, principalmente à maior parte dos serviços públicos. (...) pagavam uma taxa especial muito leve – o metécio. (...) podiam adquirir bens móveis e possuir escravos, mas não casas ou terras.

R. Falcière, *A vida quotidiana dos Gregos no século de Péricles*



3.1. Identifica os grupos que compunham a sociedade ateniense, associando-os aos excertos.

A _____

B _____

C _____

D _____

4. Atenta nos documentos 1 e 2.

Doc.1 A democracia por Péricles

Entre nós, o Estado é administrado no interesse de todos e não de uma minoria, por isso o nosso regime tomou o nome de democracia.

Discurso de Péricles, segundo Tucídides

Doc.2 Reconstituição de uma reunião da Eclésia



4.1. Defina democracia.

4.2. Estabelece a ligação entre os conceitos (coluna A) e a sua definição (coluna B).

COLUNA A	COLUNA B
1. Democracia	a) Tipo atual de democracia em que o poder se faz através de representantes legalmente eleitos, que exercem o poder em nome do povo.
2. Democracia direta	b) Forma de governo em que o poder pertence ao povo.
3. Democracia representativa	c) Tipo de democracia em que o povo exerce diretamente o seu poder, sem o delegar nos seus representantes.

1 _____

2 _____

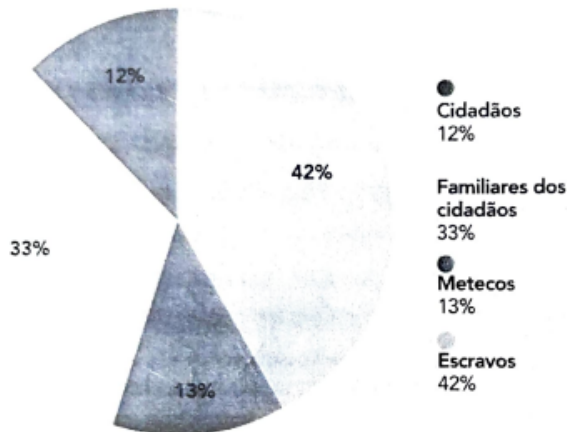
3 _____

Apêndice II – Ficha de trabalho sobre a organização social ateniense resolvida por um aluno do 7.º ano

A Organização Social na Grécia Antiga

1. Observa as fontes A e B.

A sociedade ateniense



Cálculo aproximado considerando 350 000 habitantes (séc. V a. C.)

B Os cidadãos

Um indivíduo não é um cidadão apenas por habitar um certo território, visto que metecos e escravos também habitam nesse território. [...] Um cidadão define-se pelo facto de ter direito de votar nas assembleias e de participar no exercício do poder político.

Aristóteles, *Política*, século IV a. C..

1.1. Como estava dividida a sociedade ateniense?

Escravos, Cidadãos, Metecos e Familiares dos cidadãos. ✓

1.2. Como se distinguiam os cidadãos?

Pelo facto de ter direito de votar nas assembleias e de participar no exercício do poder político. ✓

1.3. A partir das fontes A e B, apresenta a posição dos escravos na sociedade ateniense.

Os escravos realizavam as tarefas mais difíceis e pesadas. Eram prisioneiros de guerra. Não tinham quaisquer direitos!

2. Assinala com um X a opção que melhor completa o início de cada frase das alíneas que se seguem.

2.1. A sociedade ateniense é composta por:

- a. cidadãos e metecos
- b. cidadãos, metecos e escravos
- c. cidadãos, familiares de cidadãos, metecos e escravos

2.2. Os escravos

- a. tinham uma vida difícil.
- b. faziam trabalhos leves.
- c. dedicavam-se à guerra e à paz.

2.3. Os cidadãos eram

- a. filhos de pai meteco e mãe ateniense e homens semilivre
- b. filhos de pai ateniense e mãe meteco e homens livres.
- c. filhos de pai e mãe atenienses e homens livres.

2.4. Os metecos eram

- a. O grupo social menos importante.
- b. O grupo com maior importância social e política.
- c. O grupo com uma importância relativa, pois situava-se entre os grupos com maior e menor importância.



3. Le os seguintes excertos do documento 1.

Doc 1 A sociedade grega

A

A guerra é, até certo ponto, um meio legítimo de adquirir (...) – visto que nela se procede como na caça, em que se perseguem os animais ferozes – lutando com os homens que, nascidos para obedecer se recusam a fazê-lo. (...) Se todos os instrumentos pudessem, ao receber uma ordem, trabalhar sozinhos, se as lanças e arcos fossem por si mesmas, se o arco tocasse a cítara sem auxílio, os empreiteiros passariam sem operários e os mestres sem escravos.

Aristóteles, *Política*



B

Que poderia ela saber, Sócrates, quando a levei para minha casa? Ainda não tinha quinze anos quando para lá foi; até então vivia sob vigilância rigorosa, todos se esforçavam por que ela visse o menor número possível de coisas, por que ouvisse o menos possível, por que fizesse tão poucas perguntas quanto possível. Não é já bem importante que ela soubesse fazer um casaco de lã que lhe entregassem e que tivesse visto como se distribui às criadas a tarefa da fiação?

Xenofonte, *O Económico*



C

Em Atenas, todos os (...) têm a possibilidade de se apresentar pessoalmente e votar (...).

Frédéric Delouche, *História da Europa*



D

Os (...) eram numerosos em Atenas: atingiam aproximadamente metade do número de cidadãos, ou seja, contavam-se por uma vintena de milhares. Estavam ligados a quase todas as obrigações financeiras dos cidadãos, principalmente à maior parte dos serviços públicos. (...) pagavam uma taxa especial muito leve – o metécio. (...) podiam adquirir bens móveis e possuir escravos, mas não casas ou terras.

R. Falcieri, *A vida quotidiana dos Gregos no século de Pericles*



3.1. Identifica os grupos que compunham a sociedade ateniense, associando-os aos excertos.

- A escravos ✓
B mulheres ✓
C cidadãos ✓
D metecos ✓

4. Atenta nos documentos 1 e 2.

Doc. 1 A democracia por Péricles

Entre nós, o Estado é administrado no interesse de todos e não de uma minoria, por isso o nosso regime tomou o nome de democracia.

Discurso de Péricles, segundo Tucídides

Doc. 2 Reconstituição de uma reunião da Eclésia



4.1. Define democracia.

É um regime político em que todos os cidadãos são livres e iguais perante a lei.

4.2. Estabelece a ligação entre os conceitos (coluna A) e a sua definição (coluna B).

COLUNA A	COLUNA B
1. Democracia	a) Tipo atual de democracia em que o poder se faz através de representantes legalmente eleitos, que exercem o poder em nome do povo.
2. Democracia direta	b) Forma de governo em que o poder pertence ao povo.
3. Democracia representativa	c) Tipo de democracia em que o povo exerce diretamente o seu poder, sem o delegar nos seus representantes.

- 1. b ✓
- 2. c ✓
- 3. a ✓

Apêndice III – Guião de trabalho sobre a organização da sociedade medieval – 7.º ano

História – 7.º ano

Sociedade Medieval

A Nobreza Medieval



Imagem 1. Iluminura medieval francesa com nobres em torneio, Sec. XV. British Library

Documento 1. As atividades dos nobres

“A nobreza tinha muito tempo livre. (...) A função do nobre estava, não em trabalhar, mas em defender pelas armas. (...) Toda a atividade da nobreza, em tempo de paz, devia consistir no exercício das armas e na conservação da robustez do corpo. (...) O “desporto medieval surge com o objetivo de treino para a guerra. (...)”

Entre as atividades mais queridas da nobreza (...) e com mais frequência praticas, contava-se a caça. (...) Na caça chegavam os nobres a passar semanas e meses. (...) Desporto aparentado era a arte de cavalgar. Montar bem, exercitar-se a cavalo, fazer toda a sorte de manobras do alto da sela constituía por assim dizer obrigação do nobre. (...) Uma vez a cavalo, o nobre medieval podia entregar-se a uma série de exercícios desportivos, todos eles mais ou menos violentos. Desses os mais vistosos e conhecidos eram sem dúvida as justas e os torneios. (...)”

Marques, O., *A Sociedade Medieval Portuguesa*,

https://cctic.ese.ipsantarem.pt/red/hist/ficha_quotidiano.php?cod=20

Documento 2. Alimentação dos nobres

À mesa dos nobres

Faisão (carne de caça)	Peixe
Carne vermelha (símbolo de força e poder)	Camarão
Perdiz (carne de caça)	Ameijoas
Javali (carne de caça)	Legumes
Cortes nobres e frescos	Peras com açúcar e vinho
	Frutas variadas

Temperado com açúcar, pimenta-do-reino, noz moscada e canela. Essas especiarias eram tão caras que se fazia perfumes com elas.

Documento 3. A nobreza medieval

“A nobreza encontrava-se dividida em alta, (...) e baixa nobreza. Muitos senhores da alta nobreza rivalizavam com o rei e com outros grandes senhores devido ao seu poder militar e económico. Possuíam grandes propriedades e uma parte significativa da sua riqueza provinha de doações que os reis lhes concediam como pagamento de serviços prestados, e dos saques obtidos nas guerras.” Nas suas propriedades eles aplicavam a justiça, lançavam impostos, possuíam o seu próprio exército e cunhavam moeda.

Alta Nobreza:

- Príncipes;
- Arquiduques;
- Marqueses;
- Condes.

Baixa nobreza:

- Viscondes;
- Barões;
- Cavaleiros.

(Adaptado) Torres, M., “O poder senhorial sobre a terra e sobre os homens” in RTPEnsina, <https://ensina.rtp.pt/explicador/o-poder-senhorial-sobre-a-terra-e-sobre-os-homens-na-idade-media-h19/>

Tarefa:

A partir dos documentos acima apresentados, constrói um pequeno texto, transcrevendo as partes mais importantes, que inclua os seguintes pontos:

- Quais as funções e privilégios da nobreza;
- Quais as atividades que os nobres faziam nos seus tempos livres;
- Como a nobreza se dividia;
- A tua opinião sobre a alimentação da nobreza.

Apêndice IV – Texto produzido por um grupo – 7.º ano

O clero é um grupo social da sociedade medieval que quanto aos outros era o mais privilegiado. Eles cobravam impostos, recebiam honras e benefícios. Vivia-se de selhos e pústulos, pelo fato. Possuíam imensas bens materiais e eram praticamente os únicos que sabiam ler e escrever.

O clero era dividido em duas partes o clero Regular e clero secular. O Regular era constituído pelos bispos e párocos. Não pertenciam a nenhuma ordem religiosa e dirigiam os arquidioceses e igrejas enquanto o secular era constituído por abades, monges e freiras, pertenciam a uma religião e viviam em mosteiros onde cumpriam uma regra. As suas principais funções era: louvar a Deus, fazer o trabalho no campo e nos oficinas com regras e cargos determinados e distribuídos por todos. Os monges escribas e copistas dedicavam-se a copiar livros onde faziam iluminuras. O papa era o representante máximo da igreja. Só ele podia depor e estabelecer bispo e seu título era único no mundo, só ele podia depor o imperador.

Apêndice V – Exemplo de três coisas materiais que um aluno levaria consigo, em caso de catástrofe – 7.º ano

3 coisas que levaria comigo.

- roupa
- Alimentos (água, sopa, arroz)
- ~~roupa~~ telemóvel

Apêndice VI – Preparação do debate da atividade “A ilha de Marajó: pedofilia e tráfico de seres humanos – 10 e 12.º anos de escolaridade





Apêndice VII – Exemplo de um poema alusivo aos DH – 10.º ano

Versos da revolta silenciosa

No país onde a educação é esquecida,
Os trabalhadores honestos são gozados, sem vida.
Priorizam-se interesses que não trazem progresso,
E os trabalhadores são deixados em retrocesso.

Salários miseráveis, dignidade esquecida,
Enquanto os poderosos vivem na saída.
Trabalho árduo, esforço sem fim,
Mas são os trabalhadores que sofrem assim.

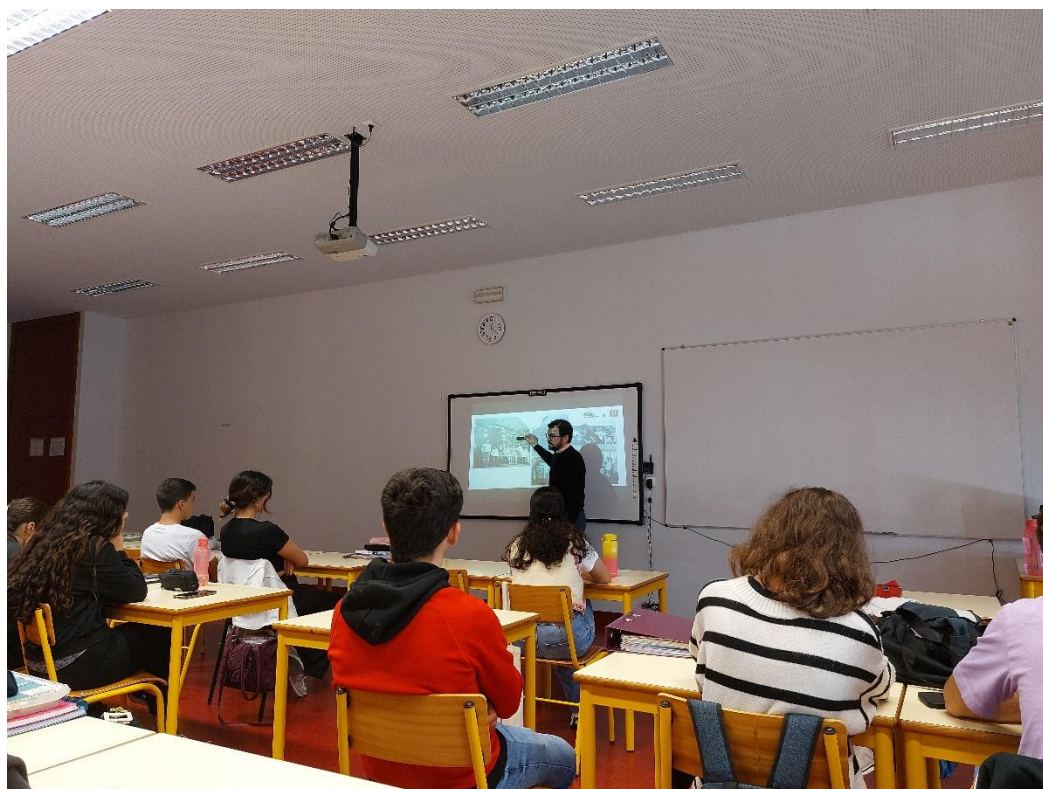
Onde está a justiça, a equidade prometida?
Enquanto os honestos lutam, a elite é favorecida.
É tempo de despertar, de visualizar a realidade,
Pois hoje é o outro, amanhã, nossa fraternidade.

É hora de despertar para a desigualdade,
Onde os honestos vivem na adversidade.
Que este poema seja um grito de alerta,
Para mudar o destino, buscar uma oferta.

Apêndice VIII – Palestra do Dia Internacional da Mulher



Apêndice IX – Emigração açoriana – 10.º ano



Apêndice X– Visita de estudo no âmbito da comemoração do Dia Internacional dos Monumentos e Sítios



Apêndice XI – Comemorações dos 50 anos do 25 de Abril



PROGRAMA

26 de abril
10h - PeddyPaper destinado ao Ensino Básico.
11h30 - PeddyPaper destinado ao Ensino Secundário






VIVA ABRIL!



Comemorações dos 50 anos do 25 de Abril da

22 - 26 de abril de 2024



PROGRAMA

22 de abril
8h:15 - Pavilhão central: abertura oficial das comemorações dos 50 anos do 25 de Abril, pelo Presidente da EBSACR, ao que se seguirá o Hino Nacional, interpretado pela aluna Lara Freire, do 12.º A, acompanhada, instrumentalmente, pelo professor Nuno Oliveira.
10h - Pavilhão central: música e imagens reais alusivas ao tema.
10h30 - Auditório: Palestra pelo Professor Doutor Teixeira Dias, sobre o 25 de abril nos Açores, dirigida aos alunos do 9.º ao 12.º ano.

PROGRAMA

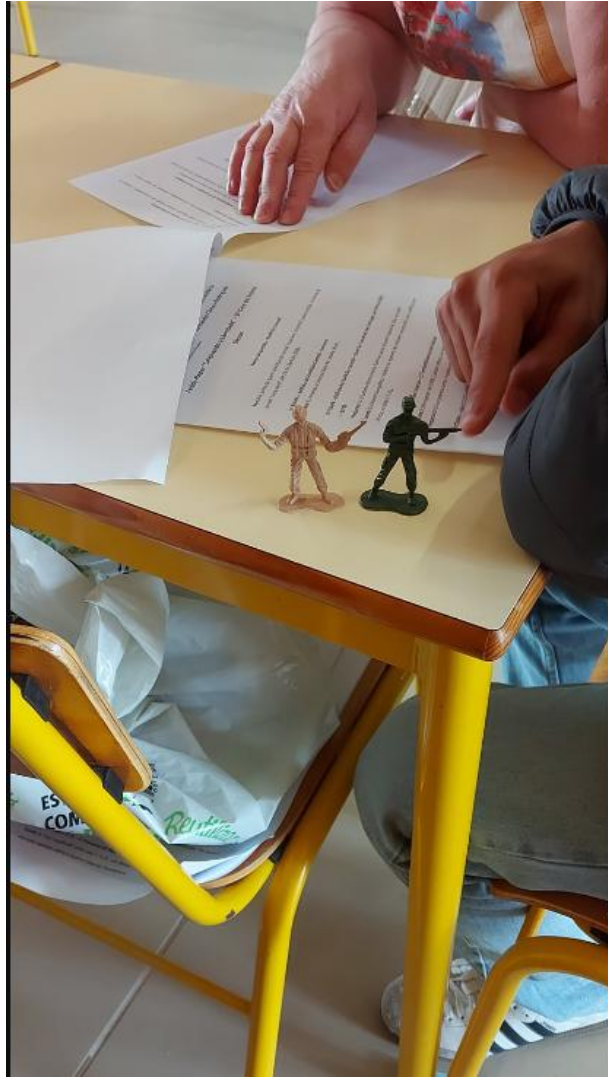
23 de abril
10h30 - Auditório: Palestra pelo Coronel Salgado, vice-presidente da Liga dos ex-combatentes, seguido de testemunhos de ex-combatentes do núcleo de Vila Franca do Campo e interação entre os mesmos e os alunos presentes, do 5.º ao 12.º ano.
Finalização da palestra com o Hino Nacional e atuação da Banda Militar (pendente de confirmação).

PROGRAMA

24 de abril
10h30 - Auditório: Palestra pelo Professor Doutor Luís Andrade, da Universidade dos Açores, sobre o 25 de Abril, destinada aos alunos do 9.º ao 12.º ano. Segue-se a atuação do professor Nuno Oliveira, acompanhado do seu coro de alunos, que irão interpretar os temas "E depois do adeus" e "Grândola Vila Morena".
15h - Auditório: Palestra pelo Doutor Saes Furtado, jornalista da Antena 1, sobre o 25 de abril e o caminho para a autonomia regional, destinada aos alunos do 9.º ao 12.º ano.







Apêndice XII – Exemplar de questionário

Educação para os Direitos Humanos - Contributos do Ensino da História

B *I* U  

O presente questionário surge no âmbito **dos trabalhos de elaboração da dissertação de Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**, ministrado pelo Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores. **O projeto é desenvolvido pela mestranda Beatriz Medeiros**, sob a orientação das Prof.ª Doutoras Josélia Fonseca, Susana Goulart Costa e Berta Pimentel.

A elaboração deste questionário, **com respostas fechadas e abertas**, tem como principal objetivo **conhecer e compreender** a conceção de Direitos Humanos e a sua integração no sistema educativo, **sendo a amostra constituída por alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário**.

Garante-se total confidencialidade no tratamento das respostas, cujo conteúdo permanecerá unicamente à disposição da responsável pela pesquisa e será tratado apenas com finalidade científica.

O preenchimento do questionário demorará apenas alguns minutos.

Caso subsista alguma dúvida, poderá contactar a responsável, através do seguinte correio eletrónico: 20182209@uac.pt

Grata pela sua colaboração!

1. Após a leitura do texto introdutório, declaro que *

- Tomei conhecimento e que aceito preencher o questionário.
- Tomei conhecimento, mas não aceito preencher o questionário.

2. Sexo *

- Feminino
- Masculino

3. Idade *

Texto de resposta curta

.....

4. Turma *

- 7.ºA
- 7.ºC
- 10.ºC
- 12.ºC

5. Nível de escolaridade do pai *

- Ensino Básico - 1.º Ciclo
- Ensino Básico - 2.º Ciclo
- Ensino Básico - 3.º Ciclo
- Ensino Secundário
- Ensino Superior

6. Profissão exercida pelo pai *

Texto de resposta curta

.....

7. Nível de escolaridade da mãe *

- Ensino Básico - 1.º Ciclo
- Ensino Básico - 2.º Ciclo
- Ensino Básico - 3.º Ciclo
- Ensino Secundário
- Ensino Superior

8. Profissão exercida pela mãe *

Texto de resposta curta

9. Na tua opinião, qual das seguintes opções, define "Direitos Humanos"? *

- São as garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos g...
- São normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos.
- São direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, ...
- Todas as opções anteriores estão corretas.

10. Ao longo do teu percurso letivo, abordaste conteúdos relacionados com os Direitos Humanos? *

- Sim
- Não

11. Se sim, seleciona as disciplinas? *

- Português
- Matemática
- Estudo do Meio
- História e Geografia de Portugal
- História
- Inglês
- Francês
- Ciências da Natureza
- Físico-Química
- Música
- Teatro
- Educação Moral Religiosa e Católica
- Filosofia
- Educação Física
- Geografia
- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
- Educação Visual (EV)
- Cidadania e Desenvolvimento
- Geografia A

- História A
- Psicologia
- Sociologia
- Economia
- Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS)
- Biologia

12. Das seguintes afirmações, quais refletem o teu posicionamento. *

	Discordo totalmente	Discordo parcialm...	Concordo parcial...	Concordo totalme...
Devemos combate...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todas as pessoas ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deve ser reconheci...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todas as pessoas ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Todas as pessoas ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um refugiado ou i...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O acesso aos servi...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considero que tod...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entendo que todas...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O direito à privacid...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Consideras que a escola tem um papel importante para ajudar a promover uma Educação * para os Direitos Humanos?

- Sim
- Não

14. Em que temas, no âmbito da História, consideras pertinente abordar os Direitos Humanos? *

- Época Pré-Clássica (Egipto)
- Época Clássica (Grécia Antiga e Roma Antiga)
- Época Medieval (século V a XIV)
- Renascimento (século XV e XVI)
- Reforma e Contrarreforma
- Conflitos bélicos

15. Que conteúdos apresentados nas aulas de História, ao longo do ano letivo, mais te marcaram? Podes seleccionar mais que uma opção. *

- A organização social de Atenas
- Comparação entre a sociedade ateniense e romana
- A organização social da Idade Média
- Tráfico de seres humanos
- Intolerância religiosa nos séculos XIV e XV
- Outra opção...

16. Consideras que as intervenções realizadas nas aulas de História, ao longo do ano letivo, possuíram algum impacto na visão que possuis relativamente aos Direitos Humanos? *

- Sim
- Não

17. Em que medida? *

Texto de resposta longa

Apêndice XIII – Exemplo de um questionário respondido

Educação para os Direitos Humanos - Contributos do Ensino da História

O presente questionário surge no âmbito dos trabalhos de elaboração da dissertação de Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado pelo Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores. O projeto é desenvolvido pela mestranda Beatriz Medeiros, sob a orientação das Prof.ª Doutoras Josélia Fonseca, Susana Goulart Costa e Berta Pimentel.

A elaboração deste questionário, com respostas fechadas e abertas, tem como principal objetivo conhecer e compreender a conceção de Direitos Humanos e a sua integração no sistema educativo, sendo a amostra constituída por alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Garante-se total confidencialidade no tratamento das respostas, cujo conteúdo permanecerá unicamente à disposição da responsável pela pesquisa e será tratado apenas com finalidade científica.

O preenchimento do questionário demorará apenas alguns minutos.

Caso subsista alguma dúvida, poderá contactar a responsável, através do seguinte correio eletrónico: 20182209@uac.pt

Grata pela sua colaboração!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Após a leitura do texto introdutório, declaro que *

- Tomei conhecimento e que aceito preencher o questionário.
- Tomei conhecimento, mas não aceito preencher o questionário.

2. Sexo *

- Feminino
- Masculino

3. Idade *

16

4. Turma *

7.ªA

7.ªC

10.ªC

12.ªC

5. Nível de escolaridade do pai *

Ensino Básico - 1.º Ciclo

Ensino Básico - 2.º Ciclo

Ensino Básico - 3.º Ciclo

Ensino Secundário

Ensino Superior

6. Profissão exercida pelo pai *

Pedreiro

7. Nível de escolaridade da mãe *

- Ensino Básico - 1.º Ciclo
- Ensino Básico - 2.º Ciclo
- Ensino Básico - 3.º Ciclo
- Ensino Secundário
- Ensino Superior

8. Profissão exercida pela mãe *

Doméstica

9. Na tua opinião, qual das seguintes opções, define "Direitos Humanos"? *

- São as garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana.
- São normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos.
- São direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição.
- Todas as opções anteriores estão corretas.

10. Ao longo do teu percurso letivo, abordaste conteúdos relacionados com os Direitos Humanos? *

- Sim
- Não

7. Nível de escolaridade da mãe *

- Ensino Básico - 1.º Ciclo
- Ensino Básico - 2.º Ciclo
- Ensino Básico - 3.º Ciclo
- Ensino Secundário
- Ensino Superior

8. Profissão exercida pela mãe *

Doméstica

9. Na tua opinião, qual das seguintes opções, define "Direitos Humanos"? *

- São as garantias jurídicas universais que protegem indivíduos e grupos contra ações ou omissões dos governos que atentem contra a dignidade humana.
- São normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos.
- São direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição.
- Todas as opções anteriores estão corretas.

10. Ao longo do teu percurso letivo, abordaste conteúdos relacionados com os Direitos Humanos? *

- Sim
- Não

11. Se sim, seleciona as disciplinas? *

- Português
- Matemática
- Estudo do Meio
- História e Geografia de Portugal
- História
- Inglês
- Francês
- Ciências da Natureza
- Físico-Química
- Música
- Teatro
- Educação Moral Religiosa e Católica
- Filosofia
- Educação Física
- Geografia
- Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
- Educação Visual (EV)
- Cidadania e Desenvolvimento
- Geografia A
- História A
- Psicologia
- Sociologia
- Economia
- Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS)
- Biologia

12. Das seguintes afirmações, quais refletem o teu posicionamento. *

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Devemos combater todo o tipo de discriminação com base na diferença	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Todas as pessoas devem ser respeitadas de igual forma, independentemente da origem racial ou étnica, religião ou fé, sexo, deficiência, idade, orientação sexual ou género	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Deve ser reconhecido o direito de asilo quando os direitos humanos estão ameaçados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Todas as pessoas devem ser livres e obter igual proteção ao abrigo da lei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Todas as pessoas devem poder praticar livremente a religião que escolhem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Um refugiado ou imigrante no meu país, deve ter os mesmos direitos que eu, designadamente a encontrar emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

O acesso aos serviços públicos deve ser garantido a todos, e em particular a pessoas mais vulneráveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Considero que todas as pessoas se devem poder encontrar com quem quiserem, com total liberdade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Entendo que todas as pessoas se devem poder expressar livremente em público e em privado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
O direito à privacidade dos cidadãos deve ser garantido em todas as situações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

13. Consideras que a escola tem um papel importante para ajudar a promover uma Educação para os Direitos Humanos? *

- Sim
- Não

14. Em que temas, no âmbito da História, consideras pertinente abordar os Direitos Humanos? *

- Época Pré-Clássica (Egipto)
- Época Clássica (Grécia Antiga e Roma Antiga)
- Época Medieval (século V a XIV)
- Renascimento (século XV e XVI)
- Reforma e Contrarreforma
- Conflitos bélicos

15. Que conteúdos apresentados nas aulas de História, ao longo do ano letivo, mais te marcaram? *
Podes selecionar mais que uma opção.

- A organização social de Atenas
- Comparação entre a sociedade ateniense e romana
- A organização social da Idade Média
- Tráfico de seres humanos
- Intolerância religiosa nos séculos XIV e XV

Outra:

16. Consideras que as intervenções realizadas nas aulas de História, ao longo do ano letivo, possuíram algum impacto na visão que possuis relativamente aos Direitos Humanos? *

- Sim
- Não

17. Em que medida? *

Devamos respeitar todos da mesma forma

18. Se tiver mais alguma coisa a acrescentar, pode usar este último para se expressar.

.....

Anexos

Anexo I – Quadro comparativo dos direitos e deveres dos habitantes de Atenas e Roma da página 65 do manual

3. Organize-se em grupos de trabalho com três elementos.

Elabore um quadro comparativo com a estrutura abaixo indicada, no seu caderno, sobre o conceito, os direitos e os deveres dos cidadãos em Atenas e em Roma:

CONCEITO DE CIDADÃO CARACTERÍSTICAS	O cidadão em Atenas no século V a.C., um conceito limitado e restritivo		O cidadão romano entre o século I a.C. e o século III d.C., um conceito evolutivo no sentido da universalidade	
	DIREITOS		DEVERES	
	Atenas	Roma	Atenas	Roma
POLÍTICOS				
JURÍDICOS				
RELIGIOSOS				
MILITARES				

Para elaborar a comparação, deve consultar o que estudou sobre a cidadania ateniense nas páginas 19 a 26.

Anexo II – Documentos relativos à temática da escravatura



**APLICAR
CONHECIMENTOS**

ALINHO PARA ADQUIRIR CONHECIMENTOS E PRATICAR COMPETÊNCIAS

SABER ANALISAR FONTES DIVERSAS E INTEGRAR OS SEUS ELEMENTOS NA RESPOSTA

DOC. 1 | NA PRÁTICA DA ESCRAVATURA “NÃO SE GUARDAVA NENHUMA LEI”, O TESTEMUNHO DO CRONISTA ZURARA

Uns tinham as caras baixas e os rostos lavados em lágrimas, olhando uns para os outros; outros estavam gemendo dolorosamente [...] bradando altamente, como se pedissem socorro ao Pai da natureza; outros feriam o seu rosto com as palmas das mãos, lançando-se estendidos no meio do chão; outros faziam as suas lamentações em maneira de canto [...] posto que as palavras da linguagem não pudessem ser entendidas dos nossos, bem correspondiam ao grau da sua tristeza. [...] Mas para seu dó ser mais acrescentado, sobrevieram aqueles que tinham cargo de partilha e começaram a separá-los uns dos outros, a fim de pôr os seus quinhões em igualdade; onde con-vinha a necessidade de se separarem os filhos dos pais, e as mulheres dos maridos e os irmãos uns dos outros. A amigos nem a parentes não se guardava nenhuma lei, somente cada um caía onde a sorte o levava.

5
10

Gomes Eanes de Zurara, *Crónica da Guiné*, c. 1453.

DOC. 2 | A DENÚNCIA DA ESCRAVATURA NO SÉCULO XV PELO FRADE DOMINICANO FERNANDO DE OLIVEIRA

Não se achará nem a razão humana consente que jamais houvesse no mundo trato público e livre de comprar e vender homens e pacíficos como quem compra e vende alimárias*, bois ou cavalos e semelhantes. Assim os tangem, assim os constroem, e levam e provam, e escolhem com tanto desprezo e ímpeto como faz o magarefe** ao gado do curral. Não somente eles, mas também seus filhos e toda a sua geração, mesmo depois de cá nascidos e cristãos, nunca têm remissão. [...] E não é boa escusa dizer que eles se vendem uns aos outros, pois não deixa de ter culpa quem compra o mal vendido e as leis humanas desta terra e doutras o condenam, porque, se não houvesse compradores, não haveria maus vendedores, nem os ladrões furtariam para vender. Assim, somos nós que lhes damos ocasião para se enganarem uns aos outros e se roubarem, e forçarem, e venderem, pois os vamos comprar.

5
10

A denúncia, em 1555, da escravatura por Fernando de Oliveira (frade dominicano do século XVI), in Artindo Manuel Caldeira, *Escravidão e Traficantes no Império Português*, A Esfera dos Livros, Lisboa, 2013, p. 38.

*Animal irracional.
**Açougueiro.

DOC. 3 | A PRÁTICA DA ESCRAVIZAÇÃO, SEGUNDO A VISÃO DO HISTORIADOR

Era interdito a cristãos escravizar cristãos, mas a escravidão de mouros, negros e outros pagãos era aceite em Portugal (e na restante Cristandade). Isso não significa, porém, que as pessoas bem formadas não se inquietassem com o que viam e ouviam. Assim, a par dos que, na sua brutalidade ou indiferença, encaravam o escravo como uma coisa, facilmente substituível, houve sempre os que sentiam empatia com o sofrimento alheio e que se arrepiavam com a maneira como os negros eram tratados. [...] Como não haveriam os seres humanos de se impressionar e comover quando viam a angústia daqueles homens, mulheres e crianças que eram, também eles, “filhos de Adão”? [...] Independentemente das diferentes formas que viria a assumir ao longo do tempo, a escravatura assentara sempre numa contradição básica: a de se considerar o escravo simultaneamente como pessoa e como bem material. [...]

5
10

João Pedro Marques, *Escravidão – perguntas e respostas*, Guerra e Paz, Lisboa, 2017, pp. 51-52.

APLICAR CONHECIMENTOS

ALINHO PARA ADQUIRIR CONHECIMENTOS E PRATICAR COMPETÊNCIAS

SABER ANALISAR FONTES DIVERSAS E INTEGRAR OS SEUS ELEMENTOS NA RESPOSTA

DOC. 4 | AS CONDIÇÕES DO TRÁFICO E TRANSPORTE DE ESCRAVOS

Os navios de transporte de escravos raramente eram “especializados” no tráfico, isto é, podiam ser, e eram utilizados para outros tipos de comércio. Nas viagens dos navios negreiros do Brasil para Angola isso era uma fatalidade, pois os mesmos navios que levavam escravos regressavam com farinha, tabaco, açúcar e aguardente. Mas podiam também ser as mesmas embarcações que, por exemplo, carregavam açúcar e tabaco do Brasil para Portugal. Havia, porém, adaptações mínimas para o transporte de mercadoria humana e a maioria dos navios, ou pelo menos boa parte deles, tinha recebido, no chão da coberta, estrados relativamente elevados sobre os quais dormiam os escravos embarcados, evitando contacto direto com a água, quando entrava no navio, e com as imundices que se iam acumulando. [...] A possibilidade de insurreições, [...] não depararam de acontecer e eram um receio permanente das tripulações, [o que] levava a que, em muitos navios, esses escravos fossem agrilhoados uns aos outros, nos tornozelos (e por vezes também com correntes e argolas em volta dos pescoccos), sobretudo enquanto o navio se mantinha à vista de terra. [...] Mais do que todas as outras formas de carência e de incomodidade era a sede a maior ameaça à sobrevivência dos escravos embarcados, começando o problema da água com o próprio abastecimento no porto. Em muitas zonas de África onde se procedia aos embarques não havia abundância de água em condições razoáveis de higiene.

Arlindo Manuel Caldeira, *Escravidão e Tráfico no Império Português*, A Esfera dos Livros, Lisboa, 2013, pp. 127 e 130.

Anexo III – Letra da música “Evangelho de Fariséus”, da cantora Aymê

Fazemos campanhas pra nós mesmos
 Eventos pra nós mesmos
 Estocamos o maná para nós
 Oramos por nós e pelos nossos
 O Reino virou negócio
 O dizimo importa mais do que os corações

Enquanto Ele tá querendo
 Quem nós nem pensamos ou nos preocupamos
 Oramos errado há séculos
 Dias, horas e anos
 Nos afastamos

Há um evangelho de fariseus
 Cada um escolhe os seus
 E se inflamam na bolha do sistema
Ah, enquanto isso, no Marajó
O João desapareceu
Esperando os ceifeiros da grande seara

A Amazônia queima

Pa-ra-ra

Uma criança morre

Pa-ra-ra

Os animais se vão

Pa-ra-ra, ah-ah-ah, ah-ah

Superaquecidos pelo ego dos irmãos

Um evangelho de fariseus

Estamos apodrecendo o corpo de Cristo

O sangue não tá circulando

O sangue tá coagulando

Estamos no ápice da nova era

E a falsa noiva se rebela

Contra o Noivo que espera ver um caráter cristão

Há um evangelho de fariseus

Cada um escolhe os seus

E se inflamam na bolha do sistema

Ah, enquanto isso, no Marajó

O João desapareceu

Esperando os ceifeiros da grande seara

Pa-ra-ra

Um evangelho de fariseus

Pa-ra-ra

Um evangelho de fariseus

Pa-ra-ra

Um evangelho de fariseus

Pa-ra-ra

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal



2024

Educação para os Direitos Humanos – Contributos do Ensino da História

Beatriz Vieira Medeiros

DM