

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DA HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Passados Dolorosos no Ensino da História

Orélia Pursina Dias

M

2020



Orélia Pursina Dias

Passados Dolorosos no Ensino da História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

Orélia Pursina Dias

Passados Dolorosos no Ensino da História

Relatório realizado realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*Aos meus filhos Henrique e Alice, que são a luz que guia a minha vida,
obrigada pelo vosso amor que me faz lutar sempre mais!*

À minha família pelo seu apoio.

À minha mãe, porque este sonho também é seu!

*Aos poucos e bons amigos,
que nos momentos mais difíceis
sempre tiveram uma palavra de incentivo!*

Sumário

Declaração de Honra	7
Agradecimentos.....	8
Resumo	9
Abstract	10
Résumé	11
Índice de Figuras.....	12
Índice de Tabelas	13
Lista de abreviaturas e siglas	14
Introdução	15
Capítulo 1 – No caminho da contextualização – <i>Vamos separar as águas...</i>	19
1.1. Epistemologia e Didática da História.....	19
1.2. História e Memória.....	26
1.3. Os conceitos.....	32
1.3.1. O que é o ressentimento?	32
1.3.2. Empatia Histórica	35
1.3.3. Passados Dolorosos e Questões Socialmente Vivas	38
1.3.4. O papel do professor de História	41
2. Passemos à Prática	43
2.1. <i>Vallis Longus</i> – A Escola no meio do Vale	43
2.2. A turma	46
2.3. Recolha de dados.....	47
2.4. O processo	50
2.4.1. O Genocídio Arménio.....	56
2.4.2. Guerra Colonial Portuguesa	62
2.4.3. Os Gulag	67
2.5. Os trabalhos escritos.....	72
2.6. Vamos deixá-los falar.....	77
Considerações Finais	82
Referências Bibliográficas.....	86
Documentos Legais	89
Anexos	90

Anexo 1 – Levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre Passados Dolorosos/Questões Socialmente Vivas	91
Anexo 2 – Quadros Correção Trabalhos de Grupo	100
Anexo 3 – Exemplo de Trabalho de Grupo	101
Anexo 4 – Testemunho de participante na Guerra Colonial	115
Anexo 5 – Quadro Donald Trump em Campo de Concentração Gulag	117

Declaração de Honra

Declaro que o presente Relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Parte deste relatório foi anteriormente trabalhada na Unidade Curricular de Perspetivas em Educação Histórica, uma vez que foi realizado para a mesma um primeiro “esboço” do nosso Relatório de Estágio. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 30 de setembro de 2020

Orélia Pursina Dias

Agradecimentos

Antes de mais, não existem palavras suficientes para expressar a gratidão que sinto por vos ter na minha vida!

Quero agradecer aos meus pais, que apesar de todos os percalços da vida, sempre tiveram força para lutar e me apoiarem. Mãe és uma verdadeira “mãe leoa”, e uma avó extremosa. Obrigada por estares sempre presente na nossa vida e nos ajudares na difícil tarefa de criar e educar duas crianças!

Aos meus filhos, que apesar da tenra idade, têm uma compreensão imensa para me apoiarem com todo o seu coração! Obrigada por serem tão maravilhosos!

Ao meu marido por me acompanhar nesta jornada, que nem sempre foi fácil...

Às minhas companheiras de caminhada Margarida, Lavínia e Érica, pelos momentos vividos nestes dois anos (das gargalhadas ao companheirismo).

À Catarina Beliago, minha querida companheira de estágio, pelo companheirismo e espírito de equipa.

À Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro por todo o apoio, paciência e carinho durante estes dois anos. A minha admiração por si não tem fim!

Ao Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves, meu supervisor de estágio, pelas suas palavras de incentivo e os seus “puxões de orelhas”.

À Escola Secundária de Valongo por me ter aberto as suas portas. Um especial obrigado Diretora do Agrupamento, que esteve sempre disponível para ouvir as nossas propostas, à minha Orientadora de Estágio Professora Maria Isabel Ferreira, pela paciência e acompanhamento, e a todas as “colegas” do Grupo de História, por nos incentivarem a fazer mais e melhor!

E, last but not least, à Artista Carla Monteiro por aceitar o desafio de ilustrar o presente relatório com os seus traços cheios de sentimento, és magnífica!

A todos vós...

Obrigada!

Resumo

Quando falamos de Passados Dolorosos, falamos de passados que têm na sua base um acontecimento causador de dor e sofrimento, de uma “ferida”. No presente relatório abordamos conceitos como o ressentimento, empatia histórica, passados dolorosos e questões socialmente vivas, assim como o papel da memória, individual e coletiva, na História.

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

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

Realizamos uma reflexão sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e sobre a importância da didática. O professor deve apresentar aos seus alunos várias perspetivas do mesmo acontecimento, para que estes possam questionar as fontes, percebendo também os interesses que poderiam estar por detrás de determinada fonte, e qual seria o seu objetivo, desenvolvendo assim o seu espírito crítico, e, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e conscientes.

Refletimos ainda sobre o facto de o conhecimento e reconhecimento dos Passados Dolorosos poderem contribuir para a criação de uma sociedade mais justa e tolerante.

Palavras-chave: Passados Dolorosos; Questões Socialmente Vivas; Memória; Empatia Histórica; Ensino.

Abstract

When we speak of Painful Past, we speak of a past that has at its base an event that causes pain and suffer, a "wound". In this report we address concepts such as resentment, historical empathy, Painful Past and Socially Acute Questions, as well as the role of individual and collective memory in history.

We know that memory is subjective and subject to change, however there are certain events that are so engraved in people's memory, especially in victims of some type of trauma, that they become part of their being, which is why immutable.

History is often called upon to play a socializing role, with the History teacher assuming an extremely important role here, because through the study of its contents, it can contribute to the moral formation of its citizens, thus contributing to a more tolerant human coexistence. It is also through history that a national identity is formed, making the individual feel an integrated part of a society, being therefore subject to political interests.

We made a reflection on the role of the teacher in the teaching-learning process, and, with this, the importance of didactics. The teacher must present to their students several perspectives of the same event, so that they can question the sources, also realizing the interests that could be behind a certain source, and what would be their purpose, thus developing their critical spirit, and contributing to the formation of active and conscious citizens.

We also reflected on the fact that the knowledge and recognition of the Painful Past can contribute to the creation of a more fair and tolerant society.

Key Words: Painful Past; Socially Acute Questions; Memory; Historical Empathy; Teaching.

Résumé

Quand on parle de passés douloureux, on parle d'un passé qui a à sa base un événement qui cause douleur et souffrance, une «blessure». Dans ce rapport, nous abordons des concepts comme le ressentiment, l'empathie historique, les passés douloureux et les questions socialement vivants, ainsi que le rôle de la mémoire, individuelle et collective, dans l'histoire.

Nous savons que la mémoire est subjective et sujette à changement, cependant il y a certains événements qui sont tellement enregistrés dans la mémoire des gens, en particulier chez les victimes d'un certain type de traumatisme, qu'ils deviennent une partie de leur être, c'est ainsi immuable.

L'histoire est souvent appelée à jouer un rôle de socialisation, le professeur d'histoire prend en charge ici un rôle extrêmement important, car à travers l'étude de son contenu, il peut contribuer à la formation morale de ses citoyens, contribuant ainsi à une coexistence plus humaine et tolérante. C'est aussi à travers de l'histoire qu'une identité nationale se forme, faisant que l'individu se sente intégré à une société, étant donc soumis à des intérêts politiques.

Nous avons fait une réflexion sur le rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage, et, avec cela, l'importance de la didactique. L'enseignant doit présenter à ses élèves plusieurs perspectives d'un même événement, afin qu'ils puissent interroger les sources, en réalisant également les intérêts qui pourraient être derrière une certaine source, et quel serait leur objectif, développant ainsi leur esprit critique, et, contribuer à la formation de citoyens actifs et conscients.

Nous avons également réfléchi sur le fait que la connaissance et la reconnaissance des passés douloureux peuvent contribuer à la création d'une société plus juste et plus tolérante.

Mots clés: Passés Douloureux; Questions Socialement Vivants; Mémoire; Empathie historique; Enseignement.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – ESCOLA INCLUSIVA	15
FIGURA 2 – O GENOCÍDIO ARMÉNIO (MONTEIRO, CARLA, 2020).	59
FIGURA 3 – GUERRA COLONIAL (MONTEIRO, CARLA, 2020)	64
FIGURA 4 – OS GULAG (MONTEIRO, CARLA, 2020)	69

Índice de Tabelas

TABELA 1 – CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS	54
TABELA 2 – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DOS TRABALHOS GENOCÍDIO ARMÉNIO	60
TABELA 3 – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DOS TRABALHOS GUERRA COLONIAL PORTUGUESA	65
TABELA 4 – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DOS TRABALHOS GULAGS	70

Lista de abreviaturas e siglas

AEV	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALONGO
FLUP.....	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
FNLA	FRENTE NACIONAL DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA
FRELIMO.....	FRENTE DE LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE
MPLA	MOVIMENTO POPULAR DE LIBERTAÇÃO DE ANGOLA
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PAIGC	PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDENCIA DA GUINE E CABO VERDE
QSV	QUESTÕES SOCIALMENTE VIVAS
U. PORTO	UNIVERSIDADE DO PORTO
UNESCO	UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIENCIA E CULTURA)
UNITA	UNIÃO NACIONAL PARA A INDEPENDENCIA DE ANGOLA
UPA	UNIÃO DOS POVOS ANGOLANOS

Introdução

“A igualdade pode ser um direito, mas não há poder sobre a Terra capaz de a tornar um facto.”

Honoré de Balzac

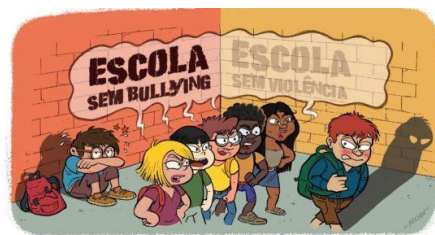


FIGURA 1 – ESCOLA INCLUSIVA

“Não se pode colocar todos no mesmo nível. A igualdade é antinatural e anti-histórica.”

Benito Mussolini

Fará sentido falar de *Passados Dolorosos* em pleno século XXI? No nosso entender, os tempos que vivemos têm demonstrado que o estudo de *Passados Dolorosos* é de enorme importância, uma vez que não ficaram “fechados” no passado. Muitos nem sequer foram ainda admitidos.

Na origem dos chamados *Passados Dolorosos* estão sempre feridas, eventos dolorosos e marcantes de uma sociedade ou de um povo. Mas serão estes atuais? Ou seja, será que encontramos nas sociedades atuais ações semelhantes às que deram origem aos acontecimentos atrozes que estão na base dos *Passados Dolorosos*, tornando-os assim, também, *Questões Socialmente Vivas*?

No nosso entender, não é só relevante, mas uma obrigação social e moral estudar os Passados Dolorosos nos nossos dias, uma vez que os exemplos de discriminação e racismo no Mundo se têm acentuado (ou simplesmente tido mais visibilidade devido à globalização digital). O mundo enfrenta um enorme desafio social e de saúde pública devido ao Covid-19. Com o aparecimento deste novo vírus e a sua rápida transformação em pandemia, assistimos a vários tipos de comportamentos. Aquando do confinamento, no qual não só se pediu à população mundial para alterar a forma de se relacionar na sociedade, aconselhando-a a proceder a um distanciamento físico, alterando a forma das pessoas se cumprimentarem, assim como o uso de máscara em ambientes fechados, mas também para permanecerem em suas casas, reduzindo as suas saídas ao essencial.

O mundo teve de se reinventar, profissionais de várias áreas ficaram em teletrabalho, as escolas tiveram de adaptar a sua forma de ensino. Assistimos à invenção do #estudo-emcasa, plataformas como o Zoom ou o Teams ganharam uma nova dimensão, pois permitiram aos professores e alunos realizar as aulas online, tentando assim encurtar as distâncias, para que a relação entre professor e alunos se desse da forma mais próxima possível, que como sabemos é essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Esta nova realidade despertou as pessoas para a importância de cada um na sociedade, assistimos a gestos de solidariedade, como a distribuição de alimentos pelos mais carenciados, o “ritual” de aplaudir os profissionais de saúde nas suas varandas para lhes agradecer estarem na linha da frente no combate à epidemia e os encorajar a continuar a fazer um bom trabalho. Contudo, por outro lado, assistimos também a comportamentos de desprezo e desrespeito, como foram os casos de uma médica espanhola que viu o seu carro vandalizado com as palavras “rata contagiosa”¹, por estar precisamente no combate à epidemia, ou uma funcionária de um supermercado em Cartagena que lhe pediam para encontrar outro sítio para morar, pois estava a colocar toda a comunidade em risco². Mais tarde, assistimos também à morte de George Floyd³, um homem negro que morreu por asfixia, por durante a detenção um polícia ter pressionado o seu pescoço durante mais de oito minutos com o joelho, e que, apesar dos inúmeros alertas e pedidos por parte da vítima dizendo que não conseguia respirar, nada fez, mantendo a pressão. A sua morte iniciou uma onda de manifestações a nível mundial antirracismo. Contudo, assistimos também a algumas manifestações racistas, como foi o caso de, em Portugal, escreverem “Portugal é branco” e “Voltem para África”, nas paredes de duas escolas⁴.

Assim, em pleno século XXI, fenómenos como a desigualdade, o racismo ou a xenofobia continuam a existir num mundo em tantos sentidos “globalizado”. As duas

¹ <https://www.jn.pt/mundo/vandalizam-carro-de-medica-com-frase-insultuosa-por-ela-continuar-a-trabalhar-12072907.html> [consultado em 02/06/2020].

² <https://www.jn.pt/mundo/vizinhos-pedem-a-mulher-que-trabalha-em-supermercado-para-deixar-o-predio-12064363.html> [consultado em 02/06/2020]

³ <https://sicnoticias.pt/especiais/george-floyd> [consultado em 20/06/2020]

⁴ <https://observador.pt/2020/06/12/portugal-e-branco-escola-eca-de-queiroz-nos-olivais-vandalizada-com-dizeres-racistas-diz-bloco-de-esquerda/> [consultado em 20/06/2020]

frases colocadas no início deste texto são contraditórias, e de figuras históricas de épocas e pensamentos diferentes, mas consideramos pertinentes, pois, quando Honoré de Balzac diz *“A igualdade pode ser um direito, mas não há poder sobre a Terra capaz de a tornar um facto.”*, infelizmente é a realidade. Podemos ter leis que procuram garantir os direitos humanos e condenar criminalmente qualquer ato que os coloque em perigo, mas a realidade é que vemos nas notícias e, por vezes, à nossa volta atitudes de discriminação e que são consideradas normais ou “toleráveis” pela sociedade. Assim, a frase de Benito Mussolini, *“Não se pode colocar todos no mesmo nível. A igualdade é antinatural e anti-histórica”*, faz algum sentido, pois, sabemos que não somos todos colocados ao mesmo nível, não diríamos ser antinatural, mas anti-histórica sim, uma vez que se observarmos o passado, não encontramos um período, época ou sociedade, em que todos tivessem os mesmos direitos ou privilégios.

Pensamos fazer todo o sentido estudar estes temas por todos os motivos. Não foi por acaso que se criou uma disciplina de opção, para alunos do 12.º ano de escolaridade: “História Culturas e Democracia”.

Os temas abordados são: A HISTÓRIA FAZ-SE COM CRITÉRIO, LOCAL e GLOBAL (“GLOCAL”) E CONSCIÊNCIA PATRIMONIAL, PASSADOS DOLOROSOS NA HISTÓRIA, e, HISTÓRIA E TEMPO PRESENTE, e cujas Aprendizagens Essenciais encontram-se disponíveis no site da DGE.

Foi com base nestas problemáticas que se começou a elaborar o presente Relatório, tendo em conta as seguintes questões:

- Identificar memórias dolorosas socialmente marcantes, próximas e/ou distantes (no tempo e no espaço).
- Valorizar os contributos pessoais e familiares para a compreensão das questões socialmente vivas.
- Inferir, a partir do cruzamento de fontes diversas, a multiperspetiva na explicação histórica.
- Reconhecer a importância do estudo desta temática para se evitar o esquecimento e os revisionismos.

Para além de todos os motivos já abordados para a escolha de trabalhar os Passados Dolorosos na História, encontra-se também o facto de considerarmos o professor parte integrante e fundamental na educação e formação de cidadãos ativos na sociedade, deve contribuir para a construção de uma sociedade mais tolerante.

O facto de a História estar repleta de exemplos de intolerância e crueldade, em que os direitos básicos do ser humano foram simplesmente aniquilados, faz com que o papel do professor de História adquira um papel ainda mais importante neste contexto.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes. No primeiro capítulo deste relatório serão abordados alguns conceitos que se consideram fundamentais para o estudo da História e dos passados dolorosos. Para tal, recorreu-se a autores incontornáveis como Enzo Traverso, Pierre Nora e Marc Ferro, entre outros autores, como a mais recente Tese de Doutoramento de Daniela Vidal de Almeida intitulada “O legado dos Passados Dolorosos: como são ensinados os *The Troubles* aos jovens, na Irlanda do Norte?” (2019).

No segundo capítulo apresenta-se a escola na qual se realizou a Iniciação à Prática Profissional, assim como a turma que serviu de objeto de estudo, a metodologia seguida para a recolha de dados e a sua análise, assim como a considerações finais do estudo efetuado.

Capítulo 1 – No caminho da contextualização – *Vamos separar as águas...*

1.1. Epistemologia e Didática da História

Se aprender não significa mais a aquisição de um saber pronto e acabado contido nos livros e na cabeça dos professores, não é mais possível ensinar sem levar em consideração o modo pelo qual o conhecimento foi elaborado... e quais as possibilidades de mudança no futuro. Afinal trata-se de um saber vivo e não morto. E o elemento verdadeiramente vitalizador da tarefa educativa assim concebida é a história. (Amaral, 2012, p. 64)

Pelo menos desde 1937, data em que Lucien Febvre e Marc Bloch escreveram um artigo intitulado “Pour le renouveau de l’enseignement historique”, que existe a preocupação com a articulação entre o que é produzido cientificamente em História e os conteúdos programáticos veiculados nas escolas básicas e secundárias. Para além da preocupação epistemológica do historiador, existe também uma preocupação didática, na forma como a história é dada a conhecer aos alunos. Esta nova didática permite aceitar que a narrativa dos alunos pode ser diferente entre si e ainda assim ser idêntico no mecanismo de compreensão. Tal como nos afirma o autor da citação inicial, não podemos deixar de ensinar sem ter em consideração o modo como o conhecimento foi produzido, nem tão pouco desconsiderar o facto de que o mesmo pode mudar no futuro, uma vez que a História não é uma área científica morta, mas viva, ou seja, a História está em constante mudança e elaboração com o passar do tempo. Tal acontece, pois, à medida que o tempo avança, novas fontes são conhecidas, como é o caso dos arquivos do Vaticano, relativos à Segunda Guerra Mundial – Que novas informações e perspectivas nos trarão? – Assim, “tudo” pode ser posto em causa.

O papel do professor de História ganha assim uma maior relevância, uma vez que:

múltiplos problemas contemporâneos reclamam da História um papel cívico, interventivo, consciente, lúcido e tolerante que transforma a disciplina curricular num espaço privilegiado de formação onde pode jogar-se o próprio futuro da coexistência humana. [...]

Não há fórmulas para determinar exatamente o que deve ser o trabalho do professor de História – prescrição de uma transposição didática única – mas há consciência de que a Didática da História deve estar, e ser pensada, conjuntamente com o trabalho do historiador e afastar-se de uma pedagogização que privilegiando o destinatário, esquece a epistemologia do conteúdo, a natureza da mensagem e a identidade disciplinar. A formação integral do aluno não precisa da “simplificação” de conteúdos nem da menorização epistemológica (Alves, 2016, p. 11).

É exigido ao professor de História uma influência direta na formação dos seus alunos, uma vez que, como vimos, se considera que a disciplina dispõe de um currículo privilegiado para a melhor compreensão dos problemas do presente, podendo assim influenciar a formação dos seus alunos, contribuindo para os transformar em cidadãos conscientes, com capacidade de análise crítica para serem cidadãos ativos e interventivos na sociedade em que se inserem.

O facto de a História ser uma disciplina que abrange diversas áreas da sociedade (economia, política, religião, arte...), faz com que se possa debater vários temas com diversas perspetivas, o que contribui para a criação ou manutenção de uma moral, o que faz com que, como nos diz o mesmo autor se possa “jogar com o futuro da coexistência humana”. Neste sentido, o professor de História tem perante si o desafio de, através da utilização de fontes diversas, mostrar aos seus alunos as várias perspetivas do mesmo acontecimento, orientando-os não só para a análise do que está explícito nos documentos, mas também para o que está nas entrelinhas, questionar a fonte e qual o seu objetivo, ajudando os alunos a desenvolver a sua consciência histórica, uma vez que, segundo Rüsen, nunca podemos esquecer que “a teoria da história e a didática possuem o mesmo ponto de partida: a consciência histórica” (Alves, 2016, p. 11).

Segundo Raymond Aron:

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

Ou seja, para que o ser humano, seja um ser consciente, este tem de conhecer o seu passado, pois o seu desconhecimento faria com que não entendesse o mundo que o rodeia, não pensando ou questionando, o que levaria a uma falta de diálogo e de escolha. O desconhecimento do passado leva a que o indivíduo se submeta passivamente à vontade de outros, dos que possuem o conhecimento. Não será por acaso que a limitação de informação é característica dos diversos regimes totalitários encontrados ao longo da História. Podemos assim assumir que a consciência história assume um papel fundamental nas sociedades evoluídas que pretendemos em pleno século XXI, o que confere ao professor de História um lugar de destaque, mas também de enorme responsabilidade.

Na tese de doutoramento intitulada “Passados Dolorosos: como são ensinados os *The Troubles* aos jovens, na Irlanda do Norte?”, Daniela Almeida afirma que:

Segundo Peter Lee, a educação histórica apresenta-se como uma “conquista precária”, uma vez que é “vulnerável a agendas políticas e educacionais que procuram mesclá-la com outras partes do currículo ou reduzi-las a um veículo para a cidadania ou valores comuns patrióticos (Lee apud Almeida, 2019, p. 18)

Por outro lado, entendemos que a educação histórica está sujeita a pressões e interesses políticos dos governos, daí a importância de questionar as fontes, assim como a sua origem, uma vez que é através da análise e interpretação de diversas fontes com diferentes perspetivas do mesmo acontecimento que o aluno pode compreender a História para, assim, contruir a sua narrativa. O ensino da História é muito mais do que apresentar acontecimentos, do que “contar histórias”, é pensar o passado.

Contudo, este pensamento não deve ser um julgamento ou uma crítica, pois, apesar de ser visto com os olhos do presente, o professor deve ser capaz de orientar os alunos para a sua análise colocando-se no passado, “no lugar do outro”, para que, para além de desenvolverem a sua consciência histórica, possam também sentir “empatia histórica”.

Sabemos que esta não é uma tarefa fácil, pois criar empatia com algo ou alguém que está *lá no passado*, por vezes com séculos de diferença para os olhos que a veem, é um desafio. Contudo, não é uma tarefa impossível, mas, para que o professor seja bem-sucedido tem de escolher cuidadosamente as fontes que vai apresentar aos seus alunos para análise, sejam elas fontes históricas ou historiográficas, documentos escritos, iconográficos ou vídeos... Estas devem ter uma linguagem adequada à faixa etária a que se destinam, por forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem não só construtivo, mas agradável, permitindo aos alunos construir as suas narrativas através da sua compreensão dos factos, o que no nosso entender não só torna possível a criação da empatia histórica, mas também contribui para o gosto pela disciplina.

Neste sentido, a didática tem tido vários desafios ao longo do tempo, uma vez que assistimos não só a reformas educativas constantes, mas também a um crescimento de uma população estudantil multicultural. “A ocorrência desta modificação nos métodos de ensinar tem-se processado devido à ação dos professores que aplicam os seus conhecimentos de didática e pedagogia à prática educativa” (Antas, 2004, p. 3). Associada a este conceito está a noção de triângulo didático. “No triângulo didático não devem ser apenas considerados os vértices (professor, alunos e saberes ou conhecimento)” (Astolfi, Jean Pierre et al. *apud* Antas, 2004, p. 4), mas também o próprio processo de ensino e aprendizagem. Neste triângulo didático, os vértices estabelecem inter-relações entre si com diferentes graus de complexidade. “Neste sector, o professor relaciona-se com o conhecimento e os saberes a transmitir aos alunos. É dentro deste sector que surge a noção de **transposição didática**, criada pelo sociólogo Michel Vernet (1975), como transformação da cultura em objeto de ensino e aprendizagem escolar.” (Antas, 2004, pp. 4-5). Pode entender-se a transposição didática como a forma de passagem do co-

nhhecimento, assumindo a relação professor-aluno uma especial importância no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que existe uma interligação entre os três vértices, ou seja, professor e alunos trabalham o conteúdo para formarem o conhecimento.

Apesar de ter sido bastante analisada ao longo dos últimos anos, a questão da relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno deve ser equacionada numa outra perspectiva. Partindo do princípio que a relação pedagógica é uma ligação psicológica, afectiva e social que se estabelece entre professor e o aluno, os intervenientes estabelecem essa relação de uma forma não espontânea, mas sim porque as circunstâncias escolares assim o determinam (Antas, 2004, p. 6).

Tendo em conta esta última transcrição, pensemos nas circunstâncias que determinam a relação professor-aluno e tentemos olhar para além do seu estatuto e pensemos no ser humano que, apesar de estarem “condicionados” a um ambiente escolar, estabelecem uma relação que vai para além da de professor-aluno/aluno-professor.

De facto, “[...] de que vale ensinar a disciplina se eles não aprendem a base fundamental da vida – aprender a sentir?”, ou seja, é possível realizar uma educação emocional e moral dentro da sala de aula sem fugir aos currículos (Ribeiro & Nóbrega, 2016, p. 95). Entendemos, assim, que para além da obrigação do ensino de conteúdos é possível, ou até mesmo essencial, que se estabeleça uma relação afetiva, de empatia e compreensão.

Captar a atenção dos alunos é cada vez mais difícil, o que dificulta a tarefa dos professores. Isto acontece, pois, como nos dizem as autoras:

Nos nossos dias, torna-se cada vez mais perceptível que a maioria dos alunos não vê a escola como um dos seus locais preferidos, sendo evidente que um número crescente de jovens se queixa de sintomas que revelam mal-estar psicológico, tristeza, estresse, insatisfação... (Ribeiro & Nóbrega, 2016, p. 95).

Assim, “Se um professor conhecer minimamente como os sentimentos afectam a capacidade do aluno em reter informação, o seu trabalho será feito com mais precisão e qualidade” (Ribeiro & Nóbrega, 2016, p. 96), ou seja, se o professor conhecer os seus alunos e perceber que sentimentos como tristeza levam a uma menor predisposição

para aprender, enquanto sentimentos de alegria e felicidade aumentam a tendência e a abertura a novas aprendizagens, o professor poderá adequar as estratégias de ensino ao seu público-alvo, tornando-o mais individualizado, contribuindo para uma maior equidade no processo de ensino-aprendizagem, mas também para um bom desenvolvimento dos seus alunos enquanto seres humanos. “Desta forma, a primeira coisa que a educação nos transmite é que nós não somos únicos e, como tal, temos de aprender a viver com o *outro*, transformando-nos em seres sociais” (Ribeiro & Nóbrega, 2016, pp. 98-99). As autoras referem também que, segundo Savater, “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também de chegar a sê-lo”, e que Marc Ferro afirma que se deve: “compreender cada indivíduo imbuído da sua cultura, da sua sociedade, da/na sua espiritualidade, no seu contexto histórico.” (Ribeiro & Nóbrega, 2016, p. 99), ou seja, para podermos ser realmente humanos, temos de aprender a compreender-nos a nós próprios, como seres com sentimentos e emoções.

Assim, não podemos esperar, nem seria saudável, que professores e alunos “desligassem” as suas emoções, os seus sentimentos no momento da entrada na escola, passando a ser uma espécie de robôs. Cada indivíduo possui sentimentos que o influenciam e estes quando são de alegria aumentam a sua predisposição para trabalhar e aprender, mas quando são menos bons podem provocar raiva, frustração e stress, que por sua vez vão limitar a capacidade de trabalho e aprendizagem do indivíduo. Enquanto professor, este deve estar atento às emoções dos seus alunos, promover a sua expressão e partilha sem os reprimir ou julgar. Trabalhar a educação emocional é acima de tudo um dever, uma vez que o professor tem a possibilidade de diagnosticar as fragilidades e influenciar os alunos, sendo assim capaz de elevar a autoestima e confiança.

Podemos afirmar que ser professor passa não só por transmitir conhecimento, mas também por promover uma boa educação, e para isso tem de privilegiar o ser humano enquanto pessoa, com as suas múltiplas inteligências, o que vai ao encontro da teoria desenvolvida por Howard Gardner na sua obra “Inteligências Múltiplas – A teoria na prática” (2005), na qual defende não existir apenas um tipo de inteligências, mas oito, ou seja, duas das quais são a inteligência interpessoal e intrapessoal que têm que ver com a capacidade do indivíduo se compreender e compreender os outros, ou seja, um indivíduo não é só inteligente por ser bom a fazer contas ou a expressar-se através da

escrita. Aliás, um indivíduo pode ser muito bom por exemplo a resolver problemas matemáticos, mas se não tiver desenvolvido as suas inteligências interpessoal e intrapessoal, dificilmente se conseguirá inserir na sociedade, podendo mesmo ter sentimentos de exclusão.

Conscientes, contudo, que todo o processo de ensino e aprendizagem tem em si um sistema de avaliação, deve ser realizada através de tarefas que permitam a aproximação de situações emocionais individuais, como debates, dilemas, situações de vida, entre outros, não se limitando a ser realizada apenas através da aplicação de fichas de avaliação/testes.

Assim, consideramos que o ensino dos *Passados Dolorosos* assume um papel de especial importância neste processo de ensino não só científico, mas também emocional, com vista a formar seres humanos mais tolerantes e compreensivos com o *outro*, aceitando as diferenças de cada um, uma vez que se tratam de temas que mexem com as emoções e os valores morais. Podem não ser temas fáceis de serem trabalhados por serem considerados “candentes”, e assim poderem provocar reações nos alunos, mas não são essas emoções que fazem com que ao debater as questões se abra caminho a novos pontos de vista e à melhor compreensão do *outro*?

1.2. História e Memória

Quando falamos de História e Memória falamos da mesma coisa? A resposta é não, pois, apesar de se interligarem, são conceitos/objetos de estudo diferentes.

Neste sentido, um dos principais autores sobre o tema é Enzo Traverso, que na sua obra *“O passado, modos de usar”* (2012), faz uma reflexão sobre a utilização da Memória e a sua ligação com a História.

A memória nos nossos dias é algo bastante banalizado, esta é recorrentemente utilizada como sendo sinónimo de história, invadindo assim o espaço público das sociedades Ocidentais. Como nos diz Enzo Traverso na referida obra “A memória transforma-se em “obsessão comemorativa” e a valorização, por vezes mesmo a sacralização, dos “lugares de memórias” engendra uma verdadeira “topolatria”” (p. 10). Cria-se um “turismo de memória”, que é feito após a seleção e reinterpretação do passado. Contudo, não podemos esquecer que esta seleção e reinterpretação do passado é feita tendo em conta as conveniências políticas da sociedade presente.

Este fenómeno de obsessão memorial deve-se muito a uma espécie de crise de “transmissão” das sociedades contemporâneas, que são por sua vez consequência das características do século XX.

O século XX está cheio de traumas que aparecem de diversas formas como guerras, genocídios, limpezas étnicas e repressões políticas e militares, e a sua memória não é frágil nem efémera. Esta obsessão por um passado coletivo estrutura as identidades sociais, que sempre fizeram parte das sociedades humanas, que por sua vez mantêm essa identidade coletiva através de ritos, cerimónias e até mesmo políticas, pois visam muitas vezes a sua justificação.

São vários os exemplos que encontrámos para a preservação da memória, como a construção de monumentos como os de homenagem aos soldados caídos na Grande Guerra, mas também filmes ou museus. Um bom exemplo é o campo de Auschwitz que se tornou uma espécie de base da memória coletiva do mundo Ocidental, sendo assim uma espécie de metáfora do século XX.

Com a introdução da testemunha, neste caso, o sobrevivente dos campos de concentração nazis, que, por exemplo, através do seu testemunho muda a forma de fazer história. Existe assim um dever de memória, que muitas vezes é também transformado em fontes de abuso.

Assim sendo, pode-se concluir que História e Memória partilham o mesmo objeto de trabalho, a elaboração do passado. No entanto, existe uma diferença entre as duas, ou seja, apesar de a história nascer da memória, esta deve colocar o passado à distância, fazendo assim da memória um dos seus domínios. A memória em si é subjetiva, uma vez que fica presa aos factos e às impressões que deixa em nós. Quem carrega a memória não se preocupa com generalizações, uma vez que não precisa de apresentar provas, desde que não se trate de um mentiroso consciente, o seu testemunho é assim qualitativo. É a sua realidade, a imagem do passado por si vivido. A memória também se altera, uma vez que é filtrada por conhecimentos adquiridos posteriormente à ação em si, passando pelo filtro da cultura e sensibilidade do indivíduo. Em suma, é um conhecimento passado filtrado pelo presente.

As fontes do historiador alargaram-se, sendo que apesar de continuar a privilegiar os arquivos, o historiador dispõe de testemunhos, relatos orais ou vídeo que se complementam e permitem a elaboração da chamada micro-história. O historiador não deve, contudo, limitar-se ao universalismo, ou seja, à história de um único grupo como as mulheres, os portugueses ou os judeus. Na já referida obra de Enzo Traverso escreve que “Amos Fukeinstein tem razão quando indica, no ponto de encontro entre história de memória, a emergência de uma terceira instância, a que chamou **consciência histórica**” (p. 40).

No que respeita à história oral, quando se obtêm relatos ou entrevistas, sobretudo quando são histórias de vida, é claro que o que se obtém são memórias individuais, ou no caso das entrevistas de grupo, memórias coletivas. O problema que aí se coloca é o de que forma interpretar o material recolhido. A memória parece ser um fenómeno individual, algo íntimo, de cada um, “Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenómeno coletivo e social, ou seja, como um fenómeno construído coletivamente submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.” (Pollak, 1992, p. 201).

Apesar do seu caráter mutável, existem nas memórias factos, ou momentos marcantes que são inalteráveis, o que se pode verificar por exemplo aquando de uma longa entrevista, pois, mesmo que os entrevistados não sigam uma ordem cronológica fixa, voltando várias vezes ao mesmo momento/acontecimento diversas vezes, logo são factos inalteráveis. O mesmo acontece em memórias coletivas, como se houvesse acontecimentos tão marcantes, que a sua solidificação tornou impossível a sua alteração, fazendo assim parte da própria essência da pessoa. Quais são os elementos os elementos que constituem a memória individual ou coletiva? Primeiramente, temos a memória, seja ela individual ou coletiva, seguidamente os acontecimentos a que Pollak chama de “acontecimentos por tabela”, ou seja, aqueles acontecimentos que, apesar de o indivíduo não os ter vivenciado na primeira pessoa, são tão fortes que, o indivíduo, considerando-se parte do grupo, os experiencia como os tendo vivido. Aos acontecimentos vividos por tabela, vêm-se juntar os elementos que se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. “É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenómeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada.” (Pollak, 1992, p. 201).

Para além destes acontecimentos, a memória é também constituída por pessoas ou personagens, às quais se pode aplicar o mesmo processo, ou seja, pessoas ou personagens com quem o indivíduo realmente contactou, e pessoas ou personagens visitadas por tabela. Finalmente, para além dos acontecimentos e das pessoas, podemos também acrescentar os lugares da memória, que são lugares que estão intimamente ligados à memória em si, são os lugares de comemoração, como os memoriais ou monumentos, como é o caso para a Segunda Guerra Mundial do Campo de Concentração de Auschwitz. Existe ainda a memória de grupo, esta é uma memória muitas vezes herdada, como é o caso de pessoas que apesar de terem nascido noutro país, tomam a memória dos seus ancestrais, oriundos de outro país como fazendo parte da sua própria memória, fazendo assim parte do seu ser.

Estes três critérios de memória, acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos pelo indivíduo direta ou indiretamente que:

(...) podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. Mas pode se tratar também da projeção de outros eventos. É o caso da França, da confusão entre fatos ligados a uma e outra guerra. A Primeira Guerra Mundial deixou marcas muito fortes em certas regiões, por causa do grande número de mortos. Ficou gravada a guerra que foi mais devastadora, e frequentemente os mortos da Segunda Guerra Mundial foram assimilados aos da Primeira. Em certas regiões, as duas viraram uma só, quase que uma grande guerra.

O que ocorre nestes caos são, portanto, transferências, projeções. (Pollak, 1992, p. 202).

Para além destas projeções, existe também o problema dos vestígios datados de memória, que ficam gravados na data precisa de um acontecimento, sendo que sobretudo em relação a datas públicas, onde se observam frequentemente fenômenos de transferência, como é o caso da França por exemplo, uma vez que o dia de comemoração do fim da Primeira Guerra Mundial é o 11 de novembro e o da Segunda Guerra Mundial o 8 de maio, em que as populações “guardaram” o primeiro, mas parecem não identificar o segundo. Isto acontece, pois, para o povo francês, a libertação foi realizada na segunda metade do ano de 1944, e não no dia 8 de maio de 1945. Assim, existe neste caso uma sobreposição da memória sobre determinada cronologia política, ainda que esta seja mais investigada e apoiada na reconstituição historiográfica. Assim percebemos que a memória é seletiva, pois, nem tudo fica gravado na memória da pessoa

A identidade social está também ligada à imagem que a pessoa tem de si, para si e para os outros, ou seja, a forma como esta quer ser “vista” pelos outros. Este processo escapa ao indivíduo em si, e ao grupo, tem a ver com o *outro*, uma vez que ninguém pode constituir uma imagem de si que seja isenta de mudança. A identidade é assim construída com referência aos outros, e tem como finalidade a sua aceitação, integração e credibilidade, que é realizada por negociação direta com os *outros*. (Pollak, 1992)

Assim, para um mesmo acontecimento, ou conjunto de acontecimentos existem enredos de memória plurais, assim como perspectivas que invocam diversos horizontes de temporalidade.

A História é algo que nem está em constante movimento, nem estanca no passado, é mais do que um aglomerado de acontecimentos e datas que os professores de história devem passar aos seus alunos, que por sua vez devem absorver tipo esponja. Os acontecimentos em História não têm apenas um lado, mas sim vários, depende de quem está a olhar para o acontecimento em si. Daí o papel fundamental do professor, que deve “dar” aos seus alunos várias perspetivas do mesmo acontecimento, perspetivas dos dois, ou mais intervenientes envolvidos, para que estes, com o distanciamento necessário à História possam pensar criticamente sobre o acontecimento apresentado, podendo formar uma opinião informada e fundamentada.

Tome-se o exemplo da Guerra Colonial portuguesa para exemplificar esta pluralidade. Ora, como é mencionado na obra de Miguel Cardina e Bruno de Sena Martins “As Voltas do Passado. A Guerra Colonial e as Lutas de Libertação” – “Na verdade, os termos da memorialização da guerra encontram-se fortemente definidos, em cada contexto, pela forma como se articulam com as narrativas de formação da nação (ou da sua ressignificação, no caso português)” (p. 14), ou seja, através das ruínas da Guerra Colonial as suas representações foram levadas para a escrita de cada nação envolvida nestes conflitos com ramificações divergentes. Daí ser extremamente importante que o historiador, e no nosso caso, futuros professores de história, apresente as diversas perspetivas da mesma realidade, para que desta forma os alunos sejam chamados a refletir e a analisar criticamente as fontes de que dispõe, conseguindo perceber as motivações ou interesses pessoais ou políticos presentes nas mesmas.

Em suma, história e memória estão fortemente ligadas, uma vez que a história é feita de memória. Contudo, devemos evitar a instrumentalização da memória, principalmente quando se trata de memória de acontecimentos não muito longínquos no tempo. É essencial não cair na tentação de criar uma memória sensacionalista, em que se explora em demasia os sentimentos ou emoções, uma vez que o historiador não é um jornalista, e a instrumentalização de uma determinada memória dolorosa, como no caso dos sobreviventes dos campos de concentração nazis, é uma falta de respeito pelo sofrimento dos mesmos. Para além disso, a sua superexploração pode mesmo esvaziar o acontecimento de sentimento, banalizando-o. O mesmo acontece com o professor de

história, este deve, como já referido, apresentar as diversas perspetivas do mesmo acontecimento, de forma a não haver branqueamentos de história, uma vez que por vezes, por mais “moralmente errados” que fossem os acontecimentos levados a cabo por um país em determinado momento da sua história, se faça parecer que os mesmos eram justificados por algum motivo, cultivado assim uma história feita só de “heróis”.

1.3. Os conceitos

1.3.1. O que é o ressentimento?

Na origem do ressentimento está sempre um trauma, uma ferida. Quem se considera vítima de algo não reage por impotência, mas vai moendo a sua vingança, que quando impossibilitado de a pôr em marcha, o atormenta constantemente, até que explode. Durante este processo, pode revalorizar os seus valores, enquanto desvaloriza os do *outro*. Assim:

A experiência de voltar a viver a ferida do passado é mais forte que a vontade de esquecer. E assim, a existência do ressentimento mostra como é artificial o corte entre o passado e o presente, que deste modo vivem um no outro, tornando-se o passado um presente mais presente que o presente (Ferro, 2007, p. 12).

Percebemos que quando falamos de ressentimento, falamos de uma ferida do passado, ou seja, algo que causou dor e sofrimento, e que mesmo que, com o passar dos anos, esta pareça adormecida, quando algo a reaviva a dor torna-se insuportável, provocando uma reação na pessoa que a carrega, pois, apesar de no presente o indivíduo não estar a passar pelo acontecimento que lhe causou a dor, o sofrimento, o facto de a ressuscitar faz com este apenas se consiga focar nela, daí se tornar *um presente mais presente que o presente*, até que este muitas vezes explode, o que leva a reações, como por exemplo o início de revoltas ou manifestações.

Assim, os primeiros revoltados da História, os escravos antigos e os perseguidos da Antiguidade Clássica, convidam a um percurso singular.

Por exemplo, na Grécia instauraram-se processos de alforria aos escravos, mas que não os tornavam cidadãos de pleno direito, e, caso se mostrassem agressivamente ingratos podiam voltar à servidão. Esta consciência levou à revolução dos escravos em 429, durante a Guerra do Peloponeso, com o intuito de fugirem para a liberdade.

Contudo, o aparecimento do Cristianismo alterou o paradigma, uma vez que tornou todos os homens iguais, sendo que Cristo era visto como um ser frágil como todos

os mortais. Para atingir essa igualdade, era necessário ter fé, que por si exige confiança e altruísmo, uma vez que o ser humano crente não pode pensar só em si.

Assim, esta mudança de paradigma foi importante nomeadamente para os escravos, que deixavam de viver na esperança da vingança para com os seus opressores, uma vez que no Cristianismo essa vingança era oferecida por Deus, ao afirmar que os primeiros serão os últimos, e que o reino dos Céus pertencia aos oprimidos, aos sofredores.

Contudo, a posição da Igreja relativamente ao escravagismo era ambígua, pois, por um lado proclamava que todos os homens eram “irmãos” e, por outro, considerava que a abolição da escravatura diminuía o património de Deus, “Santo Agostinho e Isidoro de Sevilha (séculos IV e VI) proclamam a legitimidade e a necessidade da servidão, concebida por um meio providencial de redenção da humanidade pela penitência.” (Ferro, 2007, p. 17)

Com a culpabilização dos Judeus pela morte de Cristo criou-se um ressentimento que se agravou com a incapacidade de vingança. Desde a colocação dos judeus em guetos, às cruzadas, este ódio pelos judeus é perpetuado.

Assim, compreende-se que o ressentimento esteja na base de inúmeras revoltas ao longo da História.

A memória nacional desempenha também um importante papel no ressentimento, “O homem já não é atingido no seu princípio abstrato, Estado, ou realeza, é atingido no seu sangue e na sua raça.” (Ferro, 2007, p. 114), ou seja, a criação de uma memória nacional faz com que o indivíduo se sinta parte dessa memória, deixando assim de se tornar uma memória abstrata, para ser uma memória individual, sentindo esse ressentimento como se tivesse ele mesmo sido alvo da ferida que está na origem do ressentimento.

Em 1993, na obra “Les confessions d’un bougeois”, Sandor Maral e Albin Michel afirmavam:

O tempo é um poderoso analgésico, deixando por vezes no lesionado apenas a impressão que a sua ferida que nunca cicatrizou. Mas, quinze ou vinte anos

mais tarde, ela reabre repentinamente, fazendo sofrer ao limite do insuportável, antes de se empolar de novo e de libertar o pensamento de suas entranhas” (Mink & Neumayer, 2007 p. 11).⁵

Podemos pensar de novo no período da Segunda Guerra Mundial e perguntar se tudo foi reparado, mas será isso sequer possível? E, para além disso, será essa a questão que a Comunidade Europeia deve colocar?

Em novembro de 2004 teve lugar no templo da Igreja reformada da Estrela em Paris, uma conferência subordinada ao tema mundial “A memória, porquê fazer?” O debate acabou por se concentrar na Europa e na construção europeia, sendo um lembrete que o projeto foi e continua a ser marcado por uma invariável, a do “nunca mais”.

No centro do seu argumento fundador está a rejeição de um passado “doloroso”, o da Guerra, e a preferência dada a uma visão pacífica do futuro. A essência da memória europeia seria condensada dentro do “hitlerocentrismo”, sendo este a nossa “bússola deontológica”, que desenhava metaforicamente o “Norte”, ou seja, a direção do mal absoluto, sendo uma referência principal [...]” (Guillebaud, 2006 in Mink e Neumayer, 2007 p. 12).⁶

Curiosamente, este debate surgiu num momento de alargamento da União Europeia. O fim do comunismo a leste da Europa e a queda do Muro de Berlim são momentos marcantes da sua História. Com o alargamento, coloca-se uma outra questão, a de abraçar a história dos novos países.

No que respeita à memória, apesar de a Alemanha continuar dominante, a Europa enriqueceu com as tendências de novos movimentos memoriais. As políticas jurídico-normativas europeias sofreram pressões que deram visibilidade a outros protagonistas, requalificando dossiers que pareciam estar já qualificados, como foi o caso dos polacos e checos expulsos da Alemanha que fizeram reconhecer essas mesmas expulsões em 1945.

⁵ Tradução da autora.

⁶ Tradução da autora.

No início do ano 2000, manifestou-se um outro fenómeno: o de voltar para a frente dos cenários das populações sacrificadas pelos “pactos” de saída dos regimes autoritários, sejam eles vítimas do franquismo espanhol, ou das polícias políticas comunistas. Trata-se de gerações pós-conflito que se consideram depositárias de uma justiça reparadora. Numa forma extrema, as “manipulações” históricas da memória têm a vontade de certos protagonistas de “apagar os traços”, o que também conhecemos como branqueamento da História”, que acontece com o objetivo de amenizar os factos, tentando assim torná-los “normais”. Este branqueamento acontece de inúmeras formas, desde narrativas que enaltecem os factos “gloriosos”, deixando, por vezes, na totalidade de mencionar os aspetos “negativos” dos acontecimentos, falsificando-os, procedendo mesmo, por vezes, à eliminação de provas com a interdição ou eliminação de arquivos, ou mesmo a criminalização de autores contrários aos seus pensamentos ou objetivos. Estas são sem dúvida decisões institucionais de cada país, uma vez que geralmente estes pensam o passado com o presente e o futuro em mente.

Assim, percebemos que o tratamento de *Passados Dolorosos* por parte dos países que estiveram na origem de acontecimentos que causaram dor e perda a povos/nações, com o intuito por vezes de os eliminar por completo, como é o caso dos genocídios, é algo que está sujeito a pressões e interesses. Apesar de o ressentimento estar presente nas suas vítimas/sobreviventes, acontece que, muitas vezes, o poder político tenta “branquear” ou apagar da sua História os acontecimentos que pretende que caiam no esquecimento, uma vez que o sentimento associado é de tal forma avassalador, que tentam que este não faça parte da sua memória coletiva enquanto nação.

1.3.2. Empatia Histórica

O que é a empatia histórica?

O termo empatia tem origem na palavra alemã “*Einfühlung*”, que é formada pelos vocábulos “*ein*” (em) e “*Fühlung*” (sentimento), que significa “sentir como” e foi criado pelo filósofo alemão Rudolf Lotze e advém do termo grego “*empathia*”, que significa “entrar no sentimento”. Como nos refere Mariana Silva, no seu Relatório de Estágio

intitulado “A Empatia como estratégia de aprendizagem”, em 1909, com Tichner, “*Einfühlung*” foi traduzido para “empatia”, que adquiria o significado de imitação interior, tendo como objetivo o conhecimento da consciência de outra pessoa” (Silva, 2018, p. 15).

O termo empatia tem vindo a sofrer várias transformações e, como menciona a mesma autora, segundo Rodrigues e Silva “o conceito foi amplamente alargado, envolvendo três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental.” (Rodrigues e Silva, 2012 apud Silva, 2018, p. 15). Segundo os mesmos autores, a empatia divide-se numa série de subclasses, ou seja, pode ser demonstrada de diversas formas, desde o prestar atenção ou demonstrar interesse à compreensão do sentimento do outro ou oferecer ajuda.

O conceito de empatia tem vindo a ser utilizado em vários estudos de diferentes áreas como a Filosofia, a Psicologia ou a Educação e o Ensino, uma vez que este está intimamente ligado à emoção e ao comportamento, mas também à forma como se aprende, sendo por isso um conceito sem uma definição clara e consensual.

Olhemos para o conceito no que se refere ao ensino uma vez que, como professores, esta é a área que nos interessa entender e trabalhar com os nossos alunos, com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A empatia assume um papel de extrema relevância, uma vez que ajuda a compreender a atitude das pessoas, o que por sua vez facilita as relações interpessoais. Tal acontece, pois quando compreendemos o *outro*, as suas emoções e atitudes assumimos uma postura de maior compreensão e de respeito para com ele.

Empatizar historicamente é compreender e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respetivo contexto histórico e a interpretação de evidências históricas diversificadas e contempladoras de diferentes perspetivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica. (Ferreira 2004, apud Silva, p. 18)

Contudo, a utilização da empatia na história nem sempre foi consensual, a resistência à sua utilização estava associada por norma ao facto de se considerar que a empatia histórica era inatingível. Segundo Ashby e Lee, “a empatia é muitas vezes vista como um processo misterioso, o que leva as pessoas a colocar a seguinte questão: «Como podemos nós entrar noutra mente, sentir os sentimentos de outras pessoas, identificarmo-nos realmente com outros?»” (Ferreira, 2004 apud Silva, 2018, p. 19). O facto de o conceito ter várias definições também contribui para o aumento das críticas à sua utilização.

Contudo, a empatia histórica é um processo rigoroso, uma vez que é conseguida através da análise de fontes diversas para que os alunos construam a sua narrativa, o seu conhecimento. O mesmo é dizer que apesar de a empatia histórica ter uma parte de utilização das emoções, esta é apoiada em fontes históricas credíveis e trabalhadas em sala de aula.

1.3.3. Passados Dolorosos e Questões Socialmente Vivas

Podem entender-se por *Passados Dolorosos*, épocas ou acontecimentos sensíveis da História, ou seja, acontecimentos em que os direitos básicos do ser humano foram desrespeitados e/ou violentados, como foi o caso do Holocausto. Associado a um *Passado Doloroso* encontramos sentimentos como o ressentimento, uma vez que as vítimas de acontecimentos traumáticos evidenciam “feridas” físicas e psicológicas como é o caso do stress pós-traumático, sendo que ao serem impedidos de reagir ficam a remoer esse ressentimento até não aguentarem mais, indo ao encontro do que nos diz Marc Ferro.

Assim, os *Passados Dolorosos* estão intimamente ligados às *Questões Socialmente Vivas* (QSV), que segundo Legardez e Simonneaux (2006), são questões abertas, complexas e controversas integradas em contextos reais. Segundo os autores, as questões estão “vivas”, desde que sejam controversas em três aspetos:

- Inseridas na sociedade, elas provocam debates e há frequentemente uma cobertura mediática destas questões e consequentemente, sobre as quais os alunos/estudantes possam ter conhecimentos superficiais;
- Inseridas na comunidade científica/pesquisa e no mundo profissional;
- Inseridas na sala de aula onde são frequentemente percebidas como “vivas”. Nesta situação os professores sentem-nas frequentemente como difíceis de tratar em sala de aula, uma vez não podem contar unicamente com a utilização de factos científicos estáveis e receiam tratá-los na medida em que podem gerar reações nos alunos. Consequentemente, muitos professores escolhem não as ensinar ou neutralizá-las (“para as arrefecer”). Parece que os professores se posicionam consoante o seu “grau de vivacidade” que lhes entendem, assim como o “risco de ensinar” que podem tolerar.

As QSV são questões multidisciplinares. Elas não se encontram somente nas “ciências duras” e nas sociais e humanas, mas também no mundo social e profissional. Numerosos e diferente atores participam na produção de saberes sobre as QSV. São

questões científicas, de cidadãos, de filósofos, de profissionais e, mesmo, de criadores de alerta. Assim, as decisões tomadas sobre as QSV não podem ser fundadas unicamente em saberes científicos, mas devem igualmente ter em conta as implicações sociais e de valores (Legardez e Simonneaux, 2006, p. 6).

Se observarmos as tendências de trabalho na Europa, relativamente a estes temas, podemos verificar que, em um ou outro momento, os seus protagonistas colocam em marcha as suas estratégias, sejam elas com vista a produzir consensos, de abrir outros aspetos da sua história, ou ainda de fugir às responsabilidades, tentando apagar os traços do seu passado.

Este conceito de estratégias de historicização é essencial para percebermos os “jogos” que estão por detrás dos memoriais. Os elementos memoriais contidos no silêncio continuam a fazer parte do jogo dos intervenientes.

A forma extrema de uma obrigação de esquecer é uma espécie de anti história ou anti memória, a criação de uma espécie de página em branco, é uma forma violentíssima de eliminar uma memória da história coletiva que esta refletia.

Um exemplo da tentativa de fuga à criminalização dos seus atos a uma possível comissão de inquérito e possíveis sanções é a transformação na Argentina da Escola Naval de Buenos Aires, por constantemente vendar os olhos das suas vítimas durante a detenção, e posteriormente, transformando a arquitetura do espaço de tortura com o objetivo de assim tornar impossível uma comissão de inquérito, que é contrariado pela “memória dos invisíveis”. O odor e o som dos lugares, ou seja, a memória olfativa e auditiva substitui a memória das imagens, e permite aos sobreviventes das torturas e da política de desaparecimento reconstituir a materialidade da violência e para ajudar a museografia a criar um monumento de socialização memorial.

Assim, as estratégias de historicização são um poderoso instrumento de formação de comportamentos, através de variantes políticas e simbólicas que apoiam a representação de factos históricos interiorizados através de uma socialização formal, na escola, ou informal, como na família, ou um potencial de mobilização coletiva necessária à influência política.

Assim, a escolha de dispositivos institucionais, por detrás dos “jogos memoriais”, assim como de dispositivos de gestão de pós-conflito, cria uma malha complexa de intervenientes para a criação de uma representação do passado, especialmente conflituoso. A História sabe que os seus feitos estudados e os memoriais sempre foram utilizados, quer para a legitimação, quer para a deslegitimação da sua narrativa. Nos últimos tempos assistimos a um processo de memorização, muitas vezes chamadas de *revisio-*nismo histórico⁷, mas sempre revirando os dados adquiridos pela ciência histórica, que tendem a colocar em causa a legitimidade das representações memoriais, nomeadamente dos ligados à Segunda Guerra Mundial.

Tal acontece por diversos fatores como, por exemplo, quem foi a vítima ou quem esteve ao serviço da violência, ou quem ganhou ou perdeu, trata-se assim da dupla tentativa de tornar as vítimas dos dois lados iguais e de assim proceder a novas classificações históricas dos acontecimentos. Dentro dos movimentos de reescrita dos acontecimentos históricos não devemos negligenciar a relevância geracional, assim como a parte levada a cabo pela “revolução dos arquivos”. Qual será a razão da sua abertura (por vezes à revelia) na Europa pós-comunismo e da sua recente acessibilidade passado o tempo de interdição regulamentar para a sua consulta pelo resto do mundo?

Assistimos a um aumento de força do discurso de historização que apela à sua multidisciplinaridade. Esta novidade implica neste processo sobretudo cientistas políticos, sociólogos e juristas (Mink e Neumayer, 2007).

Em suma, podemos percebermos que existem várias questões associadas aos Passados Dolorosos, desde a sua assunção por parte dos seus percutores, à forma como são tratados e estudados pelas comunidades científicas. São acontecimentos que, muitas vezes, por razões de interesse político dão origem a monumentos e memoriais. Assistimos também a uma corrente de memorização, com o intuito não só de dar a conhecer ao mundo o acontecimento, mas também de influenciar pensamentos e comportamentos sociais.

⁷ **Revisio-**nismo histórico é o estudo e a reinterpretação da História, baseado na ambiguidade dos factos históricos e na imparcialidade com que esses factos podem ter sido descritos.

1.3.4. O papel do professor de História

O papel e utilidade da História estão interligados com a consciência histórica que cada um possui, uma vez que, como já foi referido é o conhecimento da História, dos nossos antepassados, que ajuda a conhecermos quem somos. A consciência histórica está ligada à memória, ao sentimento e à formação de uma identidade, pessoal ou coletiva.

(...) Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos. Esta dimensão identitária – quem somos? – emerge no terreno de memórias históricas partilhadas. Por isso. O sentimento de *identidade* – entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros – aparece associado à *consciência histórica*, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo) a consciência histórica contribui, deste modo, para a afirmação da identidade – individual e coletiva (...) (Pais, 1999, apud Alves, 2009, p. 18).

Assim, a disciplina de História é de extrema importância para a criação de uma identidade pessoal e coletiva, através dos conteúdos da disciplina, sendo por isso chamada a contribuir para a formação da sociedade.

Os professores e em particular os professores de História enfrentam vários desafios, entre eles o de diversificar as estratégias para manter os alunos motivados e conseguir o máximo de êxitos possíveis. Para tal, deve valorizar os vários tipos de inteligência, para que “consiga aproveitar as cinco principais aptidões mentais primárias (compreensão verbal, fluidez verbal, aptidão espacial, raciocínio e aptidão numérica) mas crie ainda condições pedagógicas e didáticas para o desenvolvimento das aptidões intelectuais que se expressam em atitudes e valores.” (Alves, 2009, p. 19). Portanto, o professor de História deve aproveitar os conteúdos da disciplina de forma a evidenciá-los, dando pertinência à sua utilidade como disciplina, que tantas vezes é posta em causa.

Entidades como a UNESCO ou a OCDE têm demonstrado a sua preocupação sobre a importância do Ensino da História para a criação de uma identidade europeia nas

Conferências Permanentes dos Ministros da Educação Europeus, como podemos verificar numa das suas conclusões:

(...) No que respeita ao projeto Ensino da História numa Nova Europa (...) estão convencidos que pode e deve ter uma importante contribuição para a educação em geral e, em particular para a educação de uma cidadania democrática permitindo aos jovens : – aprenderem acerca da sua herança histórica, bem como a de outras pessoas e nações; adquirirem e praticarem técnicas fundamentais, tais como a capacidade para tratarem e analisarem de forma crítica diferentes formas de informação e a capacidade de não se deixarem influenciar por informação preconceituosa e por argumentos irracionais; desenvolverem atitudes básicas tais como a honestidade intelectual e rigor, um julgamento independente, uma abertura de espírito, a curiosidade, a coragem civil e a tolerância (...). (O Ensino da História, 1997, apud Alves, 2009, pp. 19-20)

Podemos assim perceber que a História é chamada a ter um papel marcadamente social, quando se fala por exemplo em identidade, tolerância e empatia, e cabe ao professor de História contribuir para o desenvolvimento dessas e de outras competências através dos conteúdos programáticos da disciplina, recorrendo a uma panóplia de fontes disponíveis, pois consideramos que a diversificação de fontes contribui não só para o desenvolvimento de competências, mas também para cativar e motivar os alunos para a disciplina.

2. Passemos à Prática

2.1. *Vallis Longus* – A Escola no meio do Vale

A Escola Secundária de Valongo foi inaugurada a 26 de setembro de 1989 pelo então Ministro da Educação Eng. Roberto Carneiro, e está inserida num concelho essencialmente urbano. O concelho de Valongo é constituído por cinco freguesias – Alfena, Campo, Ermesinde, Sobrado e Valongo.

O Agrupamento de Escolas de Valongo (AEV) é uma unidade orgânica criada por Despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar de 28 de junho de 2012, que resultou da agregação da Escola Secundária de Valongo e do Agrupamento de Escolas de São João de Sobrado. Abrangendo duas freguesias do concelho de Valongo, União de Freguesias de Campo e Sobrado e Valongo, o AEV integra as seguintes escolas:⁸

- Escola Básica da Balsa;
- Escola Básica n.º 1 de Campelo;
- Escola Básica de Fijós;
- Escola Básica de Paço;
- Escola Básica de São João de Sobrado;
- Escola Secundária de Valongo.



O logotipo da Escola tem um significado íntimo com a história do concelho. O retângulo de base negra tem um duplo significado: por um lado, a ardósia explorada no concelho e, por outro, as tecnologias digitais que são muito utilizadas no Agrupamento.

Foi deixado intencionalmente aberto de forma a simbolizar o dinamismo e a ligação ao futuro. As seis fitas de cores diferentes fazem alusão ao património cultural da região, uma vez que cada fita simboliza uma escola diferente e cujo traçado configura o chapéu do “Bugio” da festa de São João do Sobrado. Encontramos ainda uma trilóbite

⁸ <http://www.esvalongo.org/portal/sites/default/files/docsref/PE/pe.pdf>

negra, que simboliza um fóssil encontrado nas rochas de idade paleozoica, representando assim o património geológico do concelho. Por fim, a amarelo está representada uma mó de moinho e a azul o rio Ferreira que simbolizam a antiga indústria da moagem, onde se produzia farinha para o fabrico do pão, visto que este é outro símbolo do concelho de Valongo.

O Agrupamento tem estipulado o dia 23 de maio como sendo o “Dia do Agrupamento de Escolas de Valongo”, e caso este coincida com um fim de semana passa para o dia útil seguinte.

No que respeita ao toque, há já alguns anos que a Escola Secundária de Valongo aboliu os toques, o que no início do ano letivo, por vezes, deixa os Encarregados de Educação um pouco apreensivos (especialmente os do 7.º ano), mas que como nos diz a diretora, funciona muito bem e é também uma forma de responsabilizar os alunos.

O AEV possui uma oferta educativa que vai desde o Pré-Escolar ao Ensino Secundário, Ensino Secundário Recorrente (regime presencial e regime não presencial), Formações Modulares – Português para falantes de outras línguas (PFOL), Língua Inglesa – serviço de receção, atendimento e informação turística, Língua Inglesa – atendimento e acolhimento, Processador de texto, Criação de sites WEB – Centro Qualifica – Centro Qualifica de Valongo (cogestão com a ADICE e o Agrupamento de Escolas de Ermesinde).

Cursos Científico-Humanísticos

- Ciências e Tecnologias/Línguas e Humanidades/Ciências Socioeconómicas/Artes Visuais

Relativamente ao Regulamento Interno do AEV, este é um documento extenso, datado de 2013, que consiste em estipular as regras dos diversos órgãos de gestão escolar: conselho geral, diretor, conselho pedagógico, conselho administrativo e da coordenação de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar; assim como das diversas estruturas compostas por docentes (conselhos de turma, ...); e, finalmente, dos serviços prestados pelo Agrupamento.

São salientados os direitos e deveres da comunidade escolar, abrangendo os alunos, pessoal docente e não docente, pais e encarregados de educação e, por fim, as autarquias.

Também importante é a ênfase dada à

participação das famílias e comunidades educativas na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Procura promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais”, reforçado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, documento que “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário⁹ (p. 3).

O Plano Anual de Atividades (PAA) é um documento que se articula com o PE (Projeto Educativo, e no qual é referido o tema integrador, que abrange todos os ciclos de ensino do agrupamento é: *“SUSTEN(H)ABILIDADE – O meu... O teu... O nosso planeta...”*), e que tem como objetivo apelar à articulação entre docentes, com vista a desenvolver uma maior consciência social. Neste documento encontramos informação de todos os projetos em vigor no AEV, que têm como objetivo complementar a formação dos alunos, assim como incutir um maior sentido de responsabilidade e respeito pelo *outro*, assim como pelo planeta. Relativamente às atividades letivas, de coordenação e avaliação e “Considerando o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, o enfoque é nas Aprendizagens Essenciais e/ou no desenvolvimento das competências previstas no Catálogo Nacional de Qualificações.” (p. 27)¹⁰

As atividades realizadas são centradas na aprendizagem, tanto em sala de aula, como em outro ambiente educativo, em atividades extracurriculares, que promovem a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, como é o caso de Cidadania e Desenvolvimento, que devem ser trabalhadas por toda a comunidade educativa. No Ensino Secundário, são ainda trabalhados os seguintes temas: instituições e participação democrática, literacia financeira e educação para o consumo, empreendedorismo, mundo do trabalho e voluntariado. Assim, o AEV tem disponíveis os seguintes projetos:

- Parlamento dos Jovens
- Valongo, cidade utópica/Utopia 500

⁹ <http://www.esvalongo.org/portal/?q=node/12>

¹⁰ <http://www.esvalongo.org/portal/sites/default/files/docsref/PAA/PAA.pdf>

Também os clubes, articulando uma vertente mais lúdica com os diferentes eixos estratégicos do PE, desenvolvem atividades de caráter científico, pedagógico e cultural.

– Clube Europeu – Clube Despertar Con(s)Ciências – Clube de Proteção Civil e Ambiente – Prevenir Mais, Viver Melhor – Clube de Robótica ROBO@EV – Clube de Jornalismo – Clube Serras do Porto – Clube de Filosofia.

Considerando a importância da educação artística e do sentido estético, bem como a pesquisa etnográfica, são dinamizados os seguintes projetos: – Clubes de Música – Grupo de Folclore – Grupo Coral – TEBAS (Teatro da Escola Básica de Sobrado) – Teatro na Escola, na Escola Secundária de Valongo (p. 34)¹¹.

Tem ainda um Clube de Meditação e o Desporto Escolar, que é considerado um projeto essencial para a promoção da saúde, enfatizando hábitos de prática desportiva, assim como a inclusão e integração social, para combater o insucesso escolar.

Existe também o programa Erasmus+, que oferece diferentes ações e atividades. No presente ano letivo tem três projetos financiados, dois no âmbito da ação KA1 – Mobilidade Individual para Aprendizagem e um no âmbito da ação KA2 – Cooperação para a Inovação e o Intercâmbio de Boas Práticas.

As atividades são apresentadas no PAA por ordem cronológica, em cada um dos períodos letivos e na Semana Aberta. Todos os departamentos e estruturas e as Bibliotecas Escolares planificaram as respetivas atividades.

2.2. A turma

Depois de iniciarmos o Estágio Pedagógico na Escola Secundária de Valongo, e tendo em conta o tema escolhido para a elaboração do presente relatório, decidimos trabalhar com a turma de 12.º ano. Apenas se trabalhou com uma turma, pois no presente ano letivo, a nossa Orientadora de Estágio, Maria Isabel Ferreira, apenas tinha duas turmas de 10.º ano e uma de 12.º ano. Assim, tendo em consideração os conteúdos

¹¹ <http://www.esvalongo.org/portal/sites/default/files/docsref/PAA/PAA.pdf>

programáticos dos diferentes anos letivos, consideramos que a turma que reunia melhores condições para trabalhar os temas propostos, pretendendo ter o mínimo de interferência no seu processo de aprendizagem, era o 12.º ano.

No início do ano letivo, a turma era constituída por 25 alunos, 15 raparigas e 10 rapazes, sendo que 6 dos quais eram repetentes. Entretanto, a turma sofreu alterações, tendo saído os 6 alunos repetentes, ficando reduzida a 19 alunos. Contudo, como um aluno apenas está inscrito em Português, a disciplina de História era frequentada por 18 alunos. Destes, 12 eram raparigas e 6 eram rapazes. As idades variavam entre os 16 e os 18 anos, perfazendo uma média de idades de 17.

No que respeita ao comportamento, valores e atitudes da turma, estávamos perante alunos com um bom comportamento, mostrando-se, na maioria das vezes, empenhados e participativos. Esta era uma turma que já conhecia o método de trabalho da Professora Orientadora, muito habituados a analisar fontes, debatendo-as com os colegas e com a professora, assim como a produzir trabalhos individuais ou de grupo. Em termos de aproveitamento, no geral, os conteúdos eram bem aprendidos, obtendo os alunos, no geral, resultados positivos.

2.3. Recolha de dados

Perante o tema escolhido, colocou-se a questão de qual seria o melhor método para procedermos à recolha de dados. Tudo dependia do tipo de informações que quiséssemos obter com a nossa investigação. Ora, o nosso objeto de estudo não pedia uma análise quantitativa dos dados, mas uma avaliação de carácter qualitativo. O nosso principal objetivo era colocar os alunos a refletir sobre os *Passados Dolorosos*, não só como conceito abrangente, mas numa análise de caso, de forma a conseguirmos perceber se após a apresentação de um *caso particularmente doloroso para um povo*, os alunos consideravam que o seu estudo poderia contribuir para um melhor entendimento e compreensão do *outro* na sociedade. Queríamos também perceber se os alunos consideravam que as questões que estiveram na base de alguns acontecimentos eram questões

pertinentes para serem debatidas nos dias de hoje, ou seja, se seriam *Questões Socialmente Vivas*, ou se, pelo contrário, consideravam que eram questões que estavam encerradas no passado.

Assim, o método de investigação por questionário ou inquérito não satisfazia as nossas necessidades. Pensamos que a melhor forma de chegarmos às informações pretendidas seria a investigação por parte dos alunos de um determinado *Passado Doloroso*. Para tal, decidimos então pedir aos alunos a elaboração de trabalhos de grupo sobre três *Passados Dolorosos* e a sua apresentação à turma, de forma a podermos refletir e debater sobre os mesmos.

O processo de investigação realizou-se em três fases. A primeira fase consistiu em fazer um levantamento das ideias tácitas dos alunos relativamente aos conceitos *Passados Dolorosos* e *Questões Socialmente Vivas*. Para tal, foi solicitado aos alunos, no início de uma aula, que numa folha nos dissessem o que pensavam ser *Passados Dolorosos* e *Questões Socialmente Vivas*.

A segunda fase do nosso processo de investigação consistia na elaboração de trabalhos de grupo sobre três *Passados Dolorosos* diferentes. Para a escolha destes três temas procedemos à análise das Aprendizagens Essenciais da nova disciplina **“História, Culturas e Democracia”**, uma vez que um dos temas é precisamente “PASSADOS DOLOROSOS NA HISTÓRIA – QUANDO O PASSADO É DOR PRESENTE”, e onde nos propõem vários temas possíveis para tratarmos com os alunos.

Assim, após análise e discussão do referido documento e debate com a nossa orientadora de estágio, decidimos selecionar três *Passados Dolorosos* da História Mundial, sendo que um teria de ser português.

No caso português optámos por trabalhar a Guerra Colonial. Relativamente aos casos da História Mundial, optámos pelos Gulag Soviéticos e os seus campos de trabalhos forçados/ concentração, uma vez que, apesar de por vezes estes serem comparados aos campos de concentração nazis, não são tão explorados, mesmo a nível de manuais escolares. O outro tema selecionado relativo à História Mundial foi o Genocídio Arménio, uma vez que este é, ainda, um assunto que causa desconforto na sociedade turca,

pois não aceita o termo genocídio, apesar de admitir os crimes. A comunidade internacional tem vindo a reconhecer o genocídio arménio, contudo, foram necessários mais de cem anos para que, por exemplo, a Câmara dos Representante dos Estados Unidos da América o fizesse, a 30 de outubro de 2019¹².

Este é um exemplo de um *Passado Doloroso* ainda em discussão e que não é explorado ao nível dos manuais escolares. Já a escolha de trabalhar a Guerra Colonial portuguesa prendeu-se com o facto de esta estar ainda muito presente na vida da população portuguesa, pois, uma vez que se trata de um acontecimento bastante recente, ainda encontramos na nossa sociedade muitos ex-combatentes, para além do facto de os alunos, para além de terem informação sobre o tema nos manuais escolares, podem ter um familiar vivo que participou de alguma forma na Guerra Colonial.

Desta forma, consideramos que poderia ser uma mais-valia para o nosso estudo, uma vez que para além da informação constante nos manuais escolares, em obras, ou notícias, os alunos poderiam ter uma visão diferente dos acontecimentos através de depoimentos de familiares, aspeto que poderia também mostrar-nos se, nestes casos, o facto de terem uma visão mais próxima poderia influenciar a decisão de o considerar um *Passado Doloroso*.

Após a escolha dos temas, estes foram apresentados à turma, tendo-se procedido à elaboração de seis grupos com três elementos cada um e à escolha do tema a tratar por cada grupo. Assim, cada tema era trabalhado por dois grupos, de forma a favorecer dois olhares diferentes do mesmo tema.

O trabalho de grupo consistia na elaboração de um trabalho escrito sobre o tema escolhido, tendo para isso os grupos de fazer uma investigação com base em bibliografia e outras fontes credíveis para a sua sustentação, e apresentação dos trabalhos realizados à turma. A elaboração e apresentação destes trabalhos foram avaliadas e tidas em conta para a classificação final da disciplina de História A. Os alunos tiveram cerca de dois meses para a elaboração dos trabalhos. Numa aula foram abordados todos os aspetos técnicos a ter em conta, no que diz respeito à forma, formatação em Word (tipo

¹² <https://www.publico.pt/2019/11/13/mundo/opiniao/genocidio-armenio-memoria-reconhecimento-1892448> – consultado em 15/07/2020.

e tamanho da letra, espaçamento), citações bibliográficas e norma APA. Os alunos mostraram muitas dificuldades a este nível, mas analisaremos isso mais à frente neste relatório, tendo-lhes sido dada liberdade na escolha do formato de apresentação.

Entretanto, foi convidado um ex-combatente da Guerra Colonial, que aceitou o convite, tendo-se deslocado à escola numa das aulas. Este convidado tinha como finalidade dar o seu testemunho sobre a Guerra Colonial, do que esta representou para si, as memórias que guarda desse tempo, os cargos que ocupou, e recordações da Guerra. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com este testemunho, até porque alguns deles se puderam relacionar com o testemunho que lhes estava a ser apresentado, uma vez que têm avós que também combateram na Guerra Colonial.

A terceira fase da nossa investigação consistiu na elaboração de um *Focus Group*, com um representante de cada grupo. O objetivo deste *Focus Group* era ouvir a perspectiva dos alunos, após a realização e apresentação dos trabalhos, não só do que consideram ser ***Passados Dolorosos*** e ***Questões Socialmente Vivas***, de forma a perceber se houve alteração do que pensavam no início da investigação (metacognição), mas também, e como futura professora de História, compreender a perceção que os alunos têm da disciplina, se gostam de História, assim como o tipo de atividades ou exercícios que mais gostam de realizar nas aulas de História, e percebermos se os alunos *detetavam* algum *Presente Doloroso*.

2.4. O processo

Como referido anteriormente, numa primeira fase foi solicitado aos alunos que registassem numa folha o que entendiam por *Passados Dolorosos* e por *Questões Socialmente Vivas*. Este pedido tinha como objetivo o levantamento das ideias tácitas, de forma a sabermos em que ponto os alunos se encontravam, se tinham alguma ideia sobre o que estávamos a falar quando se utilizavam estes conceitos, para assim podermos posicionar melhor a nossa investigação, uma vez que, no caso de haver alunos que não compreendessem estes conceitos, devíamos começar por essa abordagem antes de procedermos à prescrição dos trabalhos de grupo.

Após a recolha e análise das respostas dadas pelos alunos pudemos concluir que todos tinham ideias sobre o que seriam *Passados Dolorosos* e *Questões Socialmente Vivas*.

Alguns alunos explicaram os *Passados Dolorosos* como sendo algum acontecimento traumático, isto é, causador de dor (ferida ou perda), através de uma perspetiva individual, enquanto outros fizeram-no através de uma perspetiva coletiva (nacional), indo ao encontro da perspetiva de Marc Ferro sobre a origem do ressentimento na História.

Aqui ficam alguns exemplos das respostas obtidas:

Do meu ponto de vista, um passado doloroso é quando alguém sofre durante a infância, adolescência ou até mesmo na vida adulta. Por exemplo: abuso sexual, violência doméstica ou no namoro, morte de familiares, discriminação, bullying (todas as formas), exploração infantil, assédio sexual, entre outros. (R. A1)

Passados dolorosos – São passados, ou seja, acontecimentos que marcaram quem os viveu, de forma dolorosa, traumatizante, devastadora. O que me ocorre primeiramente é o exemplo das guerras, pois aconteceram há algum tempo e deixaram dor, seja na pobreza ou nas mortes, sentida por quem as viveu. Também podem ser ainda mais antigas, onde o sofrimento era mais do que habitualmente hoje em dia. (R. A2)

O passado doloroso é um marco na sua história, que está marcado por um carácter negativo, um passado relacionado com guerras, mortes, fome e até mesmo pestes, que de uma certa forma marcaram nos com as suas consequências. (R. A3)

Passados dolorosos, são momentos vivenciados aterrorizantes, ou seja, uma infância/adolescência má. (R. A4)

No meu ponto de vista um passado doloroso pode se referir a vivências más. Pode estar relacionado com o antepassado do país, como por exemplo, as guerras e dificuldades até ter uma democracia relativamente estável. Estará também relacionado mais concretamente com cada indivíduo, por exemplo, problemas familiares, infância traumatizante, dificuldades económicas, entre outras. (R. A5)

Passados dolorosos – devido a guerras passadas, desequilíbrio da economia, desemprego, pouca mão de obra, pouca produção de alimentos, conflitos sociais. (R. A6)

No que diz respeito às *Questões Socialmente Vivas* (QSV) os alunos identificaram questões como o racismo, a xenofobia, homofobia e discriminação em geral, entre outras. Alguns alunos identificaram também o desemprego e o aquecimento global como sendo uma QSV. Aqui ficam algumas das respostas dadas pelos alunos:

– Questões socialmente vivas
O que eu entendo por questões socialmente vivas é que são questões que estão a ser discutidas na atualidade, por exemplo o clima (a poluição do mundo). (R. A2)

Algumas questões socialmente vivas são por exemplo o racismo, a homofobia, a discriminação, etc.. (R. A4)

No caso das questões socialmente vivas acho que se subdivide no desemprego, sem abrigos, dificuldades em manter uma família e alguns preconceitos. (R. A5)

Questões socialmente vivas, refere-se a problemas que já vêm de trás ou são recentes que marcam relativamente a sociedade. Por exemplo, a desigualdade da mulher em vários aspetos, o racismo, a xenofobia, ou até mesmo a homossexualidade que se trata de uma questão socialmente viva, mas mais recente. (R. A6)

Relativamente a questões socialmente vivas, o que eu julgo estar ainda presente na sociedade é o racismo, preconceito, homofobia, discriminação, xenofobia e exclusão social.

Questões socialmente vivas, penso que são situações (nomeadamente negativas), ainda presentes na atual sociedade. (R. A7)

Questões socialmente vivas

Tal como: – Racismo; – Xenofobia; – Pena de morte; – Guerras comerciais. (R. A8)

Assim, após a análise das respostas dos alunos e uma vez que, no geral, todos mostraram compreender os conceitos de *Passados Dolorosos* e de *Questões Socialmente Vivas*, fez-se uma síntese e foram apresentados os temas dos trabalhos de grupo.

Como já referido, procedemos à formação de seis grupos, sendo que foi notório que os alunos, já estando habituados a trabalhar em grupo, os formaram rapidamente. Os temas foram apresentados à turma, tendo sido feita uma breve introdução a cada um deles. De seguida, os grupos deliberaram entre si, e, após a sua decisão, um porta-voz do grupo comunicava o tema escolhido. A seleção de temas decorreu de forma bastante tranquila, pelo que os alunos mostraram as suas preferências, não tendo havido nenhum tema que suscitasse algum tipo de conflito entre grupos.

A avaliação dos trabalhos assentava nos **seguintes critérios**:

Correção dos conteúdos – Os trabalhos deveriam referir os antecedentes e principais acontecimentos de cada tema de forma completa, utilizando uma linguagem correta e apresentando os acontecimentos de forma clara e cronologicamente rigorosa;

Grafismo e cumprimento de normas – Os trabalhos deviam seguir as orientações fornecidas, relativamente à forma do trabalho em si, formatação em Word (tipo e tamanho da letra, espaçamento), citações bibliográficas e norma APA.

Comunicação – O discurso devia ser fluído, demonstrando um raciocínio lógico e um fio condutor evidente. A escrita devia ser correta, não apresentando erros ortográficos.

A ponderação dos instrumentos de avaliação era a seguinte: o trabalho escrito tinha um peso de 60% e a apresentação uma ponderação de 40%. Relativamente à apresentação dos trabalhos, os grupos tinham liberdade para escolher o formato e o suporte em que seria realizada. No quadro que se segue apresentamos os grupos, o tema escolhido e o formato em que os trabalhos foram apresentados à turma.

Grupo	Elementos	Tema	Formato
Grupo 1	A1; A2; A3	“O Genocídio arménio”	Vídeo
Grupo 2	A4; A5; A6	“O Genocídio arménio”	Vídeo
Grupo 3	A7; A8; A9	“A Guerra Colonial Portuguesa”	Vídeo
Grupo 4	A10; A11; A12	“A Guerra Colonial Portuguesa”	Vídeo
Grupo 5	A13; A14; A15	“Os Gulag Soviéticos”	PowerPoint
Grupo 6	A16; A17; A18	“Os Gulag da URSS”	Vídeo

TABELA 1 – CONSTITUIÇÃO DE GRUPOS

Como podemos observar, a maioria dos grupos optou por realizar a apresentação em formato vídeo e apenas um grupo decidiu realizar em PowerPoint. Cada grupo realizou uma intervenção no início da apresentação do vídeo, sendo seguido de um momento de debate na turma, aberto a perguntas dos colegas. O grupo que realizou a apresentação em formato PowerPoint fez também uma pequena introdução ao tema, que neste caso era “Os Gulag Soviéticos”, mas como o formato de apresentação era diferente, eram mais dinâmicos do que os restantes colegas da turma.

Em termos gerais, no que respeita aos resultados obtidos, os grupos conseguiram atingir os objetivos propostos para cada um dos temas: explicar o contexto em que estes ocorreram, assim como os antecedentes, em que consistiram e como foram levados a cabo. Pedia-se também aos grupos que refletissem sobre os processos em estudo e nos explicassem se os consideravam *Passados Dolorosos* e *Questões Socialmente Vivas*. A classificação mais baixa foi um 14 e a mais elevada um 18, uma vez que, tendo em conta os critérios de avaliação, e apesar de termos disponibilizado quer a informação numa aula específica e na tarde que disponibilizamos para os auxiliar nas dúvidas que

pudessem ter relativamente às regras de formatação dos trabalhos escritos, como das normas APA, alguns deles não cumpriram, tendo por exemplo sido entregues trabalhos em que nas citações não eram referidas as fontes ou não terem introduzido um índice automático. Para além deste fator, verificamos que os alunos tinham dificuldade na seleção e análise da informação por eles recolhida, uma vez que o discurso por vezes era “confuso”, ou mostravam dificuldade em interpretar o que liam e escrever por *palavras deles*. Exemplo dessa dificuldade e de alguma “preguiça” foi o caso que verificamos num dos grupos que estava a trabalhar o tema da “Guerra Colonial”. Uma vez que nos tínhamos disponibilizado para acompanhar a evolução dos trabalhos e esclarecimento de dúvidas, este grupo enviou-nos um e-mail (que havia sido criado especificamente para facilitar a comunicação com a turma), com o “trabalho” que já haviam realizado até então, solicitando que fosse feita uma correção, que serviria de orientação. Recebido o trabalho, procedemos à sua leitura, e detetamos que o “trabalho” realizado até então era plagiado, tendo os alunos simplesmente copiado a informação de sites da internet e colocado em formato Word. Assim, procedemos à elaboração de comentários no documento recebido, nos quais identificávamos os sítios da internet de onde havia sido retirada a informação. Aquando da resposta ao e-mail, os alunos foram chamados à atenção para a gravidade do plágio, tendo-lhes sido solicitado que procedessem à reformulação do texto por “palavras deles”. No trabalho final, pudemos constatar que os alunos haviam realizado a sua reformulação, contudo mesmo a nível de estrutura este encontrava-se com lacunas ao nível da formatação.

Consideramos que as classificações foram boas, não tendo havido grupos que não atingissem os objetivos mínimos. Um fator que contribuiu bastante para a obtenção destes resultados foi a apresentação dos trabalhos, uma vez que, durante a apresentação dos temas, os alunos mostraram estar familiarizados com os temas trabalhados. Apesar de a maioria dos grupos ter apresentado o trabalho em formato de vídeo, estes mostraram-se criativos e com a informação essencial a passar à turma. Os vídeos tinham uma duração aproximadamente 10m cada, onde na sua maioria havia sido realizado através da incorporação de imagens com a locução dos acontecimentos por parte dos membros do grupo. Um dos trabalhos realizados sobre “O Genocídio Arménio” incorporou ainda depoimentos de sobreviventes. Antes da visualização dos vídeos, os grupos

faziam uma introdução do tema, e após a sua visualização era realizado um debate entre o grupo e a turma. Assim, pudemos verificar que, apesar das dificuldades verificadas nos trabalhos escritos, os alunos mostraram uma maior facilidade em passar a informação oralmente que, como já foi referido, tinha uma ponderação de 40% na nota final dos trabalhos.

Seguem-se os critérios específicos de classificação dos trabalhos de grupo por tema:

2.4.1. O Genocídio Arménio

Os alunos deveriam ser capazes de explicar que o **Genocídio Arménio** foi um processo de deportação e extermínio da população arménia que decorreu entre os anos de 1915 e 1923.

O dia 24 de abril de 1915 é a data consagrada como sendo o dia do primeiro passo na direção do extermínio sistemático do povo arménio, levado a cabo pelo Império Otomano e, posteriormente, pela República da Turquia.

As motivações das hostilidades do Império Otomano face ao povo arménio têm raízes profundas. O povo arménio sempre foi uma minoria religiosa integrada no Império, tendo, contudo, o seu sentimento nacional sido movido por revoltas e repressões frequentes. Sendo de tradição cristã, mantinham-se à parte da prática religiosa comum otomana, o que fazia com que a comunidade arménia fosse malvista e vulnerável.

Durante a Primeira Guerra Mundial, que teve início em 1914, os interesses do Império Turco-Otomano iam contra os de vários povos e nações envolvidos na guerra, inclusive contra tribos árabes muçulmanas. Boa parte dos combatentes armênios, bem como da liderança política e intelectual desse povo, aliou-se a outros povos contra os turcos. Alguns combatentes armênios lutaram junto aos russos (inimigos históricos do Império Turco-Otomano). As autoridades turcas alegaram tal fator como alta traição e usaram

esse subterfúgio para instituir uma política sistemática de morte contra a população da Armênia.¹³

Nas causas do genocídio armênio encontramos a desagregação e declínio do Império Otomano, na viragem do século XX, assim como o ressurgimento do nacionalismo turco, que passou a considerar o povo armênio um inimigo do Estado e uma ameaça nacional.

Assim, no dia 24 de abril de 1915, “o ministro do interior otomano emitiu uma ordem de prisão de mais de duas centenas de intelectuais armênios de Constantinopla, hoje Istambul, que foram deportados para dois campos de detenção perto de Ankara. A maior parte veio posteriormente a ser executada.”¹⁴ Este dia ficou conhecido como o “Domingo Vermelho”, tendo-se tornado feriado nacional na Armênia como o “Dia da Memória do Genocídio”.

As estas medidas seguiram-se muitas outras com o objetivo de deportar e eliminar líderes das comunidades armênias de todo o Império Otomano.

O genocídio deu-se durante e após a Primeira Guerra Mundial, tendo sido executado em duas fases: a matança da população masculina sã, recorrendo a massacres e recrutas do exército para o trabalho forçado, seguido pela deportação de mulheres, crianças, idosos e enfermos nas chamadas “**marchas da morte**”, em direção ao deserto sírio. Os deportados eram privados de água e comida e submetidos a roubos, violações e massacres.

Como destaca Yuri Vasconcelos: “As jovens armênias eram vendidas como escravas e as crianças eram encaixotadas vivas e atiradas no Mar Negro”¹⁵, também Nubar Kerimian, no livro *Massacres de Armênios* relata que “Os padres também eram queimados amarrados em cruzes, como Jesus, e os fetos, arrancados dos ventres das mães, jogados para o ar e aparados na espada.”¹⁶

¹³ <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/genocidio-armenio.htm> consultado em 20/07/2020.

¹⁴ <https://ensina.rtp.pt/artigo/o-genocidio-armenio/> – Consultado em 20/07/2020.

¹⁵ <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/genocidio-armenio.htm> – consultado em 20/07/2020.

¹⁶ <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/genocidio-armenio.htm> – consultado em 20/07/2020.

No que respeita aos métodos de extermínio utilizados encontramos:

- Incêndio.
- Afogamentos.
- Uso de agentes químicos e biológicos – overdose de morfina, gás tóxico, inoculação de tifo.
- Deportações e marchas da morte.
- Campos de extermínio.

Relativamente ao termo Genocídio, este não reúne consenso.

Genocídio significa uma política intencional e sistemática de eliminação de um grupo étnico ou nacionalidade, e, sendo assim, é aplicado no caso arménio.

Contudo, a Turquia, apesar de reconhecer os crimes, atribui as responsabilidades às autoridades da época, mas não aceita o termo genocídio, pois considera não ter havido uma política intencional de eliminação do povo arménio.

Ainda hoje, este assunto é causador de muito desconforto na sociedade turca, apesar de o termo genocídio ser bem aceite internacionalmente, tendo o Genocídio Arménio sido reconhecido por dezenas de países, parlamentos, estados regionais e organizações cívicas e religiosas.



FIGURA 2 – O GENOCÍDIO ARMÊNIO (MONTEIRO, CARLA, 2020)

Crêterios de Correção do Trabalho de Grupo

Tema: O Genocídio Arm nio

Cotação Máxima..... 120 pontos (60%)

T picos a abordar:

- Antecedentes do Genocídio Arm nio;
- Referir que o Genocídio Arm nio ocorreu durante e após a Primeira Guerra Mundial e que foi constituído por duas fases;
- Mencionar os diversos métodos de extermínio e de tortura;
- Explicar que a Turquia nega o termo genocídio como uma definição exata para os assassinatos em massa de armênios, que começaram sob o domínio otomano em 1915

A classificação final do trabalho resulta da soma dos seguintes elementos:

A – Conteúdos

B – Grafismo e cumprimento de normas

C – Comunicação

Parâmetros	Nível	Descritores	Cotação
A – Conteúdos	4	• Refere os antecedentes do Genocídio Arm�nio, assim como os principais acontecimentos e formas de extermínio de forma completa.	8
	3	• Refere os antecedentes do Genocídio Arm�nio, assim como os principais acontecimentos e formas de extermínio, com ligeiras falhas.	7
	2	• Refere os principais acontecimentos do Genocídio Arm�nio, assim como as principais formas de extermínio de forma completa.	6

	1	• Refere os principais acontecimentos do Genocídio Armênio, assim como as formas de extermínio de forma incompleta.	5
B – Grafismo e cumprimento de normas	2	• Trabalho com apresentação gráfica cuidada. Cumpre as normas de citação e referência bibliográfica.	2
	1	• Trabalho com falhas na apresentação gráfica, contudo cumpre as normas de citação e referência bibliográfica. OU • Trabalho com apresentação gráfica cuidada, contudo não cumpre as normas de citação e referência bibliográfica	1
C – Comunicação	2	• Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. • Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	2
	1	• Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. • Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	1

TABELA 2 – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DOS TRABALHOS GENOCÍDIO ARMÊNIO

2.4.2. Guerra Colonial Portuguesa

Os alunos deveriam ser capazes de explicar que a **Guerra Colonial Portuguesa** foi um período de luta entre as Forças Armadas Portuguesas e os movimentos de libertação das antigas colónias portuguesas em África – Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. Estes confrontos aconteceram entre 1961 e 1974, sendo também conhecida como Guerra do Ultramar (designação não-oficial utilizada no período do Estado Novo e ainda muito utilizada pelos ex-combatentes e suas associações de veteranos de guerra), Guerra de África (essencialmente na década de 60) e Guerra da Libertação (designação dada pelos movimentos de libertação das antigas colónias). Durante o Estado Novo, o regime ditatorial de Salazar não reconhecia a existência de um conflito armado, considerando atos terroristas os levantamentos armados dos movimentos de libertação.

Os movimentos de oposição e resistência à presença dos europeus nas colónias africanas sempre existiram, contudo, estes intensificaram-se após as duas guerras mundiais. Por outro lado, a emergência de grandes potências como os Estados Unidos da América e a União Soviética alimentou tanto ideologicamente, como materialmente a formação de grupos de resistência nacionalistas, na sua disputa por zonas de influência. A Conferência de Bandung, em 1955, dá voz às colónias, que procuram uma alternativa ao alinhamento bipolar da Guerra Fria.

Assim, terminada a Segunda Guerra Mundial, as antigas potências europeias viram-se obrigadas a dar início ao processo de descolonização das várias áreas que dominavam em outros continentes, surgindo várias lutas e novos poderes. Contudo, algumas potências detentoras de colónias não reagiram bem à perda de territórios, oferecendo resistência através de forças armadas, tendo sido o caso de Portugal.

Em 1955, a ONU (Organização das Nações Unidas) recomendou a Salazar a descolonização das colónias portuguesas. No entanto, este recusou, alegando que Portugal não tinha colónias, mas províncias ultramarinas, cujos habitantes eram portugueses. Um dos slogans que ganhou força nos anos 60 em Portugal era “Portugal uno e indivisível

do Minho a Timor”¹⁷, numa altura em que, com o crescimento dos movimentos independentistas, a comunidade internacional pressionava o governo de Salazar a abandonar o Império.

Enquanto os argumentos da ONU iam ganhando consistência e apoio, mobilizando a opinião pública, o governo português acusava-os de serem uma desconsideração para o país.

Não sendo possível por via da negociação, a 4 de fevereiro de 1961, eclodiu a Guerra Colonial, em Angola. Formaram-se vários movimentos de libertação: UPA (União dos Povos Angolanos), MPLA (Movimento Popular de Libertação da Angola), FNLA (Frente Nacional de Libertação da Angola), UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde), e FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique).

Estes movimentos travaram várias batalhas ao longo dos treze anos da Guerra Colonial, com perdas e ganhos para ambas as partes. Em 1963 e 1964, o conflito arrastou-se a Guiné-Bissau e em Moçambique.

O fim da Guerra Colonial aconteceu após o golpe militar de 25 de abril de 1974. Pouco depois, iniciaram-se guerras civis nos novos países independentes.

¹⁷ <https://ensina.rtp.pt/artigo/onu-contra-colonialismo-portugues/> consultado em 30/07/2020.



FIGURA 3 – GUERRA COLONIAL (MONTEIRO, CARLA, 2020)

CrITÉRIOS de Correção do Trabalho de Grupo

Tema: Guerra Colonial Portuguesa

Cotação Máxima..... 120 pontos (60%)

Tópicos a abordar:

- Explicar o que foi a Guerra Colonial Portuguesa, nomeadamente o contexto em que esta surgiu, assim como as suas motivações;
- Explicar de que forma surgiram os movimentos pela libertação das colónias;
- Referir os antecedentes e as consequências da Guerra Colonial Portuguesa.
- Referir o papel da ONU no início da Guerra Colonial Portuguesa.

A classificação final do trabalho resulta da soma dos seguintes elementos: A – Conteúdos B – Grafismo e cumprimento de normas C – Comunicação			
Parâmetros	Nível	Descritores	Cotação
A – Conteúdos	4	• Explica o que foi a Guerra Colonial Portuguesa, desde os seus antecedentes às suas consequências, salientando o papel da ONU, de forma completa e coerente.	8
	3	• Explica o que foi a Guerra Colonial Portuguesa, desde os seus antecedentes às suas consequências, salientando o papel da ONU, de forma um pouco confusa.	7

	2	• Explica o que foi a Guerra Colonial Portuguesa, desde os seus antecedentes às suas consequências, mas não menciona o papel da ONU.	6
	1	• Explica o que foi a Guerra Colonial Portuguesa, mas não menciona os seus antecedentes, nem o papel da ONU OU • Explica o que foi a Guerra Colonial Portuguesa, mas não menciona as suas consequências, nem papel da ONU.	5
B – Grafismo e cumprimento de normas	2	• Trabalho com apresentação gráfica cuidada. Cumpre as normas de citação e referência bibliográfica.	2
	1	• Trabalho com falhas na apresentação gráfica, contudo cumpre as normas de citação e referência bibliográfica. OU • Trabalho com apresentação gráfica cuidada, contudo não cumpre as normas de citação e referência bibliográfica	1
C – Comunicação	2	• Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. • Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	2
	1	• Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. • Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	1

TABELA 3 – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DOS TRABALHOS GUERRA COLONIAL PORTUGUESA

2.4.3. Os Gulag

Os alunos deveriam ser capazes de explicar que os **Gulag** foram campos de trabalhos forçados da União Soviética, que surgiram em 1919, após a revolução comunista, mas foi sob o comando de Estaline, a partir de 1930, que estes ganharam maior expressão, tendo aumentado em número, até 1960. *Gulag* significa Administração Central de Campos de Trabalho Corretivo. Contudo, o termo passou a designar o campo em si e não apenas a sua administração.

Para estes campos de trabalhos forçados eram encaminhados condenados de vários tipos de crimes, desde roubo e assassinato a presos políticos. Assim, todos os que defendessem ideias contrárias às do regime eram enviados para estes campos, com o objetivo de serem reeducados para aceitarem as medidas tomadas pelo regime de Estaline.

Os «traidores da pátria» e criminosos comuns eram deportados para os lugares mais inóspitos, desertos de gelo, tundra e estepe, onde se trabalhava mais de 16 horas por dia, com temperaturas de 50 graus abaixo de zero e uma ração diária de 400 gramas de pão. O modelo que Lenine começara, crescera com Joseph Estaline de forma irracional; as purgas e as perseguições não tinham limite.¹⁸

A maioria dos campos estava localizada na Sibéria, região norte da Rússia pouco habitada devido às difíceis condições climáticas. Grandes obras soviéticas foram feitas por prisioneiros, como o canal do Mar Branco-Báltico, o canal Moscovo-Volga e outras como estradas, estações hidrelétricas e ferrovias. Além dessas obras, prisioneiros foram responsáveis por boa parte da mineração de carvão, cobre e ouro.¹⁹

¹⁸ <https://ensina.rtp.pt/artigo/campos-de-concentracao-sovieticos-o-gulag-de-aleksandr-soljenitsin/> – Consultado em 20/04/2020.

¹⁹ <https://www.infoescola.com/historia/gulag-sistema-de-trabalho-forcado-na-urss/> – Consultado em 20/04/2020.

Os Gulag tornaram-se, assim, um símbolo de repressão do regime ditatorial de Estaline.

As condições de trabalho nestes campos eram bastante difíceis, onde a fome, frio e os trabalhos extenuantes eram familiares. Depois de chegarem aos campos de trabalhos forçados, os presos (Zeks) eram “recrutados” para minas, pedreiras, indústrias têxteis e químicas, entre outras atividades. Embora não visasse a execução sumária, nos Gulag morria-se de fome, frio, tifo, exaustão (mais por negligência), tendo havido também a pena capital.

Dos mais de 20 milhões de prisioneiros, estima-se terem morrido cerca de 3 milhões, embora os números oficiais apontem para pouco mais de 1 milhão.

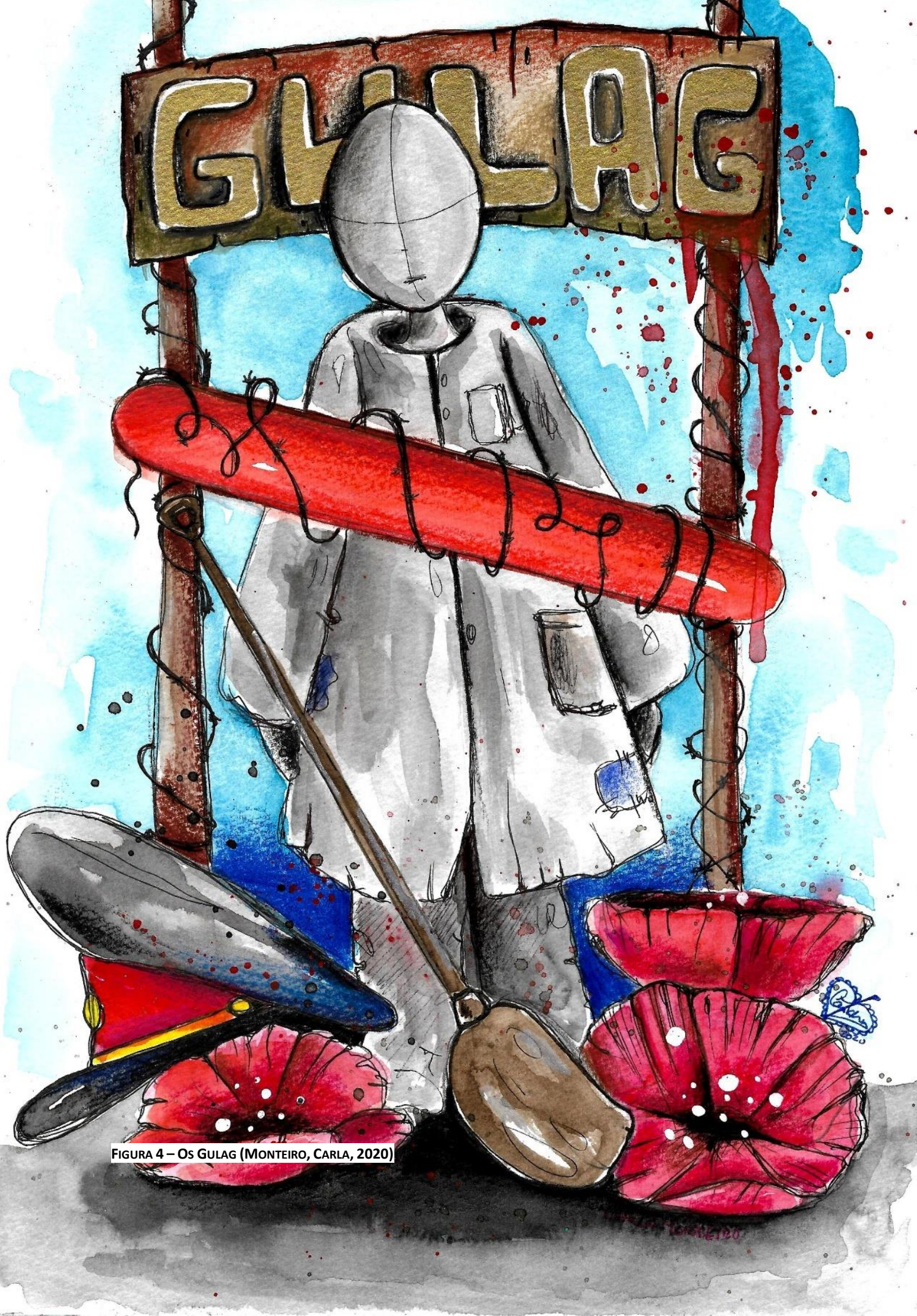


FIGURA 4 – Os GULAG (MONTEIRO, CARLA, 2020)

CrITÉrios de Correção do Trabalho de Grupo

Tema: Os Gulag soviéticos

Cotação Máxima..... 120 pontos (60%)

Tópicos a abordar:

- Explicar o que foram os campos de trabalhos forçados Gulag;
- Explicar a evolução dos campos Gulag, nomeadamente o facto de estes serem utilizados como uma ferramenta de repressão do regime de Estaline.
- Explicar de que forma eram tratados os presos nestes campos, nomeadamente o tipo de trabalhos a que eram sujeitos e a forma como eram tratados.

A classificação final do trabalho resulta da soma dos seguintes elementos:

A – Conteúdos

B – Grafismo e cumprimento de normas

C – Comunicação

Parâmetros	Nível	Descritores	Cotação
A – Conteúdos	4	• Explica o que foram os campos de trabalhos forçados Gulag desde a sua criação, assim como a sua duração e finalidade de forma completa e coerente.	8
	3	• Explica o que foram os campos de trabalhos forçados Gulag desde a sua criação, assim como a sua duração e finalidade, com pequenas falhas, ou de forma confusa,	7

	2	• Explica o que foram os campos de trabalhos forçados Gulag, mas não menciona a sua duração ou finalidade.	6
	1	• Explica de forma confusa o que foram os campos de trabalhos forçados Gulag, referindo apenas a sua duração. OU • Explica de forma confusa o que foram os campos de trabalhos forçados Gulag, referindo apenas a sua finalidade.	5
B – Grafismo e cumprimento de normas	2	• Trabalho com apresentação gráfica cuidada. Cumpre as normas de citação e referência bibliográfica.	2
	1	• Trabalho com falhas na apresentação gráfica, contudo cumpre as normas de citação e referência bibliográfica. OU • Trabalho com apresentação gráfica cuidada, contudo não cumpre as normas de citação e referência bibliográfica.	1
C – Comunicação	2	• Utiliza, de forma globalmente adequada, a terminologia específica da disciplina. • Apresenta um discurso globalmente articulado, podendo apresentar falhas que não comprometem a sua clareza.	2
	1	• Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. • Apresenta um discurso com falhas que comprometem parcialmente a sua clareza.	1

TABELA 4 – CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DOS TRABALHOS GULAG

2.5. Os trabalhos escritos

Relativamente aos trabalhos escritos, os grupos utilizaram, na maioria dos casos, exclusivamente Webgrafia, o que é justificável pelo facto de não existir muita bibliografia para os temas dos Gulag e do Genocídio Arménio. Contudo, para o tema da Guerra Colonial Portuguesa existe bastante bibliografia acessível para consulta. Contudo, pensamos que o facto de o suporte bibliográfico ser quase exclusivamente de Websites também é um reflexo dos tempos em que vivemos, pois, os alunos do Ensino Secundário, na sua maioria, estão muito habituados e familiarizados com as tecnologias, mostrando preferência pelo suporte digital. Só um dos grupos mencionou ter consultado uma revista, e também esta consulta foi realizada em formato online. Não consideramos que este facto coloque em causa a qualidade dos trabalhos, antes pelo contrário, até porque no contexto em que vivemos cada vez mais se torna necessário o trabalho à distância, sendo para isso essencial que os alunos desenvolvam competências digitais. Já no que respeita à produção escrita, constatamos que, na generalidade, os alunos mostram ter dificuldades em seleccionar e interpretar a informação adequada aos temas de estudo, para de seguida produzirem um texto, assim como demonstraram não dominar as potencialidades da ferramenta Word. Para podermos auxiliar os alunos na formatação dos seus trabalhos, disponibilizámo-nos para, numa sexta-feira de tarde, estarmos na biblioteca da Escola Secundária de Valongo, para esclarecimento de dúvidas. Apesar de alguns grupos terem comparecido na biblioteca, nem todos os alunos o fizeram e encontramos assim alguns erros na formatação dos trabalhos, como foi o caso de um trabalho que não colocou um índice automático, o que deu um aspeto mais “desleixado” ao trabalho final.

Apesar desta dificuldade em produzir texto, mostrada por uma parte dos grupos, durante apresentação dos trabalhos, os alunos mostraram conhecimento relativamente aos temas abordados, o que permite concluir que os alunos têm maior facilidade na comunicação oral do que na comunicação escrita.

Todos os grupos realizaram uma reflexão crítica, como lhes havia sido solicitado, considerando que os temas por eles trabalhados são *Passados Dolorosos* dos lugares e

das pessoas onde aconteceram. Para tal, os argumentos mais utilizados para justificar as suas posições foram o facto de estes acontecimentos terem provocado inúmeras mortes e traumas nos seus sobreviventes, muito devido às torturas sofridas, indo ao encontro das razões apontadas por Marc Ferro para as causas do ressentimento. Estas “feridas” ficaram marcadas quer nos seus sobreviventes diretos (pessoas que passaram pelos acontecimentos), quer nos seus familiares e descendentes, assim como em todo o povo ligado a estes passados, uma vez que é exigido o reconhecimento do sofrimento causado. Este reconhecimento é de extrema importância, uma vez que ao ser reconhecido pelas sociedades mundiais “válida” o sofrimento vivido, o que faz com que seja feita alguma justiça, para que as suas vítimas não tenham sofrido e morrido em vão.

Os alunos mostraram empatia com os povos vítimas destes acontecimentos, tendo considerado que passaram por realidades dolorosas, em que os direitos humanos foram violados, tendo vivido em condições insuportáveis e desumanas, tendo demonstrado alguma indignação relativamente ao caso do Genocídio Arménio pelo facto de a Turquia continuar não assumir o genocídio.

O genocídio arménio é um passado doloroso pois até aos dias de hoje existem marcas profundas nas pessoas que passaram por este pesadelo e tiveram os seus direitos humanos violados e que nunca esquecerão o que passaram. Além disso é também uma questão viva, pois, este assunto é ainda debatido e só passados cem anos desde o ocorrido é que reconheceram esta atrocidade, embora a Turquia o negue até hoje. R. G2

Curiosamente, os grupos que trataram a Guerra Colonial Portuguesa quando referiram os impactos negativos da guerra, fizeram-no somente na perspectiva de Portugal, não tendo mencionado o impacto nas populações locais, uma vez que para além de mencionarem os problemas psicológicos dos ex-combatentes, como o stress pós-traumático, o grupo 3 referiu também o impacto político e económico sofrido, derivado o enorme investimento feito pelo Estado.

Com a realização deste trabalho conseguimos adquirir mais informação sobre o que aconteceu realmente na Guerra Colonial Portuguesa, mais conhecida como Ultramar pelos portugueses e pelos africanos como Guerra da Libertação, principalmente as causas que levaram a isso e também algumas das consequências da mesma, ajudando-nos, de certa forma, a perceber que seria também um passado doloroso, principalmente, devido a todos os traumas que ficaram em todos os participantes da guerra. R. G4

[...] consequências quer a nível psicológico, como o trauma pós-guerra, a nível físico, como as mortes, feridos e destruições, bem como a nível político e económico, pelo grande investimento do estado que a Guerra implicou. R. G3

Dois grupos mostraram ainda estarem um pouco alheados da realidade, uma vez que o Grupo 1 que tratou o tema do Genocídio Arménio e o Grupo 6 que tratou o tema Os Gulag, consideraram que nos dias de hoje tal seria inimaginável ou impossível acontecer. Assim, uma vez que, como sabemos, apesar de termos assistido a uma evolução ao nível dos Direitos Humanos a nível mundial, ainda existem sistemas judiciais que aplicam penas desumanas como a morte por apedrejamento²⁰, ou ainda os campos de refugiados, onde estes vivem também em condições desumanas.

Após a recolha de informação, decidimos concluir de forma crítica que este tema corresponde a um passado doloroso e a uma questão socialmente viva. De facto, o povo arménio foi submetido a uma torturante realidade, inimaginável nos dias de hoje, onde foram violentamente mortos e explorados. Apesar disto, e dos anos que passaram, apenas em 2019 os Estados Unidos da América reconheceram o genocídio arménio. No entanto, a Turquia ainda nega tal acontecimento. R. G1

²⁰ <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/28/sexo-gay-e-adulterio-serao-punidos-com-pena-de-morte-por-apedrejamento-em-brunei.ghtml>

Os gulag soviéticos são, sem dúvida, considerados um passado doloroso. Isto porque, foi algo coletivo que demasiadas populações tiveram que suportar durante demasiado tempo. As pessoas acabavam por andar aterrorizadas apenas com a hipótese de serem levadas para os Gulag. Com certeza se sentiriam ameaçadas e revoltadas todos os dias e, uma vez lá, as condições de vida seriam insuportáveis e desumanas. Nos seus corações o espaço seria bastante pequeno para caber tamanha dor não de viver, mas sim sobreviver desta maneira. Sabemos nós, depois deste aprofundamento, que a maior parte das pessoas talvez desconheça as condições desta realidade. Segundo dados soviéticos, morreram no gulag 1 053 829 pessoas entre 1934 e 1953, excluindo mortos em colónias de trabalho; este valor elevadíssimo esclarece bem a dimensão deste passado e a enorme perda ocorrida. No nosso entender, deveria ser considerada uma questão socialmente viva, principalmente pois foi devido à revolta e à dor de pessoas que viveram este passado que a história se desenrolou desta maneira e que hoje algo assim seria impensável.

R. G6

Já no que respeita à resposta ao facto de estes temas serem *Questões Socialmente Vivas*, nem todos os grupos o abordaram no trabalho escrito. Contudo, na apresentação dos trabalhos, a questão foi levantada a todos os grupos e apenas um considerou que o tema abordado (Os Gulag) não era uma *Questão Socialmente Viva*, pois, segundo os alunos, uma vez que a Rússia já assumiu que esta é uma parte infeliz da sua história, a questão ficou socialmente “morreu”. Os alunos não mencionaram onde foram recolher esta informação.

Os Gulag são o passado doloroso da Rússia. Ainda hoje encontramos sobreviventes dos campos de trabalho que, por causa do que experienciaram, têm graves problemas a nível psicológico.

Esta parte infeliz da história da Rússia é, no entanto, uma questão socialmente inativa, tendo sido reconhecida pela mesma como uma parte infeliz da história da Rússia. R. G5

Assim, relativamente a considerar se o tema estudado era uma *Questão Socialmente Viva*, três grupos expressaram claramente nas suas conclusões a concordância em relação a este aspeto, na medida em que se encontram “inseridas na sociedade, elas provocam debates e há frequentemente uma cobertura mediática destas questões e consequentemente, sobre as quais os alunos/estudantes possam ter conhecimentos superficiais” (Legardez e Simonneaux, 2006, p. 6).

Curiosamente, os dois grupos que trataram o tema da Guerra Colonial Portuguesa não referiram esse aspeto nas conclusões dos seus trabalhos escritos.

Contudo, na apresentação dos seus trabalhos, quando questionados sobre esse aspeto, consideraram tratar-se de uma *Questão Socialmente Viva*, uma vez que as razões que levaram à guerra ainda estarem presentes na sociedade.

2.6. Vamos deixá-los falar...

Após a realização e a apresentação dos trabalhos, realizámos um *Focus Group* com um elemento de cada grupo para assim podermos perceber, para além dos temas tratados nos trabalhos, que outros temas os alunos gostariam que fossem abordados nas aulas de História, assim como o tipo de fontes mais gostam de analisar.

A opção por esta metodologia de recolha de dados – *Focus Group* – baseia-se nas suas reconhecidas mais-valias:

- ✓ Destaca as atitudes, prioridades, linguagem e estrutura de compreensão dos entrevistados;
- ✓ Incentiva uma grande variedade de comunicação dos participantes – aceitando a uma ampla variedade e forma de compreensão;
- ✓ Ajuda a identificar as normas do grupo;
- ✓ Fornece uma visão sobre a operação de processos de grupo / sociais na articulação do conhecimento (por exemplo, por meio do exame do que é informação censurada ou silenciada dentro do grupo);
- ✓ Pode encorajar uma conversa aberta sobre assuntos embaraçosos e facilitar a expressão de ideias e experiências que podem ficar pouco desenvolvidas em uma entrevista (KITZINGER, 1995: 116, apud Alves et al, 2012, p. 11)²¹.

O reconhecimento destas vantagens faz do *Focus group* uma metodologia cada vez mais utilizada pela investigação em Ciências Sociais. Contudo, o moderador destas sessões tem de ter cuidado para não influenciar as respostas dos interlocutores, assim como evitar que alguns elementos predominantes no grupo o façam. Para além disso, os resultados obtidos num *Focus Group* não são representativos de grandes grupos, ao contrário do que acontece com outro tipo de instrumentos de recolha de dados, uma vez que os interlocutores também se podem sentir constrangidos e não expressar a sua opinião, especialmente quando se trata de questões mais sensíveis.

²¹ Tradução da autora.

Neste sentido, pretendíamos compreender se os alunos detetam na atualidade algum *Presente Doloroso*, mas também se os alunos gostavam da disciplina de História, assim como o tipo de fontes, que outros temas consideravam ser pertinentes abordar em aula, e de que forma gostam mais de trabalhar, se individualmente ou em grupo, por exemplo.

Assim, numa aula extraordinária da disciplina, foi solicitada autorização à nossa orientadora de estágio para realizar o *Focus Group*. Após o consentimento por parte da nossa orientadora, foi solicitado aos alunos a sua colaboração. Apesar de a maioria dos alunos se mostrar entusiasmada com a realização do *Focus Group*, alguns mostraram-se apreensivos, pois pensaram que este seria tipo *Quizz*, e que contaria para a nota. Foi-lhes explicado que não iriam ser colocadas questões de avaliação de conteúdo, que o que pretendíamos era proceder a um levantamento de algumas opiniões sobre a disciplina, sendo um debate aberto a sugestões e que não existiam “respostas erradas”. A escolha do representante de cada grupo foi deixada ao critério dos grupos. Após a seleção do porta-voz foi feito o registo dos seus nomes e indicado os procedimentos a seguir.

Os alunos foram colocados em mesa redonda e à medida que íamos lançando as questões, os alunos davam as suas respostas e iam debatendo em grupo. Inicialmente, mostraram-se um pouco tímidos, mas foram ficando mais à-vontade, o que tornou o debate mais fluído. Pensamos que as razões da apreensão dos alunos se deveram ao facto de não saberem que tipo de questões iam ser realizadas e de a sessão estar a ser gravada.

Os restantes alunos da turma assistiram ao debate, a pedido dos mesmos.

Foram colocadas as seguintes questões aos alunos:

1. Gostas da disciplina de História?
2. O que mais gostam na disciplina?
3. Para que serve a História?
4. Que tipo de fontes e recursos mais gostas de trabalhar nas aulas de História?
5. Que tipo de atividades mais gostas de realizar nas aulas?

6. Qual o acontecimento/episódio da História de Portugal de que sentes mais “orgulho”? E “vergonha”?
7. Tendo em conta o teu conhecimento da atualidade no Mundo, és capaz de identificar algum *presente doloroso*? Se sim, qual?
8. Consideras que o estudo dos *Passados Dolorosos* pode contribuir para uma sociedade mais justa e tolerante?

Após a análise das respostas dadas pelos alunos, foi-nos permitido obter algumas conclusões.

Relativamente à disciplina de História, todos referiram gostar da disciplina, sendo que o que mais gostam é do facto de a História lhes permitir conhecer o passado, o caminho percorrido até aos dias de hoje, pois consideraram que este conhecimento lhes permite olhar para o presente e realizar comparações com o presente. Mostraram conferir à disciplina um carácter social de extrema importância, pois, no seu entender, ao conhecermos os erros do passado podemos evitar erros no presente, ou que existem acontecimentos na História que não nos devem “passar ao lado”, pois são de extrema relevância. Para além disso, consideraram que é através da História que podem observar a evolução das culturas e sociedades.

Estes alunos mostraram preferência pela análise e interpretação de fontes históricas e historiográficas escritas, o que não nos surpreendeu, uma vez que a nossa orientadora de estágio trabalha muito com esse tipo de fontes, estando assim os alunos muito familiarizados. A principal razão que mencionaram para a escolha deste tipo de fontes foi o facto de uma fonte histórica os “aproximar” mais da realidade e pensamento da época. Já nas atividades realizadas em aula, os alunos referiram os debates, pois a sua realização, além de tornar a aula mais dinâmica, também proporciona aos alunos a possibilidade de exprimirem as suas crenças e valores, numa fase das suas vidas de afirmação pessoal e entre pares. Faz com que “sintam” a História de uma forma mais próxima e interessante, uma vez que os envolve no processo de ensino-aprendizagem e de construção de conhecimento. Para além dos debates, dois alunos referiram gostar também de realizar trabalhos de grupo.

No que respeita acontecimentos presentes na História de Portugal de que sentiam mais “orgulho”, na base do sentimento de orgulho está a identidade nacional e não a identidade individual, uma vez que os alunos referem sentir orgulho na formação de Portugal, tendo salientado como personalidade D. Afonso Henriques e ao qual um dos alunos enaltece a sua capacidade de colocar o orgulho e dever nacional à frente dos laços familiares, uma vez que este foi capaz de “lutar” contra a própria mãe em nome da nação e, referem também o alargamento do território. Curiosamente, indo no mesmo sentido do “esplendor” de Portugal, responderam o “Absolutismo de D. João V” e “o equilíbrio das finanças de Salazar”. A outra personagem histórica referida foi o Marquês do Pombal pela sua ação de reconstrução da cidade de Lisboa pós-terramoto de 1755. Por fim, um dos alunos disse não sentir “orgulho” de nada, uma vez que não foi ele que realizou nada do que está no Passado, revelando ausência de qualquer sentimento de pertença relativamente à História de Portugal.

No que diz respeito aos aspetos ou acontecimentos dos quais sentem “vergonha”, os alunos salientaram exemplos particularmente cruéis. Contudo, denotamos uma pequena tendência para “desculpar” algumas ações, nomeadamente no que se refere à escravatura, uma vez que esta foi a primeira a ser identificada como um aspeto “vergonhoso”, tendo sido unanime o sentimento de “condenação”, mas curiosamente o aluno que referiu sentir orgulho da ação de D. Afonso Henriques contra a mãe, comentou que “relativamente à escravatura, nós (portugueses) fomos maus, mas não tanto quanto os espanhóis”. A Guerra Colonial e “a forma como deixámos as colónias” foram mencionadas pelos dois alunos pertencentes aos grupos que trabalharam o tema e, por fim, referiram sentir “vergonha” da fuga da família real para o Brasil aquando das invasões francesas, que associaram ao fraco sentimento de patriotismo e da consequente obrigação de defender a independência nacional.

Relativamente às respostas obtidas à pergunta sobre se detetavam algum presente doloroso, os alunos mencionaram acontecimentos mundiais, como a guerra no Iraque, os conflitos religiosos, a mão-de-obra excessivamente barata em países asiáticos como sendo um tipo de escravatura e a situação dos refugiados, mostrando estar atentos ao que se passa no mundo.

No que diz respeito à última pergunta, os alunos consideraram que o conhecimento e estudo dos *Passados Dolorosos* podem contribuir para a construção de uma sociedade mais tolerante, uma vez que ao conhecermos a história e cultura dos outros povos, podemos compreender os seus modos de vida e atitudes, evitando assim comportamentos racistas e discriminatórios.

Considerações Finais

Este foi, sem dúvida, um ano de inúmeras emoções e constantes adaptações...

No presente relatório abordámos o tema dos *Passados Dolorosos*, a forma como estes são pensados e abordados pelas sociedades, assim como a sua relação com o presente. Refletimos acerca do papel da memória na História, assim como a importância da didática e do professor de História no processo de ensino-aprendizagem.

Relembramos as questões que levantámos no início deste estudo:

- Identificar memórias dolorosas socialmente marcantes, próximas e/ou distantes (no tempo e no espaço).
- Valorizar os contributos pessoais e familiares para a compreensão das questões socialmente vivas.
- Inferir, a partir do cruzamento de fontes diversas, a multiperspetiva na explicação histórica.
- Reconhecer a importância do estudo desta temática para se evitar o esquecimento e os revisionismos.

Refletindo sobre o caminho percorrido este ano letivo, apesar de ter sido um ano diferente para todos nós devido à pandemia que estamos a viver, consideramos que o estudo de *Passados Dolorosos* assume uma posição de extrema importância para a formação de uma sociedade mais justa e tolerante.

Levámos os alunos a “olhar para trás” e a identificar memórias dolorosas e socialmente marcantes, pois, como vimos a memória, tanto pessoal como coletiva assume um papel crucial na (re)construção do passado, e consequentemente da História. Nesta medida, o professor tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, que não deve ter apenas como objetivo a aquisição de conhecimentos, mas a sua compreensão e interpretação, que devem ser facilitadas pela seleção de fontes ricas, diversificadas e contraditórias (que apresentem diversos pontos de vista). O objetivo deve ser levar os alunos a refletir sobre os processos históricos, envolvendo-os na construção do seu conhecimento. Consideramos que quando os alunos se sentem envolvidos no

processo de aprendizagem, para além de desenvolverem um maior gosto pela disciplina, conseguem sentir empatia histórica, uma vez que se sentem mais próximos dos acontecimentos.

Os *Passados Dolorosos* são temas sensíveis, que mexem com os valores morais dos alunos e com os seus sentimentos e emoções, podendo provocar reações inesperadas. Contudo, o facto de nem sempre serem fáceis de abordar, apesar de, por vezes, se encontrarem distantes no tempo e no espaço, conduz ao *esquecimento* destes assuntos dentro da sala de aula.

Sabemos que a assunção do passado que envergonha (ou devia envergonhar) faz com que este fique gravado quer na memória coletiva, mas, consideramos que este é um passo importante, pois se cada um assumir o seu *Passado Doloroso* e o incorporar na sua História Nacional, admitindo-o e usando-o como exemplo daquilo que não queremos ver repetido, pode com certeza contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, tolerante e inclusiva.

A pertinência do estudo de *Passados Dolorosos* pode não só ser vislumbrada em investigações científicas, mas também, se olharmos para as Artes.

Das categorias de Artes classificadas podemos salientar algumas das mais impactantes e onde encontramos cada vez mais registos da influência dos “*Passados Dolorosos*” como ponto de partida e inspiração. Temas como o racismo, a escravidão, as pestes, os fenómenos migratórios e as catástrofes são desde há muito representados no campo das Artes, nomeadamente nas Artes Visuais (incluindo desenho, pintura, cinema, arquitetura, cerâmica, escultura e fotografia...artes gráficas).

Viacheslav Zhdánov, um artista russo, apresentou ao mundo em 2018 uma exposição recheada de obras de caráter satírico, personagens e momentos históricos dignos de reflexão e introspeção.

Ao observarmos um quadro por ele realizado ([Anexo 5](#)), facilmente percebemos pelo estilo do traço e pela cor que a emoção vibra na ponta do pincel, que o sentido crítico do artista é aguçado, demonstrando ser um técnico das artes sem convenções e sem mordaça. O cenário e a personagem facilmente nos fazem viajar

entre 1954 e 2020, uma vez que neste o artista representou Donald Trump num Gulag.

Poderemos fruir desta obra, contemplar e criar todo o tipo de questões sob múltiplas perspetivas...

Foi neste sentido de multiperspetiva que solicitamos à artista Carla Monteiro a realização de três ilustrações, que retratassem os temas por nós abordado no presente relatório.

Assim, numa reflexão da artista, aquando a realização dos trabalhos realizados sobre os três temas por nós solicitados, estas foram as suas palavras:

Eu nunca lá estive, mas sinto na carne a expressão da dor do próximo, como se lá tivesse estado a assistir ou a morrer. Sempre que tenho um trabalho para desenvolver, em que o foco é o sofrimento humano, custa-me muito. Custa-me a alma e, por vezes, até as entranhas reagem fisicamente. O meu cérebro reage... se a personagem a retratar sangra, eu sangro no papel com ela. É uma reação que vai além da empatia... Gosto de dar voz a quem (já) não tem boca, nem língua, nem voz ... ou coragem. Gosto de gritar em conjunto! Acredito que dois gritantes mais facilmente serão escutados, ouvidos, que um só... assim como os lobos... Eu chamo por ti no alto da montanha e tu respondes-me, depois chamamos juntos por todos os lobos, e o mundo ouve-nos chamar.... Retratar estes três momentos do panorama *holocástico* mundial não pode ser feito e levado de ânimo leve. Exige dedicação, vontade e coragem e ainda um estudo aprofundado dos relatos e factos que se nos apresentam. A literatura disponível no mercado, seja em formato físico ou digital, foi fundamental para o desenvolvimento destas obras. Embora as cenas sejam reflexo de episódios distintos mais fácil é falar do que em comum elas representam para mim. Ao compreender o impacto e o que representam e transformam dentro de mim mais fácil é criar empatia com a folha de papel. Ao sofrer o meu coração e o meu cérebro, fácil é fazer sofrer a folha em branco. Primeiro seguem-se traços ao de leve sobre o papel, depois intensificam-se as emoções, desenham-se as personagens e os símbolos; é aí que tudo adquire uma nova dimensão! A tinta espalha-se sobre a base branca, misturando e levando consigo a vida, a emoção e todas as outras cores de arrasto. As manchas e salpicos seguem-se com agressividade e um esforço em tornar espontâneo o movimento que em nada o é! E um desenho fica

pronto, manchado de sangue... de História, e eu fico marcada também naquele pedaço de papel junto com as pessoas que ali estão de novo vivas e de novo mortas. Dizem que ser artista é fácil... eu cá não concordo! Afinal de contas, qual é o prazer em matar uma folha de papel com facadas de xenofobia, racismo, humilhação, violência e narcisismo? Deus criou o mundo e as cores, deu-nos mãos! Enquanto eu puder, farei das minhas mãos a nossa voz! (Monteiro, 2020).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Daniela Vidal de. (2019). *O legado dos Passados Dolorosos: como são ensinados os The Troubles aos jovens, na Irlanda do Norte?*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

ALVES, Luís Alberto Marques. (2016). *Epistemologia e Ensino da História*. Revista História Hoje, Vol.5, nº 9.

ALVES, Luís Alberto Marques; RIBEIRO, Cláudia Pinto; OLIVEIRA, Renato Magalhães; MOREIRA, Laura Castro. (2012). *Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa*. Em tempo de Histórias.

ALVES, Luís Alberto Marques. (2009). A função social da História. *E-Fabulations*.

ANGOUSTURES, Aline; KEVONIAN, Dzovinar; MOURADIAN, Claire (dir.). (2017). *Réfugiés et apatrides. Administrer l’asile en France (1920-1960)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

ANTAS, Mário Nuno do Bento. (2004). *A DIDÁCTICA DA HISTÓRIA E O ENSINO DA HISTÓRIA*. Lisboa: Lusíada História, II série, nº 1.

ARON, Raymond (1964). *Dimensions de la conscience historique*. Paris: Plon.

BARCA, Isabel. (2007). *A educação histórica numa sociedade aberta*. Currículo sem Fronteiras. 7 (1), pp.5-9.

BARCA, Isabel. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras História. III série, 2, pp. 13-21.

CARDINA, Miguel, Martins, Bruno de Sena. (2018). *As Voltas do Passado. A Guerra Colonial e as Lutas de Libertação*. Lisboa: Tinta da China.

COOK, Alexander. (2004). *The Use and Abuse of Historical Reenactment: Thoughts on Recent Trends in Public History*. Criticism, vol. 46 no. 3, p. 487-496. Project MUSE, doi:10.1353/crt.2005.0002.

FERRO, Marc. (2007). *O Ressentimento na História. Compreender o nosso tempo*. Lisboa: Teorema.

MAIA, Tatyana; ALVES, Luís Alberto Marques; HERMETO, Miriam; RIBEIRO, Cláudia Pinto (Orgs.). (2016). *(Re)Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história*. Porto Alegre: EdIPUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Edição publicada em parceria com o CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória).

MINK, Georges; NEUMAYER, Laure. (2007). *L'Europe et ses passés douloureux*. Paris: Éditions La Découverte.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

PAIS, José Machado (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.

RIBEIRO, Cláudia Pinto; NÓBREGA, Cláudia Pacheco. (2016). O professor dá uma mão, abre horizontes e o coração. *Revista História Hoje*, Vol.5, nº 9.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. (2017). *Jörn Rüsen e a sua contribuição para a didática da História*. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, Vol.3, nº2.

SILVA, Mariana Ventura de Matos. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

SIMONNEAUX, Laurence; CHANTAL, Pouliot (eds). (2017). «*Socially Acute Questions*». In Sisyphus – Journal of Education, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, VOL. 05, Issue 2.

TELES, Edson Luís de Almeida. (jan./jun. 2006). As Democracias Herdeiras de Regimes Autoritários. s/l: *Philosophos* 11 (1): 89.98.

TERTRAIS, Bruno. (2017). *La revanche de l'Histoire*. Paris: Odile Jacob.

TRAVERSO, Enzo. (2012). *O Passado, Modos de Usar*. Lisboa: edições unipop.

Documentos Legais

Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória – disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto Autonomia e Flexibilidade/perfil dos alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) [consultado em 19/10/2019]

Aprendizagens Essenciais 12.º Ano História A – disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/12 historia a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf) [consultado em 19/10/2019]

Aprendizagens Essenciais História, Culturas e Democracia – Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/ae hcd 12.o.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf) [consultado em 19/10/2019]

Figuras

Figura 1 – <https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/tag/direcao-geral-da-educacao-dge/> [consultado em 01/04/2020]

Anexos

Anexo 1 – Levantamento das ideias tácitas dos alunos sobre Passados Dolorosos/Questões Socialmente Vivas

→ Passados dolorosos - devido a guerras passadas, desequilíbrio da economia, desemprego, pouca mão de obra, pouca produção de alimentos, conflitos sociais

→ Questões socialmente vivas - desemprego, preconceitos, também conflitos sociais, guerras, penso que esteja também relacionado com passados dolorosos.

- Passados dolorosos:
- Questões socialmente vivas.

Do meu ponto de vista, um passado doloroso é quando alguém sofre durante a infância, adolescência ou até mesmo na vida adulta.

Por exemplo: abuso sexual, violência doméstica ou no trabalho, morte de familiares, discriminação, ~~bullying~~ bullying (todas as formas), exploração infantil, tráfico de pessoas, entre outros.

Relativamente a questões socialmente vivas, é que eu julgo estar ainda presente na sociedade: o racismo, preconceito, homofobia, discriminação, transfobia e exclusão social.

Questões socialmente vivas, penso que são situações (nem necessariamente negativas) ainda presentes na

Pensados Dolorosos
existência e propagação de:

↳ Guerras /cs

↳ Crises

↳ Má governação (= regimes ditatoriais)

↳ Doenças

↳ Determinados tradições

↳ Fome

Questões socialmente vivas
tal como:

↳ Racismo

↳ Xenofobia

↳ Pena de morte

↳ Guerras comerciais



Passados dolorosos entende-se como o passado de um certa cultura, civilização, ou até mesmo indivíduo, ~~que~~ teve no seu passado algum acontecimento doloroso que o atingiu fisicamente ou mentalmente prejudicando e deixando ~~sequelas~~ sequelas.

Questões socialmente vivas penso que são questões que ocorrem na sociedade em que nos ~~inserimos~~ inserimos e que são questionadas ~~ao longo da vida humana~~ ao longo da vida humana.

→ Passados dolorosos

- O que eu entendo por passados dolorosos é que tem haver com alguma coisa má que tenha ocorrido no passado, como por exemplo, na história, a 1ª, primeira e segunda guerra.

→ Questões socialmente vivas

- O que eu entendo por questões socialmente vivas é que são questões que estão a ~~ser~~ ser discutidas na atualidade, por exemplo o clima (a poluição do mundo).

→ Passados dolorosos: creio que são situações que remetem para o passado da vida de alguém, que tenham sido acontecimentos trágicos e marcados pela dor e tristeza.

→ Questões socialmente vivas: creio que as questões socialmente vivas sejam questões que são atualmente estudadas na sociedade e que afetam o nosso dia-a-dia cada vez mais.

° Passados Dolorosos

- São passados, ou seja acontecimentos que marcam quem os viveu, de uma forma dolorosa, traumática, devastadora. O que me ocorre primeiramente é o exemplo das guerras, pois aconteceram há algum tempo e deixaram dor, seja na pobreza ou nas mortes, sentida por quem as viveu. Também podem ser tempos ainda mais antigos, onde o sofrimento era maior do que habitualmente hoje em dia.

° Questões socialmente vivas

- Temas discutidos atualmente, como o aquecimento global, a corrupção, pobreza, a marginalidade, a violência, etc. São questões na nossa sociedade, que beneficiam ou prejudicam, de forma indireta ou direta, atualmente quem vive.

→ Passados dolorosos

→ Questões socialmente vivas

O passado doloroso é um marco na nossa história, que está marcado por um caráter negativo, um passado relacionado com guerras, mortes, fome e até mesmo pestes, que de uma certa fome marcaram-nos com as suas consequências.

Questões socialmente vivas, refere-se a problemas que já vêm de trás ou são recentes que marcam relativamente a sociedade. Por exemplo a desigualdade da mulher em vários aspetos, o sistema racismo a xenofobia, ou até mesmo a homossexualidade que se trata de uma ~~problema~~ questão socialmente viva mas mais recente.

O que eu entendo por passados dolorosos é o que os nossos antepassados sofreram. ~~consequentes~~ Esse sofrimento esteve ligado às guerras, às dificuldades que existiam a nível económico e social, não havia tanto avanço na medicina como há hoje e por isso era mais ~~de~~ difícil sobreviver às doenças. Em relação às questões socialmente vivas acho que poderá estar relacionado com o desemprego, preconceito, poluição etc.

→ Passados Dolorosos

↳ São períodos que foram inesquecíveis os momentos mais marcantes, sendo eles dolorosos e violentos, como por exemplo a Guerra Fria ou a 1ª guerra mundial.

→ Questões socialmente vivas

↳ É o acontecimento onde alguém evidenciar um momento, perante aquele momento, numa sociedade, como exemplo o 25 de abril, onde pessoas destacaram-se naquele dia e falaram, ainda, hoje em dia.

-> Passados dolorosos:

O que eu entendo por passados dolorosos e certos momentos horríveis e catástrofes que aconteceram no nosso passado.

Por exemplo, as duas grandes guerras mundiais, catástrofes naturais e principalmente períodos de fome e escuridão.

-> Questões socialmente vivas:

Para mim é situações ou problemas sociais existentes a muitos anos, como o racismo, xenofobia, exclusão social ~~entre outros~~ entre outros fatores sociais.

* Passados dolorosos -> Problemas já resolvidos cujas consequências ainda estão presentes.

* Questões socialmente vivas -> Problemas ^{sociais} da atualidade

→ Passados dolorosos

Como o nome indica, "Passados" tem haver com algo que já passou e "Dolorosos" vem de sofrimento.

→ Questões socialmente vivas

Nos dias de hoje,

Podemos ainda ver a quantidade de pessoas preconceituosas, racistas, xenofóbicas - tudo que envolva crítica a outro, é uma questão socialmente viva.

→ Passados dolorosos

→ Questões socialmente vivas.

Passado doloroso, a meu entender, é a história de vida de alguém que tenha passado dificuldades ou que tenha experienciado um acontecimento traumático. Por exemplo, o preconceito na história de uma etnia é o seu passado doloroso.

Quanto a questões socialmente vivas penso que são questões ainda possíveis de fazer a uma sociedade e que podem ser abordadas.

Anexo 2 – Quadros Correção Trabalhos de Grupo



Avaliação trabalhos de grupo – Apresentação

Grupo	Título do trabalho	Clareza do discurso	Rigor de vocabulário	Consistência do discurso	Apresentação Gráfica	Classificação		Nota Final
						Trabalho escrito 60%	Apres. 40%	

Anexo 3 – Exemplo de Trabalho de Grupo



Departamento de Línguas e Humanidades

História A

2019/2020

Introdução

O presente trabalho foi realizado no âmbito da disciplina História A lecionada pela professora Orélia Pinheiro.

Para este trabalho foi nos atribuídos o tema “Gulag Soviéticos”. Com este trabalho pretendemos esclarecer todas as dúvidas sobre o que foi os Gulag Soviéticos.

Para a pesquisa deste trabalho foram usadas fontes primárias como fotos da época, manual escolar e sites.

Definição de Gulag

O Gulag era um sistema de campos de trabalhos forçados para criminosos, presos políticos e qualquer cidadão em geral que se opusesse ao regime na União Soviética. O recurso do Gulag, abreviação de *Glavnoe Upravlenie Legarei*, significa “Administração Central dos Campos”, foi largamente usado pelo Império Russo como forma de penali-

zação a presos comuns e presos políticos. Antes da Revolução, o Gulag chamava-se *Katorga*, e aplicava exatamente a mesma coisa: pena privativa de liberdade, pena de trabalhos forçados e pena de morte.



Figura 1: Gulag (campo de trabalho forçado)

História dos Gulag

Este sistema funcionou de 25 de abril de 1930 até 1960. Foram aprisionadas milhões de pessoas, muitas delas vítimas das perseguições de Estaline. As consideradas "pessoas infames", para a chamada "Pátria Mãe" (a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), e tiveram de passar por "trabalhos forçados educacionais" e merecerem viver na chamada "Pátria Mãe".

O Gulag tornou-se um símbolo da repressão da ditadura de Estaline. Na verdade, as condições de trabalho nestes campos eram bastante escassas, chegando a passar fome, frio e por trabalhos intensivos de características próprias da escravatura, como por exemplo, o horário de trabalho excessivo e guardiões desumanos. Estes sistemas floresceram durante o regime chamado pelos historiadores de Estalinista da URSS, estendendo-se a

regiões como a Sibéria e a Ucrânia, por exemplo, e destinavam-se a silenciar e torturar opositores ao regime, incluindo entre eles anarquistas, trotskistas e outros marxistas.

Apesar de algumas vezes comparados aos campos de concentração nazi, os motivos que presidiram à construção destes são bastante diferentes. Para os Gulag, as motivações eram tanto a punição por crimes comuns e não de guerra, como ideologias contrárias ao comunismo, delitos de opinião, roubo, imoralidade, vida ociosa, como também aos adversários políticos do comunismo. Já para os campos de concentração nazi a motivação era predominantemente racial.

Na URSS, sob o comando de Estaline, o regime dos Gulag tornou-se uma peça fundamental da repressão soviética. Ao contrário dos campos de concentração Nazi, os Gulag Soviéticos não possuíam uma engenharia da morte sistemática, com o cremar de corpos e as câmaras de gás para morte instantânea. Contudo não era por isso que estes campos eram menos perniciosos e ultrajantes, pois milhões de pessoas foram confinadas nos Gulag. Na época da segunda Guerra Mundial, calcula-se que havia cerca de 476 complexos distintos de campos. Várias dessas pessoas morreram de inanição durante a guerra em razão das ações do governo de Estaline. Os trabalhos forçados iam desde a extração de minérios, como o ouro e o carvão, até a extração de madeira.

Os prisioneiros políticos viraram parte da força escrava que movimentou a economia da EX-URSS, principalmente durante a década de 50. A sua origem, na verdade, é bem anterior à URSS de Josef Estaline – tem precedentes na Rússia de Czar, desde o século XVII. Mas foi com o Estaline que o conceito se expandiu.

Os presos (*zeks*) geralmente paravam no Gulag acusados de espionagem ou traição. Lá, eram “recrutados” para minas, pedreiras, indústrias têxteis e químicas, uma érie de ocupações. Embora não visasse a execução sumária, no Gulag morria-se de fome, frio, tifo, exaustão (mais por negligência), mas também houve extermínio.

Dos 28,7 milhões de pessoas que passaram pelos campos de 1929 a 1953, há registro de quase 3 milhões de mortes. O número, porém, pode ser maior, já que os documentos oficiais desapareceram. Dos 476 complexos comandados pela polícia russa, os de *Kolyma*, na Sibéria, estão entre os mais brutais – estão para o Gulag como Auschwitz para o holocausto.

Os presos chegavam famintos e fracos após até três meses de viagem amontoados em carruagem de gado e, depois, em porões de navios cargueiros. Ficavam dias sem água

ou comida. À noite, mulheres eram atacadas pelo “bonde de *Kolyma*”, violadores que subornavam guardas para entrar nos porões femininos. Muitos *zeks* morriam no trajeto.

Em filas de cinco, os *zeks* eram contados no pátio e tinham os pelos e cabelos raspados para se livrarem de piolhos. Ganhavam camisas e calças de verão, casaco, calças de inverno, botas de feltro e roupa interior, mas nunca havia bens suficientes. A seleção para o trabalho ocorria com eles nus no pátio, após serem classificados pela saúde, origem social e condenação.



Figura 2: Campos de trabalho

O dia a dia dos *zeks*

Número de prisioneiros

Entre os anos de 1930 a 1953, o número de presos no Gulag foi aumentando. O número de presos cresceu gradualmente a partir de 1930 com 179000 prisioneiros para 1934 com 510.307 prisioneiros. Há um crescimento mais rápido em 1938 e esse crescimento está relacionado aos expurgos, 1881570 presos, e em seguida, á uma diminuição durante a Segunda Guerra Mundial devido ao recrutamento para o Exército Vermelho, com 1179819 prisioneiros em 1944. Em 1945 volta a crescer até 1950, atingindo um valor máximo de cerca de 2500000, que se mantêm praticamente constante até 1953.

A tabela seguinte indica o número de prisioneiros dos gulag pelos documentos do NKVD e MGB.

Tabela 1:

1930	179000	1936	1296494	1942	1777043	1948	2199535
1931	212000	1937	1196369	1943	1484182	1949	2356685
1932	268700	1938	1881570	1944	1179819	1950	2561351
1933	334300	1939	1672438	1945	1460677	1951	2525146
1934	510307	1940	1659992	1946	1703095	1952	2504514
1935	965742	1941	1929729	1947	1721543	1953	2468524

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gulag> (consultado em 29/01/2020)

A entrada e saída dos campos era muito substancial. O número total de detidos entre 1930 e 1953 é de cerca de 18 milhões. Como parte do mais amplo "trabalho duro", deve-se adicionar cerca de 4 milhões de prisioneiros de guerra e pelo menos 6 milhões de camponeses que foram deportados durante a coletivização, levando para um total de 28000000 de prisioneiros.

O número de mortes ainda está sob investigação. Um valor estimativo é de 2749163 mortes. Este número não leva em conta as execuções relacionadas com o sistema judicial e as execuções apenas por razões políticas são 786098.



Figura 4: *Zeks* explorados

Curiosidade

A Coreia do Norte, é considerada um dos últimos Estados comunistas que ainda mantém disfarçados "campos de trabalhos forçados" muito semelhantes no sentido de tratamento "educacional" e "adoecimento" (pela loucura) e muitas vezes são chamados também de Gulag. Norte-coreanos como Shin Dong-Hyuk, o único prisioneiro nascido num campo de trabalhos forçados do país que conseguiu fugir, denunciou as violações aos direitos humanos que ali sofreu e que ali eram praticados.

Conclusão

Após a realização deste trabalho, concluímos que os Gulag Soviéticos foram quase tão brutais como o holocausto, no entanto não tem tanto reconhecimento como tal.

Como se viu ao longo do trabalho, os zeks passaram bastantes dificuldades, como por exemplo, fome e sede e os tempos que passaram nos Gulag foram sem dúvida momentos de grande trauma. Constanos também que ao longo dos anos, o número de prisioneiros aumentou gradualmente. Os gulag duraram bastantes anos ,como se vê em cima verificado.

Os Gulag são o passado doloroso da Rússia. Ainda hoje encontramos sobreviventes dos campos de trabalho que, por causa do que experienciaram, têm graves problemas a nível psicológico.

Esta parte infeliz da história da Rússia é no entanto uma questão socialmente inativa, tendo sido reconhecida pela mesma como uma parte infeliz da historia da Rússia.



Figura 5: Localização dos Gulag na União soviética

Bibliografia

<https://guerras.brasilecola.uol.com.br/seculo-xx/gulag-campos-concentracao-sovieti-cos.htm> (consultado a 28/01/2020)

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Gulag> (consultado a 28/01/2020)

Figura1: https://abrilsuperinteressante.files.wordpress.com/2018/07/574f50b20e21634575082360mmw_gulag_03.png (consultado a 28/01/2020)

Figura 2: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/media/uploads/white-sea-baltic-canal.jpg> (consultado a 30/01/2020)

Figura 3: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/media/uploads/information_items_1421.jpg (consultado a 30/01/2020)

Figura 4: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/media/uploads/gulag_prisoners_at_work_1936-1937.jpg (consultado a 30/01/2020)

Figura 5: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Gulag_Location_Map_af.svg (consultado a 30/01/2020)

Figura 5: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Gulag_Location_Map_af.svg (consultado a 30/01/2020)



ÍNDICE

▪ Introdução.....	3
▪ Definição de Gulag.....	4
▪ História dos Gulags.....	5
▪ Dia a dia dos Zeks.....	7
▪ Número de prisioneiros nos Gulags.....	8
▪ Curiosidade.....	9
▪ Conclusão.....	10
▪ Bibliografia	11

INTRODUÇÃO

- O presente trabalho foi realizado no âmbito da disciplina História A lecionada pela professora Orélia Pinheiro.
- Para este trabalho foi nos atribuído o tema "Gulags Soviéticos". Com este trabalho pretendemos esclarecer todas as dúvidas sobre o que foi os Gulags Soviéticos.
- Para a pesquisa deste trabalho foram usadas fontes primárias como fotos da época, manual escolar e sites.



Figura 1: Gulags (campo de trabalho forçado)

DEFINIÇÃO DE GULAG

- O Gulag era um sistema de campos de trabalhos forçados para criminosos, presos políticos e qualquer cidadão em geral que se opusesse ao regime na União Soviética. O recurso do Gulag, abreviação de *Glavnoe Upravlenie Legarei*, significa "Administração Central dos Campos", foi largamente usado pelo Império Russo como forma de penalização a presos comuns e presos políticos. Antes da Revolução, o Gulag chamava-se *Katorga*, e aplicava exatamente a mesma coisa: pena privativa de liberdade, pena de trabalhos forçados e pena de morte.

HISTÓRIA DOS GULAGS

- Este sistema funcionou de 25 de abril de 1930 até 1960.
- As condições de trabalho nestes campos eram bastante escassas por trabalhos intensivos de características próprias da escravidão. Estes sistemas floresceram durante o regime chamado pelos historiadores de Estalinista da URSS, e destinavam-se a silenciar e torturar opositores ao regime.
- Para os Gulags, as motivações eram tanto a punição por crimes comuns e não de guerra, como ideologias contrárias ao comunismo, delitos de opinião, roubo, imoralidade, vida ociosa...



Figura 2: Campos de trabalho

HISTORIA DOS GULAGS

- Na época da segunda Guerra Mundial, calcula-se que havia cerca de 476 complexos distintos de campos.
- Os prisioneiros políticos viraram parte da força escrava que movimentou a economia da EX-URSS, principalmente durante a década de 50.
- Dos 28,7 milhões de pessoas que passaram pelos campos de 1929 a 1953, há registro de quase 3 milhões de mortes. O número, porém, pode ser maior, já que os documentos oficiais desapareceram.



Figura 3: Zeks a trabalhar

O DIA-A-DIA DOS ZEKs

- O dia começava antes das 3h30. A quantidade de comida do dia dependia do cumprimento da meta de trabalho. Quem atingisse a difícil cota ganhava pão, de trigo, carne e batata. Os demais conseguiam metade da ração habitual.
- Os presos trabalhavam no mínimo 12 horas por dia, com intervalos de 5 minutos às 10h e às 16h e a hora do almoço era ao meio-dia. Eles só podiam para de trabalhar quando a temperatura caía a 50 graus negativos.
- Toda noite os presos faziam fila no pátio para a contagem. No tempo livre, podiam sair dos alojamentos até a sirene tocar, indicando a hora de dormir. Faziam filas para tomar o banho obrigatório a cada dez dias.

NÚMERO DE PRISONEIROS NOS GULAGS

Tabela 1:

1930	179000	1936	1296494	1942	1777043	1948	2199535
1931	212000	1937	1196369	1943	1484182	1949	2356685
1932	268700	1938	1881570	1944	1179819	1950	2561351
1933	334300	1939	1672438	1945	1460677	1951	2525146
1934	510307	1940	1659992	1946	1703095	1952	2504514
1935	965742	1941	1929729	1947	1721543	1953	2468524

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gulag> (consultado em 29/01/2020)

CURIOSIDADE

- A Coreia do Norte, é considerada um dos últimos Estados comunistas que ainda mantém disfarçados "campos de trabalhos forçados" muito semelhantes no sentido de tratamento "educacional" e "adoecimento" (pela loucura) e muitas vezes são chamados também de Gulags. Norte-coreanos como Shin Dong-Hyuk, o único prisioneiro nascido num campo de trabalhos forçados do país que conseguiu fugir, denunciou as violações aos direitos humanos que ali sofreu e que ali eram praticados.



Figura 4: Zeks explorados

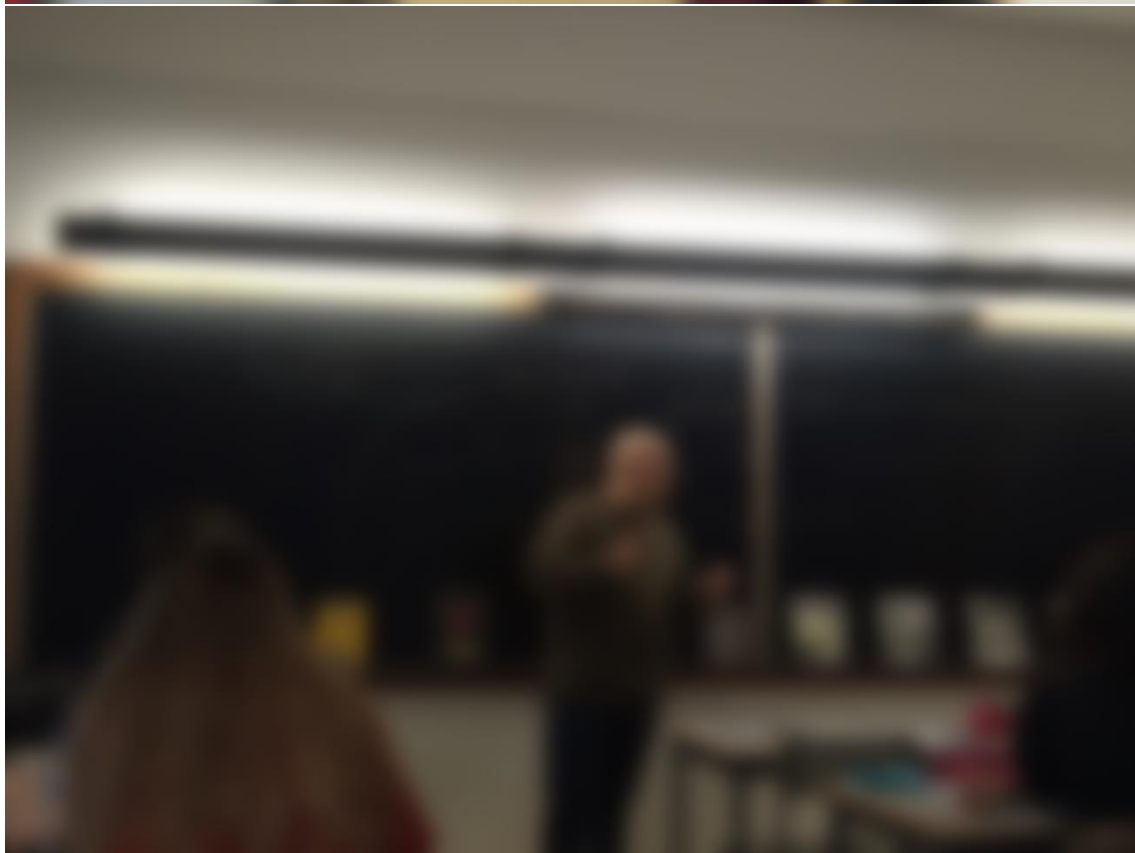
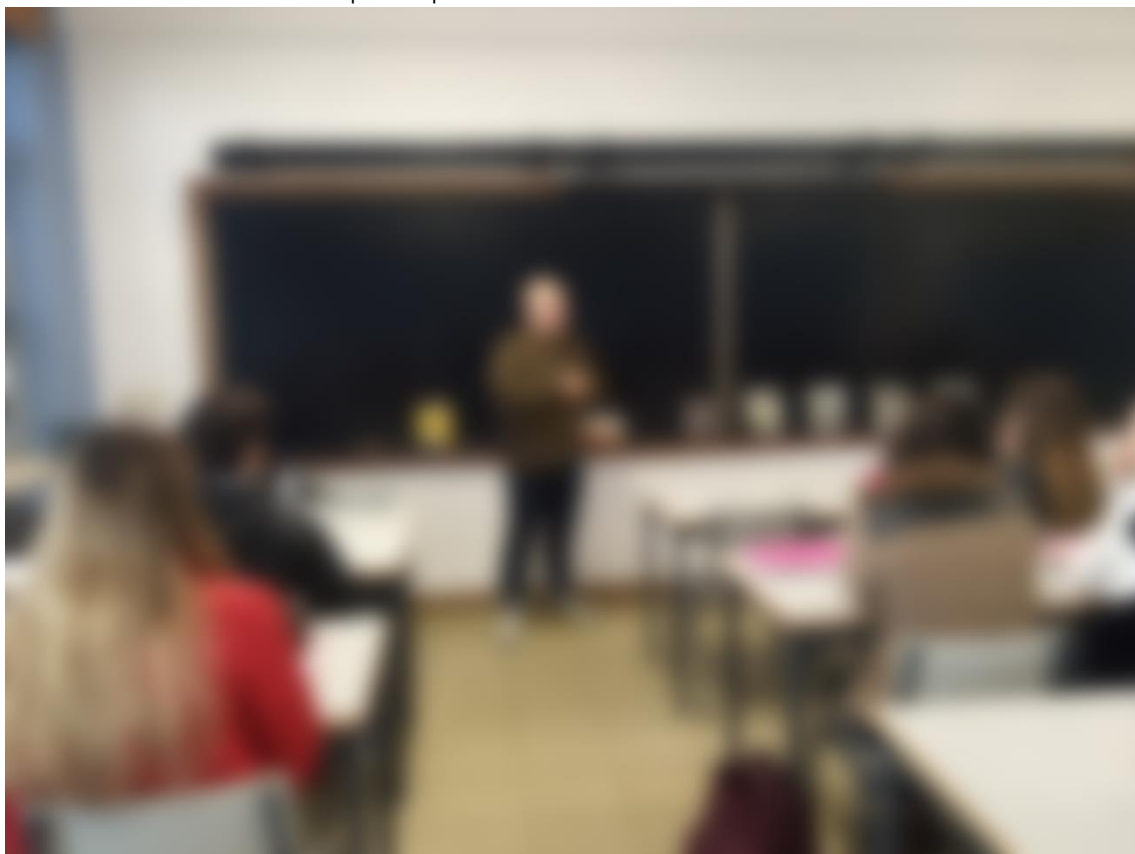
CONCLUSÃO

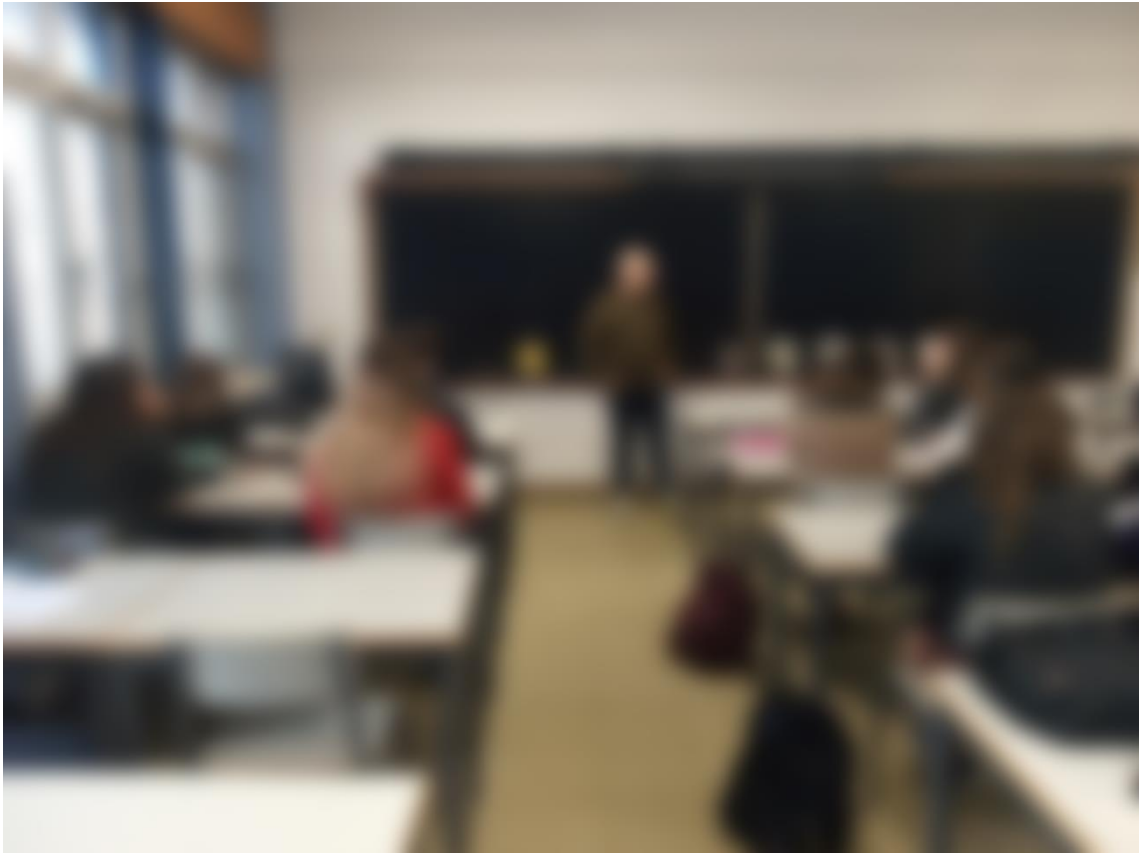
- Após a realização deste trabalho, concluímos que os Gulags Soviéticos foram quase tão brutais como o holocausto, no entanto não tem tanto reconhecimento como tal.
- Como se viu ao longo do trabalho, os zeks passaram bastantes dificuldades, como por exemplo, fome e sede e os tempos que passaram nos Gulags foram sem dúvida momentos de grande trauma. Constatamos também que ao longo dos anos, o número de prisioneiros aumentou gradualmente. Os gulags duraram bastantes anos, como se vê em cima verificado.
- Os Gulags são o passado doloroso da Rússia. Ainda hoje encontramos sobreviventes dos campos de trabalho que, por causa do que experienciaram, têm graves problemas a nível psicológico.
- Esta parte infeliz da história da Rússia é no entanto uma questão socialmente inativa, tendo sido reconhecida pela mesma como exatamente isso, uma parte infeliz da história da Rússia.

BIBLIOGRAFIA

- <https://guerras.brasilecola.uol.com.br/seculo-xx/gulags-campos-concentracao-sovieticos.htm> (consultado a 28/01/2020)
- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gulag> (consultado a 28/01/2020)
- Figura 1: https://abrilsuperinteressante.files.wordpress.com/2018/07/574f50b20e21634575082360mmw_gulag_03.png (consultado a 28/01/2020)
- Figura 2: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/media/uploads/white-sea-baltic-canal.jpg> (consultado a 30/01/2020)
- Figura 3: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/media/uploads/information_items_1421.jpg (consultado a 30/01/2020)
- Figura 4: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/media/uploads/gulag_prisoners_at_work_1936-1937.jpg (consultado a 30/01/2020)
- Figura 5: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Gulag_Location_Map_af.svg (consultado a 30/01/2020)

Anexo 4 – Testemunho de participante na Guerra Colonial





Anexo 5 – Quadro Donald Trump em Campo de Concentração Gulag

