

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

História Dolorosa.
Perspetivas dos alunos sobre as raízes do
racismo e alguns preconceitos

Tiago Jorge da Silva Ferreira Leitão

M

Ano 2021



Tiago Jorge da Silva Ferreira Leitão

**História Dolorosa.
Perspetivas dos alunos sobre as raízes do
racismo e alguns preconceitos**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto
Marques Alves

Orientadora de Estágio, Professora Isabel Pereira

Supervisor de Estágio, Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Tiago Jorge da Silva Ferreira Leitão

História Dolorosa.

Perspetivas dos alunos sobre as raízes do racismo e alguns preconceitos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo
Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

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

“Ninguém nasce a odiar outra pessoa por causa da cor da sua pele, da sua origem ou da sua religião. Para odiar, é preciso aprender. E, se podem aprender a odiar, as pessoas também podem aprender a amar.”

Nelson Rolihlahla Mandela

(advogado, líder rebelde e presidente da África do Sul de 1994 a 1999.
Recebeu o Prémio Nobel da Paz em 1993)

A todos aqueles que lutaram, lutam e lutarão pela liberdade.

Sumário

Declaração de honra.....	5
Agradecimentos.....	6
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas.....	12
Índice de Gráficos	13
Introdução	14
1. Justificação teórica para uma prática pedagógica diferenciadora	18
1.1. Escravatura em Portugal.....	18
1.2. Colonialismo Português e racismo nas palavras dos povos colonizados.....	20
1.3. O Racismo numa perspetiva recente	22
1.3.1. Notícias que nos inquietam e questionam sobre Racismo	32
1.4. Eurocentrismo.....	36
2. Parte Prática	44
2.1. Contexto Escolar	44
2.2. Contexto do Núcleo de Estágio e das Turmas	46
2.3. Metodologia.....	48
2.3.1. Plano de Aula.....	49
2.3.2. Aula.....	49
2.3.3. Categorização e análise dos questionários.....	55
2.4. Focus Group	68
2.4.1. Seleção e Critérios dos Alunos para o <i>Focus Group</i>	68
2.4.2. Focus Group.....	68
2.5. Resultados.....	80
Conclusão	84
Referências Bibliográficas	88
Anexos.....	91
Anexo 1	91
Anexo 2	95

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2021

Tiago Jorge da Silva Ferreira Leitão

Agradecimentos

Aos meus pais, Adrião e Luísa, que me incentivaram o gosto pela História, me compravam livros para satisfazer a minha curiosidade, me levavam aos sítios da “placa castanha” na estrada. Obrigado pelas conversas, pela paciência, pela educação, por respeitarem a minha individualidade e me apoiarem sempre de forma incondicional, pelo amor. Sem vocês, não era nada.

Aos meus amigos de quatro patas, Ruca e Tinú, por todo o carinho e amor ao longo dos tempos que estiveram connosco. São uma fonte inesgotável de amor.

Aos meus avós, Olívia, José Maria, Adosinda e Albino, pelo carinho e verões passados no campo, pelas conversas sobre a vida ou sobre a Guerra do Ultramar.

À minha tia Helena e prima Gabriela, por todo o amor ao longo dos anos. Terão sempre um lugar enorme no meu coração.

Aos meus tios e tias, primos e primas, pelas discussões sobre política, História, mentalidades e perspetivas, entre outros. Foram uma parte essencial da minha formação enquanto cidadão.

Aos meus professores que me acompanharam desde a pré até ao secundário, em especial ao professor João Moura, de História A, nas Escolas Secundária da Senhora da Hora e Escola Secundária João Gonçalves Zarco, pela forma como me influenciou e me ensinou.

Aos meus professores na licenciatura e, especialmente, aos do mestrado, onde destaco dois professores, Prof. Dra. Cláudia Pinto Ribeiro e Prof. Dr. Luís Alberto Alves, que estarão sempre cravados no meu coração pelo amor ao ensino que passaram aos seus alunos. Uma frase do Professor Luís Alberto nunca me irá deixar: “para ser um bom professor é preciso ter alegria a ensinar”. Obrigado, do fundo do meu coração.

Ao Pedro, companheiro de aventuras, de noturnas, de praxes, de (quase) todas as horas. Sem ti não seria a mesma coisa. Obrigado pelos “Vai correr bem”, “Vamos arrasar com tudo”, pelas palavras de amizade que me dedicaste estes anos todos e por me dares um grande exemplo de perseverança, criatividade e bondade.

À Joana que, desde o primeiro dia, se apercebeu do que a esperava com a introdução que fiz de mim próprio. Serás sempre aquele laço umbilical que, por mais anos que passem, nunca irá ser cortado. O autocarro da minha *tota mita*, a mãe boa do pai mau, o exemplo de mulher que admiro e que muitas vezes agradeço por ter na minha vida. Por tudo o que nós sabemos

À Filipa pelos quase ininterruptos 20 anos de amizade. Por me consolar nas horas mais sombrias, por me demonstrar a sensatez tantas vezes de forma tão bonita e que nunca é tarde para correremos atrás dos nossos sonhos. Ficaré sempre na memória as crises existenciais às 5 da manhã com o consequente banho no mar, as noites de queima e todo o amor que temos um pelo outro.

Ao Rodrigo por todos estes anos de insultos relacionados com capitalismo e comunismo, pelas boleias, pelas corridas, pelas conversas sobre desamores, pela corrente de amizade inquebrantável que nem a viagem à Suíça nem o Interrail destruiu.

À Rafaela, onde em tão pouco tempo se tornou tanto. Obrigado por esta amizade tão bonita, pelas conversas sobre Rupaul, Pose, Sex Education e todas as séries e filmes que nos influenciaram e nos juntaram naquela queima bendita.

Ao João, por todas as horas a falar sobre um pouco de tudo. Pelo desconfia, pelas brincadeiras, pela amizade.

Ao Pereira, por ser o meu Suricata, Suribode ou Timon. Por todas aquelas noites de capa traçada em que tive que te aturar. Por todas as discussões sobre política e futebol. Trata bem da minha menina.

Ao meu ano, aquele que me acolheu, aquele que lidou com o Tiago revolucionário, que tantas vezes me ensinaram a ser mais sensato, crescendo todos juntos. As circunstâncias levaram a que ficasse mais pequeno, mais unido, melhor. A esses, em especial, Saramago, Nuggets, Kuduro, Tust e Penas, desejo o melhor que a vida tem para lhes dar, porque as melhores noites foram sempre passadas ao lado deles.

À praxe, por todas as coisas boas que me deu e ensinou. Desde o caloiro até ao veterano mais velho, obrigado.

À Doutora Cláudia por sempre falar com a minha mãe para estimular a leitura e os meus gostos. Teve um papel importantíssimo, sem saber, na minha educação.

À Banda Marcial da Foz do Douro, eternizada na minha capa com o rasgão do Sr. Manuel, e à Invicta Big Band. Obrigado por me deixarem viver a música de forma tão bonita.

À ACREDITAR, por me deixar envolver numa experiência maravilhosa e colocar-me em contacto com histórias e experiências de vida tão gratificante. Será sempre um gosto dizer que sou voluntário numa associação com um propósito tão bonito.

A todos, que de alguma forma me influenciaram e me tornaram no que sou hoje.

Resumo

Portugal, tendo sido um país colonizador, tem uma relação de glória e dor com o seu passado. Partindo desse pressuposto, o objetivo principal deste relatório pautou-se por trabalhar as raízes do racismo, neste caso a escravatura, que resulta desse passado menos glorioso e que custa tanto abordar neste jardim à beira mar plantado. Numa primeira parte há uma teorização da escravatura em Portugal desde o século XV, do racismo nos dias de hoje e do eurocentrismo. Numa segunda parte, prática, realizou-se uma aula, questionário e *focus group* de modo a conhecer as perspetivas dos alunos sobre a história dolorosa da escravidão e racismo subjacente, levando para outros preconceitos, tais como machismo, LGBTfobia e sexismo.

Palavras-chave: História Dolorosa, Escravatura, Racismo, Preconceito

Abstract

Portugal, been a colonizing country, has a relationship of glory and pain with its past. On that basis, the main goal of this report was to work on the roots of racism, in this case slavery, which results from this less glorious past and which is so difficult to address in this planted garden by the sea. In the first part, there is a theorization of slavery in Portugal since the 15th century, of racism today and of Eurocentrism. In a second, practical part, there was a class, a questionnaire and a focus group in order to get to know the students' perspectives on the painful history of slavery and underlying racism, leading to other prejudices such as chauvinism, LGBTphobia and sexism.

Key-words:Painful History, Slavery, Racism, Prejudice

Índice de Figuras

Figura 1 – Mecanismos de deturpação do passado traumático e doloroso.....	24
Figura 2 - Imagem representativa da escravidão.....	50
Figura 3 – Imagem representativa do Holocausto/Shoah.....	50
Figura 4 - Imagem representativa da Inquisição.....	50
Figura 5 - Imagem representativa da Guerra Colonial.....	50
Figura 6 – Mapa sobre tráfico negreiro de 1500-1900.....	51
Figura 7 – Documento historiográfico e dois documentos iconográficos sobre o tráfico negreiro.....	52
Figura 8 – Mapa colorido consoante a percentagem de população negra no continente americano.....	53

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Categorização das respostas à 1.^a Pergunta do Questionário.....57

Tabela 2 – Categorização das respostas à 2.^a Pergunta do Questionário.....61

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição do número de alunos do 10.º ano por idades.....	47
Gráfico 2 - Distribuição do número de alunos do 10.º ano por géneros.....	47
Gráfico 3 - Números do Tráfico negreiro divididos por países e espaços temporais.....	52
Gráfico 4 - Resposta à pergunta: Consideras que as novas gerações devam ser responsabilizadas pelo passado?.....	67

Introdução

A primeira vez que abordei este tema foi no meu 12º ano. Um professor da disciplina de História pediu-nos para fazer um trabalho especial: entrevistar uma pessoa que tenha passado pela Guerra Colonial.

A primeira pessoa que me ocorreu foi o meu avô, enviado pelo Estado Novo para o Ultramar, nomeadamente Angola, em 1961. Passados 53 anos desde que pisou África, o meu avô ainda se lembrava de todos os sítios pelos quais passou, como viveu, quanto tempo esteve em cada sítio e da “viagem da sua vida”, como dizia, permitindo-me entregar um trabalho metódico e cheio de detalhes, exceto num assunto: na guerra propriamente dita. Apenas fiz uma pergunta sobre esse assunto, porém entendi o meu avô a fugir dela e a responder-me evasivo. Notava-se nele uma dor que não compreendia.

De facto, para muita gente, o tema da guerra colonial ainda é sensível e cheio de reticências, difícil de lidar, levando-me a acreditar que aí entra o papel preponderante do professor na leção da história difícil. Através do ensino podemos ajudar os discentes a encarar o passado sem vergonha e dispostos a aceitar os erros dos antepassados, desmistificando-os e ultrapassando-os.

O ensino ainda se revela mais importante quando existem casos de branqueamento da História dolorosa, onde o conhecimento toma a forma de arma para não o deixar acontecer, como por exemplo na Hungria. Viktor Orbán, primeiro-ministro húngaro, inaugurou uma estátua intitulada “Memorial às vítimas da ocupação alemã”, onde se afigura a Orbe de Santo Estêvão, representando a Hungria, e a águia imperial, representando a Alemanha. Nesta obra, o governo húngaro dá a impressão de que a Hungria foi atacada pela Alemanha de uma forma cruel, incisiva e repentina, quando, na verdade, a Hungria foi aliada da Alemanha e as tropas nazis foram bem-recebidas.

O presente relatório de estágio trata o tema das raízes do racismo, nomeadamente a escravatura, levando o tema, no *focus group*, para outros preconceitos, tais como machismo, LGBTfobia e sexismo. Enquanto indivíduo LGBT, desde criança que sinto empatia com pessoas que sofrem algum tipo de discriminação apenas e só por serem quem são. Audre Lorde defende que “Não sou livre enquanto outra mulher for prisioneira, mesmo que as correntes dela sejam diferentes das minhas”. No entanto, aproveito a ideia e reescrevo essa frase, que aplico em todas as situações onde sinto que haja discriminação

“Não sou livre enquanto outra pessoa for prisioneira, mesmo que as correntes dela sejam diferentes das minhas”.

Enquanto homem branco, nunca compreenderei na totalidade o que significa o racismo, visto nunca o ter sentido na pele. Porém, não pretendo assumir o papel condescendente de *White Saviour*, como, por exemplo, se denota no clássico americano *Mataram a Cotovia* (Lee, 1960). Acredito sim ser um dos meus papéis enquanto cidadão e professor mudar mentalidades e lutar pelo fim da discriminação.

Nos últimos anos, no que toca ao combate contra a discriminação, denotou-se um grande avanço, quer nos movimentos antirracistas, como o *Black Lives Matter*, quer no movimento LGBT, com a legislação em Portugal a ser das mais inovadoras em todo o mundo, quer nos movimentos feministas, com a adoção de política libertadoras das mulheres e correntes como o *#metoo*. Mas, sempre que se desenvolvem avanços sociais muito grandes, existe uma reação. Os reacionários hoje em dia já não mascaram a sua ideologia racista, homofóbica, machista, sexista, xenófoba e anti-imigração. Assim, é necessário derrotar a reação e lutar pelos direitos humanos. De ressaltar que vários estudos apontam que as novas gerações são mais abertas à diferença e mais inclusivas, notando-se cada vez mais cedo *coming outs* por parte da juventude e, por exemplo, em séries com cada vez mais negros, gays, lésbicas e transexuais, respetivamente, *Blacklist*, *Rupaul's Drag Race*, *The L Word: Generation Q* e *Pose*. No que toca ao feminismo, existe em Hollywood uma luta cada vez maior pela igualdade salarial entre homens e mulheres e numa representação de mulher empoderada, forte e independente.

Karl Popper, na sua obra *A Sociedade Aberta e Seus Inimigos*, fala-nos do confronto de ideias entre Péricles e Platão. Por um lado, Popper considera Péricles o principiante da democracia em Atenas e onde todos são vistos iguais perante a lei, considerando o caso de Platão, 80 anos mais tarde, como uma reação ao grande avanço de Péricles (Popper, 1974). Popper afirma, em 1945, que “os Gregos começaram para nós aquela grande revolução que, parece, ainda está no início: a transição da sociedade fechada para a aberta” (Popper, 1974, p. 187). Em 1945 estava realmente no início, mas não nos enganemos: passados 76 anos desde o lançamento do livro, a sociedade aberta ainda está longe de ser alcançada, se é que irá ser algum dia. No entanto, nunca iremos virar as costas à luta.

Portugal ainda tem um longo caminho pela frente no que toca ao seu passado. O relatório da ECRI (*European Commission against Racism and Intolerance*) sobre Portugal (ECRI, 2018) demonstra o quanto o nosso país tem que avançar em relação ao ensino da História difícil de contar. Casos como os da eleição de Jair Bolsonaro no Brasil, de forma reacionária, podem atingir Portugal se não a ensinarmos de forma honesta e aberta.

É certo que se afigura árdua esta tarefa devido ao orgulho desmedido dos portugueses na sua História, mas é necessário mostrar e ensinar a verdade histórica. Paulo Freire, pedagogo brasileiro, afirmou o seguinte “Educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas e estas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 86). Aí está a meta, o objetivo, o pináculo de ser professor: a educação como veículo de mudança da sociedade na qual vivemos.

Recordo, assim, uma das frases da série *Glee* (2009-2015) que, enquanto adolescente, me inspirou a mostrar as minhas verdadeiras cores e que levei como máxima para a vida: “See the world not as it is, but as it should be” (Vê o mundo não como é, mas como deveria ser).

As questões de partida foram levantadas a partir do convívio e discussão com pessoas negras e mestiças, através de leituras sobre o tema e da observação de situações do dia-a-dia de racismo, quer nas televisões, internet ou ao vivo, levando-me a interrogar sobre as seguintes questões:

- Qual a visão dos alunos sobre os Descobrimentos?
- Existe Racismo Inverso?
- A Escravatura ainda hoje influencia o nosso Presente?
- Como podemos melhorar a vida das pessoas que ainda hoje sofrem com o preconceito do Racismo?
- Beneficiámos da escravatura? Se sim, de que forma deveríamos reparar ou compensar os que sofreram pelo que os nossos antepassados fizeram?

Assim, o presente trabalho inicia-se com o Capítulo 1 – Justificação teórica para uma prática pedagógica diferenciadora, onde discorremos sobre a escravatura desde o século XV ao século XIX, sobre o colonialismo e como ainda hoje se o nota nas ex-colónias, sobre o racismo num contexto mais recente, sobre notícias que nos inquietam e

nos fazem questionar sobre a sociedade em que vivemos e sobre o eurocentrismo. Na Parte Prática põe-se em prática, passando a redundância, daquilo que se escreveu no Capítulo 1. Primeiramente lecionou-se uma aula sobre o tema da História dolorosa. No final da aula, entregou-se um questionário, colocando as respostas e analisando-as. De seguida, realizou-se um *focus group* com 8 alunos, onde debateram e trocaram ideias sobre vários temas. Por fim, entende-se como relevante tecer algumas considerações sobre o trabalho efetuado.

1. Justificação teórica para uma prática pedagógica diferenciadora

1.1. Escravatura em Portugal

A existência de escravatura, “sendo o estado infligido ao ser humano por outros seres humanos, privando-o da sua liberdade e submetendo-o à vontade de outrem” (ComunicAR - Boletim da Assembleia da República, 2019), é documentada há milhares de anos, sendo que em Portugal também se praticava. No entanto, a massificação da sua utilização surgiu a partir do século XV.

Segundo nos conta o cronista Gomes Eanes de Azurara, aconteceu em Lagos em 1444 a primeira grande “partilha de escravos”. Cerca de 200 homens, mulheres e crianças foram leiloados a algumas dezenas de interessados, onde sobreviveu até aos nossos dias o carácter violento da separação de famílias e da sua venda. (Azurara, Editado em 1841; Escrito em 1453).

Portugal foi o grande iniciador da atrocidade do comércio transatlântico de escravos, sendo o primeiro país a transportar escravos da África para a América. Segundo o site <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>, no período compreendido entre 1501 e 1875, Portugal transportou 5 848 266 pessoas escravizadas, sendo o Estado que mais escravos transportou no Atlântico.

De realçar que é difícil estabelecer com rigor os números de homens e mulheres escravizados ao longo deste período, mas estas são as estimativas desse tráfico, sendo que Joana Gorjão Henriques afirma que “cerca de (...) dois milhões não chegaram ao destino” (Henriques, 2016, p. 14).

Segundo a ComunicAR – Boletim da Assembleia da República, no que toca ao tráfico e escravidão de indígenas,

Portugal deu um importante passo no sentido da abolição da escravatura, através de diploma governativo de 20 de março de 1570 condenando “terminantemente em nome do direito natural, e sob fortes penalidades, a escravidão e o tráfico dos indígenas do Brasil, proclamando-os livres e iguais aos outros homens. (ComunicAR - Boletim da Assembleia da República, 2019)

No entanto, só no século XVIII, com o advento do Iluminismo, se inicia a ilegalização da escravatura na metrópole, com a

legislação portuguesa referente à extinção destas práticas, donde destacamos: o alvará de 7 de setembro de 1761, segundo o qual era proibida a importação de escravos para o território metropolitano e um alvará de 1773, que extinguiu gradualmente o estado de escravidão em Portugal Continental, declarando livre o ventre da mãe, e acabando com a perpetuação do cativoiro”. (ComunicAR - Boletim da Assembleia da República, 2019)

Algumas décadas depois, em 1815 no Congresso de Viena, o tráfico de escravos foi condenado:

O Congresso de Viena limitou-se a uma enunciação de princípio: em 8 de fevereiro de 1815 foi assinada a declaração contra o tráfico dos escravos, constante dos anexos do Ato Final do Congresso, emitindo o seu voto de extinção, deixando o prazo da sua abolição para as negociações entre os diversos Estados: “bem entendido que não se descuidarão de nenhum meio próprio para assegurar e acelerar o seu curso, e que a obrigação recíproca, contraída pela presente declaração, entre os soberanos, que nela tomaram parte, não será havida por cumprida senão no momento em que um sucesso completo haja coroado os seus esforços reunidos. (Portal Diplomático do Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2020)

Desse modo, Portugal aceitou tomar medidas para abolir, de forma gradual, o comércio de pessoas escravizadas em todos os seus territórios. “De igual modo subscreveu uma declaração anexa ao Ato Final, na qual se refere o tráfico de escravos como ‘repugnante aos princípios da humanidade e da moral universal’” (Portal Diplomático do Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2020).

Devido ao acordado no Congresso de Viena, Portugal decreta, a 10 de dezembro de 1836, “(a proibição e) exportação de escravos, quer por mar, quer por terra, em todos os domínios portugueses, sem exceção, quer eles fossem situados ao norte quer ao sul do equador” (ComunicAR - Boletim da Assembleia da República, 2019).

Segundo Joana Gorjão Henriques, “na década de 1850, o marquês de Sá da Bandeira decretou a abolição da escravatura em Portugal e estabeleceu um prazo de 20 anos para os libertados serem efetivamente livres” (Henriques, 2016, p. 14)

Em 1869, mais precisamente no dia 25 de fevereiro de 1869, é decretado por D. Luís I que “é abolida finalmente a escravidão em todas as colónias portuguesas, passando os escravos existentes à condição de libertos” (ComunicAR - Boletim da Assembleia da República, 2019). No entanto, devido à incapacidade de pagar as indemnizações aos proprietários de escravos, “o fim oficial da escravatura só aconteceu em 1878.” (Henriques, 2016).

1.2. Colonialismo Português e racismo nas palavras dos povos colonizados

No livro *Racismo em Português: o Lado Esquecido do Colonialismo*, Joana Gorjão Henriques explana o seu interesse nas questões raciais e justifica o porquê de o racismo na sociedade portuguesa ser um tema fraturante:

O facto de, ainda hoje, não existir qualquer correspondência entre o número de negros que vemos na rua e o número de negros em lugares de liderança na sociedade é, no mínimo, surpreendente (Henriques, 2016, p. 11)

A escritora também discorre sobre a forma acrítica como se ensina a história da expansão e dos descobrimentos em Portugal.

Mesmo quando havia crítica, apresentava-se Portugal como «bom colonizador»: um colonizador que se misturou com as populações, que nunca exerceu sobre os povos colonizados a violência que outros colonizadores exerceram. Raramente visto como um sistema racista, o colonialismo português não era questionado como tal. Prova disso é que os portugueses continuam a falar de si próprios enquanto descobridores e enquanto povo integrador. (Henriques, 2016, p. 11)

Dessa forma, a escritora, enquanto jornalista do *Público*, iniciou um projeto de “cinco reportagens nas cinco ex-colónias africanas para questionar a herança colonial.” (Henriques, 2016, p. 12). O livro foi escrito com base em cinco viagens às ex-colónias, nomeadamente, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique. A jornalista questionou mais de cem pessoas, de diferentes classes sociais, de género, de situação profissional, de origem geográfica, de experiência pessoal e de interpretação, com as seguintes duas perguntas: “Como era aplicada a segregação baseada na raça, e que tipo de violência Portugal, enquanto sistema colonial, exerceu? O

colonialismo português foi um regime racista?” (Henriques, 2016, p. 12). Devido à diversidade dos entrevistados, a autora oferece-nos uma ideia alargada do colonialismo que ainda hoje assombra esses países.

A autora também escreve uma Rota da Escravatura, juntamente com historiadores especialistas na matéria em cada país: “Funciona como uma espécie de banda histórica, acrescentando contexto para quem quiser saber mais” (Henriques, 2016, p. 15).

Nessa Rota, Joana Gorjão Henriques aborda os batistérios para a ladinização de escravos em Luanda e São Tomé e Príncipe, as estátuas de escravocratas e suas casas em Luanda, as roças como um mini-estado em São Tomé e Príncipe, a cidade de Cacheu na Guiné-Bissau como um centro de obtenção de pessoas escravizadas, o Pelourinho como sítio de Justiça e a primeira Sé Catedral na Costa Africana em Cabo Verde devido ao processo de ladinização e a Fortaleza em Maputo como forma de proteger o comércio de escravos em Moçambique. (Henriques, 2016)

Deste modo, a autora termina

Com uma nota de perplexidade: como é possível que, até hoje, nunca tenha existido um Museu da Escravatura em Portugal? E coloco ainda mais umas perguntas: porque não nos é ensinado na escola que existiu em Angola e em Moçambique um apartheid alimentado por Portugal? Porque insistimos num olhar benevolente sobre um Portugal que não hesitou em promover o trabalho escravo até 1974? Vamos perpetuar a narrativa de um colonizador que não discriminava porque se miscigenou com as populações locais, quando sabemos que as obrigava a despirem-se da sua identidade africana, a mudar de nome, a alisar o cabelo ou a obliterar a sua língua? Até quando iremos contribuir para uma mentalidade acrítica sobre um dos fenómenos mais violentos da nossa história? Finalmente: o que revela esta perspetiva de brandura de olhar sobre nós próprios, portugueses?

Estas questões instigantes de Joana Gorjão Henriques ajudaram-me a alimentar a necessidade de tratamento deste tema no contexto da sala de aula e trazê-lo para a discussão com os meus alunos.

1.3. O Racismo numa perspetiva recente

Consideramos racista, a ideologia de acordo com a qual a diversidade humana pode ser agrupada em raças inerentemente desiguais, em que umas têm superioridade e poder sobre outras. Consideramos antirracistas todas as ideias, comportamentos ou políticas que visam demolir essa ideologia e as suas consequências sociais. (Vala, 2021, p. 15)

Em meados do século XX observou-se uma mudança de paradigma na forma como se abordava o racismo, considerando-o incompatível com a democracia e os direitos humanos. Segundo Jorge Vala, deve-se ao Holocausto e aos movimentos de libertação e às guerras pela independência das antigas colónias, essa mudança.

Através da constatação dos horrores do Holocausto e da 2.^a Guerra Mundial, como o genocídio de judeus, ciganos, negros e outras minorias consideradas desviantes (por exemplo, pessoas LGBT), os Europeus “abriram os olhos” para os perigos dos discursos racistas. (Vala, 2021)

Outro fator foram os movimentos de libertação e as guerras pela independência das antigas colónias:

Estes movimentos obrigaram os Europeus – que justificavam a colonização com base no efeito benéfico da expansão da civilização europeia e, em muitos casos até, no proselitismo cristão – a reconfigurar as relações e as representações sobre os africanos e sobre outros povos objeto de colonização. Ora, os movimentos independentistas levaram à criação de novos países e, onde antes habitavam «selvagens à espera de redenção», passaram a habitar povos de Estados parceiros, com reconhecimento pelas Nações Unidas. (Vala, 2021, pp. 15/16)

Desse modo, as Nações Unidas reconheceram a igualdade entre todos os humanos, aprovando a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

Em Portugal, o novo paradigma antirracista é inconciliável com a postura da ditadura salazarista, pois “Portugal não podia fazer a condenação oficial do nazismo e do fascismo pois fora um ator supostamente neutro nesse processo (...). Além disso, Portugal era um estado colonial” (Vala, 2021, p. 18).

Apenas com a Revolução dos Cravos, em 1974, o espírito da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi integrado na Constituição, aprovada em 1976, imbuindo as instituições portuguesas com o seu carácter igualitário. No entanto,

(...) só em 1978, 30 anos após a aprovação pela ONU da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Portugal apoia essa declaração, ao mesmo tempo que subscreve a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, criada em 1953. (Vala, 2021, p. 18)

De realçar, segundo Jorge Vala, o importante papel da escola no pós-25 de abril como um sítio privilegiado de aprendizagem, diálogo e de combate ao racismo, estudando o antirracismo.

Porém, antes da Revolução de abril, na escola, ao mesmo tempo que se ensinava o abecedário, doutrinava-se as crianças sobre a missão civilizacional e evangelizadora de Portugal e a superioridade moral dos portugueses como povo colonizador através dos *livros únicos*, onde se valorizava a autoridade e a submissão, a ruralidade e as tradições, exaltação da pátria e da portugalidade e a dicotomia do civilizador (português) e selvagem (africano). (Vala, 2021)

Jorge Vala afirma que, embora o ambiente escolar tenha mudado com a democracia, a escola “ainda não conseguiu integrar uma visão plurifacetada do passado colonial português”. No entanto, com o advento da democracia, a própria sociedade, incluindo a comunidade escolar, foi-se transformando:

Os valores do pluralismo e da diversidade são hoje mais partilhados. Ao mesmo tempo, o espaço de liberdade democrática torna viáveis as oposições às novas normas que legitimam o pluralismo, a diversidade ou a igualdade entre humanos. (Vala, 2021, p. 20)

Muito do combate à norma do antirracismo passa pelo silenciamento e deturpação do discurso, limitando o carácter analítico, notando-se, principalmente em Portugal, o silenciamento da luta antirracista, como comprova a manifestação convocada pelo Partido CHEGA para o dia 2 de agosto de 2020. (Observador, 2020)

Segundo Martin e Porras, existem duas formas discursivas que limitam o carácter analítico: silêncio e deturpação.

O silêncio é uma forma de ignorar o passado e não o tratar devido à dificuldade subjacente. Alguns setores da sociedade também usam o silêncio para não se abordarem

temas fraturantes e fazer esquecer como foram importantes no processo e ação histórica na forma de perpetradores (Martin & Porras, 2021).

Embora seja importante o tratamento da história dolorosa, alguns setores defendem que o tratamento imediato não resolve, podendo-se dar algum tempo de luto. Porém, é importante que não se torne algo definitivo e que, passado esse período, se trate, discuta e sane.

No que toca à deturpação, os autores defendem que a história dolorosa se encontra nos currículos escolares, mas que as leituras que se fazem da história dolorosa não são complexas o suficiente, pois é ensinada a partir de “supostos” e ignoram a “evidência científica”. (Martin & Porras, 2021)

Desse modo, a deturpação consolida-se através de diferentes formas de manipulação narrativa que adultera a interpretação do que se passou. Assim, Martin e Porras elaboraram um quadro onde se encontram os mecanismos discursivos e metodológicos mais importantes, que permitem a criação de preconceitos sobre os passados difíceis e controversos em contexto escolar:

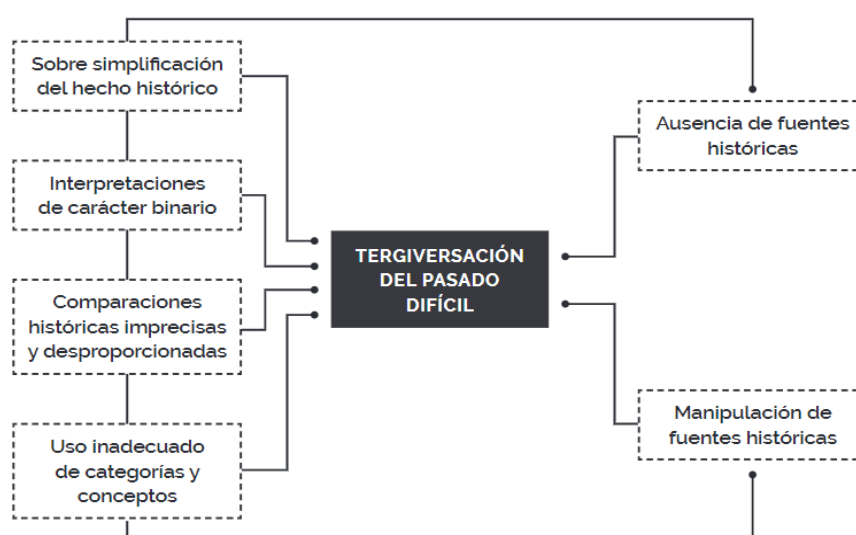


Figura1 – Mecanismo sobre os quais se sustenta a deturpação do passado traumático e doloroso. (Martin & Porras, 2021)

Por consequência, impõe-se cuidado com o debate e com o modo como é concretizado no espaço público. Estes movimentos, opostos aos avanços progressistas

dos últimos anos e aos direitos humanos, crescem baseando-se na sua liberdade de expressão no espaço democrático para defender posições conservadoras e, às vezes, antidemocráticas. Aqui, talvez, valha a pena lembrar Karl Popper e o seu Paradoxo da Tolerância:

A tolerância ilimitada pode levar ao desaparecimento da tolerância. Se estendermos a tolerância ilimitada até àqueles que são intolerantes: se não estivermos preparados para defender uma sociedade tolerante contra os ataques dos intolerantes, o resultado será a destruição dos tolerantes e, com eles, da e tolerância.

Nesta formulação, não quero implicar, por exemplo, que devamos sempre suprimir a manifestação de filosofias intolerantes; enquanto pudermos contrapor a elas argumentação racional e mantê-las controladas pela opinião pública, a supressão seria, por certo, pouquíssimo sábia. Mas deveríamos proclamar o direito de suprimi-las, se necessário, mesmo que pela força, pois bem pode suceder que não estejam preparadas para se opor a nós no terreno dos argumentos racionais e sim, ao contrário, comecem por denunciar qualquer argumentação; assim, podem proibir a seus adeptos, por exemplo, que deem ouvidos aos argumentos racionais por serem enganosos, ensinando-os a responder aos argumentos por meio de punhos e pistolas. Deveremos então reclamar, em nome da tolerância, o direito de não tolerar os intolerantes. Deveremos exigir que todo o movimento que pregue a intolerância fique à margem da lei e que se considere criminosa qualquer incitação à intolerância e à perseguição, do mesmo modo que no caso da incitação ao homicídio, ao sequestro de crianças ou à revivescência do tráfico de escravos. (Popper, 1974)

No tópico do antirracismo, ao contrário do que sucedia antigamente com o racismo, não é uma regra hegemónica ou inquestionável. É sujeita a pressões do quadrante político, económico e social, ainda para mais quando estamos num contexto global em que a democracia está sob forte ameaça.

Desse modo, Jorge Vala tipifica a relação com a norma do antirracismo em três modalidades:

rejeição, o que significa a sua contestação velada ou aberta; mera aceitação, indicando a conformidade com a norma por razões de convencionalismo social, mas não por identificação com os valores do universalismo e do igualitarismo em que a norma se apoia; internalização, isto é, o cumprimento da norma decorrente da congruência entre os valores que a sustentam e os valores pessoais. (Vala, 2021, p. 20/21)

O autor também explica que considera que a sociedade, perante a norma do antirracismo, encontra-se, maioritariamente, na categoria da aceitação e não na internalização, levando a que essa norma se encontre frágil. Assim, Vala conclui que

há uma clara diferença temporal entre Portugal e os restantes países europeus que sofreram a II Guerra Mundial no que toca ao despertar do debate em torno da ideia de raça e das desigualdades com base nessa mesma ideia. O silêncio demasiado longo em torno destas questões, a falta de informação e de categorias mentais para as discutir, a reduzida investigação empírica e a ilusão de que nunca houve nem há racismo em Portugal, tornam esse debate, ainda hoje, demasiadas vezes, um escândalo, acompanhado de um espanto coletivo que confrange. Este espanto de hoje olha para a norma do antirracismo como se fosse uma comoção deslocada no tempo, um extremismo talvez mesmo perigoso, inimigo da liberdade de expressão. (Vala, 2021, p. 21)

O autor acaba por questionar o que acontecerá quando se começar a discutir a necessidade de políticas públicas pró-igualitárias, defendendo que a investigação irá facilitar os dados e as reflexões para o debate, assim como irá auxiliar os debates que o devem anteceder (Vala, 2021).

Devido aos acontecimentos decorridos antes da II Guerra Mundial que levaram à institucionalização do nazismo e consequente perseguição dos judeus e outras minorias, os cientistas sociais europeus do século XX debruçaram-se sobre a temática do racismo.

Segundo Jorge Vala, um dos primeiros grandes estudos empíricos sobre o racismo contemporâneo foi o de Theodor Adorno. Realizou um questionário a cerca de dois mil americanos de todos os estratos sociais, diferentes profissões e níveis educacionais. Os resultados mostraram que, quem era antissemita, também era racista, apresentando um padrão etnocentrista associado ao conservadorismo e autoritarismo. Em 2011, foi realizado um estudo que comprova o trabalho de Theodor Adorno, onde o autoritarismo continua a alimentar não só o racismo como também as atitudes anti-imigrantes, o antissemitismo, a islamofobia, o sexismo e a homofobia.

Pouco depois da publicação de Theodor Adorno, Thomas Pettigrew elaborou um conjunto de pesquisas para clarificar “o papel do contexto social na formação e manutenção do racismo e do preconceito racial, estudando especificamente a influência das normas sociais e a sua dimensão individual e institucional” (Vala, 2021). Pettigrew

utilizou estudos comparativos: contexto abertamente racista do Sul dos Estados Unidos da América (EUA) e o regime *apartheid* da África do Sul e um contexto menos abertamente racista do Norte dos Estados Unidos. O autor verificou que havia maior preconceito racial no sul dos EUA e na África do Sul, mas no que toca ao autoritarismo não se assistiu a diferenças elevadas. Neste caso denota-se a importância das instituições sociais e políticas na legitimação do racismo (no caso do sul dos EUA, as leis de Jim Crow, e no caso da África do Sul, o *apartheid*). (Vala, 2021)

Dois investigadores negros americanos, Kenneth Clark e Mamie Clark, na década de 40 do século XX, desenvolveram uma pesquisa sobre pertença racial e interiorização da inferiorização racial pelas crianças negras. O experimento utilizava duas bonecas, uma negra e uma branca, questionando as crianças com qual gostariam de brincar, qual a mais bonita, qual a que tem a cor mais bonita e qual se parecia com elas. À primeira, segunda e terceira pergunta, as crianças responderam que preferiam a branca e na quarta que era a negra. O resultado do experimento demonstrou que a interiorização da inferiorização racial decorria entre os 4 e os 5 anos de idade. O estudo comprovou que a segregação era prejudicial ao desenvolvimento harmonioso e bem-estar das crianças negras, sendo importantíssimo para a abolição da segregação racial nas escolas americanas em 1954. Em 1955 iniciou-se, com a desobediência de Rosa Parks em ceder o seu lugar a um branco, o *civil rights movements*, relacionando de forma aberta com a violência e a discriminação que as pessoas negras sentiam. (Vala, 2021)

Segundo Jorge Vala, mudou-se o contexto legal nos EUA

Sobre a discriminação e os direitos cívicos, cresceram os movimentos antidiscriminação e mudaram de alguma forma as atitudes relativas à desigualdade de base racial por parte de muitos norte-americanos brancos. (Vala, 2021, p. 29)

O antirracismo tornou-se a norma nos EUA, pese embora a violência que a população negra sofre. Esta emergência do antirracismo representou uma mudança na autoestima e na maneira como as crianças negras percecionam o seu grupo (Vala, 2021).

Em Portugal, não há estudos sobre a aprendizagem da inferiorização por parte das crianças negras. No entanto, existe bastante investigação relativa à aprendizagem e expressão de preconceito por parte de crianças brancas (Vala, 2021). Há uma pesquisa,

em 2003, que ajuda a compreender a percepção da discriminação e suas consequências por parte de jovens negros:

Importa sublinhar que os jovens entrevistados nessa pesquisa expressam um puzzle complexo de reações: uma autoestima pessoal ameaçada, uma identidade social positiva e uma elevada percepção de discriminação no campo económico e no campo do tratamento institucional, a par de uma orientação para a mudança social. (Vala, 2021, p. 30)

Em Portugal consideramos o antirracismo como a norma reinante. No entanto, ainda que silenciado, ele insiste em aparecer nas entrelinhas institucionais. Foi realizada uma investigação, onde se comparou notas obtidas por crianças negras e brancas na escola e no exame nacional. Na escola, quem dá a nota é o professor das crianças e conhece a sua cor, dando, em média, melhores notas a crianças brancas do que a crianças negras. No entanto, nos exames nacionais, como o professor que corrige não sabe a cor das crianças, corrige de forma justa e as diferenças esbatem-se. (Vala, 2021)

A discriminação e o racismo têm um jeito dissimulado de entrar pelas frinchas das instituições e infetar qualquer um, daí ser tão importante estarmos atentos e policiarmos de modo a lutar contra eles.

No que toca aos humanos, o facto de categorizarmos leva-nos a uma diferenciação importantíssima: *nós versus eles*. Essa categorização tende a valorizar o *nós* em detrimento do *eles*, demonstrando o etnocentrismo de quem categoriza.

Segundo Jorge Vala, o entanto, a categorização, em si, não é suficiente para justificar o caminho que leva ao racismo, sendo necessário, na sua produção de sentido e de procura de conhecimento, falar dos estereótipos.

Os estereótipos levam à criação de grupos de pessoas, colocando essas mesmas pessoas em “caixas”. Essas “caixas”, *per se*, determinam as suas características, consequentemente o seu valor, retirando-lhes a individualidade e conferindo-lhes todos os defeitos e qualidades do suposto grupo ao qual elas pertencem. Assim, os estereótipos desempenham um papel importantíssimo na discriminação/racismo, legitimando a infra humanização dos grupos inferiores/marginalizados.

A atribuição de valor aos grupos não é apenas um processo motivacional, mas uma atividade que envolve crenças ou princípios ideológicos que justificam ou questionam as

desigualdades, isto é, a percepção de (in)justiça e a percepção da resistência (in)ultrapassável do status quo da estrutura social. Classificações da diversidade dos humanos, identidades, estereótipos e ideologias de legitimação dessas desigualdades são aspetos necessários para compreender o racismo, mas o racismo está para além desses fenómenos ou associa a esses fenómenos uma dimensão fundamental: o poder de uns grupos sobre outros. (Vala, 2021, p. 58-59)

Segundo Vala, o racismo imiscui-se no senso comum e na vida quotidiana, alimentando-se da classificação da diversidade humana “tornando radicalmente diferentes os grupos humanos e organizando-os numa hierarquia pensada como inevitável” (Vala, 2021, p. 61).

Assistiu-se a uma arbitrariedade dos sistemas de classificação raciais produzidas sem limite pelas instituições e poderes vigentes no passado, sendo até mantidas hoje por instituições, vistas como legítimas, que delimitam o que tem valor ou não e o que é inferior ou superior.

Além das arbitrariedades das classificações raciais, importa reter dois aspetos fundamentais do seu funcionamento: estas classificações baseiam-se em percepções de semelhança a partir de características fenotípicas (a cor da pele, o tipo de cabelo, a forma craniana, entre outras); e, mais importante, incluem inferências a partir das características fenotípicas percebidas como diferenças genéticas fundamentais: essas inferências incidem sobre o valor, os traços psicológicos, a cultura e os comportamentos de quem pertence aos grupos criados a partir de fenótipos e são por isso também consideradas como geneticamente determinadas. (Vala, 2021, p. 64)

Atualmente, não se consegue, nem se deve definir o racismo “enquanto ideologia, doutrina ou teoria de senso comum sobre a diversidade dos grupos humanos e a sua classificação em raças” (Vala, 2021, p. 65). O próprio racismo adapta-se e reconfigura-se segundo o contexto histórico, social e psicológico. No entanto,

(...) apesar dessas variações adaptativas, propomos que o núcleo duro da ideologia racista se configura a partir dos seguintes fatores de natureza social e psicológica: a ideia de que a diversidade dos grupos humanos deve ser descrita com base em categorias ou classificações raciais ou étnicas, sendo essas classificações percebidas como naturais; a crença na diferença profunda entre os grupos que resultam dessas classificações; a crença na hierarquização das «raças» ou «etnias», o que confere a umas o poder natural de dominação sobre outras. Estas diferenças de valor não só

tornam uns grupos superiores a outros, como têm por base um sentimento de «alteridade radical», ou seja, o sentimento de que nem todos os grupos humanos serão portadores das «essências» que o senso comum considera distintivas dos humanos e que, por isso, há «raças ou etnias» que são mais humanas do que outras. (Vala, 2021, p. 65)

Assim, a ideologia racista tem, na sua génese, relações de dominância de um grupo sobre outro e que visa continuar essa relação de dominância. Desse modo, a ideologia racista já foi, ou ainda é, validada pelo saber religioso, científico, nacionalismo e, nos dias de hoje, por fatores identitários devido a ser considerada um caminho para uma sociedade harmoniosa.

Segundo Jorge Vala, quaisquer grupos podem desenvolver reações negativas mútuas, como, por exemplo, apoiantes de diferentes grupos de futebol, grupos profissionais, habitantes de aldeias diferentes ou pessoas com religiões diferentes. Este fenómeno denomina-se preconceito. O que difere preconceito racial e racismo é a inferioridade subjacente ao racismo, de que um grupo de humanos é melhor que outro e existindo um grupo que ocupa uma posição de poder e dominância social perante outro.

Deste modo, torna-se incompreensível a noção de «racismo inverso», pois “no quadro das relações sociais instituídas nas sociedades de hoje as pessoas negras ocupam um lugar que não lhes confere o poder necessário à inferiorização racial de um outro” (Vala, 2021, p.76). Joacine Katar Moreira afirma, também, num artigo do jornal Público, que “um negro pode discriminar e ser preconceituoso com um branco, mas não pode ser racista com ele, porque este último não tem estruturas (históricas, políticas, económicas e sociais) que o oprimam com base no seu fenótipo.” (Moreira, 2017). Jorge Vala defende que desligar o racismo das relações sociais de poder significa não compreender o que o torna uma força de exploração, segregação ou extermínio.

Importa distinguir também preconceito racial de racismo, lembrando a parte emocional e avaliativa do racismo, muitas vezes secundarizada e interiorizada de forma inconsciente e manifestada de forma automática:

É isso o preconceito racial: a expressão de atitudes e emoções negativas relativamente a todo um grupo ou a membro de um grupo, decorrente da mera pertença a um dado grupo classificado como raça. O preconceito racial seria a face quente de um fenómeno cuja dimensão fria seriam as crenças que expressam racismo. (Vala, 2021, p.77)

Segundo Vala, “tal como um vírus, o racismo tem desenvolvido processos de evolução e adaptação que permitem a sua manutenção nas sociedades democráticas” (Vala, 2021).

Desse modo, deslegitimado o racismo biológico depois da 2.^a Guerra Mundial, surge uma nova forma de racismo na cultura, sendo que é neste plano que se hierarquizam mais facilmente os grupos humanos. Esta forma de racismo – racismo cultural – é um prolongamento do racismo biológico do século XIX, tendo os mesmos princípios de essência, hierarquia e dominação.

Até agora, contudo, a maioria dos Europeus tem resistido ao racismo e à sua mutação para uma base cultural, bem como à aceitação da inevitabilidade e invisibilidade da discriminação institucional e interpessoal dos grupos racializados. Esta resistência está associada à norma do antirracismo e à percepção subjetiva de que esta norma é não só desejável, como maioritária. A sobrevivência desta norma e a sua evolução para uma norma pró-igualitária dependerá da reflexibilidade coletiva sobre os fundamentos da democracia. (Vala, 2021, p.105)

Vala afirma que existem dois contextos fundamentais do racismo institucional: justiça criminal e a escola.

O autor parte do episódio ocorrido em janeiro de 2020 com Cláudia Simões para demonstrar a violência e discriminação institucional que se assiste nos vídeos que percorreram a internet. De facto, segundo vários estudos citados por Jorge Vala (Vala, 2021), indivíduos racializados queixam-se de uma enorme discriminação policial e de discriminação sofrida em ambiente escolar.

Esta discriminação é assente na legitimação e validação social, usando argumentos vistos como justos e retirando-lhes a conotação racista. Dessa maneira, justificações vistas como admissíveis podem tornar toleráveis crenças racistas e comportamentos discriminadores.

Um dos maiores argumentos é a teoria criada por Gilberto Freire, conhecido por luso-tropicalismo, onde se procura uma imagem do colonialismo português como uma exceção ao racismo e exploração, concedendo um carácter excecional a essa colonização. Esta forma de ver a colonização do seu país como diferente e melhor é transversal a todas as nações europeias com passado colonial.

Estas justificações legitimadoras são frequentes e muito diversificadas, mas parecem alicerçar-se num fator aglutinador: a preservação da identidade positiva da maioria. A reconstrução da história através da memória coletiva e a evocação de ameaças no presente são mecanismos fundamentais para a manutenção da discriminação nas sociedades democráticas. (Vala, 2021, p. 132)

No que toca aos professores e na lecionação do tema dos descobrimentos, torna-se difícil lecionar quando há alunos de etnia negra presentes. Segundo Araújo e Maeso, há uma “contínua falta de debate sobre o ensino da história na sala de aula multicultural” (Araújo & Maeso, 2016, p. 254). Esta situação foi observada por um professor de história do 3.º ciclo, num grupo de discussão:

Nós agora temos alunos que são oriundos de África – ou se não são diretamente, são indiretamente por via dos pais ou avós. (...) quando falamos da expansão marítima, dá sempre a sensação de que nós chegamos lá e que se não fossemos nós eles ainda andavam pendurados nas árvores como se fossem uns animais e não tivessem qualquer tipo de organização. O mesmo se passa com a América, quer dizer, se não fossemos nós a chegar cá eles eram uns desgraçados... E depois, é engraçado ver o feedback de alguém que é oriundo de uma cultura africana e que se sente, às vezes, um bocadinho inferiorizado na forma como o professor de história – e, às vezes, até sem querer, acontece, lá está, mea culpa, a forma como nós falamos: “A expansão portuguesa, fomos nós que fomos para lá...” E, às vezes, temos ali um aluno africano que nos faz determinadas questões: “Eles já lá estavam...” (Araújo & Maeso, 2016, p. 254)

1.3.1. Notícias que nos inquietam e questionam sobre Racismo

O presente trabalho ganha importância na medida em que, na comunicação social e até no quotidiano, nos damos conta de situações onde existe racismo. Elencamos, desse modo, três situações: a agressão a Cláudia Simões, o assassinato de Bruno Candé e os insultos raciais de que foi vítima Pedro Gomes da Costa.

Começaremos pelas agressões físicas a Cláudia Simões. Segundo o Jornal de Notícias¹, a advogada de Cláudia Simões enviou um documento à comunicação social a dar conta da versão da sua cliente.

Nesse documento, a advogada explica que o desentendimento ocorreu com o motorista de um autocarro público após a sua cliente não ter consigo o passe da filha. Tomando conhecimento da situação, o condutor pediu intervenção a um polícia que, por acaso, estava a passar no local. O agente da autoridade interveio, abordando de forma agressiva Cláudia Simões, atirando o seu telemóvel para o chão.

"Ordenou-me que me sentasse no passeio, pedi-lhe para me sentar antes no banco da paragem, respondeu-me que não, que era no chão. Recusei-me a sentar no chão em plena via pública e, perante a minha recusa, o agente deitou-me ao chão. Sentou-se em cima de mim, na zona lombar, pressionando-me contra o chão, imobilizando-me e asfixiando-me", relata na missiva, admitindo ter mordido um braço do agente, para evitar que fosse sufocada. Mais tarde, já num carro da PSP, foi esmurrada e alvo de ofensas verbais, antes de ser assistida no hospital Fernando Fonseca, na Amadora, garante. Foi nessa unidade hospitalar que um agente mandou Cláudia assinar uns documentos. Documentos que a cidadã portuguesa nascida em Angola não leu por ter "os olhos muito inchados", relata no comunicado. (Jornal de Notícias, 2020)

Através de uma pesquisa rápida em www.youtube.com é possível encontrar vários vídeos da situação descrita pela vítima, Cláudia Simões² e também, dos efeitos da agressão que sofreu³. Segundo esta, foram muitas as mazelas físicas e psicológicas decorrentes de toda esta situação.

O segundo episódio que iremos abordar é o assassinato de Bruno Candé. A 25 de julho de 2020 um assistente de enfermagem reformado dispara vários tiros à queima-roupa à vítima.

¹ Consultado a 14 de agosto de 2021. Fonte: <https://www.jn.pt/justica/claudia-simoes-pedi-lhe-para-me-sentar-no-banco-respondeu-me-que-era-no-chao-11738740.html>

² https://www.youtube.com/watch?v=Wfxtn8hCU2c&t=41s&ab_channel=TeresaCamar%C3%A3o

³ https://www.youtube.com/watch?v=coPIUt4FwbE&ab_channel=TeresaCamar%C3%A3o

Uns dias antes, o assassino teria discutido com a vítima por causa da cadela de Bruno Candé, de seu nome Pepa, insultando-o, segundo testemunhas entrevistadas pelo *Público*, de

“Preto do caralho”. “Vai para a tua terra”. “Volta para a senzala”. “Vou violar a tua mãe”. “Fui à tua mãe e àquelas pretas todas de merda”. “Tenho armas do Ultramar em casa e vou-te matar” (Diário de Notícias, 2020)

De realçar, tristemente, que o comissário do Comando Metropolitano de Lisboa da PSP, Luís Santos, afirmou ao jornal *Público* que “da inquirição das testemunhas todas do local [que depois ao *Observador* precisou que foram seis], ninguém fala de atos racistas” (Diário de Notícias, 2020).

Depois de proferidos os insultos, Bruno Candé não se ficou e terá respondido. O assassino terá retorquido que tinha armas do ultramar em casa e que o iria matar. Contudo,

a arma que o matou, com quatro tiros à queima-roupa, quando estava sentado num banco da Avenida de Moscavide, com a cadela Pepa e um rádio, e o homem apareceu e disparou, não era, no entanto, do Ultramar. Segundo fonte policial, em declarações ao DN, era uma antiga arma policial, desaparecida da PSP nos anos 1990. (Diário de Notícias, 2020)

A morte de Bruno Candé comoveu a sociedade portuguesa e atirou, para a discussão pública, o tema do racismo. Fizeram-se várias manifestações em Lisboa, Porto, Braga e Coimbra e a Guiné-Bissau (país onde Bruno Candé tinha as suas raízes familiares, embora tenha nascido em Portugal) enviou uma delegação. Várias figuras importantes da comunicação social, governo, das artes e políticas pronunciaram-se sobre o caso, pedindo uma sentença justa e célere.

No dia 28 de junho de 2021, quase um ano passado sobre o assassinato, saiu a sentença

O homem acusado de ter baleado mortalmente o ator Bruno Candé, (...) foi esta segunda-feira condenado a 22 anos e nove meses de prisão. Além do cumprimento desta pena, o tribunal determinou o pagamento de uma indemnização cível de 160 mil euros aos três filhos de Bruno Candé, por danos de morte e danos não patrimoniais. Durante a leitura

do acórdão, que teve a presença de alguns familiares e amigos da vítima, a juíza presidente afirmou que o crime foi perpetrado por um "motivo fútil" e por "ódio racial", tendo em conta o teor das palavras dirigidas pelo arguido a Bruno Candé. O tribunal considerou ainda que a morte de Bruno Candé, que ocorreu após uma discussão na via pública em Moscavide, concelho de Loures, não resultou de um "descontrolo momentâneo" do arguido, mas sim de um ato premeditado. (Diário de Notícias, 2021)

O terceiro caso é o de Pedro Gomes da Costa que, embora menos mediático que o da Cláudia Simões e Bruno Candé, é igualmente importante para entender o racismo latente que persiste na sociedade.

Na noite de 29 para 30 de julho de 2019, Pedro Gomes da Costa, pediatra no Hospital Beatriz Ângelo na altura com 53 anos, em Loures, estava a fazer o serviço de urgência quando, a meio do trabalho, uma mãe se revolta e o insulta por ser ele o médico que iria ver a sua filha. Iniciou os insultos com

“Preto de merda, seu macaco, você pensa que está a observar um animal? Animal é você! Isso é que era bom, a minha filha ser observada por um preto! Exijo que seja observada por um médico branco!” (Público, 2021)

O médico, observando a atitude da mãe da criança, não a forçou a ser atendida por ele nem que fosse para outro hospital, tendo em vista o interesse superior da criança. Assim sendo, uma colega sua verificou a criança e tratou-a. No entanto, o médico decidiu que “aquilo não ia ficar por ali (...) ‘Foi taxativo que tinha que seguir para tribunal’” (Público, 2021).

Passados três anos, em julho de 2021, a mãe da criança, de seu nome Daniela Domingos, já com 26 anos,

seria condenada no tribunal de Loures por dois crimes de injúria e difamação, ambas agravadas, tendo de pagar uma multa de 1300 euros e uma indemnização de 1500 euros. O tribunal deu como provado “que utilizou expressões de carácter racista” para insultar o médico”. (Público, 2021)

Pedro Gomes da Costa afirma que não foi a primeira vez que sofreu racismo exercendo o seu trabalho - “O caso que o levou a ir a tribunal foi o único de racismo direto e frontal, mas passou por várias situações do que chama racismo velado” (Público, 2021).

Segundo o jornal *Público*, a vítima afirma que, embora esteja numa posição social superior, a pessoa que o atacou o vê como inferior devido à sua cor de pele - “‘Sou economicamente inferior, mas a cor da minha pele é superior à sua, seja o senhor médico, advogado, etc.’ – é esse o sentimento que a senhora tem”.

Segundo o médico,

Seria necessário proceder a uma revisão legislativa. “a questão racial deve ser diferente porque criou divisões, mortes, escravatura, situações que temos que travar. Dado o grau de violência que o racismo traz, e o grau de marginalização, tem que ser tratado de forma diferenciada.” A lei deveria espelhar a gravidade do acto: “A moldura penal é tão irrisória que estimula o agressor. Não é punitivo que seja um dissuasor, e as pessoas vão navegando sem pudor. A condenção por injúria – e apenas agravada porque foi no meu local de trabalho – não é uma forma de combater o racismo. (Público, 2021)

Pedro Gomes da Costa foi um dos poucos, senão o primeiro médico em Portugal, “a denunciar uma situação de racismo numa consulta, a ir a tribunal e a ganhar o processo” (Público, 2021).

Estas três situações são sintomáticas de uma sociedade que ainda não curou os velhos fantasmas do passado, indicando um forçoso trabalho na mudança de mentalidades, na formação da polícia e num currículo escolar que trabalhe de forma mais vinculada os valores antirracistas.

1.4. Eurocentrismo

Portugal é um país europeu, localizado na ponta ocidental. Devido a esse facto, a sua história está muito centrada na Europa, próxima dos centros de estudo que definem as vanguardas historiográficas, mas não só.

No livro *Os contornos do Eurocentrismo* (Araújo & Maeso, 2016), as autoras iniciam o seu prefácio com o caso de um artigo sobre a sua investigação em relação ao eurocentrismo sentido nos manuais escolares. Foi lançado no *Público*, que é um jornal português com uma das maiores tiragens e ampla circulação e mediatização. Nesse artigo, de seu nome *Manuais de História ainda contam o mundo à `moda do Estado Novo*

(Viana, 2011), a autora, Clara Viana, cita Marta Araújo sobre os vários problemas latentes nos manuais escolares e no presente ensino de História, como, por exemplo, o racismo: “Nunca se discute o fenómeno do racismo. Ou é tido como um fenómeno circunscrito a outros, ou como uma atitude individual, ou como ligado a situações extremas, como o nazismo” (Viana, 2011).

O artigo discorre também sobre a visão patriota portuguesa da Reconquista, Descobrimentos e Guerra Colonial, temas sensíveis e tratados com carácter nacionalista nos manuais escolares (Viana, 2011). Aliás, há um sentimento comum de orgulho em relação à forma como Portugal se formou (com a ‘demonização’ dos mouros) e em relação aos Descobrimentos (vistos como o pináculo da glória de Portugal).

Este artigo, devido à sua divulgação, recebeu muitos comentários, que levaram as autoras a dividir as críticas em duas categorias:

- a) *O Eurocentrismo é simplesmente lógico:” afinal de contas, foram os europeus que criaram o mundo moderno”. (...)*
- b) *Eurocentrismo é etnocentrismo: “a história é sempre vista através dos olhos de um povo”. (Araújo & Maeso, 2016, pp. 16, 17)*

No ponto a), os críticos defendem que os europeus eram muito mais desenvolvidos no que toca à “civilização, sociedade e organização política e, por isso, a sua centralidade na história devia ser aceite sem vergonha” (Araújo & Maeso, 2016). Aqui, pressupõe-se que os discentes devam saber mais sobre a história do seu país e da Europa do que sobre a do resto do mundo. Ainda acrescentam, acusando, que as abordagens diferentes das que eles defendem fazem concessões ao politicamente correto e culpabilização dos europeus, deixando de parte os contributos europeus positivos (Araújo & Maeso, 2016). Costuma tratar-se de um argumento defendido em círculos conservadores.

No ponto b), os críticos defendem que é natural um povo contar a História do seu ponto de vista. Porém, segundo Marta Araújo e Sílvia Maeso, é uma ideia problemática:

Apagamento da heterogeneidade e o pressuposto da coerência e consenso nas narrativas históricas da nação/Europa/Ocidente; a eliminação do contexto histórico e a atribuição implícita de um poder idêntico a cada narrativa para se impor a si própria de forma mais ampla; a despolitização dos efeitos desta imposição e a neutralização das tentativas de mudança política que lhe está associada – geralmente acusando os críticos de satisfazer as agendas particularistas das populações racializadas. (Araújo & Maeso, 2016, p. 16)

Este argumento tem por base que o racismo é universal, a História é sempre imparcial e que a ideologia não é relevante (Araújo & Maeso, 2016). Deste modo, desculpabiliza-se o país e mantém-se o *status quo*. Costuma ser defendido em meios progressistas que resistem a aceitar a existência do privilégio branco. (Araújo & Maeso, 2016)

Nestes argumentos, sente-se a dor na História, sendo mais conveniente relatar os grandes feitos do seu povo/nação em vez de narrar a História de todos os prismas, sem dar primazia ao ponto de vista europeu, abrindo espaço a outras narrativas e à procura da verdade histórica.

Existe uma expressão que considero oportuna em relação a este tema “Existem três versões: a minha, a tua e a verdadeira”. Assim, importa referir que as fontes são, em última instância, todas mentirosas, sendo necessário procurar o máximo de informação de diferentes fontes, combiná-las e escrever uma narrativa que inclua todos os prismas, de forma a refletir um espírito crítico da História, que também queremos incutir nos nossos alunos, como parte fundamental da sua cidadania e, conseqüentemente, do papel da própria disciplina.

As autoras conceberam o “eurocentrismo como um paradigma interpretativo que produz a Europa como uma entidade política e histórica excecional” (Araújo & Maeso, 2016, p. 32). A crítica das autoras concentra-se na relação entre poder, produção académica e governamentalidades relacionadas, abordando o eurocentrismo como etnocentrismo focado na Europa. No que toca à raça, as autoras não acreditam que foi formada na época moderna, mas sim para distinguir os europeus (raça superior/brancos) dos não europeus (raça inferior/não brancos).

As autoras concentraram-se na época dos Descobrimentos e no Holocausto na forma em que os contornos do eurocentrismo são retratados. No caso dos descobrimentos, dividiu-se entre a colonização espanhola e portuguesa, onde desmistificou a colonização espanhola (por exemplo, a lenda negra) e retratou a conquista pacífica, enquanto na portuguesa distendeu-se sobre o carácter específico da sua colonização, i.e, o lusotropicalismo, não se tratando, assim, de forma adequada assuntos como o racismo, colonialismo e escravatura. Interessante, também, como o eurocentrismo influencia o estudo do holocausto, tratando os alemães como bárbaros, demonstrando a ideia de

eurocentrismo onde quem não tem comportamentos considerados civilizados é logo relegado para a “não europeidade” (Araújo & Maeso, 2016).

Acredita-se relevante explorar e estudar outros genocídios com tanta intensidade como se tratou o Holocausto como, por exemplo, os perpetrados em África pelas potências colonizadoras ou no Ruanda com base nas diferenças sociais deixadas pelos colonizados, neste caso os belgas (como se pode ver no filme *Hotel Rwanda* (George, 2004)) (Araújo & Maeso, 2016).

Araújo e Maeso, na sua investigação, atentaram aos “debates internacionais mais amplos e nas iniciativas institucionais destinadas a responder à percepção de crise do Ocidente e da Europa desde a década de 1940” (Araújo & Maeso, 2016, p. 102) e como se entendeu racismo enquanto racialismo (teoria hierárquica racial baseada em teorias pseudocientíficas, como o nazismo, e uso impróprio político da História). Dessa maneira, tornou-se imperativo desmistificar o racismo e criar um programa para isso através do ensino da História e revisão dos manuais escolares no trabalho desempenhado pela UNESCO, Conselho da Europa e Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses (Araújo & Maeso, 2016).

Desta forma, para educar os cidadãos a criarem uma proteção contra o ódio, ideias falsas e estereótipos, as autoras destacaram o papel essencial do conhecimento científico, mais precisamente o das ciências sociais e humanas.

No decorrer do século passado, a “*consciência racial* foi considerada como algo que tinha de ser neutralizado, em conjunto com iniciativas destinadas à *compreensão mútua internacional* concentrado na educação e, mais especificamente, no ensino da história e revisão de manuais escolares” (Araújo & Maeso, 2016). Deste modo, o combate ao racialismo e estereótipo errado fez com que se desse mais atenção aos princípios da multiperspetividade e interculturalidade, de forma que o ensino garantisse conhecimentos objetivos e equilibrados. (Araújo & Maeso, 2016). Através desta visão, o eurocentrismo passou a ser reconhecido como etnocentrismo, sendo rejeitado com a mostra de outras perspetivas.

Devido a esse facto, as mensagens dominantes não têm contado a relação de poder e raça na produção do conhecimento histórico, restringindo o debate sobre o ensino da história e dos manuais escolares como se fosse um problema de “chauvinismo ou

nacionalismo abusivo, principalmente nos regimes ditatoriais” (Araújo & Maeso, 2016). Esta visão tem dominado o trabalho do Conselho da Europa, que promove a multiperspetividade e inclusão da perspetiva do ‘outro’, deixando de lado as questões do colonialismo e racismo.

Em Portugal, no âmbito das várias abordagens e debates na Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, fabricou-se

“um discurso renovado sobre os ‘descobrimentos’, criando uma ‘narrativa’ equilibrada sobre a centralidade da expansão portuguesa, que não seria percebida como contaminada pela anterior usurpação e aclamação nacionalista da época da ditadura do Estado Novo” (Araújo & Maeso, 2016, p. 169)

Araújo e Maeso expuseram criticamente o debate sobre história, raça e manuais escolares como um problema relacionado com a versão dos que ganharam, devendo adicionar a versão dos que perderam, considerando que se tem detetado e descrito a ausência e as representações preconceituosas na literatura sobre o tema (Araújo & Maeso, 2016).

As autoras também defendem a inclusão de novas perspetivas da história e cultura de grupos minoritários, mas que deve ser sempre adicionada à luz da validade científica, relevância educacional e luta pela legitimidade política, opondo-se aos manuais que resistem brancos e eurocêtricos, levando à concessão do outro no ensino da História. Criticaram ativamente, inclusivamente, as “narrativas fundacionais sobre raça, nação Europa e Ocidente que continuam a consagrar o privilégio branco, mesmo permanecendo silenciadas nos relatos históricos, devido a uma abordagem despolitizadora” (Araújo & Maeso, 2016).

No que toca aos manuais portugueses, as autoras consideram que a identidade portuguesa/europeia é construída em cima de contrastes binários, tais como “civilizado/arcaico, sociedades complexas/tribos isoladas, democracia/autoritarismo, paz/violência” (Araújo & Maeso, 2016). Esta forma de construir conhecimento promove a superiorização do Ocidente e a sua maior exposição nos manuais escolares, além de localizar na Europa, especificamente, o espólio de Revoluções (no campo político, cultural, científico e económico) que mudaram o mundo e que difundiu a modernidade, sem ter em conta outras narrativas, como por exemplo, a Revolução do Haiti.

Consequentemente, os manuais escolares “reforçam uma conceptualização eurocêntrica de racismo que o associa com ‘alguma forma de extremismo ou excepcionalismo, mais que com algo mais convencional e predominante’” (Araújo & Maeso, 2016). Esta perspetiva, de reduzir o racismo ao racialismo, evidencia-se na fuga à discussão sobre as “governamentalidades raciais no chamado período da ‘expansão europeia’, dos ‘descobrimentos’ e ‘conquistas’ portuguesas dos séculos XV e XVI.” (Araújo & Maeso, 2016).

Por outro lado, se examinarmos e colocarmos o racismo como central na criação da “governamentalidade colonial/moderna de populações e da natureza e na distribuição de valores moral, o privilégio branco não-marcado (inscrito em instituições, leis e práticas) torna-se um campo de investigação académica e de luta política” (Araújo & Maeso, 2016). Assim,

isto ainda é mais relevante no que diz respeito às narrativas históricas, uma vez que constituem um espaço crucial para a naturalização do privilégio, como é evidente nas discussões contemporâneas sobre (anti-)colonialismo e (anti-)racismo. (Araújo & Maeso, 2016, p. 241)

As autoras também abordam a posição e narrativa portuguesa durante o Estado Novo e onde, após a Revolução de 1974, se tentou mudar essas mesmas perspetivas.

Anteriormente à revolução de abril, o ensino da História centrava-se nas “figuras míticas” e nas “pequenas histórias”, sendo que a educação era fortemente condicionada pelo Estado ao nível das atividades intelectuais e pedagógicas. O Estado, neste período, como uma forma de defender o projeto ultramarino, teve a preocupação de tentar incluir no currículo mais factos sobre a História de África, mas tal vertente foi logo posta de parte por um medo de, segundo um antigo ministro do ultramar, uma suposta “Africanização” do povo português. (Araújo & Maeso, 2016)

Assim, com os ventos da liberdade de 74, pluralizaram-se as narrativas e perspetivas sobre a raça, história, nação e colonialismo, principalmente entre o período de 25 de abril de 1974 e 25 de novembro de 1975 (noutras palavras, o PREC – Processo Revolucionário em Curso).

Segundo Araújo e Maeso, nesse período procedeu-se a uma reforma do ensino da História, onde se pretendeu incluir perspetivas diferentes sobre a História, que levou a

que, sob a acusação de antinacionalismo e de acusar o novo programa de ensino da História de *esquerdista* e *ideológico*, ressurgissem as forças conservadoras no país, que defendiam uma história mais centrada em Portugal e menos radical. Um caso paradigmático é o seguinte:

Os manuais escolares foram cruciais nestes debates, como ilustrado pelas reações apressadas à inclusão de um extrato de Fidel Castro e de um poema do líder revolucionário da FRELIMO Samora Machel nos livros para o então ciclo preparatório (Grácio, 1981:49-55). Como recordou Rogério Fernandes, o Primeiro-Ministro socialista Mário Soares argumentou, em 1976: “Não podemos admitir que seja saneado o Camões, para serem substituídos, nos manuais, textos de Camões por textos de Samora Machel ou de outros líderes revolucionários” (Ibid.: 49). Esta era uma “falsa querela”, uma vez que a eliminação do trabalho literário do poeta Luís Vaz de Camões do cânone oficial não foi realmente considerada. (Araújo & Maeso, 2016, p. 249)

Dessa forma, em “1978, a resposta institucional para a história estruturalista que supostamente ameaçava a ‘memória histórica nacional’ foi a ‘desmarxificação’ do ensino” (Araújo & Maeso, 2016). A história centrada em Portugal e na sua identidade enquanto nação voltou a dominar os programas e o ensino de História, inscrevendo Portugal na Europa. Tal inscrição deve-se a esforços políticos, ainda para mais depois da perda das colónias ultramarinas, levando Portugal a enveredar por um caminho europeu.

Em 1977, a candidatura de adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia foi aceite, abandonando de vez o projeto socialista durante os primeiros tempos revolucionários. Neste enquadramento, tomou ainda mais força a posição reacionária contra as propostas marxistas radicais do PREC e a favor de uma europeização dos programas escolares que a reforma curricular de 1979 levou a cabo e se consolidou nos anos seguintes, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e as orientações curriculares para o ensino da História do 3.º Ciclo de 1989. (Araújo & Maeso, 2016).

Citando Araújo e Maeso “Os manuais de história são, assim, analisados como textos raciais e, portanto, políticos” (Araújo & Maeso, 2016, p. 20). As autoras acreditam que os currículos e manuais escolares precisam de uma nova configuração abordando, de forma mais ampla, discursos políticos e académicos sobre raça. Creem, também, ser fundamental tratar os processos de produção de conhecimento que consagram

interpretações e silêncios narrativos específicos, desaguando no que defendem Martin e Porras sobre a deturpação e silenciamento de narrativas históricas, já explanado no Capítulo 1.3.

2. Parte Prática

2.1. Contexto Escolar

Situada numa posição privilegiada dentro de Matosinhos, a Escola Secundária João Gonçalves Zarco (ESJGZ) ergue-se num monumento ao conhecimento, perto do mar. A escola pertence a um conjunto constituído por escolas destinadas ao ensino técnico, construídas entre 1936 e 1968, ocorrendo a criação da ESJGZ em 1955, sendo que ainda hoje a escola é conhecida popularmente como ‘Escola Industrial’, celebrando há pouco tempo o seu 60.º aniversário.

A escola tem como missão:

“(...) um serviço público de qualidade, proporcionando aos estudantes a aquisição e certificação de competências científicas, técnicas e comportamentais que lhes permitam assumir, com sucesso, num cenário de um mundo em mudança, um papel social e profissionalmente ativo.” (Escola Secundária João Gonçalves Zarco, 2007)

Em 2009, no âmbito do projeto da empresa Parque Escolar, procedeu-se a algumas remodelações e construção e melhoramento de espaços para a comunidade educativa, onde se incluem pavilhões desportivos, laboratórios e cantinas, considerando-se assim uma escola renovada e dotada de todas as condições para o sucesso educativo.

Possui um contrato de autonomia assinado em 2007 e renovado em 2013, recebendo nesse mesmo ano o Certificado de Qualidade ISO 9001, ao nível dos serviços prestados nas áreas da Ação Social, Bufete e da Gestão dos Serviços Administrativos. Mais tarde, também receberia a certificação nos serviços de Direção de Turma. (Escola Secundária João Gonçalves Zarco, 2007).

A oferta educativa da ESJGZ é bastante vasta. Oferece o acesso ao Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos) em regime diurno, assim como ao Ensino Secundário, também em regime diurno, cabendo aos alunos escolher entre Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas ou Línguas e Humanidades) ou Cursos Profissionais (Técnico de Apoio à Gestão Desportiva; Técnico de Desporto; Técnico de Restauração – Restaurante Bar; Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; Técnico de Informática-Sistemas; Técnico Auxiliar Saúde e Técnico de Comércio). Para além destas ofertas formativas, a Escola Secundária João Gonçalves

Zarco destaca-se pelo Ensino em Horário Pós-Laboral focando-se, também, na educação e formação de adultos, com cursos EFA (Educação e Formação de Adultos). Importa mencionar que, desde 1998, a ESGJZ colabora com o Estabelecimento Prisional do Porto, em Custóias, e o de Santa Cruz do Bispo.

Nos rankings nacionais, a ESJGZ apresenta anualmente taxas de sucesso bastante positivas, considerando o espírito de competição saudável como uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos e da escola.

Desde o momento que entramos, o ambiente escolar proporciona uma experiência agradável, equipando, tanto alunos como professores, com o melhor que consegue, não só a nível intelectual, mas também a nível pessoal. Na escola, sempre fomos respeitados enquanto professores e sempre nos tentaram ajudar no máximo que podiam. O ambiente escolar é bastante heterogéneo, com alunos de diferentes etnias e contextos socioeconómicos diferenciados, demonstrando sempre uma convivência saudável com o outro.

O edifício escolar valoriza a era tecnológica em que vivemos, tendo um sistema de controlo de entradas e saídas de alunos através da passagem do cartão individual por um sensor. Esse mesmo cartão dá-lhes acesso aos vários serviços disponíveis, tais como a cantina, bufete ou papelaria. É ainda de salientar que todas as salas estão equipadas com projetores e quase todas têm quadros interativos. Contudo, nas salas que estão mais expostas ao sol, a falta de estores condiciona bastante o uso de alguns recursos devido à luminosidade, principalmente nas primeiras horas da manhã.

Por fim, a ESJGZ é de fácil acesso, com o Metro do Porto (Estação Parque Real) e autocarros bem perto da escola, o que favorece ainda mais a heterogeneidade da escola. Assim, através de tudo o que a compõe, a Zarco busca “reduzir o insucesso e melhorar as aprendizagens, tornando-as mais qualificantes”. (Escola Secundária João Gonçalves Zarco, 2007)

2.2. Contexto do Núcleo de Estágio e das Turmas

Quando me candidatei ao Mestrado em Ensino de História, não sabia se era este o caminho que pretendia seguir com a minha vida profissional. Sempre me senti à vontade a falar sobre História e a ensinar pessoas amigas sobre pedaços dela, mas não me via numa sala de aula com alunos à espera que os ajudasse na sua demanda pelo conhecimento. No entanto, o primeiro ano de mestrado fez-me apaixonar pelo ensino, considerando-o o veículo de mudança de uma sociedade.

Na vida, encontramos amigos e eu tive a sorte de fazer o estágio com um dos meus melhores. Durante todo o ano, tive sempre o apoio do meu colega de estágio, onde lecionamos uma aula em conjunto que correu muito bem, criticávamo-nos construtivamente, apontando defeitos e virtudes, sempre com o feedback à margem da amizade. Em relação à professora orientadora, uma nota de agradecimento por nos ter recebido.

No que toca às turmas, todas elas eram bastante diferentes umas das outras, fazendo com que tivesse vontade de trabalhar com todas, de modo a trabalhar a minha versatilidade enquanto docente perante situações muito diferentes.

O primeiro mês e meio foi muito importante. Sentado nos últimos lugares, compreendíamos a dinâmica da turma, mas também da professora. Como eles se comportavam, se se distraíam, como olhavam uns para os outros, como demonstravam quando se sentiam interessados ou não por uma aula, ajudando a conhecer e a ter um contacto com os alunos de uma forma diferente.

Durante o estágio, lecionei em quatro turmas, duas do oitavo ano e duas do décimo ano, mas só envolvi nesta investigação as duas últimas.

As duas turmas em questão eram do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, inscritas na disciplina de História A.

A turma do 10.ºX era composta por 29 alunos, sendo 16 pertencentes ao género feminino e 13 ao masculino. No que toca às idades, variava entre os 14 e os 17 anos, tendo a maioria 15 anos. Entre os 29 alunos, havia três repetentes (retidos).

A turma do 10.ºY era constituída por 26 alunos, sendo 14 pertencentes ao género feminino e 12 ao masculino. Quanto às idades, variavam, também, entre os 14 e os 17

anos, distribuídos de igual forma entre os 14 e os 16 anos, não havendo maioria de uma idade como ocorre no 10.ºX. Encontram-se cinco repetentes (retidos) nesta turma.

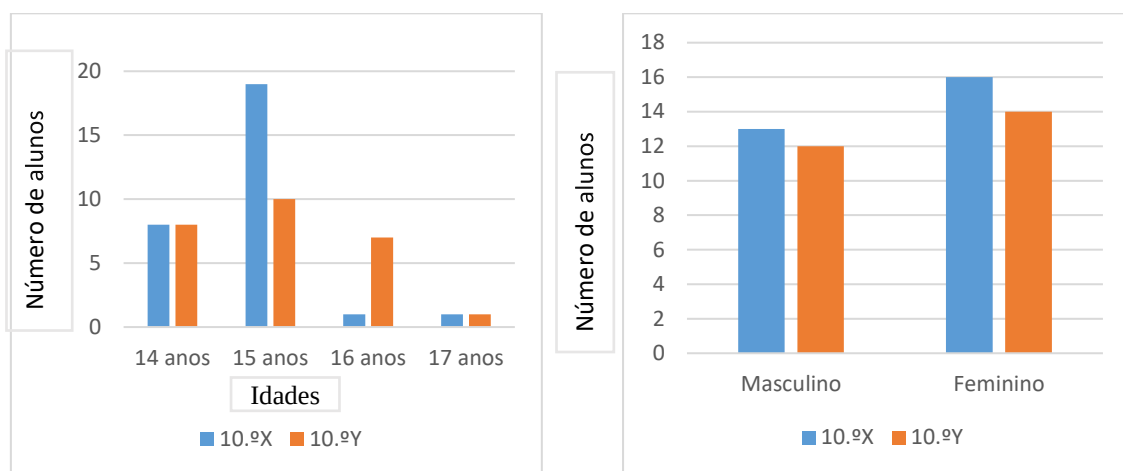


Gráfico 1 - Distribuição do número de alunos do 10.º ano de alunos do por idades.

Gráfico 2 - Distribuição do número ano de 10.º ano por géneros.

Analisando os dados fornecidos, conseguimos compreender a formação das turmas, realizada de forma equilibrada, sendo possível através dos testes psicotécnicos feitos pelos alunos no início de cada ano, uniformizando-as, colocando os alunos com os mesmos interesses e aptidões nas mesmas turmas. Apesar disso, as turmas são sempre marcadas por heterogeneidade, ocorrendo diferenças nos alunos no que toca ao empenho, atenção e dedicação.

2.3. Metodologia

O racismo é uma ferida aberta na nossa sociedade. De forma a conseguirmo-la sanar, é preciso estudá-lo, compreendê-lo e atacá-lo na sua génese.

Questionei-me prontamente qual seria o início histórico do racismo, mas é uma questão tão complexa que absorveria todo o trabalho. Desse modo, após alguma reflexão através da pesquisa, como por exemplo no site da NAACP (National Association for the Advancement of Colored People/ Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor), foi indicado o início do tráfico negreiro e a escravatura para a génese do racismo.

Assim, interroguei-me sobre como seria a visão dos alunos sobre os Descobrimentos, se eles estariam devidamente informados de todos as vertentes da História, se poderia haver racismo inverso, se acreditavam que a escravatura influenciava o nosso presente, como poderíamos melhorar a vida das pessoas que ainda hoje sofrem com o preconceito do racismo, se acreditam que beneficiamos da escravatura e se deveria haver reparações/compensações daquilo que os nossos antepassados fizeram.

Dessa forma, estas questões, no meu entender centrais, levaram-me a procurar uma metodologia e técnicas de forma a identificar o ponto de partida (dos alunos) e a tentar construir com eles um pensamento mais correto e sustentado.

Acredito piamente no papel da escola e da educação como veículo de mudança da sociedade, logo nada melhor do que tratar este tema com as futuras peças basilares da sociedade: os alunos.

Para trabalhar com os alunos esta temática, ficou acordado com a professora orientadora que me concederia um bloco de 50 minutos a cada turma do 10.º ano. O tema, no plano curricular, surge na Unidade 5 - “As novas representações da Humanidade”, no Conteúdo 5.1 - “O encontro de culturas e as dificuldades de aceitação do princípio da unidade do género humano”. Esta Unidade é a última do ano letivo, logo a aula ocorreu nos inícios de junho.

Nesses 50 minutos, abordei e expus o tema do racismo, correlacionei com a contemporaneidade, verifiquei a reação dos alunos, forcei a troca de ideias, conseguindo retirar posições bastante interessantes para o presente relatório.

Antes da aula terminar, pedi aos discentes para preencherem um pequeno questionário. Nesse questionário, abordei algumas das questões na aula, de forma a conseguir compreender cada vertente do aluno e retirando ilações, juntamente com a observação na sala de aula, para escolher os alunos para o *focus group*.

Assim, no *focus group* foram escolhidos 4 alunos de cada turma de 10.º ano e incentivei-os a discutir e a pensar o racismo e as suas implicações.

O nosso Relatório terá assim uma forma sequencial: o trabalho sobre a aula lecionada, os questionários preenchidos no final o *focus group*.

2.3.1. Plano de Aula

O plano de aula aborda o Módulo 3 – A abertura europeia ao Mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI, onde se encontra a Unidade 5 – As novas representações da Humanidade e a subunidade 5.1 – O Encontro de culturas e as dificuldades de aceitação do princípio da unidade do género humano.

O Sumário que os alunos escreveram foi “A História Dolorosa da Escravidão: raízes até aos nossos dias.”

O plano de aula poderá ser encontrado no Anexo 1 do presente Relatório de Estágio.

2.3.2. Aula

Iniciei a aula com uma pergunta: “O que pensam quando se fala dos descobrimentos”, sendo que as primeiras respostas foram sobre o orgulho, a importância de termos dado novos mundos ao mundo, descoberto novas culturas e iniciarmos o processo de globalização, sendo que, tanto numa turma como noutra se levantou a questão de que os portugueses tinham cometido barbaridades e feito muitas coisas que escureciam essa História.

Comuniquei aos alunos que nesta aula não seriam admitidas piadas de cunho racista, sendo que poderiam falar abertamente sobre o tema sem medo de represálias, desde que o fizessem de um modo respeitoso e sem maldade. Fiz isto de forma que eles entendessem que o assunto era sério, que piadas não seriam admitidas (porque racismo

não é uma piada). No entanto, também queria que eles não se sentissem retraídos, daí dizer que podiam dizer tudo, desde que fosse sem maldade e de modo respeitável, respeitando o critério do professor. Ao longo da aula, só tive um incidente com um aluno que fez uma piada, mas segui a regra e mandei o dito aluno apanhar ar cinco minutos. Quando voltou, assumiu o erro e pediu desculpa.

De seguida, apresentei um conjunto de quatro imagens representativas da história dolorosa. As quatro imagens representam a escravidão, auto de fé (Inquisição), Holocausto e Guerra Colonial.



Fig.2 - Imagem canto superior direito (representativa da escravidão): retirada de <https://institutoflash786.files.wordpress.com/2016/10/mexicanos-en-el-holocausto-auschwitz.jpg>

Fig.3 - Imagem canto superior esquerdo (representativa do Holocausto/Shoah): retirada de <http://www.lucasbanzoli.com/2019/03/a-igreja-catolica-e-os-papas-eram.html>

Fig.4 - Imagem canto inferior direito (representativa da Inquisição): retirada de <https://emgie75.wixsite.com/website/post/atak-na-browar-je%C5%BCeli-nie-%C5%BCyd-to-musi-by%C4%87-wied%C5%BAm>

Fig.5 - Imagem Canto inferior esquerdo (representativa da Guerra Colonial): <https://www.dw.com/pt-002/querra-colonial-acelerou-fim-da-ditadura-portuguesa-diz-historiadora/a-17592419>

Os alunos tinham dado estes temas no ensino básico (muito por alto), mas como são temas fortes permiti-me arriscar e fazer uso da informação que eles tinham adquirido, sendo que eles acertaram o que cada imagem era após lhes ser questionado. De seguida, perguntei-lhes o que tinham em comum e aí eles tiveram um pouco mais de dificuldade em responder, mas lá chegaram a dizer que são situações das quais temos vergonha, sendo

o termo bastante importante, pois significa que sentiram empatia e sabiam que era uma situação errada.

A seguir, como motivação, mostrei-lhes um vídeo humorístico da Porta dos Fundos sobre os escravos e a sua “aquisição”, em que os escravos é que pediam aos portugueses para serem escravizados e levados para as Américas, lembrando a fala de Jair Bolsonaro afirmando que os negros é que vendiam os negros aos portugueses, tentando retirar o peso da culpa dos colonizadores.

Posteriormente, exibi um mapa do tráfico negreiro, sobre a origem e destino dos escravos apelando à análise dos alunos, que responderam, de forma correta, que o grosso vinha do Golfo de Benim, Angola e Costa do Ouro e ia para o Brasil e Antilhas.

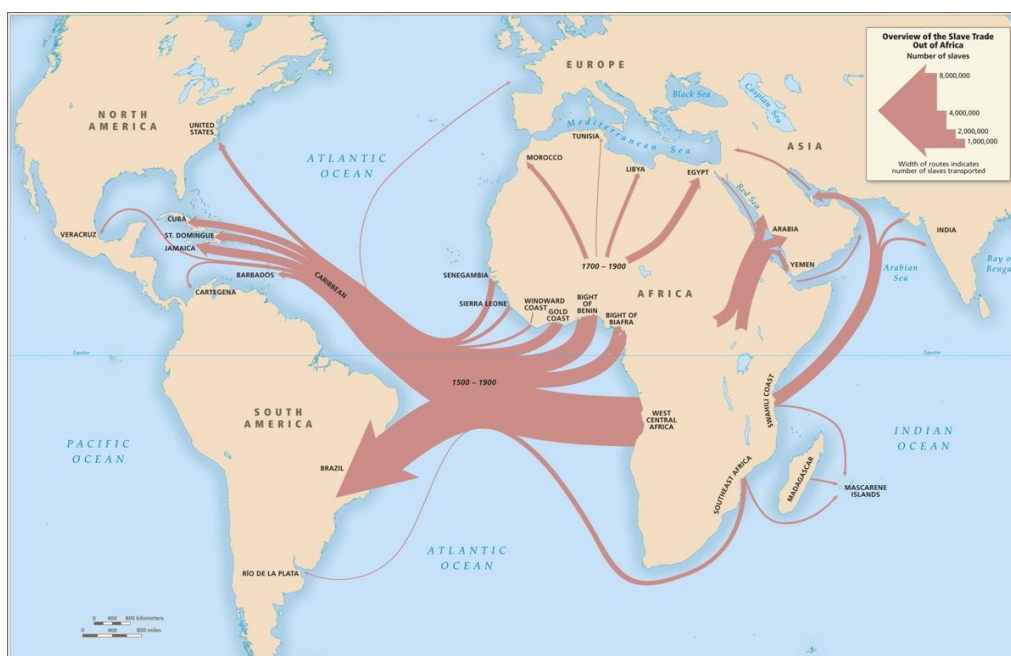


Fig.6 – Mapa sobre tráfico negreiro de 1500-1900: retirado de https://www.researchgate.net/figure/Overview-of-the-slave-trade-out-of-Africa-1500-1900-Source-David-Eltis-and-David_fig3_282775196

Depois, lemos, observamos e analisamos um texto e dois documentos iconográficos sobre as condições dos navios em que os escravos eram levados.



Fig.7 – Documento historiográfico e dois documentos iconográficos sobre o tráfico negreiro: (Pinto & Rosas, 2017, p. 130)

Após a leitura dos textos, apresentei um gráfico com os números de pessoas escravizadas transportadas pelos poderes coloniais, esperando que os alunos chegassem ao papel importante que Portugal desempenhou neste tráfico, pois era o país que mais pessoas tinha traficado (quase 6 milhões). Os alunos também reagiram, de forma impressionada, ao facto de Portugal ter transportado quase metade de todas as pessoas escravizadas no continente africano para o continente americano.

	Spain / Uruguay	Portugal / Brazil	Great Britain	Netherlands	U.S.A.	France	Denmark / Baltic	Totals
1501-1525	6.363	7.000	0	0	0	0	0	13.363
1526-1550	25.375	25.387	0	0	0	0	0	50.762
1551-1575	28.167	31.089	1.685	0	0	66	0	61.007
1576-1600	60.056	90.715	237	1.365	0	0	0	152.373
1601-1625	83.496	267.519	0	1.829	0	0	0	352.844
1626-1650	44.313	201.609	33.695	31.729	824	1.827	1.053	315.050
1651-1675	12.601	244.793	122.367	100.526	0	7.125	653	488.065
1676-1700	5.860	297.272	272.200	85.847	3.327	29.484	25.685	719.675
1701-1725	0	474.447	410.597	73.816	3.277	120.939	5.833	1.088.909
1726-1750	0	536.696	554.042	83.095	34.004	259.095	4.793	1.471.725
1751-1775	4.239	528.693	832.047	132.330	84.580	325.918	17.508	1.925.315
1776-1800	6.415	673.167	748.612	40.773	67.443	433.061	39.199	2.008.670
1801-1825	168.087	1.160.601	283.959	2.669	109.545	135.815	16.316	1.876.992
1826-1850	400.728	1.299.969	0	357	1.850	68.074	0	1.770.978
1851-1875	215.824	9.309	0	0	476	0	0	225.609
Totals	1.061.524	5.848.266	3.259.441	554.336	305.326	1.381.404	111.040	12.521.337

Gráfico 3 – Números do Tráfico negreiro divididos por países e espaços temporais. Retirado de: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>

A seguir, mostrei um mapa da América com as percentagens de pessoas que se declaravam negras no continente americano.

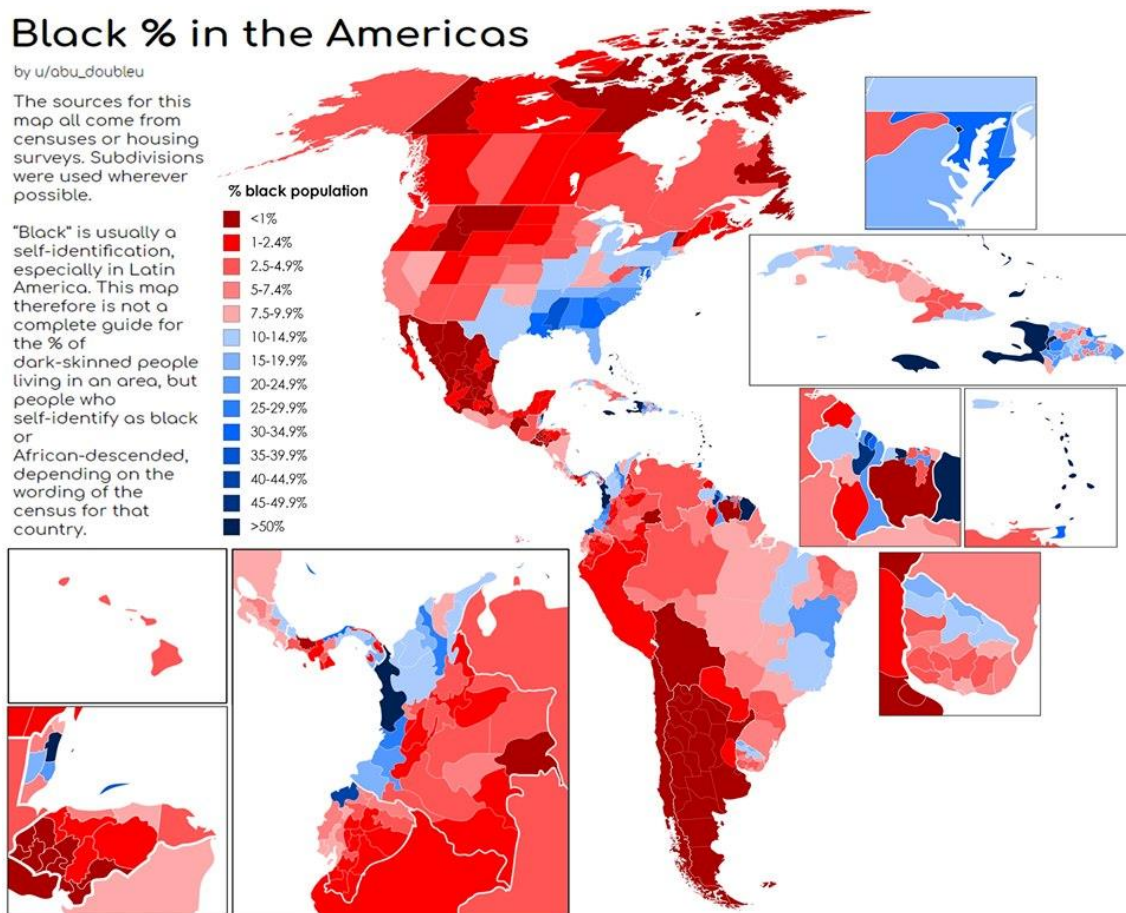


Fig. 8 – Mapa colorido consoante a percentagem de população negra no continente americano. Retirado de: <https://i.redd.it/zkrlqrg0dzy21.jpg>

Repararam que, embora Portugal tenha transportado mais negros, a maior parte da população que se considerava negra nos censos residia no Estados Unidos da América, Caraíbas e Colômbia, o que os levou a questionarem-se como era possível se Portugal tinha transportado quase metade dos escravos. Aí expliquei que, nos censos efetuados no Brasil, eram as próprias pessoas que respondiam se eram brancas, negras ou pardas, sendo que uma parte substancial da população se considera parda e branca, apesar de etnicamente serem negros, levando a que entendessem o racismo subjacente, pois é considerado que ser mulato e branco é melhor do que ser negro. Dei até o exemplo do jogador Ronaldo, que consideramos negro ou mulato, mas definiu-se como branco nos censos.

Deste modo passamos para uma música de Kendrick Lamar sobre a escravidão, intitulada “Vanity Slaves”, sobre a vida dos negros durante a escravidão e como ainda hoje esse passado os influencia na sociedade e os graus de racismo (quanto menos retinto, melhor).

A partir dessa música, mostrei-lhes alguns dados dos negros nos Estados Unidos da América, pois são apenas 12,7 % da população, mas 40% da população carcerária do país (People, 2017), sendo que é importante lembrar que os Estados Unidos têm a maior população carcerária do mundo. Também mostrei a diferença da média de patrimônio entre pessoas brancas e negras, sendo 6 vezes superior o das pessoas brancas, mais uma vez relacionando com a escravatura e com os entraves à progressão de pessoas negras na sociedade americana.

Por fim, mencionei um filme denominado “Hotel Rwanda” (George, 2004). Achei importante a necessidade de expor colonialismo e como isso ainda hoje afeta o continente africano. Quando os belgas estavam no poder no Ruanda, elevaram uma etnia negra a cargos de poder, como ajudantes coloniais. Foram escolhidos porque tinham traços europeus, isto é, lábios mais finos ou nariz mais pequeno. Essa etnia, os Tutsis, eram uma minoria e, quando a Bélgica descolonizou, essa minoria ficou no poder. No entanto, houve um golpe de estado em 1994 em que os Hutus tomaram o poder e começaram um genocídio vingativo devido a essas diferenças criadas e exploradas pelos colonizadores europeus.

Concretizada a aula, ficamos deveras satisfeitos com a participação, empenho e interesse dos alunos nas duas turmas, sendo que ambas se envolveram na troca de ideias. O balanço foi significativamente positivo para o professor e, cremos, também para os alunos. Uma das alunas afirmou no *focus group* que foi a sua aula de História A que mais gostou. Consegui também verificar os alunos que participaram mais e que tinham mais “sumo” para exprimir num ambiente menos lotado.

2.3.3. Categorização e análise dos questionários

De forma a complementar tudo o que se verificou em contexto de aula, foi pedido aos alunos para responderem a um curto questionário. No processo de produção dos materiais para a lecionação do tema, verifiquei que não poderia ser algo que despendesse bastante tempo devido à gestão do tempo difícil, logo foram apenas concebidas duas perguntas.

No questionário integrava um espaço para o aluno colocar o seu nome, turma e data em que realizou o questionário. As duas questões eram de resposta aberta.

A primeira pergunta foi: “Na tua perspetiva, indica como deveria ser tratada e ensinada a história dolorosa (escravidão, por exemplo) em contexto de sala de aula?”.

Com esta questão havia o objetivo de averiguar e clarificar os métodos considerados mais apropriados pelos alunos para o tratamento da história dolorosa, de forma que eles se sentissem mais atraídos por esta temática e lhes captasse mais a atenção.

Nesta pergunta classificamos três categorias de resposta: “Abordagem”, “Lecionação” e “Recursos”.

A segunda pergunta foi: “Consideras que as novas gerações devam ser responsabilizadas pelo passado?”.

O objetivo da questão seria uma primeira abordagem à responsabilidade transgeracional e chocar os alunos. Durante a lecionação da aula tratou-se o tema do racismo nas suas raízes até aos dias de hoje e como o problema passou de geração em geração, tentando compreender se os alunos estabeleciam uma relação causal entre as gerações, chegando o problema à sua e assumindo parte da responsabilidade. A tentativa de chocar os alunos com a culpa do passado deve-se a uma vontade de os colocar com o “problema na cara”, envolvendo-os na resolução dele, e não como algo que os outros sentem e que não os afeta, logo não podem fazer nada em relação a ele.

Na segunda pergunta apenas necessitamos de colocar três categorias de resposta: “sim”, “talvez” e “não”. Dividimo-las nessas categorias devido à pergunta ser bastante direta, levando os alunos à resposta sim/talvez/não, justificando-a de seguida.

Todas as respostas incluídas no quadro pertencem aos alunos, sendo divididas e tratadas pelo professor, no que toca à pontuação e ortografia.

1.ª Pergunta: Na tua perspetiva, indica como deveria ser tratada e ensinada a história dolorosa (escravidão, por exemplo) em contexto de sala de aula?

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Abordagem (tipo de abordagem que os alunos recomendam)	• “Esta parte da história devia ser tratada com respeito, principalmente quando é dada por um branco que foi responsável pela escravidão e, isso, também devia ser nomeado quando esta matéria é apresentada” • “Na minha perspetiva, esta matéria devia ser dada com um certo cuidado, pois há pessoas mais sensíveis relativamente a este tipo de assunto.” • “Deveria de ser tratada com leveza, mas especificar de que forma isso acontecia sem discriminar.” • “Eu acho que devia ser dito a verdade, no entanto de uma forma suavizada já que existem pessoas mais sensíveis.” • “Deve ser tratada com clareza/realidade, pois é um assunto bastante forte e nos dias de hoje ainda existe algum preconceito, desrespeito e racismo, por isso este tipo de assuntos deve ser falado com muito respeito e sem brincadeiras para não ferir suscetibilidades.” • “Na minha perspetiva a história sobre a escravidão em contexto de sala de aula deveria ser tratada com o maior respeito possível, porque é mesmo triste o que os nossos antepassados fizeram com os negros. Todos devemos ser tratados de igual forma.” • “(...) sem ofender nenhuma etnia ou povo.” • “A História dolorosa dos nossos antepassados deveria ser contada de diversas formas na minha opinião, de forma que os alunos entendessem o quão a escravidão é algo doloroso (...).”

	• “A parte dolorosa da história devia ser abordada com cuidado para não piorar ou chocar as pessoas (...).” • “Com o máximo de realidade possível, pois na aula estão alunos que poderão ser futuros políticos e é preciso que a sua mentalidade não repita os erros do passado.” • “Deveria ser tratada com importância, com respeito e com cuidado, pois é um tema bastante delicado.”
Lecionação (tipo de aula que os alunos recomendam)	• “(...) pois é um marco importante para o desenvolvimento do mundo e, por outro lado, o lado ‘obscuro’ da sociedade que se tenta esconder e retratar por outras palavras”. • “Na minha opinião, a história dolorosa deve ser dada como se dá a história “normal” pois também deve ser uma tentativa de aviso para que no futuro não voltemos a cometer os mesmos erros.” • “Devia ser ensinada a realidade e a não esconder os factos • “da minha perspectiva deve ser ensinada como ela é, sem eufemismo ou fantasias. Penso também que deve ser feito e acentuado entre as coisas positivas e negativas de cada época.” • “(...) deveria ser dada de uma forma direta, isto é, a verdade deve ser contada de uma forma “dura e crua”. Desta forma, acredito que haveria menos opiniões intolerantes (...).” • “mostrar o que realmente aconteceu e não apenas a boa parte da história.” • “A história dolorosa deveria de ser tratada como a boa, pois é tão ou mais importante do que a boa. (...)” • “Penso que esta parte da história deve ser direta de forma a chocar e alertar os alunos para o que se passou e ainda se passa em várias partes do mundo.”

	• “Acho que o assunto é muito sensível, mas deve ser abordado de forma direta. Desta maneira é que temos noção do que realmente aconteceu.” • “Acho que devemos ser ensinados de forma mais realista possível para percebermos como a vida era passada naquela altura.” • “(...) Deve ser explicado de forma direta.” • “Penso que apenas deve ser ensinada a história essencial para a compreensão da história atual, por isso acho que isso é algo que tem que ser estudado.” • “A história dolorosa, como a escravidão, deve ser tratada e ensinada tal como tudo aconteceu, mostrando a verdade para nós ficarmos conscientes do que a nossa geração passada fez e para evitar cometermos os mesmos erros.” • “Mostrando toda a verdade para nos consciencializar do que a nossa geração passada fez com os diferentes povos que, na verdade, são pessoas tal como nós.” • “Devia ser explicada tal como aconteceu. Não se deve esconder os factos, mas sim ter a informação verdadeira. A escravidão foi algo horrível e devemos sensibilizar as pessoas para tal.” • “(...) as pessoas deviam ser tratadas como todas as outras, sendo brancas ou negras, e ter o mesmo tipo de ensino que todas as outras pessoas do mundo. Somos todos iguais.” • “A escravidão deveria ser tratada na sala de aula verdadeiramente como ela é e foi.” • “Deveria ser tratada igual às outras matérias da disciplina de História A, ensinando aos alunos os motivos do que era feito antigamente e mostrando que não faz sentido existir discriminação nos dias de hoje.”
--	--

	• “Como aconteceu, sem suavizar nada, pois assim é que se entende bem a matéria.” • “Devia ser ensinada a realidade e a não esconder os fatos importantes (...).” • “Acho que deveria ser ensinada a realidade.” • “Deveria ser tratada e ensinada exatamente igual a como tudo aconteceu para que se perceba o medo e o sofrimento que aquelas pessoas tiveram.” • “Com a mesma importância que o resto da história pois a história não são só as partes boas que glorificam os europeus.” • “Deveria ser aprofundado muito mais e realçar mais a realidade (...) visto que já temos idade em que não ficamos tão chocados pois temos mais noção das coisas.” • “Na minha perspectiva estes assuntos deviam ser tratados ao mesmo tempo em que se fala dos descobrimentos e não depois.” • Devia ser exposta com clareza para se perceber melhor o que se passou naquela época da história.”
Recursos (recursos que os alunos sugerem)	• “Com filmes” • “Com vídeos para nós podermos ver o que eles passavam. Também podíamos ver um filme (...).” • Por exemplo: vídeos, documentários (...).” • “Visualização de vídeos sobre o tema, pois acho importante sensibilizar os alunos para que não façam discriminação com os outros e também a leitura de documentos.” • “Deveria ser tratada com seriedade e ensinada de forma que os alunos percebam bem o que

	se passou no passado, mostrando aos alunos vestígios, documentos e imagens realistas.” • “Deveriam passar mais filmes sobre o assunto e vídeos para fazer entender aos alunos do quão errado estão muitas das coisas que aconteceram na história para que não se voltem a repetir. • “Com imagens, vídeos e filmes representativos para apelar à consciência do quão má e dolorosa foi a vida dos nossos antepassados.” • “Penso que este assunto devia ser tratado através de filmes e vídeos que mostrem essa realidade antiga.” • “(...) podíamos (...) fazer um debate sobre a nossa opinião sobre o filme” • “(...) Para isso, deveria existir discussões sobre o tema.” • “(...) Discussão de ideias.” • “Na minha opinião, estes assuntos devem ser tratados com muito diálogo e interação, ou seja, o professor ouvir as nossas opiniões e “discutirmos” sobre isso e sobre a opinião dos outros.” • “Este tipo de assunto deve ser tratado com cuidado e os professores com este tipo de assunto devem interagir e ouvir a opinião de todos os alunos” • Em contexto de sala de aula, penso que esta situação deveria ser tratada em debate para que pudéssemos ouvir a opinião de todos.” • “Devia ser tratado e debate para ouvir cada opinião.” • “Em debate, de forma a incutir aos alunos a realidade pela qual pessoas inocentes passaram.”
--	---

	• “A história dolorosa deveria ser tratada e ensinada com imagens e documentos.” • “(...) O visionamento de um filme que mostrasse o tema dolorosa que é iria mostrar muito aos alunos.” • “(...) Talvez ouvir de algumas pessoas e PowerPoints.” • “(...) numa conversa mais informal ou com vídeos explicativos.” • “(...) vídeos, por exemplo (...).” • “Na minha perspetiva, a história dolorosa devia ser tratada e ensinada com filmes e powerpoints porque acho que é mais interessante aprender a ver como as coisas eram realmente naquele tempo.”
--	--

Tabela 1 – Categorização das respostas à 1.ª Pergunta do Questionário.

2.ª Pergunta: Consideras que as novas gerações devam ser responsabilizadas pelo passado?

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Não	• “Não, porém, deviam ter sensibilidade e noção do passado. No entanto, as novas gerações devem ser responsáveis pelos seus atos.” • “Penso que não. As gerações passadas tiveram sim culpa pelos acontecimentos sucedidos no passado, mas sou da opinião de que um povo não pode ser definido pelas suas más decisões, porque nos passados todos cometemos erros e não podemos generalizar. Daí, penso que a história dever ser transmitida como ela é, porém sem a culpa das gerações presentes” • “Não, no entanto, penso que estas apesar de não estarem envolvidas neste assunto, beneficiam dele nos dias correntes. Por isso, as gerações recentes devem prestar apoio aos países que em tempos prejudicaram. Exemplo desta ajuda poderá ser a CPLP, que ajuda países que em tempos foram algumas colónias portuguesas (embora não seja esse o propósito).”

	• “Não (...) pois não têm culpa do que aconteceu no passado.” • “Não, as novas gerações apenas de beneficiarem de atos das gerações passadas não têm essas responsabilidades.” • “Não, pois as gerações presentes devem aprender com o passado e não serem responsabilizadas por isso.” • “Não, pois ninguém deve ser julgado pelos atos dos seus antepassados.” • “Considero que as novas gerações não devem ser responsabilizadas, mas devem aprender com os erros do passado, para não os repetir.” • “Não, porque se não vivemos naquele tempo agora devemos nos tratar de forma igual e não tratarmos em relação com o passado” • “Não, mas devem saber o que se passou no passado” • “Não, pois as gerações presentes devem aprender com o passado e não ser responsável por eles. • “Na minha opinião, acho que não devemos ser culpabilizados. O povo português foi o culpado naquela época, mas agora apenas podemos ter cuidado para que não volte a acontecer, quer seja numa escalada grande como o filme que vimos, quer seja numa escala muito mais pequena.” • “Eu acho que não porque não têm culpa, mas devem aprender com os erros do passado para não voltarem a repetir (...).” • “Não acho que temos culpa do que aconteceu no passado, pois não estivemos envolvidos, mas não devemos deixar que a situação se repita e devemos ser melhores que os nossos antepassados.” • “Não, na minha opinião as novas gerações não devem ser responsabilizadas pelo passado visto que não estavam lá para poderem dar a sua opinião, fazer manifestações ou protestar.” • “Não, as novas gerações não devem ser responsabilizadas pelos erros das gerações passadas. As mentalidades evoluíram e as
--	---

	gerações seguintes aprenderam com os erros dos seus antepassados.” • “As novas gerações não devem ser responsabilizadas pelo passado, pois não foi nada causado por elas e hoje em dia sabemos que foram acontecimentos muito maus e que devem ser condenados.” • “Na minha opinião, as novas gerações não deviam ser responsabilizadas pelo que aconteceu no passado e devíamos apenas impedir que as mesmas coisas acontecessem no futuro.” • “Na minha opinião não devemos, porque foi uma situação que se passou no passado e que, se provavelmente fosse hoje em dia, não se passava da mesma maneira.” • “Não, na minha opinião as novas gerações não devem ser responsabilizadas, mas devem tomar consciência da gravidade que outras gerações fizeram e evitar que tudo se repita.” • “Na minha opinião, as novas gerações não devem ser responsabilizadas, porém não devem esquecer o passado e os erros que se cometeu para não voltar a acontecer e evitar problemas prévios que conseguem ser evitados.” • “Penso que não, as novas gerações não devem ser responsabilizadas pelo passado, pois foram tempos diferentes, mentalidades diferentes. E não acho justo as novas gerações ‘pagarem’ pelos erros dos outros.” • “Na minha opinião, as novas gerações não deviam ser responsabilizadas pelo passado, pois apesar de sermos da mesma nacionalidade/raça/etnia, ao longo do tempo os nossos valores foram-se alterando, tais como as opiniões/ideias sobre este assunto.” • “Não porque nós já sabemos o que é bom e mau e no passado ainda não tinham essa noção, pensavam que estavam a fazer sempre o correto.”
--	---

	• “Não, mas a realidade é que hoje em dia o racismo e a discriminação perante pessoas de cor ainda é visível, não tanto como antigamente, mas ainda é visível.” • “Não, acho que as novas gerações deviam era tratar de esquecer o passado e tratar toda a gente por igual e, com isso, não só na área educacional, mas também na área de trabalho, como por exemplo cargos e salários.” • “Não, porque o que aconteceu no passado foi com outra geração. O erro foi deles e a nova geração não tem de ser responsabilizada por isso, mas sim tentar melhorar.” • “Não, porque nós, da nova geração, não temos alguma culpa do que os nossos antepassados fizeram. Talvez a nova geração, se voltasse no tempo, não faria nada de escravidão.” • “Acho que não pois hoje em dia as pessoas mais cultas e com mais conhecimento já consideram o racismo um preconceito horrível e por isso não devem ser responsabilizadas pelo que aconteceu.” • “Não. As novas gerações não devem ser responsabilizadas pelo passado porque os erros cometidos não foram das novas gerações, mas sim das gerações passadas.” • “Na minha opinião, não, pois existe muita gente nesta geração que não seria capaz de exercer a escravatura às pessoas. Existe muita gente que acha que somos todos iguais. As únicas pessoas que têm que ser responsabilizadas pelo passado são as que o fizeram e não quem não teve culpa de nada do que aconteceu.” • (...) Não as podem responsabilizar (às novas gerações) por coisas que aconteceram antes destas pessoas terem nascido. Os responsáveis ficaram no passado e nós, como novas gerações, temos de mostrar que evoluímos e que somos melhores que o passado e que as futuras gerações serão melhores que nós.”
--	--

	• “Não, porque os erros do passado foram cometidos por pessoas que talvez já morreram e as novas gerações são ensinadas e informadas sobre os erros cometidos no passado.” • “Não, pois passado é passado e devemos fazer deste um mundo melhor.” • “Não considero que as novas gerações se devam responsabilizar pelo passado, pois foi numa altura que não estávamos aqui. Mas penso que as gerações de hoje deveriam ter cuidado para não repetir os mesmos erros.” • “Não porque as novas gerações não são as antigas.” • “As novas gerações não têm culpa do que aconteceu, mas se forem cometer os mesmo erros devem ser culpadas para entenderem o que está errado e o pensamento que herdaram dos seus antepassados.” • “Claro que não! Quem deve ser responsabilizado pelos seus atos foi quem os praticou, ou seja, não podemos culpar as novas gerações por uma coisas que os seus antepassados fizeram, pois ninguém define ninguém.” • “Não, pois as mentalidades atuais são distintas das do passado, enquanto no passado foram cometidos erros, a população atual não devia ser culpada por eles.” • “Não, pois as situações e os tempos eram diferentes, tal como as pessoas, apesar de ainda existirem bastantes racistas, as gerações mudaram e melhoraram.” • “Não, claro que não. Mas têm obrigação de a tentar reparar e que não aconteça o mesmo no futuro.” • “Não porque a geração nova não tem culpa de nada.” • “Não, pois não temos culpa do que os nossos antepassados fizeram e não devemos ser responsabilizados, sendo que não contribuímos para o passado.”
--	---

Talvez	• “Talvez, para que não se volte a passar o mesmo e ser um exemplo de vida para as pessoas.”
Sim	• “Sim, pois durante a colonização o país colonizador provocou os conflitos entre raças e/ou entre povos de diferentes regiões e territórios ocupados por quem sofreu nas mãos deles” • “(..) e sim pois não temos culpa dos erros dos nossos antepassados, mas alguns pensamentos ficam e os erros aconteceram”. • “(...) No entanto, elas também beneficiam com isso hoje em dia.” • “Se as novas gerações repetirem o que aconteceu no passado ou usarem isso para inferiorizar outras pessoas, então devem ser responsabilizadas.” • “Em alguma parte sim, porque podia sempre ter ajudado a resolver esta parte da história.” • “Eu considero que é relativo porque as pessoas não têm todas a mesma educação, mas posso considerar que sim.”

Tabela 2 – Categorização das respostas à 2.^a Pergunta do Questionário.

Na primeira pergunta, os alunos, perante um tema tão sensível, preferem uma abordagem que os faça sentir empatia, daí a exibição de filmes, documentários e vídeos que mostrem essa perspetiva e desenvolvam essa emoção.

Nota-se o desconforto do tema gerado nos alunos, principalmente quando eles preferem que se aborde com leveza um tema que não é leve ou apenas o que é essencial. É esse desconforto que os leva a tentar lidar com o tema de uma forma mais *light* e é esse desconforto que é necessário explorar de modo que empatizem com a situação e os obrigue a pensar.

Nalgumas respostas dos alunos denota-se, também, o reconhecimento da gravidade do que se passou, preferindo que se trate o tema com “respeito”.

Interessante também o facto de existirem alunos que preferem uma abordagem crua de forma a chocar, enquanto outros preferem uma abordagem mais “branda” de modo a “não ferir suscetibilidades”. Demonstra o quanto o tema é fraturante, até pela maneira como contrasta a abordagem que alguns alunos preferem.

No que toca à leção, de assinalar que os alunos querem conhecer o tema mais aprofundadamente, realçando que, embora choque, não se pode deixar de tratar um tema tão importante para a harmonização da sociedade. Segundo os discentes, eles preferem uma leção que trate a história dolorosa como se trata o resto da história e que se consciencialize os alunos do que aconteceu realmente.

Os discentes também apreciam a troca de ideias sobre o assunto sob a forma de debate, sendo interessante gostarem do confronto e serem mais ativos de forma oral no que toca ao racismo. Os alunos mencionaram várias vezes a utilização de recursos como filmes, documentários e o uso de apoios como PowerPoint para ajudar a tratar o tema. Muitos dos alunos, perante um tema tão sensível, preferem uma abordagem que os faça sentir empatia, daí a exibição de filmes, documentários e vídeos que mostrem essa perspetiva e desenvolvam essa emoção.

Um dos alunos mencionou a importância dos documentos históricos e historiográficos para a compreensão deste tema.

Na segunda questão, os discentes responderam de uma forma contundente que não encaram com bons olhos a sua responsabilização pelo passado.

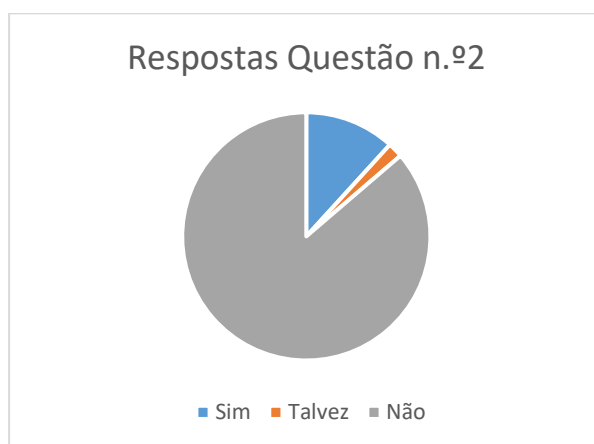


Gráfico 4- Resposta à pergunta: *Consideras que as novas gerações devam ser responsabilizadas pelo passado?*

Acreditam firmemente que, embora os seus antepassados tenham tido um comportamento não exemplar, que não é culpa da sua geração e que não devem ser responsabilizados por isso, argumentando que as mentalidades eram diferentes e os tempos eram outros.

As poucas respostas dos alunos que consideram que devemos ser responsáveis pelo que aconteceu no passado defendem que cometemos muitos erros nas terras

colonizadas e que ainda hoje se sentem esses erros, logo deveríamos assumir a responsabilidade.

2.4. Focus Group

2.4.1. Seleção e Critérios dos Alunos para o *Focus Group*

Para escolher os alunos para o *focus group*, usei dois critérios: participação e observação dos alunos em contexto de sala de aula e as respostas nos questionários fornecidos pelo professor.

A participação em contexto de sala de aula consistia em participação ordenada, interesse no assunto, reflexões do aluno e as opiniões que expunha perante os outros e a própria qualidade da exposição, tentando introduzir no *focus group* uma grande variedade de opiniões para que houvesse “fricção”.

As respostas nos questionários ajudaram a “afinar” o que se tinha visto na participação em contexto de sala de aula.

Dessa forma, cheguei aos quatro alunos escolhidos de cada turma: do 10.ºY três raparigas e um rapaz e do 10.ºX dois rapazes e duas raparigas.

Devido a imprevistos, o *focus group* não se conseguiu realizar logo na semana em que ocorreu a aula, sendo concretizado na semana seguinte.

2.4.2. Focus Group

Iniciámos o *focus group*, onde cada um dos alunos foi provido de papel, caneta e uma garrafa de água. Os alunos tinham sido avisados, aquando da sua escolha para o *focus group*, para, além do que aprenderam na aula lecionada pelo professor, também procurarem informação para terem uma opinião mais fundamentada. Combinamos o encontro no *PBX*, dirigindo-nos todos juntos para a sala requisitada pelo professor.

Logo no início, preveni-os das regras do *focus group* de modo a correr de forma calma e assertiva. As regras eram o respeito por todas as opiniões das pessoas envolvidas, mesmo que discordassem; levantar a mão para participar; qualquer forma de racismo não

seria tolerada, assim como expressões machistas, homofóbicas e sexistas. Observei que poderiam estar à vontade e expressar todas as suas opiniões de forma livre, mas se fossem admoestados para a impertinência das expressões e se fossem categorizadas pelo professor como racistas e demonstrassem continuidade nessas ações, iriam ser retirados do *focus group*, em resultado da sua intervenção.

De seguida, pedi-lhes para dizerem o seu nome e a sua turma, como forma de se conhecerem e quebrar o gelo inicial. Perguntei se já tinham estado num *focus group* e se sabiam o que era. Desse modo, expliquei-lhes que não era um debate, que não era uma competição, mas uma forma de aprofundar ideias concretas num ambiente de segurança e crescimento. Também lhes disse que não havia respostas certas, sendo que nem o professor lhes poderia dar uma resposta concreta sobre este tema tão sensível.

Após esta introdução, fiz a primeira pergunta “Que ideia têm dos Descobrimentos?”. As primeiras respostas foram patriotismo, orgulho, glória e, logo a seguir, vergonha, exploração e desrespeito. A partir destas respostas, delineei com eles que havia sentimentos bons e sentimentos maus. Desse modo, questionei-os o que originava esses sentimentos. No que toca ao patriotismo, disseram que sentiam orgulho porque fizeram algo em prol de um grupo de pessoas ao qual eles pertenciam, evidenciando o sentido de nação. Também observaram que conseguiram conquistar algo que nunca pensaram conseguir e olhar para todo o império e países/povos/culturas que encontramos e todos os feitos que conseguimos com os descobrimentos dava-lhes um sentido de orgulho.

No que toca às coisas más, falaram da exploração das pessoas, mas não só, também dos recursos. Um dos alunos disse logo de seguida também que nós utilizamos os descobrimentos para enaltecer os portugueses porque hoje em dia, em contexto geopolítico, somos muito insignificantes e é uma forma de diminuir a nossa insignificância no contexto global. Relembrei-lhes também que Portugal a nível geopolítico é importante devido à posição geográfica dos Açores, também devido à difusão do português, que é das línguas mais faladas no mundo, falando também da CPLP (Comunidade Países de Língua Portuguesa) e, também, que fomos um dos países fundadores da OTAN (Organização Tratado Atlântico Norte).

Continuando sobre o tema, um dos alunos disse que não tinha orgulho de sermos um dos países que mais colonizou, tendo orgulho do que conseguimos fazer em termos de descobertas, mas não dos meios que levaram a esse fim, tendo vergonha desse facto. Uma das colegas contrapôs que Portugal foi um dos primeiros a abolir a escravatura, tendo o professor que clarificar que fomos dos primeiros a abolir em território europeu, não nas colónias, sendo que nas colónias fomos dos últimos.

Avançamos para a pergunta seguinte, onde lhes li uma definição de Racismo (Priberam)⁴:

“Ra-cis-mo

1. Teoria que defende a superioridade de um grupo sobre outros, baseada num conceito de raça, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria.
2. Atitude hostil ou discriminatória em relação a um grupo de pessoas com características diferentes, nomeadamente etnia, religião, cultura, etc.”

Após a leitura deste excerto, perguntei-lhes se as pessoas brancas podiam ser vítimas de racismo. A resposta que todos deram foi que sim e que existia, perguntando-lhes porquê. Disseram que os brancos se forem minoria num determinado país podem sofrer racismo por serem menos, embora sejam normalmente de estratos económicos melhores, acabando a argumentação a dizer que sofreríamos racismo por termos feito racismo.

Avançamos para a pergunta seguinte, em que li um excerto sobre racismo:

“um negro pode discriminar e ser preconceituoso com um branco, mas não pode ser racista com ele, porque este último não tem estruturas (históricas, políticas, económicas e sociais) que o oprimam com base no seu fenótipo.” (Moreira, 2017)

A primeira coisa que fiz mal-acabei de ler a definição foi a despistagem de vocabulário, no que toca a fenótipo, que significa características observáveis, como boca, olhos, nariz, tom de pele, etc.

⁴ Fonte: <https://dicionario.priberam.org/racismo>

Pedi aos alunos, de seguida, para me explicarem esse excerto, ao que um dos discentes me respondeu que um branco não poderia fazer racismo devido a não ter sofrido tanto. Outra aluna complementou, argumentando que nos países colonizados por Portugal, exemplificando Angola, os brancos não sofriam racismo, mas sim eram alvo de ressentimento porque essas populações tinham noção do que tinha passado anteriormente. A aluna continuou o argumento falando que este ressentimento não era baseado na cor de pele, como tínhamos feito anteriormente, por se acharem superiores, mas sim por terem sofrido durante muito tempo, reiterando o ressentimento. Uma aluna contra-argumentou, dizendo que nós não temos culpa do que os nossos antepassados fizeram no passado, ao que os outros discentes responderam que não temos culpa – considerado a afirmação verdade –, mas que devíamos ajudar porque esses povos ainda sofrem com as consequências do colonialismo que nós, portugueses, causamos.

De seguida, uma aluna quis deixar bem claro que Portugal tinha muita culpa do estado em que se encontravam as ex-colónias, mas não toda porque houve uma má gestão dos fundos/património/território, levando a que outro aluno dissesse que Portugal levou os quadros qualificados que geriam esse território aquando da descolonização. Uma aluna a seguir suplementou que os negros não tinham essa educação e que não podiam votar, logo não tinham quadros qualificados, sendo que ficaram “órfãos”. Desse modo, intervi, dizendo que os africanos podiam votar, mas para isso tinham que saber ler, tinham que ter um rendimento mínimo e que apenas 0,5% do global da população africana sob domínio português preenchia os requisitos para ser “assimilado”, sendo que esse estatuto manteve-se até 1961. De seguida, expliquei o termo “assimilado”, rematando que eram as pessoas negras que se comportavam como brancos europeus, explicando que se fôssemos aplicar os mesmos critérios que aplicavam aos africanos naquele tempo, metade da população portuguesa não seria assimilada.

Notei que o tema se estava a centrar muito nas ex-colónias e tentei falar outra vez da escravidão, sendo que, baseando-nos nesse mal que tínhamos feito e que abordamos na aula, questionei-os se deveríamos fazer reparações.

Os alunos ficaram um pouco confusos com a questão e fizeram logo várias perguntas: “como assim?”, “como vamos fazer reparações se já não estamos no domínio das mesmas”, sendo que responderam logo uns aos outros, mencionando associações,

falando da CPLP e que ajudamos muito, também, os PALOP's, sendo que uma das alunas disse que era uma ajuda um pouco superficial. Uma das alunas também disse que os países africanos nas capitais até podiam estar mais desenvolvidos, mas assim que avançavam para o interior notava-se o pouco desenvolvimento do país, sendo necessário diminuir as grandes disparidades a que se assiste nesses territórios. Um dos alunos disse que uma boa medida para “reparar” seria a atribuição de bolsas a alunos africanos, para ajudar a criar quadros para os territórios, sendo que os alunos contrapuseram que isso já existia. No entanto, os alunos também disseram que essa medida ia ajudar quem estaria nas partes mais desenvolvidas e não quem vivia numa parte do território que não teria acesso a essas bolsas.

Um dos alunos também referiu que um dos problemas seria a corrupção, sendo que um dos alunos ripostou logo dizendo que também a temos cá, embora não em tão grande escala. Uma outra aluna disse que haveria soluções para os ajudarmos a entrar numa espiral de desenvolvimento porque não podemos negar o nosso passado e lhes devíamos isso. No entanto, uma aluna respondeu que “não podemos condicionar o presente em função do passado”. Intervim, perguntando “e se o teu presente é condicionado pelo teu passado?”, ao que a aluna respondeu que o presente é sempre condicionado pelo passado, mas não podemos ficar presos nele. Aí perguntei-lhes sobre as invasões francesas e toda a arte que nos foi roubada pelos franceses, questionando-os se deveria ser devolvida. Um dos alunos respondeu perentoriamente que não, porque senão também teríamos que retribuir tudo aquilo que retiramos de outros sítios. Nesse instante, duas alunas insurgiram-se declarando que isso era um pensamento egoísta, pois o aluno do 10.ºX não queria que nos devolvessem a arte que os franceses roubaram porque também não queria devolver a arte que os portugueses tinham roubado a outras culturas pelo mundo fora.

No campo das reparações históricas, os alunos desviaram o assunto do *focus group* para o ouro do Brasil, sendo que alguns defendiam a retribuição de tudo o que foi roubado enquanto outros enfatizaram que seria utópico isso acontecer. Deu-se o exemplo do caso da Alemanha, que teve imensas reparações de guerra para pagar e foi perdoada por não ter como pagá-las. Aí, uma aluna respondeu em forma de pergunta, de maneira a desvalorizar o que os colegas estavam a defender, que “então deveríamos dizer que pagávamos tudo o que retiramos das terras colonizadas, para eles nos dizerem que não

tínhamos que pagar nada porque não tínhamos como, só para ficar bem no papel?”. Resumi que não passaria de uma ação bonita para ficar tudo na mesma e nós, que fomos colonizadores, nos sentirmos melhores perante tudo o que aconteceu.

Outra aluna complementou que existe muito trabalho em Angola feito por portugueses que estão a “roubar” o trabalho aos autóctones, visto que em Angola não há quadros qualificados suficientes para a procura que existe, sendo que até o seu próprio pai teria ido trabalhar para lá. De seguida, uma aluna disse que acontecia o mesmo aqui em Portugal com toda a imigração proveniente desses países, retirando postos de trabalho aos portugueses. A aluna contra-argumentou que nós, enquanto povo, lhes devemos isso.

Uma aluna levantou o dedo e pediu para intervir relativamente ao tema da Alemanha levantado anteriormente, sendo que as indemnizações que os alemães estavam a pagar pelos estragos que fizeram e que arruinaram o próprio país, enquanto Portugal estaria a repor tudo o que “roubou” e não a pagar uma dívida. A aluna também lembrou que os escravos eram vistos como produtos naquele tempo e perguntou “como é que vamos pagar por pessoas?”. Outra aluna respondeu que a perspetiva da vida humana mudou muito desde os tempos em que se praticava o tráfico negreiro e que o valor e os direitos de uma pessoa são inalienáveis. Todos concordaram que colocar um valor numa pessoa seria errado e que as perspetivas mudaram substancialmente. De ressaltar que uma aluna disse, a meio desta troca de argumentos, que não colocar um valor na vida é uma forma fácil de nos esquivarmos a reparações.

Uma aluna disse que a “(...) única maneira de corrigir o nosso erro em relação à escravatura é assegurarmos educação aos jovens”, ao que outra discente respondeu que não asseguramos educação a todos os jovens em Portugal, quanto mais aos das ex-colónias.

De forma a espicaçar mais o debate, referi a bênção papal para a escravatura – e da importância que tinha nesse tempo o poder religioso – e questionei-lhes se poderíamos julgar e maltratar, aos olhos desse tempo, as pessoas que praticavam a escravatura e faziam tráfico negreiro.

A primeira resposta foi perentória: “Podemos”. A segunda resposta que obtive foi “Não podemos criticar porque não estamos dentro do contexto histórico”. Assim, a aluna, que disse que podíamos julgar, tentou explicar a sua resposta, dizendo que ainda há

muitos vestígios desses pensamentos racistas e xenófobos e que muita gente se orgulha do passado, exemplificando através do “Angola é nossa!”. Reiterou que não deveríamos ter orgulho e que deveríamos criticar os nossos antepassados, de forma a evoluirmos enquanto sociedade,

Uma aluna pediu para intervir e referiu que devemos criticar as pessoas que pensam dessa maneira hoje em dia, mas não os nossos antepassados porque eram “ignorantes e não sabiam o que estavam a fazer “. Argumentou também que eram mentalidades diferentes e que deveríamos criticar, mas não julgar. Outra aluna ficou incomodada com o argumento das mentalidades diferentes, observando que ainda hoje há um grande choque de mentalidade entre as gerações mais velhas e mais novas e que uma mentalidade racista, xenófoba, homofóbica e machista não deveria ser respeitada nem justificada por serem outras mentalidades e que “foram outros tempos”.

A aluna contra-argumentou dizendo que era o normal naquela época, sendo interrompida pela colega que disse que esse tipo de pensamento ser normal não o justifica.

Um aluno pediu para intervir, comentando que não achava correto o que os portugueses fizeram e que deveríamos tentar de alguma forma reparar os nossos erros, mas mencionou que Portugal não tem capacidade económica para fazer reparações e aludiu ao facto de que em Portugal há muita gente que passa fome e que também precisa de ajuda. Alguns alunos concordaram, dizendo que primeiro deveríamos ajudar-nos em Portugal e depois debruçarmo-nos sobre estas questões.

No entanto, uma aluna disse que podíamos ajudar não só de forma económica, mas também através de intercâmbio de alunos, de envio de professores, de uma ajuda logística de modo que eles conseguissem melhorar o país deles.

O grupo começou também a falar dos crimes cometidos por espanhóis, pois “exterminaram povos como os maias e os incas”. A afirmação não é historicamente correta e, de forma a não dispersar, pedi-lhes para não saírem do tema de Portugal e não divagarem sobre os outros países. Uma aluna afirmou que a intenção do argumento foi de minorizar as atrocidades cometidas pelos portugueses ao dizer que os espanhóis foram piores.

A seguir, questionei-os se a história dos descobrimentos era ensinada de forma correta e verdadeira nos manuais a que tinham acesso. Os alunos responderam todos que

não e que só este ano, através da aula que tiveram sobre a história dolorosa, tiveram acesso à informação e que deveriam saber mais sobre isto. Disseram também que representavam uma minoria dos alunos que trataram a história desta maneira, acrescentando que esta parte da história é bastante censurada para não haver um choque, sendo que consideram esse choque importantíssimo para se começar a assumir o tema de forma a solucioná-lo e “tomar a realidade das coisas”.

Os alunos afirmaram que a História servia exatamente para este propósito de examinar e julgar o passado, pois ela é cíclica e “tudo o que acontece no passado se reflete no presente e temos que aprender com os erros do passado para não os fazer no presente”. Uma aluna disse que para evitar estes erros no presente temos que saber como os nossos antepassados pensaram, como agiram e tentar pensar no futuro e no bem comum. Aí, uma aluna interpelou “o que é o bem comum neste momento?”, que ficou sem resposta.

O professor perguntou a seguir se nós só mostramos um lado dos descobrimentos, como vamos saber o que se passou e agir para melhorar. Os alunos concordaram que não deveríamos saber apenas um lado, mas todos para saberem a verdade. Os alunos também defendem que os professores tentam não os chocar, nem mostrar as coisas como elas são para os protegerem.

Uma das alunas endereçou também uma questão importante: as pessoas negras e como elas estariam numa sala de aula a ouvir falar um professor sobre os descobrimentos como uma época gloriosa para Portugal. A aluna acredita que possa ser frustrante para essas pessoas, porque para ela já foi difícil ter que lidar com essa versão. A aluna também disse que a aula que gostou mais foi a aula lecionada sobre a História dolorosa porque acredita que é dessa maneira que se deve tratar o tema, mostrando a verdade, independentemente do choque que possa vir a causar nos alunos.

A aluna também referiu que há alunos que saem das escolas e falam dos descobrimentos com patriotismo e orgulho porque não lhes foi mostrado, como a eles, “as partes chocantes de como era feito o tráfico negreiro, como conquistamos os territórios, o sangue que nós derramamos, as violações”.

Perguntei-lhes como reagiriam se alguém, numa aula sobre este tema, se risse com o tema. Todos se posicionaram com repúdio a esse comportamento e viam como uma falta de respeito.

Assim, uma aluna disse que era bastante tolerante, mas nesse caso seria intolerante porque não achava correto, tendo eu perguntado à aluna se ela conhecia o Paradoxo de Popper, afirmando que sim e dizendo que não se podia tolerar o intolerante. Deu o seu caso e referiu a comunidade LGBT, pois foi a educação que os pais lhe deram que faz com que pense que tem que respeitar todos e que somos todos iguais, não importando as nossas diferenças, reiterando que a educação em casa é importantíssima para se ser tolerante, mas intolerante com os intolerantes.

A aluna diz que na aula de Filosofia discutem, com frequência, vários temas e que ela se indigna, admitindo que não pode reagir daquela forma, porque aqueles pensamentos intolerantes não lhe “cabem na cabeça”. Terminou dizendo que “alguém rir-se da História do sofrimento das pessoas é desumano e a coisa mais importante que nós temos é a nossa Humanidade”.

A aluna também relatou uma situação que vivenciou quando esteve emigrada, numa sala de aula na Alemanha, quando ouviu um colega seu alemão afirmar que o povo português era inferior e que Hitler não era assim tão mau como o pintavam. A aluna referiu que o professor era negro e ouviu aquela situação calado, mantendo a compostura. A aluna expressa o seu sentimento de nojo e revolta por essas palavras desrespeitosas.

Uma aluna, a seguir, intervém, dizendo que os alunos são um reflexo da educação e dos pais. Outra complementa declarando, outra vez, que há um confronto de mentalidade, observando-se uma dualidade velhos/novos, mas que também depende da pessoa, visto que em sua casa o pai era “um pouco racista e homofóbico” e a mãe “era na boa com tudo”.

Uma outra discente acrescenta que não pensa da mesma maneira que há quatro anos atrás e que há uma evolução, naturalmente, quando uma pessoa se torna mais madura, com um aluno complementando que com a idade a pessoa fica “mais aberta a novas mentalidades e novas ideias, senão nada evoluía”.

Uma aluna afirma que no tempo dos seus avós a importância da igreja na sociedade era muito maior e havia um domínio no campo do pensamento, logo são pessoas “mais retrógradas”. Outra aluna interveio, afirmando que se nós podemos mudar a forma como pensamos, os mais velhos também poderiam, levando a que um aluno

disse que há muita ignorância e que não queriam mudar a sua forma de pensar porque sempre tinha sido assim.

Desse modo, perguntei-lhes “o que cura a ignorância?”, ao que eles prontamente disseram que era a educação e o conhecimento. Assim, questionei-os o que poderiam fazer para curar a ignorância, levando a que me respondessem que falar sobre o assunto, referindo que não eram levados a sério por causa da sua idade.

Nesta altura, o *focus group* desvia-se do seu propósito de discutir o racismo e foca-se noutras temáticas, com os alunos a partilharem experiências negativas com a família relativamente a outros temas sociais, como as mudanças climáticas, a LGBTfobia e o crescimento da extrema-direita e de valores intolerantes na Europa.

Questionei os alunos “se presenciassem um ato ou se alguém pronunciasse uma opinião racista, qual seria a reação?”. Observaram que iriam tentar mudar a opinião, sendo que até uma aluna disse que racismo não era opinião.

Continuei a questioná-los como iriam falar com essa pessoa, como iriam fazê-la mudar de ideias. Uma das alunas disse que iria tentar falar a bem, enquanto um dos colegas brincava e dizia que essa colega iria insultar a pessoa. A colega defendeu-se dizendo que ia tentar falar, mas se debatesse o assunto e não quisesse mudar de opinião, afirmou que não teria paciência e desistiria.

Outra colega disse que tentaria abrir a opinião através de argumentos e dependeria muito da pessoa com quem estaria a argumentar. A aluna disse que, no caso da sua avó, conseguiu mudar a sua opinião sobre a comunidade LGBT e foi através do diálogo. A aluna referiu também que os *media* são importantíssimos no combate ao preconceito, citando o “reality show” *Casa dos Segredos*, onde a representatividade da comunidade LGBT através de um casal gay conseguiu mudar mentalidades. Vários alunos também mencionaram a importância das novelas para o combate ao preconceito. Ressaltou-se, no entanto, que há pessoas de ideias fixas e que não querem, de todo, mudar a sua forma de pensamento.

Em sequência, um dos alunos perguntou: “qual seria então a atitude correta a tomar aqui? Ser tolerante ou intolerante?” (referindo-se a uma situação de racismo e homofobia).

Uma das alunas afirmou logo que tinha que ser intolerante. Um aluno contrariou, argumentando que teríamos que ser tolerantes, na medida em que é melhor não desatar a berrar e a ser agressiva perante a pessoa, porque desse modo não se muda a mentalidade. Uma das colegas complementou, defendendo que teria que ser uma conversa calma e progressiva, “pois se a pessoa formou uma ideia é porque tem razões, factos, argumentos e ideias que defendam essa tese”.

Os alunos concordaram que teria que ser uma conversa com calma para não radicalizar mais uma pessoa, para não a afrontar pois assim a pessoa estaria mais preocupada em estar certa do que em ver a verdade. No entanto, uma das alunas referiu que há pessoas que não dá para conversar e que não estão dispostas a mudar a forma de pensar e a acabar com os seus preconceitos.

Os alunos afirmaram que não falavam e discutiam tanto sobre racismo como com a LGBTfobia e o feminismo, dizendo que quando defendem essas causas, são chamados ou de “gays” ou de “sexo fraco”, como se defender pessoas LGBT as tornasse LGBT e as diminuísse no seu argumento.

A seguir, falou-se também do Holocausto, mas sobre os grupos, tais como os homossexuais e ciganos, que não se abordava tanto porque foram menores, quando comparados com os Judeus. Expliquei-lhe que os campos de concentração não eram só para judeus, mas sim para opositores ao regime nazi, intelectuais, ciganos e homossexuais. Contei-lhes até a curiosidade que um dos símbolos da comunidade LGBT é o símbolo que davam aos prisioneiros homossexuais durante esse período, o triângulo rosa.

Desse modo, os alunos não tinham tanto essa ideia e sabiam que muitos dos seus colegas que frequentavam outros cursos não tinham a menor ideia desse facto e que desvalorizavam a História, “que já tinha passado, para prosseguir”. Assim, eu e o meu colega de estágio, que estava presente, falamos de situações de colegas nossos a dar aulas noutras escolas em que os alunos se riam quando falavam do Holocausto e lhes mostravam as fotos que, supostamente, era para os chocar.

Uma das alunas disse que um dos alunos, numa aula lecionada pela professora orientadora, se estava a rir do tema sobre o racismo enquanto a aluna estava quase a chorar com o que estava a aprender, criticando a falta de empatia do colega, afirmando que

pensou em ser professora de História, mas que não gostava nada da ideia de o ser para não ter que passar por situações dessas porque “se iria passar da cabeça”. A aluna também disse que se sentia culpada por tudo o que aconteceu e não consegue perceber a reação de riso de uma pessoa a uma situação de Holocausto. Considera revoltante.

Desse modo, em seguimento da situação do aluno que se riu na aula da professora orientadora sobre um assunto delicado e que a professora não viu, perguntei-lhes qual seria a reação acertada da professora naquele momento.

As respostas que obtive foram em uníssono: “falta disciplinar”. Também alegaram que racismo é crime e não tem cabimento numa sala de aula.

Questionei-os se a falta disciplinar seria a maneira mais pedagógica de lidar com a situação, pois o aluno não iria mudar de ideias, apenas ficar com medo de ser expulso se repetisse a situação. Responderam que esses tipos de comportamentos não devem ser tolerados e “poupavam (os outros alunos) a ter que passar pela situação.”

No entanto, surgiu entre duas alunas uma acusação, pois a aluna, que não tolerava racismo, foi acusada de ser conivente quando um colega seu foi expulso de uma aula por ter usado uma expressão racista. A aluna defendeu-se dizendo que a situação era diferente, explicando e admitindo que o seu colega/amigo tinha dito algo racista, mas sem intenção.

Os alunos começaram a debater sobre a expressão “sou o preto daqui”, que tinha originado a expulsão do colega e os discentes dividiram-se, observando que, embora tenha sido sem maldade, foi desrespeitoso, enquanto outro aluno defendia que era uma expressão bastante usada por jovens das idades deles, compreendendo, depois das colegas explicarem, porque era pejorativa e que já estava enraizada no discurso.

Os alunos continuaram a expor outras expressões racistas do seu quotidiano, tais como “não sou racista, até tenho amigos pretos” ou “não sou racista, mas...”.

Assim, questionei os alunos de uma situação hipotética “se colocasse falta disciplinar a um aluno por ter sido racista e os pais viessem reclamar, sendo racistas também, e tirar explicações sobre o sucedido”. A primeira resposta foi bastante curta “problema dos pais”. Também acrescentaram que o professor está perfeitamente justificável através das regras da sociedade e da escola que não permitem esse tipo de

comportamento, pois se um aluno for racista valida que outros também o possam ser, logo, para os alunos, o professor tem que ser ativamente intolerante.

Uma das alunas pediu para participar e iniciou o seu argumento com “eu não sou homofóbica, mas...” levando a que os colegas apontassem que o que iria dizer iria ser homofóbico. A rapariga pediu para continuar e eu acedi, sendo que o argumento era que se toda as pessoas fossem homossexuais, não se iria procriar. Uma colega respondeu-lhe afirmando que esse argumento é impossível de acontecer e que existem sempre formas de procriar sem ser preciso haver um ato sexual, complementando outra colega que muitos homofóbicos usam esse argumento. Também alegaram que muitos casais homossexuais adotam crianças que foram abandonadas por pessoas heterossexuais e que as criam com muito amor.

O *focus group* termina com uma frase emblemática que personifica uma grande parte dos argumentos: “a nossa liberdade acaba onde a dos outros começa”. Os alunos declararam que estavam muito satisfeitos por terem feito parte desta experiência e da troca de ideias.

2.5. Resultados

Após a aula dedicada ao tema do presente relatório de estágio, questionário e *focus group* e consequentes análises, deu-se por concluída a parte prática, sendo o momento para retirar as ilações do processo.

Vamos agora abordar os resultados a partir dos conceitos chave que elegemos para o conteúdo do nosso Relatório, todos eles indexados ao significado de passado doloroso: vergonha, responsabilidade transgeracional, o papel do outro, ressentimento, racismo e função social da História.

Vergonha – Os discentes sentem que uma parte da História portuguesa os envergonha porque foram os seus conterrâneos dos séculos passados que protagonizaram esta história com tanta dor e sofrimento para os africanos e afrodescendentes. Assim, reconhecem que o transporte negreiro, a venda de pessoas de etnia negra e o racismo que se sente na sociedade dos dias de hoje é uma vergonha. Reconhecem os episódios dignos

de orgulho de Portugal no que toca à expansão marítima, como por exemplo a descoberta do caminho marítimo para a Índia em 1497-98, mas vergonha dos meios como foram alcançados outros feitos especificados acima.

Alguns alunos, de forma a encobrir a vergonha da violência cometida por Portugal, transmitem argumentos de carácter luso tropicalista, afirmando que outras colonizações foram bem piores e que mataram mais, especificando a espanhola. Esta forma de defesa do colonialismo português expõe uma tentativa de diminuição da responsabilidade portuguesa e uma manutenção de falta de tratamento, ou seja, do *status quo*. A vergonha é a culpada deste tipo de pensamento

Responsabilidade transgeracional – houve um grande debate por parte dos alunos em relação a este tópico, concordando que as novas gerações não são culpadas, mas dividindo-se no que toca às reparações. Os alunos defendem que não foram eles que colonizaram e que não foram eles que efetuaram o tráfico negreiro, logo não pode recair sobre eles a responsabilidade desses atos, notando-se, como demonstraram as respostas ao questionário, que os alunos tendem a recusar responsabilidade sobre o passado colonial. No entanto, compreendem que receberam o “privilégio” que adveio de terem nascido num país que foi colonizador e não colonizado.

O outro – reconhece-se a um dado momento no *focus group* que a forma como é tratado o tema dos Descobrimentos, não tem em atenção os portugueses e descendentes das ex-colónias de etnia negra quando se leciona este tema, visto que é exposta de uma forma gloriosa quando esses alunos não o sentem dessa maneira. Houve preocupação por parte dos alunos a este respeito, sendo especialmente relevante devido a terem levantado uma questão que os próprios professores de História também se debatem quando têm alunos de etnia negra na sala de aula.

Ressentimento – Uma discente destacou o Ressentimento que muitos portugueses sofrem por consequência do colonialismo que praticaram. Explicou, até, o caso de um familiar seu em Angola, onde sentiu discriminação por ser português e branco.

Compensações/Reparações – Os alunos, neste tópico, acreditam que Portugal deva reparar as ex-colónias através de programas de educação e ajuda ao desenvolvimento. Nota-se, nos seus argumentos, um anseio pela justiça, mas de uma forma que não prejudique Portugal e os portugueses. Utilizam muito o argumento de que

os portugueses devem ser ajudados primeiro, para depois ajudar outros países. Reconhecem que não podem ignorar o passado e que têm que fazer algo de modo a ajudar a reparar o passado, mas sem prejudicar Portugal nem a sua economia. Tanto nos questionários como no *focus group* a grande maioria dos alunos posicionou-se contra.

Também importante analisar que Portugal detém muitos objetos artísticos dos países africanos, devido a séculos de domínio e colonização. Devido a esse facto, os alunos lembraram também toda a arte roubada pelos franceses durante as Invasões Napoleónicas, sendo que os discentes se dividiram neste ponto. Enquanto uns desejavam a devolução dos franceses de toda a arte portuguesa roubada, empatizando com a luta dos africanos pela sua arte, outros defenderam que não queriam a arte portuguesa roubada para assim não terem que devolver a arte africana. Aí, duas alunas insurgiram-se e declararam o pensamento do colega “egoísta”.

Racismo – ao nível do Racismo, os alunos entendem que há uma parte substancial da sociedade que é racista e que é um problema muito grande enraizado na nossa sociedade. Não houve uma negação desse facto, concordado por todos, observando-se a norma do antirracismo. Explicam que ele se manifesta de diversas formas: como se conta a História, como se tratam as pessoas negras, ao nível da linguagem (“eu até tenho amigos pretos”; “eu não sou racista, mas...”)

Os alunos também afirmaram que não se podia deixar alguém ser racista e sair impune, sendo importante a postura do professor na correção da atitude e, se o aluno não corrigisse, expulsá-lo da sala de aula. Uma aluna até referenciou Karl Popper e o seu *Paradoxo da Tolerância*, utilizando-o para justificar a sua ação.

Função social da História - Os alunos discutiram também, embora vagamente, a importância da História e para o que ela servia. Os alunos afirmaram que a História servia exatamente para este propósito de examinar e julgar o passado, pois ela é cíclica e “tudo o que acontece no passado se reflete no presente e temos que aprender com os erros do passado para não os fazer no presente”.

Durante a realização do *focus group*, é importante realçar a forma aberta como as alunas defenderam os seus pontos de vista. Os alunos rapazes também intervinham, mas houve muito mais participação e um grande foco das alunas. De notar que, embora as alunas estivessem em maioria (5 raparigas e 3 rapazes), proporcionalmente participaram

e argumentaram mais. Desse modo seria importante questionar a que se deve tal facto. Será a personalidade das alunas que as levou a abordarem o tema mais acaloradamente? Ou é o facto de sentirem opressão por parte de uma sociedade patriarcal e machista, levando-as a empatizar com as vítimas de racismo/opressão? Numa sociedade onde uma mulher ainda ganha cerca de 20% menos que um homem pelo mesmo trabalho, interessante a vocalização das alunas no combate à opressão.

No *focus group* levantaram-se outras questões em temas sociais próximos do racismo, tais como **LGBTfobia**, **sexismo** e **machismo**. Notou-se a paixão com que falavam destes temas, observando que também os discutiam nas aulas de Filosofia, denotando uma interdisciplinaridade entre as disciplinas de História A e Filosofia que poderia ser melhor aproveitada para aprimorar a componente crítica dos alunos sobre a sociedade.

Conclusão

Antoine Lavoisier, químico francês, certo dia afirmou “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. Essa citação, escrita no âmbito das ciências exatas, acredito que não se pode aplicar ao ensino. O professor cria novas didáticas, novas formas de estar, avaliar e ser. Aos professores é exigido pragmatismo, adaptabilidade e criatividade. O professor também tem que perder o seu preconceito, a necessidade de estar sempre certo, a rigidez, ser quadrado. No entanto, a parte da transformação será sempre exigida aos professores por o ensino ser o veículo de mudança da sociedade.

A transformação requer mudança e vivemos tempos de mudança.

Em 1936, Margaret Mitchell publicou *E Tudo o Vento Levou*, expondo o conceito de *Götterdämmerung*. Na trama, Ashley Wilkes acredita que não tem lugar no novo mundo que se anuncia com a *Reconstrução*, acontecida depois da Guerra Civil Americana. Ashley, que antes da Guerra era possuidor de escravos e passava o seu tempo a ler livros, tocar piano e a caçar, encontra-se perante um mundo onde a escravatura foi abolida, lhe retiraram as terras que detinha e vive na casa de Scarlett O’Hara. Perante uma proposta de fugir com a pessoa que amava, Ashley recusa e cita o *Götterdämmerung*, Crepúsculo dos Deuses, como o fim de uma era para afirmar que não tinha lugar num mundo selvagem em que estava tudo de pernas para o ar, não se conseguindo adaptar às mudanças que a vida lhe estava a impor. Neste momento, o Estado Confederado tinha acabado de ser derrotado e com ele toda uma sociedade escravocrata, pressupondo uma grande mudança, passando de ler livros para ter que lavrar a terra pelas suas próprias mãos. Scarlett, ao contrário de Ashley, adaptou-se e começou a trabalhar no campo e a vender os seus pertences pessoais para pagar os pesados impostos, denotando uma grande capacidade de adaptação. Caiu o mundo rural dos fazendeiros e escravocrata, dando lugar a um novo mundo industrializado, com mudanças sociais muito fortes que as pessoas não acompanharam, levando, mais tarde, ao surgimento das leis de Jim Crow, derrotadas, finalmente com o *Civil Rights Movement*.

É esta mudança, este *Götterdämmerung*, que acredito também estarmos a viver. Assim como no livro, há uma dualidade.

Passamos de um mundo desconectado para estarmos interligados pela tecnologia, conseguindo falar com uma pessoa do outro lado do mundo em segundos quando há cerca

de 150 anos teríamos que enviar uma carta que demoraria meses. Passamos de um mundo onde uma pessoa não poderia expressar a sua diferente identidade de género e sexual para um mundo mais livre, exceto em alguns países que não estão a acompanhar ao mesmo ritmo a mudança. Passamos de um ensino estático, hierárquico e acrítico para um que se pretende inclusivo, crítico e tecnológico. Passamos de um mundo onde o lugar da mulher era na cozinha para um onde as mulheres são o que elas quiserem, perdendo as amarras que não as deixavam voar.

No verão de 2019, visitei *Auschwitz-Birkenau*, na Polónia. Sem discorrer sobre as atrocidades e a dor que presenciei no campo, uma das situações que mais me impressionou foi a conversa com a guia do campo. Perguntei-lhe se poderia fazer algumas perguntas, pois era quase professor de História e o meu tema era precisamente a História Dolorosa. Questionei-a sobre a sua formação, contando-me que era formada em História e que teve que fazer três testes (dois escritos e um oral) para poder ser guia. O teste oral ocorreu em frente a ex-prisioneiros que tentavam ao máximo apanhar o mínimo erro. Perguntei-lhe, de seguida, como era viver aquele mundo tenebroso e como o conseguia separar da sua vida pessoal, dizendo-me que só vinha trabalhar quando queria e podia parar de vir durante muito tempo sem ninguém lhe apontar o dedo. Por fim, afirmou que não via com bons olhos a vinda de pessoas com menos de 18 anos ao campo. Fiquei intrigado e perguntei-lhe por que razão afirmava isso. Justificou-se que não tinham maturidade, que era algo pesado para eles e que só com o passar dos anos conseguiriam entender verdadeiramente o que se passou ali e agir com respeito.

Esta conversa despertou o meu interesse porque era exatamente o contrário de tudo o que pensava sobre o ensino da história dolorosa. Para mim, e também para muitos dos escritores que utilizei na parte teórica, era exatamente o oposto do que sentíamos. A História dolorosa tem que ser ensinada desde tenra idade aos mais novos. Na minha opinião, o que motivou a opinião da guia deve-se à falta de empatia dos alunos que não foi propriamente abordada pelos professores e, numa forma de não se deixarem afetar pela gravidade do que se passou, desvalorizam. A mesma situação passou-se com colegas de mestrado quando abordavam o Holocausto na sala de aula.

Tendo em mente a dificuldade subjacente a este tema, pretendi efetuar a minha pequena mudança no ensino da história, abordando a história que nos custa a contar. Esse

era a meu grande objetivo – expor o tema e o assunto para os próprios alunos pensarem criticamente sobre ele, contrariando a falta de investigação empírica.

Notei, surpreso, que os alunos gostavam imenso de falar e discutir este tema uns com os outros, ao contrário do que se tinha passado com o meu avô. Aqui acredito que foi importante o gap geracional de quem não viveu a guerra e nasceu uns valentes anos à frente.

Os alunos tinham ideias próprias sobre o racismo e outros preconceitos, discutindo-os de forma bastante madura e profunda. Aqui, creio que a técnica de investigação que surtiu mais efeito foi o *focus group*, onde os alunos aprofundaram mais os seus pensamentos e foi importante para os observar com mais atenção, retirando mais “sumo”.

Os discentes expressaram, após o fim da lição, que gostaram muito da aula e do *focus group*, sendo que uma das alunas até afirmou ser a aula de História A que mais gostou ao longo do ano. Os alunos sentiram-se ouvidos, sentiram que o que falavam era importante e isso foi fundamental para que a experiência feita com eles tivesse corrido tão bem. Notou-se um aprofundamento, com a troca de ideias, das suas posições.

Enquanto professor, nada me dá mais prazer do que sentir o entusiasmo, curiosidade e afeto dos alunos. Espero fazer parte dos professores que promovem a mudança de mentalidades nos seus alunos, que ajuda os discentes a crescer e a desafiar, levando-me também a crescer em conjunto com eles. Desejo fazer os meus alunos exercitar o seu espírito crítico, pensarem no que estão a aprender, a ligar os pontos e a construírem uma narrativa da História onde todos pertençam.

Nem tudo o que envolve o professorado é fácil. As distâncias muito grandes, a falta de respeito dos alunos e do Estado para com esta profissão tão nobre leva muitos professores a se questionarem e a deixarem o ofício. Aliás, acredito que o questionamento seja das atividades mais importantes para quem escolhe a profissão, imprescindível para que a longo prazo consigam ver a luz ao fim do túnel e consigam ser felizes. Relembro, dessa maneira, o que um certo professor me disse numa aula de mestrado “para ser um bom professor é preciso ter alegria a ensinar”.

Termino com Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa, que considero apropriado para todos aqueles que escolhem esta missão de ser professor:

Para ser grande, sê inteiro: nada

Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és

No mínimo que fazes.

Assim em cada lago a lua toda

Brilha, porque alta vive. (Pessoa, 1946, p. 148)

Referências Bibliográficas

- Araújo, M., & Maeso, S. R. (2016). *Os contornos do Eurocentrismo - Raça, História e textos políticos*. Coimbra: Almedina.
- Azurara, G. E. (Editado em 1841; Escrito em 1453). *Chronica do descobrimento e conquista de Guiné, 1410-1474 (?)*. Paris: Officina Typographica de Fain e Thunot. Obtido de <https://purl.pt/216>
- ComunicAR - Boletim da Assembleia da República. (2019). MEMÓRIA ACERCA DA EXTINÇÃO DA ESCRAVIDÃO. Lisboa, Lisboa, Portugal. Obtido de <https://app.parlamento.pt/comunicar/v1/202102/70/artigos/art7.html>
- Diário de Notícias. (29 de julho de 2020). *Diário de Notícias*. Obtido de Web Site de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/29-jul-2020/a-morte-de-bruno-cande-continua-a-ecoar-e-vai-fazer-se-ouvir-de-novo-esta-sexta-feira-12475431.html>
- Diário de Notícias. (28 de junho de 2021). *Diário de Notícias*. Obtido de Web Site de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/sociedade/homem-acusado-de-matar-ator-bruno-cande-condenado-a-22-anos-e-nove-meses-de-prisao-13882081.html>
- ECRI, E. C. (2 de outubro de 2018). Relatório da ECRI sobre Portugal (quinto ciclo de controlo). Estrasburgo, Alsácia-Lorena, França. Obtido de <https://rm.coe.int/fifth-report-on-portugal-portuguese-translation-/16808de7db>
- Escola Secundária João Gonçalves Zarco. (2007). *zarco.pt*. Obtido de zarco.pt: <https://www.zarco.pt/site/index.php/instituicao/>
- Freire, P. (1979). *Educação e Mundança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- George, T. (Realizador). (2004). *Hotel Rwanda* [Filme].
- Henriques, J. G. (2016). *Racismo em Português: o lado esquecido do Colonialismo*. Lisboa: Tinta da China.

- Jornal de Notícias. (23 de Janeiro de 2020). *Jornal de Notícias*. Obtido de Web Site de Jornal de Notícias: <https://www.jn.pt/justica/claudia-simoes-pedi-lhe-para-me-sentar-no-banco-respondeu-me-que-era-no-chao-11738740.html>
- Lee, H. (1960). *Mataram a Cotovia*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Martin, N., & Porras, R. (2021). Lidar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Em N. Ibagón, R. Vega, A. Echeverry, & R. Gil, *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos: Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia* (pp. 13-40). Colômbia: Cali: Universidad Icesi e Universidad del Valle.
- Moreira, J. K. (13 de Julho de 2017). A falácia do “racismo inverso”. *Público*, 2. Observador. (2 de agosto de 2020). Obtido de <https://observador.pt/2020/08/02/chega-manifestou-se-em-lisboa-para-dizer-que-portugal-nao-e-racista/>
- People, N. A. (17 de maio de 2017). *National Association for the Advancement of Colored People*. Obtido de National Association for the Advancement of Colored People: <https://naacp.org/resources/criminal-justice-fact-sheet>
- Pessoa, F. (1946). *Odes de Ricardo Reis*. Lisboa: Ática.
- Pinto, C., & Rosas, M. A. (2017). *Um novo Tempo da História*. Porto: Porto Editora.
- Popper, S. K. (1974). *A sociedade aberta e seus inimigos*. (M. Amado, Trad.) Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada.
- Portal Diplomático do Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2020). Congresso de Viena: Relações Diplomáticas. Lisboa, Lisboa, Portugal. Obtido de <https://www.portaldiplomatico.mne.gov.pt/relacoesbilaterais/paises-geral/congresso-de-viena>
- Público. (1 de agosto de 2021). *Público*. Obtido de Web Site de Público: <https://www.publico.pt/2021/08/01/sociedade/noticia/medico-levou-tribunal-mae-recusou-atendida-negro-responsabilidade-social-1972319>
- Vala, J. (2021). *Racismo, Hoje: Portugal em Contexto Europeu*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Viana, C. (27 de Março de 2011). Manuais de História ainda contam o mundo à moda do Estado Novo. *Público*.

Anexos

Anexo 1

Plano de Aula:

Plano de Aula Ano: 10º	Turma: 8/9	Data: 27-28/03/2019	Aula n.º	Duração: 50 min
-------------------------------	-------------------	----------------------------	-----------------	------------------------

MÓDULO 3 – A abertura europeia ao Mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI

Unidade 5 – As novas representações da Humanidade

Subunidade 5.1 – O encontro de culturas e as dificuldades de aceitação do princípio da unidade do género humano

Sumário: A história dolorosa da escravidão: raízes até aos nossos dias.

Conteúdos	Indicadores de Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem
1. Os portugueses, desde que iniciaram o período de Expansão, dedicaram-se ao tráfico de pessoas escravizadas. Primeiro através de mouros cativos e, mais tarde, quando chegaram às costas de África, de pessoas de etnia negra. Os portugueses, com o comércio triangular atlântico, fizeram da venda e transporte de escravos um negócio, transportando, ao longo de séculos, milhões de pessoas para a Europa e América, sendo que a grande maioria dos	- Reconhecer a importância da escravatura nas desigualdades contemporâneas - Descrever o tráfico negreiro - Compreender as raízes do racismo - Salientar o papel de Portugal enquanto transportador, vendedor e dinamizador da prática de escravização.	Motivação: Observação e análise de um vídeo da Porta dos Fundos intitulado “ESCRAVIDÃO”, onde jocosamente trata a escravidão e a vinda dos negros para o continente sul-africano, de modo que os discentes interpretem a versão apresentada e a verdade histórica. 1. 1.1 Observação e análise de quatro documentos iconográficos representativos da história dolorosa a nível mundial, sendo que o professor irá questionar os alunos se reconhecem as situações em evidência (escravidão, Holocausto, Inquisição e Guerra Colonial).

navios negreiros se dirigiam para a América. A vida a bordo dos navios negreiros era deplorável, grassando a morte através das doenças, má alimentação, falta de higiene, maus-tratos e acondicionamento dos escravos que eram transportados. Apesar da falta de condições e das vidas perdidas na viagem - cerca de um terço -as pessoas escravizadas chegavam ao seu destino, onde eram loteadas e vendidas, marcando no seu corpo a posse com um ferro em brasa. Depois desta fase, vinha o trabalho nas plantações ou nas casas dos senhores, sendo normal o abuso dos escravos, quer físico no trabalho através de chicotadas, por exemplo, se não cumprissem o objetivo no dia, quer sexual, quer mental. Só no século XVIII algumas nações se posicionaram e proibiram a escravatura, incluindo Portugal, mas só no território europeu. A maioria das nações proibiu a escravatura e o tráfico no século XIX, levando até a uma Guerra	1.2 Observação e análise de um mapa sobre o trânsito dos escravos, de onde eram e para onde iam (Continente Africano para o Continente Americano). 1.3 Leitura e análise de um documento histórico, presente no livro na pág. ??, sobre o transporte das pessoas escravizadas num negreiro, para que os alunos compreendam as condições em que os escravos eram trazidos. 1.4 Observação e análise de dois documentos iconográficos, presentes no livro na pág. ??, que retratam a vida a bordo do negreiro. 1.5 Observação e análise de um quadro, da Slave Voyages, sobre os números e os países que praticaram o tráfico negreiro, destacando a importância de Portugal no processo. 1.6 Observação e análise um mapa sobre a percentagem de afroamericanos em cada país da América. Questionamento, de seguida, do docente de forma a ajudar os alunos a compreenderem que os dados na imagem não estão corretos no que toca ao Brasil, devido ao racismo interno de muitos negros que, nos censos, se intitulam pardos ou brancos quando, na realidade, são negros.
---	---

civil nos EUA por causa da sua abolição, em 1865. No entanto, com a abolição da escravidão não acaba o racismo, levando a regras de segregação social, como por exemplo as leis de Jim Crow, nos EUA, e o Apartheid, na África do Sul (durando até à década de 90 do século XX). Esta segregação levou a diferenças que se notam no nível de riqueza gerada, no nível de encarceramento e na quantidade de pessoas com ensino superior No que toca à colonização de África, importa recordar que a colonização atrasou de uma forma avassaladora os países africanos, sendo explorados pelas matérias primas, impondo hierarquizações entre negros para os controlar, levando até a um genocídio no Ruanda, entre hutus e tutsis.		1.7 Audição e análise de um excerto de uma música de Kendrick Lamar “Vanity Slaves”, para que os discentes se apercebam da raiz do racismo na escravidão, ainda marcados na memória coletiva da população negra. 1.8 Análise dos dados referentes aos negros nos EUA, onde, comparativamente aos brancos, se nota uma discrepância a nível de maior encarceramento e menos riqueza, relacionando com a escravidão. 1.9 Breve exposição do professor sobre o colonialismo em África, dando o exemplo do belga, onde as diferenças criadas pelos colonizadores resultaram num genocídio, explorando a criação dessas diferenças.
--	--	---

Anexo 2

Guião para o *focus group*:

Regras:

- respeito por todas as opiniões das pessoas envolvidas, mesmo que discordassem;
- levantar a mão para participar;
- Não falarem por cima uns dos outros
- qualquer forma de racismo não seria tolerada, assim como expressões machistas, homofóbicas e sexistas.
- Fica ao critério do professor se as expressões que os alunos são racistas ou não.

Perguntas:

“Que ideia têm dos Descobrimentos?”

“Ra-cis-mo

1. Teoria que defende a superioridade de um grupo sobre outros, baseada num conceito de raça, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria.
2. Atitude hostil ou discriminatória em relação a um grupo de pessoas com características diferentes, nomeadamente etnia, religião, cultura, etc.”

“um negro pode discriminar e ser preconceituoso com um branco, mas não pode ser racista com ele, porque este último não tem estruturas (históricas, políticas, económicas e sociais) que o oprimam com base no seu fenótipo .” (Moreira, 2017)

“Deveríamos fazer reparações aos países por causa da colonização?”

“A história dos descobrimentos era ensinada de forma correta e verdadeira nos manuais escolares que já tiveram?”

“Como reagiriam se, numa aula, um aluno reagisse com riso a um tema desta gravidade?”

“Se presenciassem um ato ou se alguém pronunciasse uma opinião racista, qual seria a reação?”

“Como mudar o pensamento de alguém racista?”