U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

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

A Guerra Colonial como tema sensível na sala de aula em História

Beatriz Nascimento

M

2026

Beatriz Nascimento

A Guerra Colonial como tema sensível na sala de aula em História

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

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

*"*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. [...] Escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo."

Jorge Larrosa

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 7
Agradecimentos 8
Resumo 10
Abstract 11
Índice de Figuras 12
Índice de Tabelas 13
Índice de Gráficos 14
Lista de abreviaturas e siglas 16
Introdução 17
Parte I: Da Epistemologia da História à Didática dos Passados Dolorosos 21
Capítulo 1 – Lado a Lado: História Dolorosa e História Transformadora 21
1.1. A Função Social da História e do Ensino da História 21
1.1.1. História e Memória 30
1.1.2. Consciência Histórica 38
1.1.3. Implicações Didáticas 46
Capítulo 2 – Entre a dor e o esquecimento: a importância de trabalhar passados dolorosos na sala de aula 50
2.1. Passados Dolorosos e Temas Sensíveis: definição 50
2.2. Passados Dolorosos: desafios e potencialidades 53
2.3. A Guerra Colonial Portuguesa como Questão Socialmente Viva 60
Parte II: O saber histórico entre contextos, metodologias e análises 71
Capítulo 3 – O meio escolar e o seu contexto 71
3.1. O lugar onde o saber habita 71
3.2. Com quem conversou a História? 75
A) Turma X 75
B) Turma Y 76
C) Turma Z 78
3.3. A forma de fazer as coisas: desenho metodológico 80
Capítulo 4 – Quando a História entrou na sala de aula 88
4.1. Mapear ideias, descobrir memórias: levantamento de ideias prévias 88
4.1.1. Entre a História e a Memória, o que sabem os alunos? 91

4.2. Visita à Exposição "As Cicatrizes da Escravatura" 116
4.2.1. O primeiro contacto com passados dolorosos 118
4.2.2. Análise da Ficha de Trabalho 1 120
4.3. A aula-oficina sobre a Guerra Colonial 129
4.3.1. Antes de planificar: o olhar do docente perante o manual escolar 130
4.3.2. Planificação: o papel ativo do docente 137
4.3.3. Análise de resultados da intervenção pedagógica 141
4.4. Ficha de Trabalho Final 154
4.4.1. Análise de resultados da Ficha de Trabalho Final 157
Considerações Finais 173
Referências Bibliográficas 179
Apêndices 186
Apêndice 1 – Exposição "As Cicatrizes da Escravatura" 186
Apêndice 2 – Levantamento de Ideias Prévias (nacionalidade portuguesa) 188
Apêndice 3 – Levantamento de Ideias Prévias (outras nacionalidades) 194
Apêndice 4 – Ficha de Trabalho 1 201
Apêndice 5 – Plano de Aula 202
Apêndice 6 – Ficha de Trabalho Final 209
Anexos 211
Anexo 1 – Cronologia: Marcos políticos relativos à Guerra Colonial 211
Anexo 2 – Ideologia Colonial: Discurso Salazar 211
Anexo 3 – Revogação do Ato Colonial (1951) 212
Anexo 4 – Testemunhos da Guerra Colonial 212
Anexo 5 – A luta pela independência: Discurso Amílcar Cabral 212
Anexo 6 – Mapa dos territórios africanos e Movimentos de Libertação 213
Anexo 7 – Embarque de um contingente para África 213
Anexo 8 – A vida nas regiões libertadas 214
Anexo 9 – Fotografia de soldados do exército português 215
Anexo 10 – Propaganda de Guerra 216
Anexo 11 – Testemunhos: Africanização do Exército português 216
Anexo 12 – Massacre de Pidjiguiti (1959) 217
Anexo 13 – Massacres no Norte de Angola, pela UPA (1961) 218
Anexo 14 – Crimes de Guerra 222

Anexo 15 – Massacre de Wiriyamu 224
Anexo 16 – Testemunho de António Lobo Antunes 226
Anexo 17 – Os Despojos da Guerra 227
Anexo 18 – Número de Vítimas da Guerra Colonial 227
Anexo 19 – Jogo Mito ou Realidade? 228

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, 25 de setembro de 2026

Beatriz Nascimento

Agradecimentos

Nenhuma conquista é verdadeiramente solitária. Chegada ao final deste percurso, tão bonito na sua completude, é para mim imprescindível recordar-me daqueles que caminharam comigo ao longo destes anos e que se constituíram fonte de apoio constante, inspiração e aprendizagem.

A dúvida. É ela que nos permite caminhar, recuar e recomeçar. Sem ela, não teria sido possível desenvolver a temática aqui abordada, à qual me dediquei com todo o empenho. Por isto, não posso deixar de agradecer à professora Sílvia Correia por me ter permitido duvidar. Foram as suas aulas que me permitiram refletir criticamente sobre estas questões, abrindo espaço ao debate e à curiosidade que viria a culminar neste trabalho.

À orientadora deste relatório, a professora Cláudia Pinto Ribeiro, expresso o meu mais profundo agradecimento. Obrigado por me ter ensinado aquele que considero ser o lado mais bonito da profissão: o lado humano. Pela forma como sempre soube equilibrar a sua docilidade e exigência. Por todas as palavras e confiança que depositou em mim. Por todas as orientações e pela generosidade com que partilhou o seu conhecimento. Este trabalho carrega, inevitavelmente, muito do que me permitiu aprender ao longo deste percurso.

À professora Ana Sofia Ferreira e à professora Sara Trindade expresso o meu sincero agradecimento por todo o apoio e acompanhamento demonstrados ao longo do ano de estágio. Obrigado por terem sido presenças constantes num percurso tão desafiante, acolhendo sempre com a maior disponibilidade as nossas inquietações.

À minha orientadora de estágio, a professora Sónia Guimarães, agradeço a exigência constante, o incentivo permanente e a dedicação inabalável à profissão que tão generosamente me transmitiu. Obrigado por todas as conversas, conselhos e por me desafiar continuamente a dar o melhor de mim. Levarei sempre comigo um pouco da professora que me inspirou a ser.

Ao camarada Bruno, meu colega de estágio, agradeço por ter sido ombro amigo nos momentos em que o peso das responsabilidades parecia maior do que as minhas forças, foi ele que fez este caminho mais leve e mais bonito. À Ana e à Lages, agradeço todos os momentos de amizade que me permitiram encontrar refúgio às turbulências deste percurso. Por todas as horas passadas à mesa de um café, entre conversas e risos, que tantas vezes me devolveram a energia para continuar. Se este trabalho é também resultado das perguntas que fui aprendendo a fazer, uma parte delas nasceu nessas conversas. Que tenhamos sempre a capacidade de transformar um café numa aula de História.

Aos meus pais agradeço por tudo aquilo em que me tornei. Por me terem ensinado, desde cedo, o valor do trabalho. Por me terem ensinado que os sonhos se constroem diariamente, através da coragem para continuar, mesmo quando o caminho parece difícil. A eles ficarei eternamente grata porque não há forma de expressar todos os sacrifícios e todo o amor que depositaram em mim. Se hoje chego aqui, é porque foram eles o meu porto seguro.

À minha irmã e ao meu cunhado, as minhas sinceras desculpas por ter falhado inúmeras vezes ao compromisso de preparar o jantar. Obrigado pela paciência com que compreenderam as minhas ausências, o meu cansaço e os dias em que parecia viver entre prazos e preocupações. Obrigado por terem segurado, sem pedir nada em troca, uma parte do peso que eu não conseguia carregar sozinha. Ao meu irmão por ser fonte de inspiração, um obrigado por me mostrar que a força e a ambição podem caminhar lado a lado com a humildade.

Se a dúvida foi o que me permitiu iniciar este caminho, foram as pessoas que me permitiram concluí-lo e é com elas que partilho a gratidão que sinto ao escrever estas últimas linhas. Comigo levarei não apenas o que aprendi nestas páginas, mas as pessoas e memórias que tornaram esta caminhada possível.

A todos, o meu mais sincero obrigado.

Resumo

Entende-se por *passados dolorosos* os eventos traumáticos que marcaram as sociedades pela violência exercida contra determinados grupos. Estes temas estão envolvidos em batalhas de memória, resultantes da dificuldade em discuti-los no espaço público. O seu silenciamento tende a agudizar tensões entre indivíduos, alimentando o ressentimento histórico e provocando o agravamento da violência. A disciplina de História constitui um espaço fundamental para abordar estes passados, contribuindo para a valorização da democracia – atualmente ameaçada pela ascensão da extrema-direita – e para o desenvolvimento do espírito crítico, indispensável à problematização das questões com que os alunos se confrontam no quotidiano.

Partindo das perspetivas didáticas de Rüsen, Peter Lee e Isabel Barca – assentes nas potencialidades da função social da História –, o presente trabalho procura explorar, com turmas do 9.º ano, as narrativas em torno da Guerra Colonial. Este tema, que constitui o nosso estudo de caso, constitui uma questão socialmente viva e incómoda que muitos optaram por esquecer. Aqueles que observaram a guerra a partir de um óculo distante não foram incentivados a refletir sobre o seu significado, contribuindo para um período de esquecimento que deixou feridas por cicatrizar.

A metodologia adotada baseia-se na recolha das ideias prévias dos alunos, procurando compreender as narrativas mnemónicas que transportam, e na identificação de lacunas nos documentos normativos. Propomos formas de problematizar o tema na sala de aula, através do trabalho com evidências históricas, atribuindo aos estudantes um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Incentiva-se a construção autónoma do conhecimento através de trabalhos de pesquisa sobre episódios dolorosos da Guerra Colonial, nomeadamente massacres e crimes de guerra. Pretende-se apresentar uma metodologia pedagógico-didática que permita aos alunos problematizar as narrativas memoriais e aprofundar o conhecimento histórico, desenvolvendo a consciência e empatia histórica e promovendo uma postura ativa e crítica, própria de cidadãos comprometidos com a defesa da democracia.

Palavras-chave: Passados Dolorosos, Memória, Guerra Colonial, Educação Histórica, Consciência Histórica

Abstract

Painful Pasts are understood as traumatic events that have left their mark on societies due to the violence perpetrated against certain groups. These issues are at the heart of battles over memory, stemming from the difficulty of discussing them in the public sphere. Silencing them tends to exacerbate tensions among individuals, fueling historical resentment and leading to an escalation of violence. The subject of history provides a fundamental space for addressing these past events, contributing to the promotion of democracy–currently threatened by the rise of the far right–and to the development of critical thinking, which is indispensable for students to critically examine the issues they face in their daily lives.

Based on the pedagogical perspectives of Rüsen, Peter Lee, and Isabel Barca – which are grounded in the potential of history's social function – this study seeks to explore, with 9th-grade classes, the narratives surrounding the Colonial War. This topic, which serves as our case study, is a socially alive question and difficult issue that many have chosen to forget. Those who observed the war from a distance were not encouraged to reflect on its significance, contributing to a period of forgetting that left wounds unheal.

The methodology adopted is based on gathering students' previous ideas and identifying gaps in curricular documents. We propose ways to explore the topic in the classroom by working with historical evidence, giving students a central role in the teaching-learning process. We encourage the independent construction of knowledge through research projects on painful episodes of the Colonial War, particularly massacres and war crimes. The aim is to present a pedagogical-didactic methodology that enables students to critically examine memory narratives and deepen their historical knowledge, thereby developing historical consciousness and historical empathy and fostering an active role and critical stance characteristic of democratic citizens.

Key-words: Painful Past, Memory, Colonial War, Historical Education, Historical Consciousness

Índice de Figuras

Figura 1 – Quadro de Competências para uma Cultura Democrática 44
Figura 2 – Metodologia da Aula Histórica 47
Figura 3 – Respostas dos alunos, na sua totalidade, ao levantamento de ideias prévias realizado durante a aula da Guerra Colonial 144
Figura 4 – Vandalismo ao Monumento "Aos Heróis do Ultramar" 155

Índice de Tabelas

TABELA 1 – MEMÓRIA *VS.* HISTÓRIA.....31
TABELA 2 – POSIÇÃO DOS DOCENTES EM TRABALHAR QSV EM SALA DE AULA.....54
TABELA 3 – NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM AO LEVANTAMENTO DE IDEIAS PRÉVIAS.....91
TABELA 4 – NÚMERO DE ALUNOS PRESENTES NA VISITA À EXPOSIÇÃO "AS CICATRIZES DA ESCRAVATURA" ...117
TABELA 5 – TIPO DE REAÇÕES DOS ALUNOS NA CONCRETIZAÇÃO DA VISITA À EXPOSIÇÃO "AS CICATRIZES DO PASSADO".....118
TABELA 6 – NÚMERO DE ALUNOS PRESENTES NA AULA SOBRE A GUERRA COLONIAL.....130
TABELA 7 – NÚMERO DE RESPOSTAS DOS ALUNOS À FICHA DE TRABALHO FINAL.....156

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos da turma X por nacionalidades 75
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos da turma Y por nacionalidades 77
Gráfico 3 – Distribuição dos alunos da turma Z por nacionalidades 79
Gráfico 4 – Número de respostas dos alunos, na sua totalidade, à pergunta "Gostas da disciplina de História? (em %) 91
Gráfico 5 – Número de respostas dos alunos, na sua totalidade, à pergunta "Como costumas obter informações sobre temáticas da disciplina de História? (em %) 92
Gráfico 6 – Número de respostas dos alunos, na sua totalidade, à pergunta "Se tivesses de explicar a importância de estudar História a alguém, o que dirias?", por categorias 94
Gráfico 7 – Número de respostas dos alunos, na sua totalidade, à pergunta "Que ideia te é transmitida quando ouves falar do passado de Portugal? (em %) 96
Gráfico 8 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Na tua opinião, Portugal tem um "passado glorioso"? (em %) 97
Gráfico 9 – Número de respostas dos alunos, de outras nacionalidades, à pergunta "Antes de viveres em Portugal, aprendeste algo sobre a História deste país"? (em %) 98
Gráfico 10 – Número de respostas, dos alunos de outras nacionalidades, à pergunta "Na tua opinião, qual é a perspetiva portuguesa sobre o passado colonial?" (em %) 99
Gráfico 11 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Na tua opinião, qual destes acontecimentos foi mais marcante ao longo do século XX em Portugal"? (em %) 100
Gráfico 12 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Na tua opinião, qual dos seguintes momentos da História de Portugal te faz sentir mais orgulho? (em %) 102
Gráfico 13 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Na tua opinião, qual dos seguintes momentos da História de Portugal te faz sentir mais vergonha"? (em %) 103
Gráfico 14 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Com que frequência ouves falar da Guerra Colonial"? (em %) 107
Gráfico 15 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Tiveste contacto com alguém que viveu a Guerra Colonial"? (em %) 108

Gráfico 16 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "O que os teus familiares/conhecidos dizem sobre a Guerra Colonial"? (em %)..... 109
Gráfico 17 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Lembras-te de ouvir falar de massacres, violência contra civis ou outros impactos da Guerra Colonial"? (em %) 110
Gráfico 18 – Número de respostas, dos alunos de outras nacionalidades, à pergunta "No teu país, houve algum conflito semelhante à Guerra Colonial Portuguesa?" (em %)..... 111
Gráfico 19 – Número de respostas, dos alunos de outras nacionalidades, à pergunta "De que forma os períodos de guerra, colonização ou outros momentos de conflito são recordados no teu país?" (em %) 112
Gráfico 20 – Número de respostas, dos alunos de outras nacionalidades, à pergunta "Na tua opinião, como deveria ser abordado o tema da Guerra Colonial/Guerra de Libertação na sociedade portuguesa?" (em %) 113
Gráfico 21 – Número de respostas dos alunos, na sua totalidade, à pergunta "Consideras importante discutir este tema?" (em %) 114
Gráfico 22 – Número de respostas dos alunos sobre a utilidade desta atividade para a sua vida prática 126
Gráfico 23 – Número de respostas dos alunos à pergunta "Porque será que este monumento foi construído?", por categoria de análise 157
Gráfico 24 – Número de respostas dos alunos à pergunta "Concordas com a ideia que levou à sua construção? Justifica.", por categoria de análise 159
Gráfico 25 – Número de respostas dos alunos à pergunta "Por que motivo é que o monumento terá sido vandalizado?", por categoria de análise..... 161
Gráfico 26 – Número de respostas dos alunos à pergunta "Que mensagem pretende(m) transmitir o(s) autor(es) desta ação?", por categoria de análise 163
Gráfico 27 – Número de respostas dos alunos à pergunta "Concordas com essa mensagem? Justifica", por categoria de análise..... 165
Gráfico 28 – Número de respostas dos alunos à pergunta "Consideras que o monumento apresenta apenas um lado da História? Justifica", por categoria de análise..... 168

Lista de abreviaturas e siglas

CT	Conselho De Turma
LPNM	Língua Portuguesa Não Materna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OHTE	Observatory on History Teaching in Europe
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
QSV	Questões Socialmente Vivas
SEIC	Selo De Escola Intercultural
TEIP	Programa de Territórios de Intervenção Prioritária

Introdução

> Expor os cidadãos de uma nação à história complexa do seu passado não é apenas uma forma de proteção contra fascistas e demagogos [...] é um pré-requisito essencial para a compaixão cívica. [...] A democracia é um ideal em que cada cidadão goza de igualdade política enraizada no reconhecimento da humanidade plena de todas as pessoas. E concretizar o ideal da igualdade política é impossível sem compreender quem foi privado desse direito e as razões dessa exclusão[1].

Entre o passado e a memória habita um conjunto de sentimentos mutáveis que a sociedade apresenta nas suas reflexões. A memória de passados dolorosos ou, se quisermos, de temas sensíveis da nossa História traz-nos um conflito interior com o qual não sabemos lidar. Não nos revemos e não podemos percecionar ter vivido certos tempos, dificultando a empatia por aqueles que os viveram. Este dilema traz às diferentes gerações conflitos interiores que tendem a culminar em batalhas memoriais inerentes à forma com o passado é recordado. Por vezes, erradamente, unindo o incómodo de problematizar estes temas com o desconhecimento acerca deles.

A Guerra Colonial ou, se preferirmos, a Guerra de Libertação encontra-se num desses temas que, durante muito tempo, alguns preferiram esquecer, evitando a discussão e a rememoração de um conflito ao qual não conseguem dar sentido. Durante o Estado Novo a discussão do tema era certamente limitada pela forte repressão empregue pelo regime. Contudo, após o 25 de Abril, as feridas do passado colonial continuaram por sarar. Os milhares de mobilizados para o conflito não encontraram na sociedade portuguesa uma integração que os permitisse lidar e curar a experiência traumática do conflito. Aqueles que assistiram à Guerra com um óculo distante tampouco foram incentivados a refletir sobre o que o conflito significou para os envolvidos. Portugal passou assim por um período de esquecimento de um passado recente que, ali ao lado, se demonstraria desconfortável de discutir e problematizar. Portugueses obrigados a uma guerra e africanos vítimas da ideologia colonial do regime salazarista viram então a sua história apagada por um tratado de silencio que ninguém assinou.

---

[1] STANLEY, Jason – *Apagar a História: Como os fascistas reescrevem o passado para controlar o futuro*. Nova Iorque: Penguin Random House Grupo Editorial, 2025.

O silenciamento sobre a Guerra Colonial inibiu os indivíduos de encontrar um espaço sem controvérsia onde pudessem discutir o tema, encaminhando para o esquecimento as atrocidades cometidas no território africano. Para isto, contribui a forma leviana com que ainda hoje se leciona a Guerra Colonial. Um passado vinculado no sistema educativo como um meio para o que viria a ser a libertação das correntes opressoras da nação, o Dia da Liberdade. Entre o reduzido tempo letivo e a abordagem leviana deste conflito pelos docentes apoiados num currículo redutor das potencialidades apresentadas em trabalhar temas sensíveis, encontramos então os massacres que, para os mais desatentos, nunca existiram e que tantos conhecedores do território em armas, escolheram negar, preferindo ignorar as evidências históricas que, entretanto, têm sido explicadas pela historiografia.

A disciplina de História, quando lecionada a partir da sua função social, constitui-se como um espaço fundamental para abordar estas questões. De facto, a sala de aula pode vir a constituir-se como um local de questionamento aos silenciamentos impostos pelas narrativas oficiais ao promover uma análise assente na perceção de diferentes perspetivas e experiências acerca do mesmo passado histórico. Para além disto, as potencialidades em trabalhar passados dolorosos na sala de aula revelam-se essenciais para a valorização da democracia que tende a encontrar, na sociedade atual, diferentes formas de ameaça, nomeadamente se tivermos em conta a ascensão da extrema-direita em variadas regiões do globo. Na perspetiva de Jason Stanley, o combate ao extremismo deve começar na sala de aula através da problematização do modo de funcionamento de regimes autoritários e da forma como estes conseguem, através da desinformação e de discursos populistas, mover o ódio para determinados grupos de pessoas.

No nosso entender urge que os docentes integrem na sua missão educativa os cuidados inerentes à defesa e manutenção da vida democrática e apresentem uma metodologia de ensino que aprofunde o estudo dos passados dolorosos com o objetivo de dotar os alunos de espírito crítico e valores empáticos, desenvolvendo competências para uma cidadania democrática. De forma a alcançar estes pressupostos, partimos das perspetivas didáticas de autores como Jörn Rüsen, Peter Lee, Peter Seixas, Isabel Barca, Marília Gago, entre outros, assentes nas potencialidades da disciplina para desenvolver

a capacidade de pensar historicamente sobre o mundo atual, interpretando e problematizando os acontecimento e desafios com que lidam na vida prática, tendo em vista a defesa de direitos e valores democráticos.

O nosso trabalho assenta na questão – *De que forma a abordagem de temas sensíveis como a Guerra Colonial, pode promover o espírito crítico, a empatia e os valores democráticos?*. Desta forma, o nosso intuito com o relatório de estágio passará por alcançar os seguintes objetivos:

a) Definir o conceito de temas sensíveis e "questões socialmente vivas" no ensino da História.
b) Analisar a relação entre história e memória na compreensão de eventos como a Guerra Colonial.
c) Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.
d) Examinar as lacunas nos documentos normativos e propor alternativas para uma abordagem mais completa e inclusiva.
e) Explorar estratégias pedagógicas eficazes para tratar a Guerra Colonial em sala de aula.
f) Propor recursos didáticos que promovam a reflexão crítica e a mobilização de competências históricas.
g) Desenvolver o espírito crítico e a empatia histórica dos alunos, fortalecendo a sua consciência democrática.

O nosso estudo foi desenvolvido com três turmas de 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico, onde adotamos uma metodologia de ensino baseada nos pressupostos da Aula-Histórica, a partir da recolha de ideias prévias dos alunos, procurando compreender as narrativas mnemónicas que transportam e da identificação de lacunas encontradas nos materiais didáticos. Propomos formas de problematizar o tema na sala de aula, através da análise de evidências históricas, atribuindo aos estudantes um papel central no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Incentiva-se a construção autónoma do conhecimento através de trabalhos de pesquisa sobre episódios dolorosos da Guerra Colonial, nomeadamente massacres e crimes de guerra, pretendendo-se apresentar uma metodologia pedagógico-didática que permita aos alunos problematizar as

narrativas memoriais e aprofundar o conhecimento histórico, promovendo uma postura ativa e crítica, própria de cidadãos comprometidos com a defesa da democracia.

No que concerne à estrutura deste relatório, optámos por a dividir em duas partes: a primeira – *Da Epistemologia da História à Didática de Passados Dolorosos* – integra as bases teóricas levadas em conta para a nossa intervenção didática; e, a segunda – *O saber histórico entre contextos, metodologias e análises*, onde explicamos o nosso contexto de intervenção, a metodologia adotada e apresentamos a análise de resultados.

No capítulo 1 – *Lado a lado: História Dolorosa e História Transformadora* – procuramos explicar a importância da função social da história, debater sobre as vicissitudes relacionadas à memória, refletindo sobre o modo como esta influência os usos intencionais do passado e, por fim, elucidar o leitor sobre os cuidados didáticos a ter em conta quando pretendemos que os alunos desenvolvam a sua consciência histórica de forma a deterem um papel interveniente na sociedade. No capítulo 2 – *Entre a dor e o esquecimento: a importância de trabalhar passados dolorosos na sala de aula* – a nossa preocupação prendeu-se com a definição do conceito de passados dolorosos e de questões socialmente vivas, prosseguindo para as potencialidades em trabalhá-las em sala de aula. Além disto, procuramos justificar a forma como enquadramos o nosso tema de estudo – a Guerra Colonial – como um tema sensível, explanando a cartografia memorial do conflito desde 1961 até à atualidade.

No Capítulo 3 – *O meio escolar e o seu contexto* – procedeu-se à caracterização do nosso contexto de intervenção no que concerne à composição das turmas e à descrição da escola onde estagiamos. Adicionalmente, procuramos explicar ao leitor a emergência da relevância deste tema no nosso contexto de ensino, bem como a construção do desenho metodológico da nossa investigação que se assumiu detentora de uma natureza qualitativa, descritiva e interpretativa. Por fim, no capítulo 4 – *Quando a História entrou na sala de aula* – encontramos uma descrição aprofundada das atividades pedagógicas realizadas e dos objetivos que tencionávamos atingir com cada uma delas, bem como a apresentação e análise de resultados delas provenientes.

Parte I: Da Epistemologia da História à Didática dos Passados Dolorosos

Capítulo 1 – Lado a Lado: História Dolorosa e História Transformadora

1.1. A Função Social da História e do Ensino da História

> A História tem um lugar na educação porque desenvolve a consciência histórica dos alunos, localizando-os no mundo[...]. Se os nossos alunos aprendem a abordar o passado historicamente, eles terão disponível a possibilidade, não só de apegar ou abandonar suas lealdades, tradições e fidelidades sociais ou políticas, mas de vê-las sob uma luz diferente[2].

A reflexão de Peter Lee enuncia alguns dos princípios fundamentais da Educação Histórica. Para o autor, o poder da disciplina de História reside no seu carácter transformativo, resultante da possibilidade de promover uma relação historicamente informada com o passado, capaz de transformar a forma como os indivíduos compreendem o mundo. Neste sentido, cabe-nos procurar responder à seguinte questão: por que motivo o ensino da história é socialmente necessário?

A conceção da História enquanto disciplina socialmente interventiva teve origem perante a necessidade de atribuir significado às ruturas e mudanças provocadas pelos acontecimentos traumáticos do século XX, que provocaram "[...] incertezas, o inconformismo e a estupefação perante a irracionalidade e a crueza de alguns acontecimentos. O humano foi capaz [...] de criar momentos dolorosos, inexplicáveis à luz da razão, atingindo o cúmulo de aceitar como possível a banalidade do mal"[3].

Este passado evidenciou a necessidade de uma História problematizadora que fosse capaz de responder às inquietações sociais, consolidando a ideia de que a História deveria contribuir para formar cidadãos críticos e conscientes. Perante isto, vários

[2] LEE, Peter – Literacia Histórica e história transformativa. Educar em Revista. 60 (2016), p. 139-140.
[3] ALVES, Luís Alberto – Epistemologia da História. Revista História Hoje. 5:9 (2016), p. 13-14.

autores procuraram fundamentar a relevância social da disciplina e do seu ensino. A linha de investigação em Educação Histórica tem como intuito principal contribuir para um ensino que procure desenvolver nos alunos uma atitude mental dinâmica de "pensar historicamente". Para Jörn Rüsen, a consciência histórica constitui-se como um intrumento de orientação temporal, que permite compreender as relações entre passado, presente e futuro, atribuindo significado às experiências humanas e favorecendo a construção da identidade individual e coletiva[4].

Simultaneamente, Peter Lee defende que a literacia histórica, isto é, a capacidade do indivíduo pensar historicamente, ultrapassando o mero conhecimento factual e cronológico de acontecimentos históricos ao fazer uso dos conceitos próprios da disciplina, assume uma função social ao possibilitar o desnudamento do mundo promovido pelo desenvolvimento do pensamento crítico, através da análise de evidências históricas e da compreensão das mudanças e rutura dos tempos que continuam a influenciar o presente[5]. Bodo von Borries reforça também a importância do desenvolvimento do pensamento histórico que permita aos alunos analisar o passado a partir de múltiplas perspetivas, questionar interpretações estabelecidas e compreender criticamente a realidade em que se inserem[6]. A função social da História encontra, portanto, a sua expressão não apenas na compreensão do que aconteceu no passado, mas na capacidade de dotar os indivíduos de instrumentos para interpretar criticamente a sua realidade e posicionar-se perante ela.

A História Transformativa que, para Peter Lee implica uma transformação na forma como o indivíduo interpreta o mundo, assente no desenvolvimento do pensamento histórico, cruza-se com múltiplas perspetivas existentes na sociedade sobre a função da disciplina, entenda-se:

---

[4] RÜSEN, Jörn – *Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. MARTINS, Estevão [Trad.]. Brasília: Editora UnB, 2001, p. 30-33.
[5] LEE, Peter – Literacia Histórica e história transformativa, p. 121.
[6] BORRIES, Bodo V. – Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?. *Educar em Revista*. 32:60 (2016), pp. 171-196.

1. História dos eruditos, entendida como um conjunto de factos sobre o passado que os alunos devem conhecer e integrar nos seus discursos.
2. História do grande público ou, se preferirmos, dos amantes do passado, concebida como potencializadora da cultura daqueles que são motivados para a sua aprendizagem através de romances históricos ou filmes, defendendo que a escola detém como papel fortalecer o gosto cultural.
3. História dos nostálgicos, utilizada para engrandecer personagens históricas e enraizar heróis, entendidos como possíveis pontos de referência para os mais jovens.
4. História dos comprometidos, que reivindicam a disciplina para defender causas, "formar patriotas [e] desenvolver a consciência nacional".
5. História dos pragmáticos, para quem a disciplina constitui, sobretudo, um meio de obtenção de habilitações escolares, assente no estudo do passado para a aquisição de uma avaliação positiva nos exames.
6. História dos clínicos, que caracterizam a disciplina como sendo detentora de "virtudes terapêuticas, servindo sobretudo para cicatrizar as feridas do passado, reconhecer o papel dos esquecidos e das vítimas e pacificar sociedades através da administração da tolerância temporal"[7].

Da nossa parte, seria redutor considerar apenas uma destas conceções da História. Torna-se, no entanto, essencial estarmos conscientes da forma como os indivíduos entendem a disciplina e refletir sobre as limitações destas visões. Paralelamente, importa questionar qual a conceção da História que melhor favorece "o desenvolvimento da maturidade pessoal, boa integração social e uma participação cívica ativa"[8], fornecendo um sentido mais profundo à experiência de vida.

Considerar a História apenas como um exercício de memorização de factos e datas corresponde a uma visão reducionista e até perigosa, na medida em que a esvazia da sua função social e educativa[9], assente na formação de sujeitos críticos, conscientes e

[7] ALVES, Luís Alberto – Epistemologia da História, p. 19-20.
[8] ALVES, Luís Alberto – Epistemologia da História, p. 19-20.
[9] LEE, Peter – Literacia Histórica e história transformativa, p. 114

aptos a tomarem decisões no seu próprio tempo e a formularem novas perspetivas para o futuro[10]. O ensino da História deve, por isso, afastar-se da visão simplista que o reduz à transmissão e memorização do passado, ou que a concebe apenas como meio de obter diplomas académicos. Tal perspetiva, segundo Barton, estabelece a disciplina como uma obrigação escolar, levando os alunos a decorar factos históricos a partir da imposição do docente[11]. Estes estigmas, que Rüsen designa como "Didática da Cópia" e Paulo Freire como "Educação Bancária", têm sido alvo de fortes críticas. Para Freire, este modelo educativo mantém as pessoas numa situação de opressão, pois não as incentiva a pensar criticamente nem a transformar a sua realidade. Assim,

> [...] Esta visão bancária anula o poder criador dos educandos ou minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu "humanitarismo" está em preservar a situação de que são beneficiários[12].

Contrariando esta visão, o autor apresenta a proposta de uma educação libertadora, assente na problematização das coisas do mundo, segundo a qual o aluno constrói o conhecimento a partir da sua realidade. Esta contrasta com a lógica da primeira, dado que, ao invés de perpetuar formas de opressão e de poder, encaminha o aluno para a reflexão e consciência crítica da sua experiência de vida, permitindo-o questionar o seu meio e as memórias por ele transmitidas, libertando-se. Entenda-se:

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.[13]

---

[10] ALVES, Luís Alberto – Epistemologia da História, p. 16.
[11] BARTON, Keith C. – Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania. In. BARCA, Isabel (org.) – *Para uma educação histórica de qualidade*. Braga: CIEd, 2004, p. 13.
[12] FREIRE, Paulo – *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 60.
[13] FREIRE, Paulo – *A Pedagogia do Oprimido*, p. 67-68.

Desta forma, a Educação Libertadora afasta a visão do professor como depositário de conteúdos históricos previamente construídos, que tende a perpetuar na sala de aula visões ou verdades únicas do passado[14], e defende que esse conhecimento deve emergir do diálogo entre professor e aluno. Perante esta perspetiva, o papel do docente será garantir que os estudantes têm acesso a materiais e metodologias pedagógico-didáticas que promovam o questionamento e reinterpretações individuais das narrativas históricas[15]. Neste cenário, o aluno torna-se o elemento central no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, tendo um papel ativo na construção do seu conhecimento histórico[16], desenvolvendo a capacidade de pensar criticamente o presente e avaliar novas hipóteses de futuro.

Catroga, ao posicionar-se contra uma visão positivista da História que "matiza as pretensões à verdade total e definitiva", assume que todo o conhecimento histórico é passível de novas hipóteses interpretativas, que abrem caminhos a outras perspetivas de entendimento do passado. Estas novas perspetivas visam, muitas vezes, colmatar lacunas perpetuadas pelos esquecimentos, trazendo à luz novos temas e fornecendo reinterpretações de factos históricos que estavam, até então, ocultos[17].

A função social da História prende-se com a sua capacidade de impulsionar o pensamento crítico, impossibilitando a formatação de ideias resultantes de intenções públicas ou de narrativas hegemónicas. O poder da crítica encontra-se inscrito em todo o processo de produção do conhecimento historiográfico e é igualmente essencial para o ensino da disciplina. No que respeita aos estudantes, trata-se de desenvolver uma consciência crítica que os capacite para analisar o passado e o presente de forma informada. Desta forma, uma história problematizadora permite compreender as mudanças ocorridas, questionar as sociedades e os conflitos nelas existentes, possibilitando que o aluno procure dar sentido a um mundo diferente do seu – "mas

[14]LEE, Peter – Literacia Histórica e história transformativa, p. 117.
[15] BORRIES, Bodo V. – How to Examine the (Self-)Reflective Effects of History Teaching. In. BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (ed.) – *Historicizing the Uses of the Past*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2011, p. 281- 282.
[16] FREIRE, Paulo – *A Pedagogia do Oprimido*, p. 72-74.
[17] CATROGA, Fernando – *Memória, História e Historiografia*, p. 40-42.

aceitável perante o contexto em que vive" –, preparando-o para a convivência com outros pontos de vista[18].

Segundo Marília Gago, sem esta possibilidade de diálogo crítico, a produção historiográfica cai num modelo etnocêntrico e, consequentemente, eurocêntrico, uma visão limitadora do passado por o compreender apenas a partir das crenças e valores da sociedade em que o indivíduo está inserido. No que diz respeito à didática da História, esta visão simplista é combatida através do "criticismo mútuo", proporcionado pelo diálogo e pelo debate entre pares em sala de aula, estimulando a troca de ideias, a aceitação de outras perspetivas e contribuindo para a construção de um discurso histórico mais abrangente e inclusivo[19].

Deste modo, importa refletir sobre outra limitação à Educação Histórica relevante: o etnocentrismo da História, associado à defesa de uma história de "heróis" que alimenta nacionalismos exacerbados. A investigação centrada exclusivamente num único indivíduo, retratado como modelo para os mais jovens, é também ela mediada pelo meio social, generalizando as motivações e vontades de todos os outros sujeitos históricos que acabam relegados para o esquecimento[20].

Perante isto, torna-se necessário distinguir entre uma história submissa aos interesses políticos ou sociais e uma história orientada para a preparação dos alunos enquanto cidadãos, aproximando-os do mundo democrático em vez de os submeter a alianças com ideologias nacionalistas. Peter Lee critica o uso da disciplina para a defesa de valores comuns impostos, afirmando que tais intuitos parecem servir "para formar uma mão de obra eficaz[21]". A falácia desta perspetiva reside justamente na sua pretensão de perpetuar visões únicas, excluindo uma das dimensões fundamentais da sociedade democrática: a coexistência de múltiplas verdades e perspetivas que, embora dissonantes, se devem debater livremente, promovendo possíveis consensos. Sem o

[18] ALVES, Luís Alberto – Epistemologia da História, p. 14.
[19] GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel – História e Educação História: que diálogos e desafios?. *Revista Portuguesa de História*. LIII (2022), pp. 67-68.
[20] LEE, Peter – Literacia Histórica e história transformativa, p. 111-112.
[21] LEE, Peter – Literacia Histórica e história transformativa, p. 110.

poder da crítica, o presente passa a ser entendido como algo inevitável, sem margem para mudanças, e a História serve apenas para "corroborar o status quo, convencendo os povos de que a maneira como as coisas são é a maneira como devem ser" [22],– uma perspetiva que Paulo Freire combate através da sua proposta de educação libertadora.

Uma cidadania participativa, direcionada para a defesa da democracia, requer um raciocínio individual que tenha em vista o bem-comum de todos e não apenas o alcance de privilégios individuais ou coletivos, direcionados exclusivamente para a comunidade em que estão inseridos. Pelo contrário, uma cidadania democrática deve "contribuir para a sanidade das comunidades a que pertencem e onde se cruzam com as vizinhanças locais [...] os cidadãos têm de empenhar-se a melhorar não somente suas próprias vidas, mas as vidas dos seus companheiros"[23].

Assim, a História orientada para a cidadania democrática exige a aceitação da multiperspetiva e da multiculturalidade. A disciplina, neste quadro, cumpre a sua função social ao promover a crítica e a autocrítica[24], encaminhando os alunos para a compreensão do outro e para a adoção de perspetivas mais humanistas sobre o tempo que passou e sobre o que ainda se vive. Este raciocínio, ancorado no conhecimento histórico, favorece a construção de uma identidade heterogénea, assente na inclusão e no reconhecimento da diversidade, em oposição a uma identidade nacional uniformizadora, que tende a submeter ou excluir o diferente[25].

Além disto, a função social da disciplina reivindica para o ensino de História a necessidade de preparar os alunos para agir como elementos integrantes de uma sociedade democrática, o que implica a tomada de decisões sociais e políticas conscientes de si mesmos e do "outro", para que através de uma participação ativa sejam capazes de contribuir para um futuro melhor. Entenda-se:

---

[22] BARTON, Keith C. – Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania, p. 15-19.
[23] BARTON, Keith C. – Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania, p. 15-16.
[24] GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel – História e Educação História: que diálogos e desafios?, p. 67-68.
[25] ALVES, Luís Alberto – Epistemologia da História, p. 17-19.

> Se os povos no passado fizeram escolhas que afetaram o seu futuro (e o nosso presente), então somos igualmente livres de tomar decisões que suportem, modifiquem ou contrariem esses legados históricos. A educação histórica fundamentará os objetivos da democracia quando alertar os estudantes para o papel e a finalidade das ações humanas no passado. Os estudantes devem ter a possibilidade de considerar as opções possíveis dos povos no passado, as limitações que enfrentaram e a importância das suas decisões[26].

Estas disposições tornam fundamental refletir sobre o modo de transpor a função social da História para o seu ensino, entendendo a História como meio de compreensão do mundo presente e como via para clarificar a relação que cada indivíduo mantém com o "outro". Inerente a isto, está o desenvolvimento do pensamento crítico, considerando-se que a reflexão crítica sobre o mundo seria severamente dificultada pela ignorância em relação ao passado[27].

Estas ideias articulam-se inevitavelmente com a epistemologia da História e com a sua relação com a didática, aspetos que Luís Alberto Alves esclarece. O modo como a ciência constrói o conhecimento, os métodos que adota e os objetivos que persegue são elementos fundamentais, não apenas para os docentes – responsáveis por conceber uma didática que assente no método de *fazer história* e que culmine na aprendizagem histórica –, mas também para os alunos, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica. A didática da História encontra-se, assim, profundamente relacionada com o ofício do historiador[28].

Podemos assumir, entre as várias perspetivas existentes, que a História é a ciência que estuda o passado, tendo como objeto o homem, a sociedade e as suas relações. Importa, no entanto, destacar que a História ultrapassa o mero conhecimento do passado, procurando, através do questionamento, clarificar causas e consequências de

---

[26] FREIRE, Paulo – *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 60.
[27] ALVES, Luís Alberto; MAIA, Tatyana de Amaral; RIBEIRO, Cláudia Pinto; et. al. – [*Re] Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história*. Porto: EdiCrups/ CITCEM, 2016, p. 12-15.
[28] ALVES, Luís Alberto – Epistemologia da História. *Revista História Hoje*. 5:9 (2016), pp. 9-30.

acontecimentos, compreender mudanças e ruturas ocorridas ao longo do tempo e problematizá-las, com o objetivo de definir conceitos e explicar o passado. É através desta problematização – isto é, da crítica às fontes – que se constrói uma representação do passado, sustentada pela análise das evidências históricas[29] e pela sua problematização à luz do presente, num processo em que todo o conhecimento pode ser contestado[30].

A interpretação resultante é sempre realizada pelo historiador, ele próprio sujeito de um tempo, pertencente a uma determinada cultura e portador de valores e crenças que integram um sistema de tradições e preconceitos. O rigor da História exige, por isso, que o historiador se distancie emocionalmente do objeto de estudo. Esse distanciamento permite-lhe compreender e interpretar, de forma contextualizada, realidades que não[31] são as suas, evitando julgamentos anacrónicos ou levianos. No âmbito do ensino da História, é relevante dotar os alunos de instrumentos que lhes permitam compreender esta exigência, levando-os a analisar os tempos de outrora de forma distanciada das mentalidades atuais. Para Marília Gago, é este o papel transformador da disciplina: a necessidade de romper com os próprios valores e crenças coloca-nos num lugar estranho e, por vezes, desconfortável, mas que abre caminho para novas compreensões e aproximações ao "outro[32]".

Adicionalmente, as especificidades epistemológicas da História contribuem, em larga medida, para o desenvolvimento do pensamento crítico. De facto, é a partir de uma didática assente no método de *fazer-história* que se permite aos alunos, interpretar o passado, questionar as diversas perspetivas existentes, avaliar diferentes perceções e construir uma narrativa histórica[33]. É a criação de um espaço capaz de desenvolver este

---

[29] TORGAL, Luís Reis – *História... Que História?*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2015, p. 31-45.
[30] CATROGA, Fernando – *Memória, História e Historiografia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015, p. 40.
[31] GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel – História e Educação História: que diálogos e desafios?. *Revista Portuguesa de História*. LIII (2022), pp. 62-64.
[32] GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel – História e Educação História: que diálogos e desafios?. *Revista Portuguesa de História*. LIII (2022), pp. 64-65.
[33] ALVES, Luís Alberto – Epistemologia da História, p. 23

"conhecimento poderoso" que permite ao aluno reconhecer o "outro" com o mesmo respeito que a si mesmo[34], apreciando diferentes formas de pensar, sentir e viver. É lhes cedida não só a capacidade, mas também, a liberdade de questionar narrativas hegemónicas, identificar lacunas históricas em discursos políticos ou sociais e fomentar uma cidadania democrática assente no respeito pela diversidade e pelos direitos humanos[35]. O entendimento da relação entre passado e presente como a explicamos não é, contudo, algo inato nos nossos estudantes. Por esse motivo, o professor deve então ser o responsável por adotar metodologias de ensino que permitam ao aluno compreender, na prática, que a forma como pensamos, as tradições que perpetuamos e o modo como nos organizamos política, económica ou socialmente são conceções resultantes do passado histórico e que esse mesmo passado pode, muitas vezes, ser reivindicado para alimentar interesses sociais e agendas políticas[36].

Deste modo, pensar o ensino da História a partir da sua função social implica reconhecer que aquilo que se ensina, mas também a forma como se ensina, possui consequências na maneira como os alunos compreendem e agem no mundo, constroem as suas identidades e se posicionam perante questões socialmente vivas. Esta dimensão torna-se significativa perante acontecimentos históricos que permanecem envoltos em batalhas memoriais, o que justifica a necessidade de uma Educação Histórica capaz de promover a problematização dos acontecimentos do mundo atual, tendo em vista a formulação de diferentes hipóteses de futuro.

1.1.1. História e Memória

Como já mencionado, a rutura entre passado e presente é fundamental para a prática historiográfica; contudo, não se trata de uma rutura total[37]. Isto revela alguns desafios de que historiadores e professores devem estar conscientes, de modo a identificar as

[34] LEE, Peter – Literacia Histórica e história transformativa, p. 121.
[35] BARTON, Keith C. – Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania, p. 19-23.
[36] LEE, Peter – Literacia Histórica e história transformativa, p. 128-130.
[37] TRAVERSO, Enzo – *O passado, modos de usar*. Lisboa: Edições Unipop, 2012, p. 56-57.

limitações impostas tanto à historiografia como à didática da História. Tais desafios relacionam-se com a tendência para criar uma identidade unificadora, que se encontra estreitamente ligada à memória coletiva de uma determinada sociedade e à defesa de valores e interesses da nação.

Impõe-se, então, a questão: a quem serve a História, ou determinadas narrativas históricas? De que modo são elas utilizadas para inculcar um sentimento de identidade e pertença a uma sociedade específica, com determinados valores e crenças? Luís Alberto Alves chama a atenção para a necessidade de "acompanhar de forma crítica as manifestações da memória e sabermo-nos intelectualmente distanciar dos seus usos públicos[38]". Além de refletir sobre a forma como os agentes sociais impregnam a História nos seus discursos – criando misticismos ao serviço de determinadas intenções – importa também perceber que temas históricos são escolhidos para ser trabalhados, em contraposição àqueles que permanecem abrangidos por políticas de silêncio.

Memória e História são conceitos distintos, a sua diferenciação deve ser cuidadosamente considerada pelos historiadores, que precisam de atender tanto às particularidades da memória individual como às da memória coletiva de uma sociedade.

Tabela 1 – Memória *vs.* História

Critério	Memória	História
Funcionamento	Torna o passado presente.	Distancia-se do passado e torna-o diferente do presente.
Origem	É transmitida e repetida.	É construída e ensinada.
Estatuto	Releva do existencial, de um "eu", é identitária.	Releva do cognitivo.
Processo	Pressupõe identificação, emana de uma "autoridade", testemunho ou passador de memória.	Pressupõe distanciamento, emana de fontes criticadas.
Conteúdo	Retoma o que foi percecionado e/ou imaginado.	Ultrapassa a perceção dos factos pelos seus contemporâneos.

FONTE: CORREIA, Luís Grosso [org.] – *O passado é um país estranho: Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: FLUP, 2021, p. 269.

[38] ALVES, Luís Alberto – Epistemologia da História, p. 14.

Luís Grosso Correia sintetiza, a partir da perspetiva de Gérard Pinson, a distinção entre estes dois conceitos. A memória surge a partir da recordação de experiências de vida, estando associada a uma dimensão existencial e identitária, o que lhe confere um caráter seletivo e de subjetividade. Encontra-se, por isso, em permanente transformação, sujeita às dinâmicas de recordação e esquecimento e, consequentemente, aos usos e manipulações do tempo presente. A História, por outro lado, implica um distanciamento do objeto de estudo, constituindo uma operação mental inscrita no questionamento e interpretação do passado[39]. A memória está associada ao verosímil, porque a recordação é atravessada pelas paixões e emoções dos sujeitos. A História não se limita às perceções dos contemporâneos, procura antes ultrapassá-las através da problematização de diversas fontes de informação. Assim, enquanto a memória procura manter o passado presente, a História procura compreendê-lo através de um processo de distanciamento e reconstrução[40]. Embora distintas, importa sublinhar que, História e Memória interligam-se e influenciam-se mutuamente.

Fernando Catroga, citando Joël Candau, apresenta três categorias distintas da memória. A primeira é a *protomemória*, que explicita as referências da socialização do indivíduo na sociedade, ensinando-lhe modos de agir. A segunda é a *memória* em si, onde se inscrevem todas as recordações do indivíduo. Por fim, surge a *metamemória*, resultante da representação que o indivíduo faz daquilo que viveu[41], considerando o contexto social em que está inserido que lhe permite atribuir sentido a um determinado acontecimento a partir das perspetivas societais.

Entende-se, assim, que a memória não é apenas uma construção individual, mas antes um processo coletivo que se alimenta da sociedade onde o indivíduo se insere, refletindo os seus modos de visão e de interpretação. Se a memória é condicionada por aquilo que a sociedade é, ou não, capaz de compreender, permitindo ao indivíduo criar

[39] NORA, Pierre – Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. São Paulo: Projeto História, *Revista da PUC/SP.* 10 (1993), p. 8-11.
[40] CATROGA, Fernando – *Memória, História e Historiografia*, p. 39-40.
[41] CATROGA, Fernando – *Memória, História e Historiografia*, p. 15.

uma representação daquilo que viveu, interessa-nos aqui refletir sobre aqueles que, desintegrados pela sua distinta *metamemória*, procuram abrir caminhos de reflexão alternativos na sociedade. Esta, contudo, muitas vezes incapaz de compreender ou perspetivar certos acontecimentos tal como realmente sucederam – devido às tradições e aos modos geracionais e sociais de os encarar – tende a relegar para o esquecimento aquilo que não está disposta a discutir: os temas controversos ou os passados dolorosos[42]. Tal desloca o indivíduo problematizante para uma posição desconfortável, desenquadrando-o, e levando-o a procurar novas formas de representar as experiências vividas para se reintegrar.

Perante isto, compreende-se que a memória coletiva interfere no modo como estes temas encontram (ou não) espaço para a sua problematização. Numa mesma sociedade coexistem memórias fortes e memórias fracas, caracterizadas pelo peso relativo do indivíduo ou do grupo que as transporta. Assim, nem todos dispõem, no espaço público e social, da mesma oportunidade de partilhar as suas representações mnemónicas[43]. As memórias fracas, encontrando pouco espaço e reduzida repercussão social, acabam muitas vezes por ser encaminhadas para o esquecimento. No caso das vítimas de um passado doloroso – isto é, de uma experiência traumática, como a da Guerra Colonial – estas permanecem na sociedade como provas vivas desse passado, impedindo que ele seja totalmente silenciado.

Estas aparentes contradições devem ser enquadradas no processo de cura de um passado traumático vivenciado pelo indivíduo. Elsa Peralta esclarece-nos acerca deste processo:

> A memória é feita tanto de recordação quanto o é de esquecimento. Para recordar, é preciso esquecer. A memória não é apenas a reprodução do passado e muito menos do passado tal como *aconteceu*. A memória é o passado seletivamente esquecido e integrado no presente e pelo presente através de uma recriação seletiva investida de

[42] CORREIA, Luís Grosso – Temas Vivos. In. CORREIA, Luís Grosso [org.] – *O passado é um país estranho: Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: FLUP, 2021, p. 268.
[43] TRAVERSO, Enzo – *O passado, modos de usar*. Lisboa: Edições Unipop, 2012, p. 71-72.

> significado e na qual estão implicados tanto o indivíduo que recorda, quanto o contexto social mais vasto onde a recordação efetivamente aconteceu[44].

De facto, após uma experiência traumática, o ser humano vê-se impossibilitado de dar sentido ao que viveu, incapaz de construir uma representação memorial do seu passado. Tal situação conduz ao desejo de esquecer. Este silêncio, contudo, é frequentemente interrompido por episódios de perturbação e de stress, resultantes da experiência traumática e inscritos no corpo físico, que impedem esse esquecimento, obrigando o indivíduo a reviver repetidamente o momento doloroso e mantendo-o preso à recordação.

Simultaneamente, o indivíduo é incapaz de elaborar uma memória da experiência violenta, uma vez que esta não encontra enquadramento na sociedade em que está inserido, devido às lacunas das narrativas acerca da violência[45]. Assim, procura nessa mesma sociedade meios de dar sentido à sua vivência, apropriando-se de discursos que a tentem esclarecer. Estes sujeitos, desenquadrados no espaço social, tendem a partilhar as suas experiências em grupos compostos por pares que passaram pela mesma vivência. Através de instrumentos simbólicos, estes grupos assumem um "dever da recordação"[46], construindo um discurso coletivo que procura dar sentido à não-memória da violência.

Enzo Traverso explica as etapas do processo memorial. Ultrapassado o trauma inicial, o indivíduo tende a entrar numa fase de "recalcamento", em que reivindica a recordação e se revolta contra o silêncio da sociedade perante as suas vivências. Coloca-se, assim, em oposição àqueles que seguem em frente e esquecem, assumindo-se como portador do peso da experiência violenta. Segue-se o período da "anamnese", em que emerge a necessidade explícita de partilhar, discutir e refletir sobre a experiência traumática,

---

[44] PERALTA, Elsa; GANITO, Tânia – "Memória e Violência". In Graebin et all. (Org.) – *Memória Social: questões teóricas e metodológicas*. Unilasalle, 2013, p. 185.
[45] PERALTA, Elsa; GANITO, Tânia – "Memória e Violência", p. 188-191.
[46] PERALTA, Elsa; GANITO, Tânia – "Memória e Violência", p. 193.

reativando o passado no presente. Por vezes, este processo pode originar uma "obsessão memorial", marcada pelo ressentimento[47].

O ressentimento histórico surge, portanto, como uma ferida aberta que encaminha o indivíduo para uma revolta, seja ela interna ou externa, entendida como:

> No indivíduo como no grupo social, na origem do ressentimento está sempre uma ferida, uma violência sofrida, uma afronta, um traumatismo. Quem se sente vítima não pode reagir, por impotência. Rumina a sua vingança [...] que constantemente o atormenta. Até que acaba por explodir. Esta espera pode também ser acompanhada de uma desqualificação dos valores do opressor e revalorização dos seus, dos da sua comunidade que até aí não os defendera conscientemente, o que dá uma força nova aos oprimidos [...]. A experiência de voltar a viver a ferida do passado é mais forte que a vontade de o esquecer. [...] A existência do ressentimento mostra como é artificial o corte entre passado e presente, que deste modo vivem um no outro[48].

Desta forma, os sobreviventes e vítimas de determinados acontecimentos históricos assumem-se como responsáveis pela ativação de memórias esquecidas, trazendo-as para a esfera pública. Contudo, não podemos ignorar que as "memórias oficiais" – isto é, as narrativas adotadas pelos Estados – podem entrar em conflito com as memórias das vítimas[49]. Ainda assim, ambas influenciam-se mutuamente na construção de uma memória coletiva que, transformada, tende a enquadrar a memória das vítimas num discurso passível de usos políticos, podendo até perpetuar o silêncio, se tal corresponder a interesses estratégicos.

Os discursos memoriais selecionam intencionalmente o passado, escolhendo o que recordar e como recordar, recorrendo a instrumentos mnemónicos capazes de perpetuar visões específicas. A memória é, portanto, subjetiva e serve os propósitos da sociedade em que se constrói. Como refere Ricoeur, "cada presente constrói a sua

---

[47] TRAVERSO, Enzo – *O passado, modos de usar*, p. 58-59.
[48] FERRO, Marc – *O Ressentimento na História. Compreender o nosso tempo*. Lisboa: Teorema, 2007, p. 12.
[49] TRAVERSO, Enzo – *O passado, modos de usar*, p. 72.

própria história, não só em função da onticidade do que ocorreu, mas também das necessidades e lutas do presente[50]".

Miguel Cardina sublinha o papel incontornável do Estado na definição de narrativas memoriais. As políticas de memória e de esquecimento são reforçadas pela capacidade do poder político em consagrar determinadas visões do passado, ao mesmo tempo que organiza o esquecimento e modela ou suprime interpretações históricas[51]. Esta postura, ao segregar os recordados dos esquecidos, contribui para o ressentimento histórico, conduzindo o indivíduo, forçado ao silêncio, a reivindicar a sua própria "verdade". Nesse processo, emerge a necessidade de afirmar uma identidade fundada na sua sobrevalorização e na desvalorização do "outro".

Face a este risco, Marc Ferro alerta para as "virtudes terapêuticas" da História[52], capaz de desmistificar interpretações identitárias ou nacionalistas do passado. Assim, fazer História não significa desligar-se do presente, mas reconhecer que a disciplina também é atravessada pelas inquietações contemporâneas. O historiador, o professor e o aluno, quando conscientes da "cartografia memorial" e dos mitos produzidos pelas políticas de memória, conseguem libertar-se dos usos políticos da História. É precisamente o carácter não definitivo do conhecimento histórico que permite curar frustrações memoriais, ao possibilitar reinterpretações, críticas e reformulações do passado, muitas vezes a partir das reivindicações daqueles que permaneceram silenciados. A disciplina apresenta-se, portanto, como mediadora de conflitos memoriais, ao integrar visões esquecidas de passados dolorosos e ao desconstruir narrativas instrumentalizadas[53].

Pierre Nora já advertia, em 1993, para o excesso de procura de memória nas sociedades contemporâneas. Essa busca tende a gerar instrumentalização política, em que se fixam determinadas perspetivas para reforçar identidades nacionais. Para tal, criam-se

---

[50] CATROGA, Fernando – *Memória, História e Historiografia*, p. 21-22.
[51] CARDINA, Miguel – *O atrito da memória: colonialismo, guerra e descolonização no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Tinta da China, 2023, p. 103.
[52] FERRO, Marc – *O Ressentimento na História. Compreender o nosso tempo,* p. 193-195.
[53] TRAVERSO, Enzo – *O passado, modos de usar,* p. 91-99.

"lugares de memória"[54] – livros, filmes, museus, praças públicas – que perpetuam uma memória histórica tendenciosa, centrada na grandiosidade e na unidade nacional[55].

Neste sentido, o ensino da História assume uma relevância particular. Cabe ao professor dotar os alunos de consciência histórica, para que possam problematizar criticamente os lugares de memória com que se confrontam. Como defende Peter Seixas, ao trabalhar passados dolorosos em sala de aula, é essencial que o docente capacite os estudantes para compreenderem que os grupos sociais organizam o passado em narrativas retóricas ao serviço de propósitos presentes[56]. Só assim se evita que o ensino da disciplina se torne, ele próprio, veículo de narrativas parciais.

As reflexões até aqui apresentadas evidenciam o potencial e os cuidados necessários à prática didática da História. A disciplina pode, simultaneamente, ser usada como espaço de identidade e memória ou, pelo contrário, como instrumento crítico de desvelamento. O seu ensino deve, por isso, estar ancorado no rigor metodológico do trabalho histórico, capaz de identificar diferentes contextos [57] e evitar julgamentos presentistas. Requer igualmente o distanciamento das emoções que alimentam narrativas instrumentalizadas, como sucede com determinadas comemorações políticas.

No caso dos passados dolorosos, o silenciamento imposto por narrativas hegemónicas intensifica ressentimentos históricos, perpetuando "sementes de violência, destruição e fanatismo que constituirão, para os futuros historiadores, passados dolorosos"[58]. Daí a necessidade de refletir com os alunos não apenas sobre as temáticas abordadas, mas também sobre as ausências no debate público e escolar, que reforçam silêncios e marginalizam outras perspetivas.

---

[54] NORA, Pierre – Entre a memória e a história: a problemática dos lugares, p. 8-11.
[55] TORGAL, Luís Reis – *História... Que História?*, p. 102-104.
[56] SEIXAS, Peter – Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspecives. New York: UniPress, 2000.
[57] ALVES, Luís Alberto – The past may not be rosy, but we have to admit it. In. SCHURSTER, Karl; FERRERIO-VÁZQUEZ, Óscar; MAIA, Tatyana de Amaral (ed.) – *Teaching History: Socially alive questions*. Valencia: Tirant Humanidades, 2025, p. 270-271.
[58] ALVES, Luís Alberto; MAIA, Tatyana de Amaral; RIBEIRO, Cláudia Pinto; et. al. – [*Re] Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história*, p. 28-29.

A disciplina de História possibilita esta ponte entre passado e presente através da racionalização crítica, permitindo compreender as heranças e consequências do passado no mundo atual[59]. Apresenta-se, assim, como uma ferramenta pedagógica fundamental para fomentar o pensamento crítico, promover a cidadania ativa e desenvolver a consciência histórica. A sua função social cumpre-se pela problematização das narrativas e pela valorização da pluralidade de vozes. Resta, portanto, questionar: de que forma a função social da História opera concretamente na didática da disciplina?

1.1.2. Consciência Histórica

Jörn Rüsen sublinha que o papel da História reside na orientação temporal, isto é, na capacidade de compreender o presente e projetar o futuro a partir da experiência do passado[60]. Nesse sentido, o autor desenvolve o conceito de consciência histórica, evidenciando a centralidade da epistemologia da História e da sua função social para a didática. Torna-se relevante, a partir deste conceito, perceber de que forma o conhecimento histórico pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de pensar e agir no mundo, a partir de uma formação democrática.

> Não há forma alguma de vida humana na qual uma relação interpretativa com o passado deixe de desempenhar um papel importante na orientação cultural de cada agir e sofrer presentes. Sempre e por toda a parte os homens necessitam referir-se ao passado, a fim de poder entender o presente, de esperar o seu futuro e de poder planeá-lo[61].

Segundo Rüsen, o passado detém implicações diretas na vida prática dos indivíduos, que tendem a atribuir-lhe diferentes significados para dar sentido à sua própria experiência de vida, a partir das necessidades do contexto e do mundo em que habitam. Para o autor, a consciência histórica surge na própria experiência temporal do homem, a partir

[59] ALVES, Luís Alberto – Epistemologia da História, p. 18.
[60] SCHMIDT, Maria A. – Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*. 3:2 (2017), p. 62.
[61] RÜSEN, Jörn – *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. MARTINS, ESTEVÃO [Trad.]. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 37

de uma mudança ou rutura do tempo, que pode perturbar os sentidos através dos quais os indivíduos compreendem e orientam a sua vida, como já explicámos. Perante essa experiência, torna-se necessário atribuir sentido ao que aconteceu, impondo a necessidade de construir novos modelos interpretativos do mundo. É neste contexto que o conhecimento histórico ganha particular relevância, dado que a sua interpretação contribuirá para o desenvolvimento da capacidade de orientar a ação dos sujeitos, podendo mesmo levar à superação do sofrimento provocado pela mudança a que foi exposto, desenvolvendo a capacidade de lidar com novos desafios[62].

Neste contexto, a consciência histórica define-se como um conjunto de operações mentais com vista à constituição de sentido das experiências vividas, a partir do qual o homem regula a relação consigo mesmo e com os outros, relacionando-se com o mundo que o rodeia. Deste processo podem resultar motivações para a ação individual, promovendo uma transformação na forma como o indivíduo se posiciona e age no presente, o que pode contribuir tanto para fortalecer ou romper com tradições. Descrevemos, assim, aquilo que Rüsen designa de orientação histórica para o mundo motivada pelo saber histórico, que promove tanto a compreensão do tempo presente como a ação orientada para o futuro, ao entender as condições de vida como passíveis de melhoramento, quando enquadradas numa visão de progresso.

Além desta dimensão, Rüsen defende que a consciência histórica emprega como processo a orientação do indivíduo para si mesmo, isto porque torna-se necessário que o homem entenda a sua própria identidade e o sentimento de pertença a determinadas comunidades[63]. Borries explica este conceito através da forma como o indivíduo se define a si próprio ou ao grupo em que está inserido. Para ele, a formulação da identidade transporta consigo narrativas históricas prévias, assumindo que estas devem ser devidamente questionadas e interpretadas por cada sujeito. A identidade histórica não corresponde, portanto, a uma característica fixa ou previamente determinada, mas à construção de uma relação do sujeito consigo mesmo através das suas experiências.

---

[62] RÜSEN, Jörn – *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*, p. 39-42.
[63] RÜSEN, Jörn – *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*, p. 47-50.

Nesta linha de pensamento, a orientação do "eu" pressupõe um constante questionamento de si próprio, através de um processo de interpretação das continuidades e ruturas da experiência de vida. Neste processo, torna-se fundamental conhecer e compreender a alteridade de identidades, na medida em que a relação com o "outro" se constitui como uma oportunidade de reflexão de si próprio[64]. O processo da construção identitária, ao interpretar as experiências do passado e ao confrontá-las com diferentes formas de identidade impede abusos provenientes dos "ordenamentos prévios da vida" e motiva a mudança[65].

Segundo Rüsen, a consciência histórica só é possível a partir do desenvolvimento do pensamento histórico através do qual os alunos adquirem ferramentas para formar a sua identidade, tomar decisões e agir de forma consciente. Assim, torna-se essencial entender a forma como podemos promover a construção do pensamento histórico a partir do ensino da História. Para isso, tivemos de depositar o nosso olhar perante a proposta feita por Peter Seixas e Morton – *The Big Six* – que relaciona um conjunto de conceitos para este desígnio:

1. Significância histórica – corresponde ao processo através do qual se justifica a seleção e a relevância de determinados temas ou acontecimentos para serem analisados com os alunos. A relevância histórica varia consoante o público-alvo e resulta das questões que o tema trabalhado permite formular ou responder. Importa, assim, compreender os critérios que sustentam essas escolhas e de que forma estas contribuem para a construção de narrativas sobre o passado.
2. Evidência – permite ao aluno entender o método de construção do conhecimento histórico a partir da análise, do questionamento e da problematização de fontes históricas, exigindo a sua devida contextualização (contexto de criação, intenções e valores transmitidos) e a comparação de diferentes perspetivas.

[64] BORRIES, Bodo V. – How to Examine the (Self-)Reflective Effects of History Teaching, p. 283-284.
[65] RÜSEN, Jörn – *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*, p. 49.

3. Causa e efeito – assume a necessidade de entender as causas e as consequências de determinados eventos, percecionando que os mesmos acontecem devido à ação de agentes históricos inseridos num determinado contexto.
4. Permanência e Mudança – manifesta a importância de compreender as continuidades e ruturas do processo histórico, contextualizando os alunos para as variações do ritmo da história, assumindo a relação entre passado e presente como algo determinante para a construção do pensamento histórico.
5. Perspetivas Históricas – implica compreender os acontecimentos e agentes históricos a partir das circunstâncias e valores próprios do seu tempo. Isto permite desenvolver a empatia histórica a partir da compreensão da perspetiva do outro. A aproximação ao agente histórico abala possíveis interpretações presentistas, desenvolve o pensamento crítico e alerta o aluno para os possíveis usos públicos da história.
6. Dimensão ética – exige que o aluno interprete o passado de forma temporalmente contextualizada, procurando evitar julgamentos morais a partir dos valores do presente. Esta dimensão possibilita estabelecer relações entre o passado e os dilemas éticos, políticos ou sociais do presente, o que promove a consciência das responsabilidades de cada um e possibilita uma postura participativa e crítica[66].

A construção do pensamento histórico evidencia, assim, a estreita relação entre a epistemologia da história, a função social da disciplina e o desenvolvimento da consciência histórica, enquanto processo que possibilita ao aluno uma aproximação intencionada ao mundo. O pensamento histórico deve ser progressivamente construído em sala de aula, através de um ensino que promova a compreensão dos processos de construção do conhecimento histórico e possibilite aos alunos estabelecer uma ponte

[66] Veja-se: SEIXAS, Peter; MORTON, Tom – *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education, 2013.

entre passado e presente, com o objetivo de mobilizar essa interpretação para a sua realidade[67].

Este processo de ensino-aprendizagem deve partir das carências identificadas em cada contexto de ensino para promover a construção de narrativas históricas significativas. Nele é fundamental que os alunos compreendam porque razão as temáticas trabalhadas são relevantes para a sociedade e para os sujeitos no presente, questionando por que motivo é importante conhecer esse passado e que significado assume no presente[68]. Em termos, didáticos, a consciência histórica resulta, assim, das lacunas de sentido existentes no presente e da reflexão crítica sobre o passado, analisado à luz das mentalidades da época, e promove a capacidade de compreender diversas perspetivas. O desenvolvimento do pensamento histórico implica a capacidade de formular e compreender questões históricas através das evidências, confrontar perspetivas e analisar criticamente narrativas existentes ou produzir novas interpretações[69]. Este é encarado como um processo mental que procura na narrativa histórica a compreensão para as mudanças ocorridas no tempo e permite a formação de uma identidade subjetiva, que remove os limites temporais, dado que, através da própria experiência de vida e do conhecimento do passado o indivíduo tende a alterar significados e modos de agir[70]. Assume-se, desta forma, o potencial do conhecimento do passado para a vida prática do indivíduo, assumindo a didática da disciplina como meio de fornecer elementos de uma "orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (praxis)". Tal orientação permite organizar e dar sentido à experiência vivida, desenvolvendo capacidades de autogestão – sendo esse, afinal, "o interesse de qualquer pensamento histórico[71]".

---

[67] GAGO, Marília – *Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História: Conceções de Professores*. Porto: CITCEM, 2018, p. 96-98.
[68] SEIXAS, Peter; PECK, Carla – Teaching Historical Thinking. In. SEARS, Alan; WRIGHT, Ian (Ed.) – Challenges & Prospects for Canadian Social Studies. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004, p. 111.
[69] BORRIES, Bodo V. – How to Examine the (Self-)Reflective Effects of History Teaching, p. 283-284.
[70] SCHMIDT, Maria A. – Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*. 3:2 (2017), p. 63-67.
[71] RÜSEN, J. – Didática da História: passado, presente e perspetivas a partir do caso alemão. In M. A. SCHMIDT; I. BARCA, & E. R. MARTINS (org.) – *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Paraná: Editora UFPR, 2010, p. 23-27.

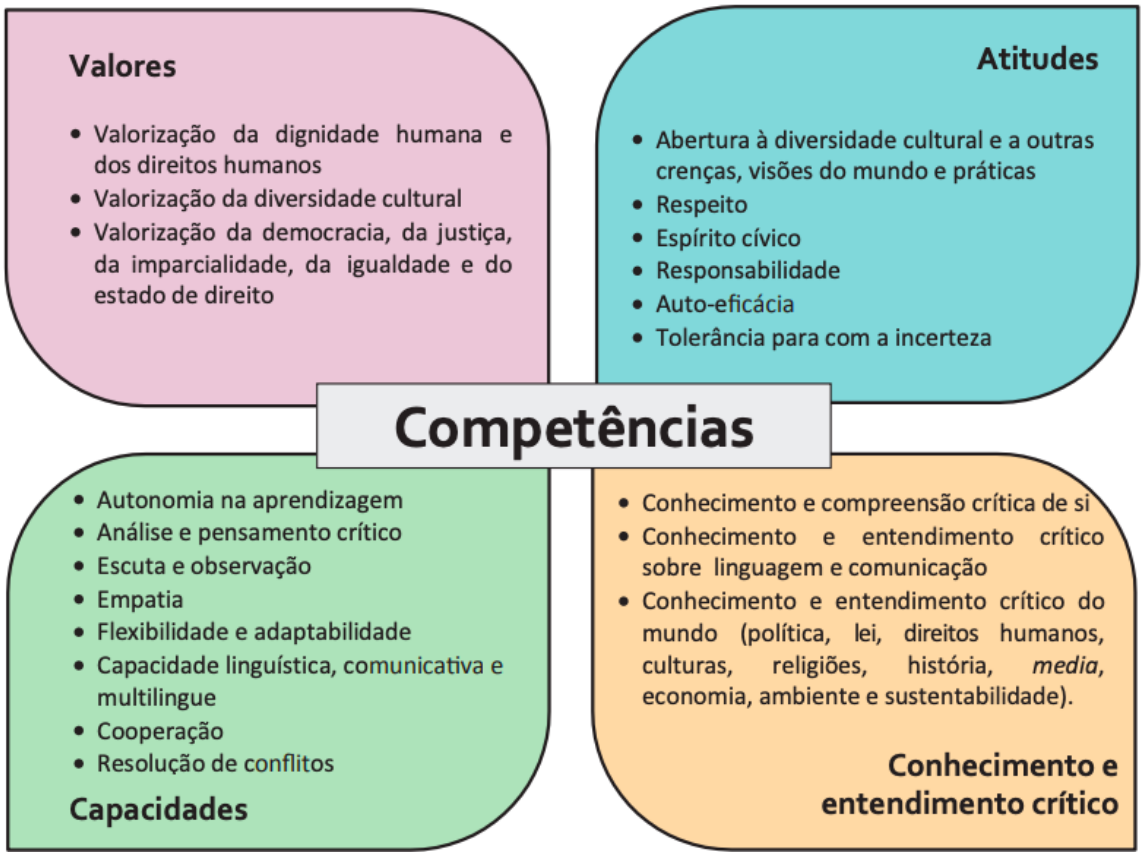
Uma Educação Histórica baseada nos pressupostos explorados contribui para uma cidadania democrática ao apelar ao uso do pensamento crítico, garantindo aos alunos todas as potencialidades de compreenderem, analisarem e refletirem sobre as instituições e o mundo que os rodeia, levando-os a tomar decisões conscientes com vista à melhoria, não apenas do seu futuro, mas também do futuro dos outros[72].

No contexto europeu, assistiu-se à emergência de vários documentos normativos, promovidos pelo *Observatory on History Teaching in Europe* (OHTE), que procuravam impulsionar uma educação histórica de qualidade para a democracia. Em 2016, o *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática*[73], composto por três volumes, viria a apresentar um modelo de competências a desenvolver nos alunos com vista ao aprofundamento da cultura democrática, apresentando orientações sobre como estas competências podem ser utilizadas em contexto educativo. No primeiro volume, encontramos a proposta de vinte competências, organizadas em quatro categorias, como se pode verificar na Figura 1 – valores, atitudes, capacidades, conhecimento e compreensão crítica – a partir dos quais é possível desenvolver uma cultura democrática junto dos nossos alunos.

[72] BARTON, Keith C. – Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania, p. 16-17.

[73] Conselho da Europa – *Ensino de Qualidade na disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras*, 2018. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html#>.

Figura 1 – Quadro de Competências para uma Cultura Democrática



FONTE: Conselho da Europa – Ensino de Qualidade na disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras, 2018, p. 38.

Os "Valores" dizem respeito às crenças que orientam os indivíduos, constituindo-se como um conjunto de referências para a ação moral. Esta categoria assenta na valorização dos ideais democráticos, como a igualdade, e no reconhecimento da diversidade cultural, através da aceitação do pluralismo de perspetivas e da possibilidade de aprender com a diferença do outro. Pressupondo, assim, uma cidadania assente na defesa da dignidade humana, dos direitos de minorias e no respeito pela diversidade.

Em segundo lugar, as "Atitudes" definem-se como orientações mentais perante a forma como os indivíduos se relacionam ou agem perante determinados acontecimentos. Este parâmetro sustenta que uma cultura democrática pressupõe curiosidade e disponibilidade para conhecer diversas formas de compreender o mundo, com base no

respeito pela opinião do outro. Simultaneamente, através da tolerância reclama a capacidade de questionar a própria visão do mundo, assumindo que a perspetiva do outro, perante um acontecimento ou problema, pode ser tão ou mais válida como a sua. O civismo implica um sentimento de pertença a determinada comunidade e envolve um sentido de solidariedade e cooperação para o bem-comum, mediando a ação pela autoeficácia, isto é, pela capacidade de agir perante certos desafios, o que se relaciona com a responsabilidade moral de cada indivíduo em avaliar as causas e consequências dos seus comportamentos.

A dimensão das "Capacidades" e dos "Conhecimentos" apresenta parâmetros semelhantes aos que temos vindo a trabalhar no âmbito da didática da História. Numa cultura democrática importa que o indivíduo desenvolva capacidades de aprendizagem e mobilize conhecimentos que lhe permitam interpretar criticamente o mundo e a si mesmo. Para isso, devem recorrer a sistemas de pensamento que possibilitem analisar e questionar diferentes informações e construir conclusões fundamentadas. Isto deve ainda assumir uma dimensão empática a partir da reconsideração de outras perspetivas, promovendo uma interação democrática através do diálogo e da procura de soluções pacíficas. Especificamente, o "Conhecimento e entendimento crítico" refere-se à informação adquirida e à reflexão crítica daquilo que se pensa conhecer, evitando a aceitação automática dos conteúdos transmitidos. Esta dimensão reivindica como essencial reconhecer as próprias afiliações culturais, perspetivas, preconceitos e emoções e compreender que a linguagem é culturalmente situada e que diferentes grupos podem atribuir significados distintos às formas de comunicação. Por último, destaca-se um conhecimento crítico que possibilita a compreensão de fenómenos sociais, políticos e culturais que o rodeiam e reconheça a complexidade das questões que atravessam a sociedade[74].

Percebemos, desta forma, que uma didática assente na epistemologia da História, pela própria natureza da construção do conhecimento histórico, pode contribuir para uma aproximação da disciplina como promotora da cidadania democrática, uma vez que, o

[74] Conselho da Europa – Quadro de Referências das competências para a Cultura Democrática, p. 41-57.

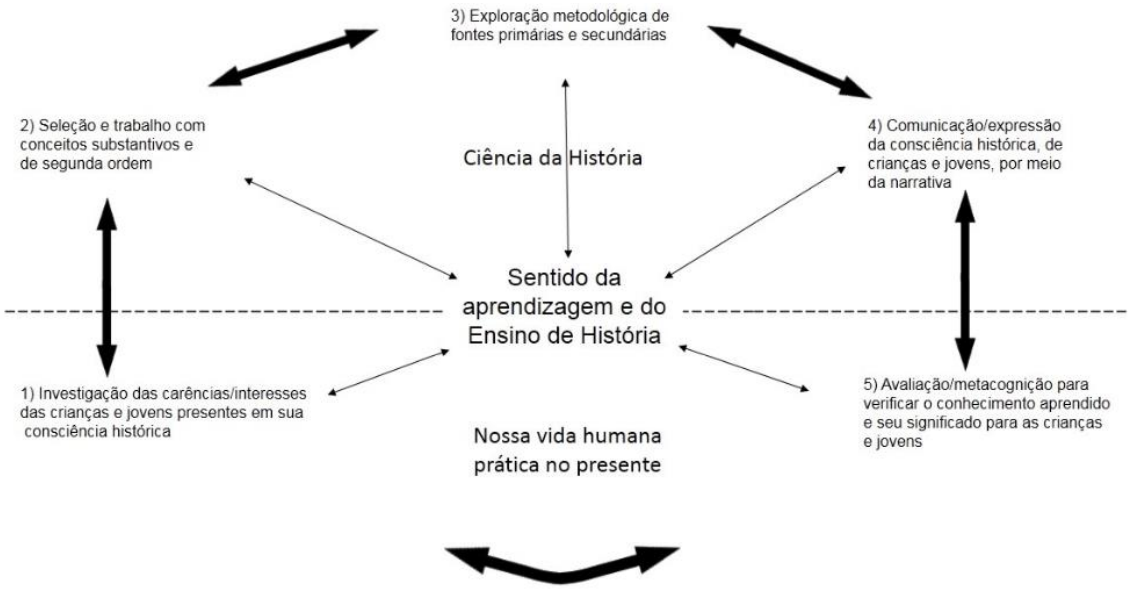
desenvolvimento do pensamento histórico fornece instrumentos para que os alunos possam interpretar criticamente a realidade, dialogar com diferentes perspetivas e adotar comportamentos empáticos, cooperativos e responsáveis na resolução de conflitos na vida prática. Entendemos, desta forma, que a disciplina de História tem características transformadoras no desenvolvimento individual e coletivo, proporcionando aos alunos diversas formas de interpretar o mundo e agir de forma consciente. Mas, e em termos práticos, de que forma pode o professor agir e tomar decisões pedagógico-didáticas para garantir efeitos transformadores nos seus alunos assentes na defesa de uma sociedade democrática?

1.1.3. Implicações Didáticas

No que concerne à transposição destas preocupações para a didática da História, os professores podem apoiar-se em propostas como a Aula-Histórica[75] e a Aula Oficina[76], que convergem na valorização do *fazer-história* como elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem, promovendo nos alunos o desenvolvimento do pensamento histórico e a orientação temporal. A presente análise parte da proposta metodológica de Maria Auxiliadora Schmidt, desenvolvida a partir da teoria da didática da História defendida por Rüsen (Figura 2).

[75] SCHMIDT, Maria A. – Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*. 3:2 (2017).
[76] BARCA, Isabel – Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, Isabel (org.) – *Para uma Educação de Qualidade: Actas da IV Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de investigação em Educação UMinho, 2004.

Figura 2 – Metodologia da Aula Histórica



FONTE: SCHMIDT, Maria A. – Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História, p. 69.

O modelo didático da Aula Histórica toma como ponto de partida o levantamento de ideias prévias e a identificação dos interesses dos alunos. O reconhecimento das ideias prévias deve estar inerente à perceção das múltiplas visões que os alunos têm do mundo. Isto, entende-se, a partir do pressuposto de que as diferentes experiências afetam o modo como os alunos encaram os acontecimentos e dão sentido à vida, o que se relaciona diretamente com o meio cultural onde o mesmo está inserido pois, "o ser humano aprendente dará sentido ao passado e presente, tendo em conta o seu próprio passado cultural"[77]. Assim, é necessário entender que as narrativas públicas sobre um determinado passado influenciam o raciocínio dos alunos, promovendo a perpetuação de narrativas falaciosas, que têm como resultado visões enviesadas do passado[78]. Isto comprova o impacto que a memória coletiva tem na compreensão do passado e exige ao professor que se conscientize perante as dinâmicas da cartografia memorial dos temas históricos.

[77] GAGO, Marília – A aprendizagem Histórica Intercultural em diálogo com a Epistemologia da História. *Revista História*. 31 (2024), p. 5.
[78] GAGO, Marília – A aprendizagem Histórica Intercultural em diálogo com a Epistemologia da História, p. 5.

É a partir do reconhecimento destas carências que o professor deve proceder à tomada de decisões relativamente às temáticas a ser trabalhadas e à sua forma de exploração, que devem contemplar metodologias que motivem os alunos para a aprendizagem histórica. Isto porque a relevância histórica das temáticas e a predisposição que o aluno terá para as trabalhar interfere com o desenvolvimento do pensamento histórico do mesmo[79].

Para que isto seja um processo propício à aprendizagem, torna-se essencial que o docente acompanhe as atualizações da produção historiográfica e elabore uma crítica aos materiais didáticos de que dispõe e à forma como neles são trabalhados determinados temas, com o objetivo de combater possíveis lacunas provenientes da mera reprodução dos programas curriculares e das interpretações de autores de manuais escolares[80]. Por este motivo, o currículo não deve ser entendido como algo fixo, pelo contrário, deve adequar-se ao contexto cultural de ensino[81], sendo essencial que o professor se distancie do currículo cronologicamente situado e, consequentemente, fechado à transposição entre o passado e o presente. Trata-se de elaborar estratégias que permitam compreender permanências e mudanças do tempo, sob pena das heranças do passado, que se sentem no presente, permanecerem no esquecimento[82].

Simultaneamente ao que temos vindo a explicar, Schmidt reivindica um papel relevante para a utilização da evidência histórica, ligado às potencialidades da interpretação crítica à luz do presente e à promoção da convivência com diferentes perspetivas. A fonte, tomada como elemento principal para a construção do conhecimento histórico, torna passível a compreensão das causas e efeitos das ações do passado, enunciando o poder de decisão dos sujeitos históricos e as finalidades das suas ações. Assim, o processo de pesquisa de informação, questionamento e interpretação aproxima os alunos da realidade democrática, na medida em que os torna conscientes sobre a necessidade de

---

[79] ALVES, Luís Alberto; MAIA, Tatyana de Amaral; RIBEIRO, Cláudia Pinto; et. al. – [*Re] Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história*, p. 59-60.
[80] TORGAL, Luís Reis – *História... Que História?*, p. 99.
[81] GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel – História e Educação História: que diálogos e desafios?, p. 77.
[82] BARTON, Keith C. – Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania, p. 18-19.

averiguar a fiabilidade de informações na vida prática, questionar determinadas posições e tomar decisões conscientes. Combate-se, desta forma, os perigos em aceitar todas as perspetivas sem as questionar e reivindica-se uma educação libertadora[83].

Na intervenção pedagógica, importa recorrer a estratégias de ensino diversificadas, assentes em tarefas que privilegiem o diálogo, a problematização e a resolução colaborativa dos problemas propostos. Estas podem passar pela realização de debates, de discussões orientadas ou tarefas de grupo onde os alunos são chamados a escutar e compreender a perspetiva dos seus colegas, reconsiderando as suas[84]. Assim, dá-se a oportunidade de construir narrativas históricas para, posteriormente, dar lugar ao momento de regresso à vida prática, com vista à orientação temporal, a partir da mobilização do aprendido[85].

Este processo encerra na avaliação da eficácia das atividades pedagógicas, entendida não apenas como aferição dos conhecimentos adquiridos, mas como instrumento para perceber as mudanças no nível conceptual dos alunos e entender as formas como estes passam a mobilizar o conhecimento histórico para a sua vida prática. No contexto da Aula Histórica a avaliação afasta-se de uma lógica centrada na realização de testes e assume um carácter contínuo nas diferentes atividades de aprendizagem. Dualmente, a avaliação assume-se como um instrumento de regulação da aprendizagem dos alunos, mas também como um processo de reflexão crítica da pedagogia empregue pelo professor, levando-o formular novas intervenções que venham dar resposta às lacunas que persistem[86].

[83] TORGAL, Luís Reis – *História... Que História?*, p. 19-20.
[84] BARTON, Keith C. – Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania, p. 22-26.
[85] SCHMIDT, Maria A. – Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*. 3:2 (2017), p. 63-64.
[86] BARCA, Isabel – Aula Oficina: do Projeto à Avaliação, p. 137-142.

Capítulo 2 – Entre a dor e o esquecimento: a importância de trabalhar passados dolorosos na sala de aula

Temos vindo a explicar, até ao momento, as potencialidades da disciplina de História para o desenvolvimento de uma cultura democrática e o modo como os docentes devem explorar a disciplina para esse mesmo fim. Cabe agora direcionar o nosso olhar para a especificidade do nosso tema: a importância de tratar passados dolorosos na sala de aula, partindo dos perigos já enumerados sobre o seu esquecimento.

2.1. Passados Dolorosos e Temas Sensíveis: definição

> O passado é mesmo outro país: não podemos voltar atrás. Há, porém, algo pior do que idealizar o passado ou apresentá-lo a nós e aos nossos filhos como uma câmara de horrores: é esquecê-lo[87].

O que são então Passados Dolorosos e que temas históricos podemos enquadrar nesse passado? A ideia de questões controversas da História surgiu na década de 1970, no mundo anglo-saxónico, a partir de uma corrente educativa que considerava como questões sensíveis as temáticas relacionadas com injustiças cometidas no passado, envoltas em controvérsias inerentes às disparidades entre o que seria ensinado na escola e as narrativas históricas presentes na comunidade do aluno[88].

O projeto *Enseigner les passes doloureux em Europe*, realizado entre 2011 e 2014, viria a definir como "passados dolorosos" todas as situações geradoras de controvérsia política, memorial e moral. Terrie Epstein e Carla Peck utilizam o conceito "difficult histories" para definir passados marcados por eventos controversos, dolorosos ou violentos, cuja integração nas narrativas nacionais pode suscitar tensões decorrentes das diferentes interpretações do passado. De forma semelhante, Isabel Barca entende questões "incómodas" referindo-se a eventos do passado envoltos em silêncios que

[87] JUDT, Tony – *Um tratado sobre os nossos atuais descontentamentos*. Lisboa: Edições 70, 2011.
[88] LAGARTO, Mariana – Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal. *História: Revista Flup*. 13:2 (2023), p. 44-45.

tendem a contrariar a ideia de um passado nacional glorioso, gerando controvérsias públicas[89]. Por seu turno, Bodo Von Borries cria o termo "burdening history" para definir situações históricas cuja sensibilidade está associada à emergência de emoções desconfortáveis, como a vergonha e a culpa, associadas à abordagem de ações dos antepassados[90].

Perante estes pressupostos, entendemos por Passados Dolorosos todos os eventos traumáticos que marcaram as sociedades pela violência manifestada contra um conjunto de indivíduos, cuja memória permanece envolta em controvérsias. Desta forma, assumimos como temas sensíveis as ditaduras e regimes autoritários limitadores das liberdades civis, os genocídios, a escravatura, o colonialismo, conflitos armados, entre outros. Estes momentos marcam uma geração que transporta consigo a memória da dor, uma memória controversa na medida em que encontra, no espaço público, batalhas que colocam em confronto diferentes perceções, representações e narrativas dos acontecimentos históricos[91].

A controvérsia em volta destas questões surge na incapacidade dos diferentes setores sociais chegarem a um consenso sobre o que falar e como falar do seu passado histórico. Alimentada pelos interesses políticos e pelo confronto de valores existentes em determinada sociedade, esta controvérsia é responsável por debater ou branquear o passado[92]. Na sociedade, encontramos indivíduos que defendem o silenciamento de um passado traumático, como forma de evitar os perigos das disputas memoriais. Estas políticas são confrontadas pelos indivíduos que viveram essas experiências e que, carregando consigo a memória da dor, desejam ver a sua experiência valorizada e reconhecida. Esta realidade dual leva à radicalização de controvérsias e discursos políticos que tendem, por um lado, a dificultar a produção de conhecimento científico

[89] LAGARTO, Mariana – Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal, p. 44-45.
[90] BORRIES, Bodo V. – Coping with Burdening History. BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (ed.) – *Historicizing the Uses of the Past*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2011, p. 165-166.
[91] ALVES, Luís Alberto; RIBEIRO, Cláudia Pinto – Os passados dolorosos... de uns e de outros!, p. 19-20.
[92] GIL, Carmem; EUGENIO, Jonas – Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*. 7:13 (2018), p. 142- 143.

sobre o tema, complexificando o seu ensino; e, por outro, a reivindicar-lhe essa mesma necessidade para que se evitem abusos intencionados da história[93].

Estes passados, envoltos em controvérsia, são parte integrante de Questões Socialmente Vivas (QSV), definidas por Simonneaux e Legardez. Os autores definem QSV como questões em aberto na sociedade, sobre as quais há uma grande controvérsia. Estes temas apresentam forte vivacidade na sociedade contemporânea, na medida em que existem diferentes narrativas acerca dos mesmos, com as quais se confrontam diversas memórias.

Para Legardez e Simonneaux as QSV manifestam-se na sociedade através de três espaços distintos: os meios de comunicação, o contexto académico e a comunidade escolar. Em primeiro lugar, os meios de comunicação constituem-se como um espaço de ampla circulação destas questões, ao promoverem debates entre agentes sociais com diferentes entendimentos sobre um mesmo tema. Estes debates chegam aos alunos de forma fragmentada e superficial. Em segundo lugar, encontram-se presentes no contexto académico, local privilegiado para a construção do conhecimento científico, onde muitas vezes ocorrem tensões entre especialistas. Por fim, estão também presentes no meio escolar, desafiando não apenas os estudantes, mas também os docentes que são confrontados com o receio de as abordar e debater em sala de aula.

Este receio surge implícito à vivacidade destes temas que carecem por um lado, do conhecimento científico e, por outro, são impactados por uma reflexão apoiada em valores sociais que podem despoletar na turma diversas reações. Como fuga ao ter de lidar com as reações dos estudantes, os professores assumem uma postura segura, num local neutro, que deixa cair na ignorância as curiosidades dos seus alunos perante os temas aos quais têm acesso no seu quotidiano, impedindo desta forma, a problematização do presente através da análise e conhecimento do passado[94].

---

[93] ALVES, Luís Alberto; MAIA, Tatyana de Amaral; RIBEIRO, Cláudia Pinto; et. al. – *[Re] Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história*, p. 65.

[94] SIMONNEAUX, Jean; LEGARDEZ, Alain – The Epistemological and Didactical Challenges Involved in Teaching Socially Acute Questions: The example of Globalization. *Journal of social Science Education*. 9:4 (2010), p. 27-31.

Os autores reconhecem que as potencialidades em trabalhar na sala de aula QSV não se prendem apenas com a disciplina de História, pelo contrário, segundo eles são questões interdisciplinares, úteis para as várias áreas do saber científico detendo potencialidades relevantes para a vida prática de cada um[95].

2.2. Passados Dolorosos: desafios e potencialidades

A partir de um estudo realizado por Claire Magill, através de entrevistas a docentes, entendemos que persistem medos e receios em abordar QSV na sala de aula, havendo também uma certa controvérsia sobre a forma como estes temas devem ser abordados no contexto escolar[96]. Entenda-se, a partir da tabela 2, que a autora enquadra os docentes em três categorias de níveis de risco: na primeira encontram-se aqueles que evitam o risco, entendendo como principal objetivo do ensino tornar os discentes competentes nas matérias lecionadas; a segunda diz respeito aos professores moderados, que permitem a apresentação destes temas de forma moderada através do mero conhecimento dos factos históricos; por último, estão aqueles que assumem o risco de debater estes temas na sua sala de aula, dando a hipótese aos alunos de refletirem e problematizarem estas questões[97].

[95] SIMONNEAUX, Jean; LEGARDEZ, Alain – Les Questions Socialement Vives (QSV). *Journal of Education*. 5:2 (2017).
[96] MAGILL, Claire – Abordagem ao ensino da Guerra Civil e da Ditadura de Franco na Espanha Contemporânea. In ALVES, Luís Alberto; MAIA, Tatyana de Amaral; RIBEIRO, Cláudia Pinto; et. al. – *[Re] Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história*. Porto: EdiCrups/ CITCEM, 2016.
[97] ALVES, Luís Alberto; RIBEIRO, Cláudia Pinto – Os passados dolorosos... de uns e de outros!, p. 23.

Tabela 2 – Posição dos docentes em trabalhar QSV em sala de aula

O "evasivo", aquele que evita	O "Moderado", aquele que modera	O "ousado", aquele que corre riscos
Evita ensinar temas que possam ser controversos. O objetivo do ensino da história é tornar os alunos mais competentes nessa área. Não concorda com a ideia de que os professores de história devam contribuir de forma mais aprofundada.	Os temas controversos são ensinados, mas moderados através do processo histórico. Os alunos não são ativamente estimulados para tomarem contacto com a raiz polémica. Pode ensinar temas paralelos que não se relacionem com a região em causa.	Subscreve inteiramente a utilidade social da história. Relaciona de forma consciente o passado e o presente. Aproveita as oportunidades para abordar temas polémicos, sem receio de desafiar os limites.

FONTE: MAGILL, Claire – Abordagem ao ensino da Guerra Civil e da Ditadura de Franco na Espanha Contemporânea, p. 117.

A preocupação docente perante a abordagem de temáticas sensíveis prende-se com o desafio de gerir as controvérsias a elas inerentes. Estes temas envolvem emoções, valores e interesses sociais e políticos que podem gerar constrangimentos ao docente, que se encontra frequentemente sujeito a críticas ou acusações por parte de famílias, colegas ou direções escolares[98]. Assim, o professor enfrenta o desafio de trabalhar com emoções, memória e representações do passado que não se encontram limitadas às paredes do espaço escolar. Neste contexto, há que ter em conta que os próprios alunos serão veículos de disputas memoriais, relacionadas às narrativas existentes sobre determinados passados no seu contexto social, e à quantidade de informação e de *fake news* a que têm acesso no seu quotidiano, que influenciam os seus discursos e difundem narrativas negacionistas e revisionistas da História, que devem ser tidas em conta pelos docentes de forma a problematizá-las. Além disto, o contacto com temas sensíveis pode

[98] CAMARGO, Maicon da Silva – Os temas sensíveis e o papel político do ensino de história: abordagens, perspetivas e atualidades. *Temporalidades – Revista de História*. 16:1 (2024), p. 112, 119-120.

despertar nos alunos memórias, dores e traumas, exigindo-se um cuidado redobrado para com as emoções que os alunos demonstram ao longo da prática letiva[99].

Outro desafio relaciona-se com a metodologia didática que o professor deve mobilizar nas aulas sobre os passados dolorosos, dado que trabalhar temas sensíveis exige o abandono da mera transmissão de conteúdos e deve basear-se nas metodologias explicadas no ponto anterior, para a construção de um conhecimento poderoso. Isto exige que o docente entenda o ensino como um processo de construção permanente, obrigando-o a abandonar a posição de neutralidade e a assumir uma atitude ética e até política na construção do seu próprio conhecimento. Assim, exige-se que o docente reflita continuamente sobre o que ensina, reconheça os desafios do tempo presente, defina claramente os objetivos da sua didática e avalie a eficácia das atividades pedagógicas de forma constante[100].

Enquanto docentes, independentemente da postura que tomamos nesta escala de risco, torna-se fundamental entender os perigos inerentes à fuga da abordagem destes passados e valorizar as potencialidades que o seu trabalho em sala de aula acarreta para a formação de uma cultura democrática. Tivemos já oportunidade de esclarecer a forma como os Estados organizam as suas políticas de esquecimento, em busca de um apaziguamento das tensões sociais, perante a dor provocada a determinados grupos ou indivíduos. Ora, evitar o confronto com um passado doloroso encaminha, uma vez mais, estes grupos para o esquecimento, contribuindo para a manutenção de ressentimentos históricos e criando condições favoráveis à distorção e instrumentalização desse passado[101].

> [...] Disciplinary history can contribute, as Ricouer teaches us, to the production of a memory work which, by elaborating meanings about what was experienced, acts as a way of confronting and overcoming trauma. Peace is not built by silencing trauma, but by confronting it and overcoming it. Failure to overcome trauma leads to the abuses

[99] CAMARGO, Maicon da Silva – Os temas sensíveis e o papel político do ensino de história: abordagens, perspetivas e atualidades, p. 118-121.
[100] CAMARGO, Maicon da Silva – Os temas sensíveis e o papel político do ensino de história: abordagens, perspetivas e atualidades, p. 113-116.
[101] ALVES, Luís Alberto – The past may not be rosy, but we have to admit it, p. 285.

> of the past and the perpetuation of violence that puts human existence on this planet as risk[102].

Quando o conhecimento dos temas sensíveis é limitado e os indivíduos não dispõem de estruturas analíticas que lhes permitam problematizá-los criticamente, tornam-se mais vulneráveis a narrativas simplistas do passado[103]. Neste sentido, o desconhecimento histórico pode favorecer a circulação de discursos populistas que mobilizam determinadas representações do passado para legitimar identidades e intentos nacionalistas e que terão como consequência a intensificação de ressentimentos históricos, perpetuando novas formas de violência.

Para além disto, a falta de rigor científico na abordagem a acontecimentos dolorosos do passado abre margem à difusão de desinformação e à apropriação seletiva de narrativas históricas. A ascensão da extrema-direita, fenómeno a que temos assistido atualmente, é também reflexo da eficácia dos usos seletivos do passado na construção de narrativas capazes de mobilizar sentimentos de pertença e conquistar apoiantes, enquanto tendem a excluir o "outro"[104].

Jason Stanley, no seu livro *Apagar a História*[105], esclarece-nos os intuitos dos regimes autoritários ao mobilizar conhecimentos distorcidos do passado nas suas narrativas. Para este tipo de regimes, a História apresenta-se como algo ameaçador. Esta ameaça advém da sua função social e das potencialidades que a mesma detém para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos democraticamente conscientes para perspetivar o outro em pé de igualdade. Face a esta perspetiva, os regimes autoritários tendem a eliminar do currículo escolar temáticas históricas que considerem desfavoráveis à hegemonia do grupo dominante e à defesa

[102] SCHURSTER, KARL; VÁZQUEZ, Óscar; MAIA, Tatyana de Amaral – Teaching the impact of socially alive issues in historical education. In. *Teaching History: Socially alive questions*. Valencia: Tirant Humanidades, 2025, p. 18.
[103] ALVES, Luís Alberto – The past may not be rosy, but we have to admit it, p. 269-271.
[104] ALVES, Luís Alberto – The past may not be rosy, but we have to admit it, p. 286-288.
[105] STANLEY, Jason – *Apagar a História: Como os fascistas reescrevem o passado para controlar o futuro*. Nova Iorque: Penguin Random House Grupo Editorial, 2025.

do seu *status quo*, com o objetivo de instalarem a perceção de que os seus ideais não podem ser colocados em causa[106].

Os regimes autoritários recorrem frequentemente à exploração dos ressentimentos e do sentimento de insegurança para construir uma divisão da sociedade entre "nós" e "eles", apoiando-se em diferenças étnicas e culturais. Através da desinformação, mobilizam a ideia de um passado mítico, com o intuito de justificar a hierarquização social, assente na ideia de superioridade de uns e inferioridade de outros, legitimando o domínio do grupo considerado dominante. Numa perspetiva autoritária, a educação constitui um instrumento para a reprodução de ideias, através da doutrinação dos jovens, encaminhando-os para a valorização de narrativas nacionalistas[107].

Nesta conjuntura, os passados dolorosos, por se assumirem como evidências das violências exercidas para com os indivíduos e pela controvérsia que despoletam, estariam, naturalmente, no cimo da lista de temáticas a serem apagadas do currículo da disciplina de História. Inclusive, assistimos já aos intuitos de negar e silenciar temas sensíveis em diversos países, através da limitação da autonomia da prática docente para os abordar. Além disto, a desinformação propagandeada pela extrema-direita impacta o contexto escolar, onde já se assistiu à emergência de atitudes racistas e xenófobas. Se a escola é passível de ser instrumentalizada pelos regimes autoritários para difundir determinadas ideologias e legitimar a desigualdade, a realidade é que a instituição escolar também se manifesta como espaço privilegiado para a sua contestação, a partir da defesa de ideais democráticos e dos direitos humanos[108].

Assim, optar por uma abordagem evitativa dos passados dolorosos implica perpetuar silêncios que podem contribuir para a desvalorização das experiências de determinados grupos. Quando a História de um conjunto de indivíduos é apagada ou silenciada, nega-se-lhe o direito ao reconhecimento da sua experiência, mas também o seu valor

---

[106] STANLEY, Jason – *Apagar a História: Como os fascistas reescrevem o passado para controlar o futuro*, p. 9-19.
[107] STANLEY, Jason – *Apagar a História: Como os fascistas reescrevem o passado para controlar o futuro*, p. 20-40.
[108] SCHURSTER, KARL; VÁZQUEZ, Óscar; MAIA, Tatyana de Amaral – Teaching the impact of socially alive issues in historical education, p. 14-15.

cultural[109]. Paralelamente, fica impossibilitada a compreensão da experiência do "outro" e o desenvolvimento da empatia perante aquilo que esse indivíduo vivenciou. Trabalhar estes passados significa, pelo contrário, reconhecer diferentes experiências históricas, compreender os mecanismos que produziram determinadas desigualdades e admitir que o presente não está condenado a ser uma repetição do passado. Nesse sentido, a compreensão desse passado pode abrir espaço à mudança, ao permitir que os alunos compreendam o sofrimento do outro, questionem as estruturas que o produziram e reconheçam a possibilidade de construir um caminho diferente[110], entenda-se:

> Parece ser necessário repensar o "nosso" contexto quando lidamos com realidades "históricas difíceis", dialogando intersubjetivamente com as culturas históricas, sem se cair em debates de conflito e agendas de exacerbamento das diferenças e de nacionalismos. O debate acerca do passado colonial deve ser tecido por uma lógica dinâmica, abrangente, aprofundada, em que o que nos une enquanto humanidade seja o foco, reconhecendo-se a realidade do passado na sua totalidade – sem silêncios, omissões e/ou "branqueamentos"[111].

Neste sentido, o ensino de passados dolorosos contribui para uma leitura do mundo mais ampla, na medida em que promove a análise do passado a partir da multiperspetiva, tornando visível a existência de diferentes experiências e formas de interpretar os acontecimentos históricos. O confronto com essas múltiplas perspetivas permite aos alunos ultrapassar visões únicas do passado, favorecendo o diálogo intercultural, ao criar condições para a compreensão da diversidade das experiências humanas e para o reconhecimento da dignidade do outro, contribuindo para uma aprendizagem histórica capaz de questionar preconceitos[112].

---

[109] STANLEY, Jason – *Apagar a História: Como os fascistas reescrevem o passado para controlar o futuro*, p. 41-50.
[110] GAGO, Marília – A aprendizagem Histórica Intercultural em diálogo com a Epistemologia da História, p. 6.
[111] GAGO, Marília – A aprendizagem Histórica Intercultural em diálogo com a Epistemologia da História, p. 11.
[112] GAGO, Marília – A aprendizagem Histórica Intercultural em diálogo com a Epistemologia da História, p. 11-12.

Estes temas provocam inquietação no aluno, na medida em que os coloca numa posição onde os mesmos têm de compreender experiências históricas marcadas pelo conflito, pela violência e pela controvérsia das batalhas de memória. Esta inquietação, porém, tende a transformar-se num conjunto de possibilidades mais abrangentes, dado que promoverá a reflexão crítica perante o questionamento de como determinados acontecimentos históricos foram possíveis, procurando mobilizar valores empáticos a partir da compreensão desse passado. Assim, o contacto com estas questões permite desenvolver a alteridade dos estudantes, dado que o aluno deve confrontar-se com o "outro", mas também questionar a sua própria cultura. Deste modo, o ensino de temas sensíveis contribui para uma educação humanizadora, na medida em que promove a empatia e cria condições para a construção de subjetividades individuais[113].

A abordagem destas temáticas desempenha um papel fundamental na construção do pensamento crítico dos alunos e na mobilização do conhecimento histórico para a sua vida prática, na medida em que lhes fornece condições para entender os usos políticos da história – que tendem a distorcer ou manipular o conhecimento do passado – e questionar os intuitos a eles inerentes[114]. De facto, compreender historicamente o funcionamento de regimes autoritários, os seus passados dolorosos e os mecanismos utilizados para a legitimação da desigualdade permite reconhecer a utilização de estratégias semelhantes no presente.

Paralelamente, ao promover o confronto entre diferentes perspetivas, estas temáticas reivindicam uma função mediadora entre a memória e a história. Esta permite compreender o passado na sua complexidade, reconhecendo os conflitos de memória inerentes aos diferentes significados que os agentes sociais lhe atribuem e que reivindicam a necessidade de lembrar ou a vontade de esquecer determinado acontecimento histórico[115]. Ao recuperar vozes e experiências silenciadas, o ensino de

[113] CAMARGO, Maicon da Silva – Os temas sensíveis e o papel político do ensino de história: abordagens, perspetivas e atualidades, p. 115-119.
[114] ALVES, Luís Alberto – The past may not be rosy, but we have to admit it, p. 285.
[115] SCHURSTER, KARL; VÁZQUEZ, Óscar; MAIA, Tatyana de Amaral – Teaching the impact of socially alive issues in historical education, p. 15-18.

temas controversos possibilita dar visibilidade a grupos marginalizados e desenvolver uma consciência sobre os conflitos e desigualdades que atravessam a sociedade atual[116]. A recuperação de memórias silenciadas torna possível as virtudes terapêuticas da História, ao possibilitar a superação do trauma, o que contribui para a defesa da paz.

Assim, o estudo de passados dolorosos favorece o desenvolvimento de uma cidadania participativa, capaz de reconhecer mecanismos de construção de autoritarismos, de restrições de liberdades e questionar os discursos que ameaçam os direitos humanos e a própria cultura democrática. Através do conhecimento histórico das experiências dolorosas do passado, impulsiona-se uma visão empática para com o "outro" e promove-se uma reflexão crítica sobre os problemas do presente, que permite aos alunos identificar as ameaças à democracia e compreender a necessidade de valorizar e defender valores democráticos. A partir deles, os alunos adquirem uma consciência histórica que os encaminha para um papel social ativo na defesa da igualdade e da dignidade humana.

2.3. A Guerra Colonial Portuguesa como Questão Socialmente Viva

É chegado o momento de contextualizar o leitor para as configurações memoriais do passado doloroso que escolhemos abordar – a Guerra Colonial portuguesa. É relevante explicar o formato do tema como controverso, compreendendo-o à luz das ideologias e das políticas de memória que o envolveram desde o período do Estado Novo até à atualidade. Isto implica entendermos o período de silenciamento a que foi votado, que impôs para segundo plano a experiência de milhares de portugueses e africanos, e as batalhas de memória daqui emergentes que configuram o tema como uma questão socialmente viva.

[116] CAMARGO, Maicon da Silva – Os temas sensíveis e o papel político do ensino de história: abordagens, perspetivas e atualidades, p. 115.

Durante o Estado Novo, o imaginário colonialista assentou, segundo Valentim Alexandre, no "mito da herança sagrada" que arrecadava para Portugal uma identidade histórica pela possessão do Império, assente na grandeza e nos feitos da nação portuguesa[117]. O Darwinismo Social contribuiu para a complexidade do ideal colonialista português, impondo como pressuposto a existência de raças superiores e inferiores, o que legitimou a sujeição dos povos dominados aos povos dominantes[118]. As colónias passam assim a ser entendidas como territórios integrantes de uma "Nação Una" que tinha como missão civilizar os povos inferiores. Uma missão entendida como nobre, impunha a população africana como povos alheados da civilização, mas encaminhados para ela através da harmonia relacional entre dominadores e dominados. Esta perspetiva desumanizadora entende o africano, como desprovido de cultura e de valores civilizacionais, livres da miséria a que estavam destinados, através da "grandiosa" tarefa portuguesa de os elevar e aproximar da civilização[119].

Na década de 1950, junta-se a esta perspetiva a teoria lusotropicalista de Gilberto Freyre que caracterizava o colonialismo português de especificidades únicas. Procurando resistir à onda descolonizadora internacional iniciada no pós-II Guerra Mundial, o regime salazarista abandona as teorias coloniais de cariz racista e passa a perpetuar a ideologia de uma colonização afetuosa[120], assente na ideia de miscigenação. O lusotropicalismo dotava o povo português de uma capacidade notável de se relacionar com outros povos, através de métodos de integração que, contrários à sujeição e submissão dos povos, permitiam uma aparente partilha de valores e de assimilação cultural mútua, assente no respeito da cultura de outros povos e na adaptação portuguesa aos seus valores[121]. Movidos não por interesses económicos, mas por um ideal missionário de alastrar a

---

[117] ALEXANDRE, Valentim – A África no Imaginário Político Português (Séculos XIX e XX). Penélope. 15 (1995), p. 40.
[118] ALEXANDRE, Valentim – A África no Imaginário Político Português (Séculos XIX e XX), p. 42-44.
[119] ALEXANDRE, Valentim – A África no Imaginário Político Português (Séculos XIX e XX), p. 46.
[120] CARDINA, Miguel – O passado colonial: do trajeto histórico às configurações da memória. In. ROSAS, Fernando [et. al] – *O século XX Português*. Lisboa: Tinta da China, 2020, p. 368.
[121] CASTELO, Cláudia – Uma incursão no lusotropicalismo de Gilberto Freyre. *bHL: blogue de História Lusófona* (2011), p. 268-270.

religião católica, procuravam com os valores cristãos comunicar e estabelecer relações sociais equilibradas[122].

De facto, a utilização destas teses nos discursos políticos permitiu ao regime salazarista branquear a realidade nas colónias portuguesas, enquanto esmorecia a sujeição e a dominação dos povos, realçava o carácter missionário do colonialismo português que, defendido pela Igreja Católica, serviu como justificação para as práticas coloniais. Estas ideias encontraram força na propaganda elaborada pelo regime, que tendia a perpetuar na sociedade a ideia de uma unidade nacional que integrava, numa única nação os vários territórios coloniais, germinando a ideia de Portugal como país multirracional.

Segundo Manuel Loff, a guerra colonial assume-se como a forma de violência mais agravada de qualquer tipo de colonialismo[123]. Desta forma, por si só, o início do conflito armado constituía "um desmentido à narrativa de salutar convivência entre os povos irmãos que o processo histórico havida entrecruzado"[124]. Esta controvérsia caíra por terra perante os esforços da política repressiva do regime que ocultava da sociedade os efeitos da colonização, contribuindo para o desconhecimento do que se passava nas colónias portuguesas. Uma realidade que impunha apenas para o plano imaginário as políticas de apoio, progressão e melhoria de vida do povo africano.

Aliados à propaganda do regime, para o perpetuar destas ideias na sociedade portuguesa contribuiu, em grande medida, a "violência preventiva" que atuava de forma silenciosa através de formas de vigilância permanente e de intimidação, inculcando o medo na sociedade e controlando toda a informação a que as pessoas tinham acesso. Fernando Rosas explica-nos que esta forma de violência se apoiava em instrumentos políticos e sociais de enquadramento das massas, através da criação de instituições que tinham como objetivo "controlar os espíritos" [125]. Esta contava com o exercício da censura, controlando-se toda a informação que chegava à população. Além do mais, a

[122] CASTELO, Cláudia – Uma incursão no lusotropicalismo de Gilberto Freyre, p. 265-267.
[123] LOFF, Manuel – Nos 60 anos da Guerra Colonial: (des)memória e imaturidade. Público, 14 mar. 2021.
[124] CARDINA, Miguel – O passado colonial: do trajeto histórico às configurações da memória, p. 373.
[125] ROSAS, Fernando – Prefácio. In. MADEIRA, João (coord.) – *Vítimas de Salazar: Estado Novo e violência política*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2007, p. 26-27.

reforma na educação e as organizações de enquadramento de massas criadas pelo regime, tinham como principal intuito a defesa dos valores nacionais, indo ao encontro da difusão da política colonial, tal como era entendida pelas elites salazaristas[126].

Neste sentido, durante a Guerra Colonial, o pano da propaganda e a eficácia da "violência preventiva" escondia da sociedade portuguesa as atrocidades cometidas no território do conflito que, invisível à população portuguesa pela distância, tomava apenas forma no retorno dos combatentes feridos e transtornados pela vivência de experiências traumáticas. Efetivamente, os combatentes feridos foram levados ao esquecimento pelo regime, obrigados a desembarcar de noite, acolhidos em instituições e impossibilitados da reintegração na sociedade, da qual permaneciam escondidos, perpetuando-se, assim, o silêncio da violência da Guerra Colonial[127].

Após o 25 de Abril, os seus contemporâneos dão início a um período de esquecimento deste conflito. Miguel Cardina apresenta-nos motivos relevantes para a inexistência de memória da Guerra Colonial. Entenda-se que, o facto de o 25 de Abril ter sido levado a cabo pelos militares cansados dos longos anos do conflito contribuiu para que não fosse possível um debate social sobre as consequências mais sangrentas da Guerra Colonial. O protagonismo dos militares para a queda do regime ditatorial e para a restauração da liberdade impossibilitou a reflexão sobre as atrocidades cometidas nas colónias durante os treze anos de conflito armado[128].

Além disso, a memória do 25 de Abril viria a ocupar o espaço público com uma força notável, colocando em segundo plano a memória da Guerra Colonial, um conflito diretamente ligado a um regime ditatorial, cujo amarras tinham tido o fim e com o qual já poucos se identificavam. Neste sentido, no período democrático, o conflito colonial deixa de fazer sentido, chegava a altura de reconhecer o direito à autodeterminação das colónias e, portanto, a sociedade que ontem era mobilizada para África e personificava nos combatentes os heróis que garantiam a salvação da nação, passa a entender a

[126] ROSAS, Fernando – Salazar e o Poder: A arte de saber durar. Lisboa: Tinta da China, 2012, p. 318.
[127] CARDINA, Miguel – O passado colonial: do trajeto histórico às configurações da memória, p. 376.
[128] CARDINA, Miguel – O passado colonial: do trajeto histórico às configurações da memória, p. 376-377.

guerra como inútil, fonte de perdas económicas e humanas, olhando para os ex-combatentes como uma recordação incómoda de um passado vergonhoso que todos queriam esquecer[129].

Além disto, o retorno em massa de portugueses das colónias contribuiu para a perceção de uma consequência direta da perda do império manifestada pelo desenquadramento dos portugueses que regressam ao país, deixando tudo para trás.

> A turbulência de uma descolonização que os atingira diretamente é vista frequentemente como a origem da interrupção abrupta de vidas e quotidianos, nas quais sobressaem representações de um colonialismo experiencialmente configurado ora como doçura dos trópicos, ora como traumática separação[130].

Desta forma, surge no lugar da memória do conflito, a realidade de uma experiência traumática com a perda do império, que afetava familiares e vizinhos a que todos estavam atentos, ao contrário do que aconteceu com a guerra que, longe do território português e, consequentemente, da visão da população acabava por não ter lugar na recordação da sociedade[131].

Entende-se, por este conjunto de razões, que o debate da Guerra Colonial foi impossibilitado pelo surgimento de memórias menos incómodas e mais fortes na sociedade portuguesa, perpetuando um esquecimento que viria a incomodar os agentes sociais mobilizados para o conflito que, entretanto, eram negligenciados pela sociedade. Há, contudo, algo que a sociedade portuguesa não pode ignorar, de tão visível que é: as consequências do conflito no corpo físico e psicológico daqueles que fizeram parte dele e que são prova viva de que ele aconteceu – os combatentes.

Enzo Traverso explica-nos que os atores sociais, ainda vivos, regressados da guerra apresentam consequências visíveis e físicas, possibilitando desta forma a vivacidade do ressentimento sobre o passado recente e impossibilitando a distância e a rutura com o

---

[129] CAMPOS, Ângela – The Public Memory of the Portuguese Colonial War. In. *An Oral History of the Portuguese Colonial War*. Springer International Publishing, 2017, p. 42.
[130] CARDINA, Miguel – O passado colonial: do trajeto histórico às configurações da memória, p. 378.
[131] CARDINA, Miguel – O passado colonial: do trajeto histórico às configurações da memória, p. 379.

passado histórico[132]. Estes agentes sociais, tendo em conta o seu processo traumático, dividem-se entre aqueles que preferem esquecer as vivências dolorosas e aqueles que anseiam por partilhar as suas experiências, de forma a consciencializar a sociedade perante os sacrifícios a que se viram obrigados[133].

Relegados ao esquecimento, os ex-combatentes são, frequentemente, os elementos responsáveis por mobilizar o seu ressentimento dado que "interiorizado, o sofrimento destes homens [...] rói-os como um cancro [...], é precursor de revolta"[134]. Este ressentimento, e a amargura que o acompanha, encaminha o indivíduo para a exigências de reivindicações que procurem amenizar as dificuldades quotidianas existentes após a sua experiência traumática. Os ex-combatentes constituem o reviver de uma memória socialmente perdida e chamam à responsabilização desse passado o Estado português. Desta forma, provocam uma rutura com as perspetivas sobre o passado, exigindo novos modos de entender os acontecimentos e novas formas de os problematizar[135].

Neste contexto, a partir da década de 1980, a memória do conflito colonial ocupava ainda uma posição frágil na sociedade, perpetuando-se o silenciamento, esta circulava a partir de "memorializações subalternas", reproduzidas num foro privado, particular e geracional, através da experiência e do testemunho daqueles que vivenciaram o conflito[136]. O testemunho de António Lobo Antunes, na sua obra *Os Cus de Judas*, dá precisamente conta deste problema:

> Porque camandro é que não se fala nisso? Começo a pensar que o milhão e quinhentos mil homens que passaram por África não existiram nunca e lhe estou contando uma espécie de romance de mau gosto impossível de acreditar. [...] Tudo é real menos a guerra que não existiu nunca: jamais houve colónias, nem fascismo, nem Salazar, nem Tarrafal, nem PIDE, nem

[132] TRAVERSO, Enzo – *O passado, modos de usar*, p. 56.
[133] CAMPOS, Ângela – The Public Memory of the Portuguese Colonial War, p. 44.
[134] FERRO, Marc – *O Ressentimento na História. Compreender o nosso tempo,* p. 189-191
[135] FERRO, Marc – *O Ressentimento na História. Compreender o nosso tempo,* p. 189-191
[136] CARDINA, Miguel – *O atrito da memória: colonialismo, guerra e descolonização no Portugal contemporâneo*, p. 126-127.

> revolução, jamais houve, compreende, nada, os calendários deste país imobilizaram-se há tanto tempo que nos esquecemos deles[137].

A amnésia social sobre a Guerra Colonial empurra os ex-combatentes, que não encontram espaço na sociedade para debater a sua experiência em grupos compostos por pessoas que as entendam. Surgem, desta forma, em Portugal várias associações constituídas por ex-combatentes que procuram lutar por apoios sociais e morais para os envolvidos, formalmente reconhecidos pelo Estado durante a década de 1990[138]. É, então, a partir desta década que surge no espaço português o reavivar da memória da Guerra Colonial, dando-se início a uma fase de edificações de monumentos em homenagem às vítimas portuguesas e aos ex-combatentes da guerra[139].

A memória que aqui se reivindica não deixará de ser constituída por diferentes perspetivas que se confrontam entre si. Esta caracteriza-se pela permanência do imaginário colonial, assente no mito do bom colonizador, que perdura nos monumentos que ainda hoje encontramos espalhados pelo país. Além disso, invoca a dor causada na "perda" do Império[140]. Um Império que, ainda hoje, é perspetivado tendo em conta a magnificência do povo português, isto é, do povo entendido como herói que outrora saiu do seu pequeno país e que lutou por uma nação "gloriosa" e "forte", capaz de "descobrir" novas terras[141]. Ora, para impossibilitar a perpetuação destes mitos, é necessário entender os legados do colonialismo português e a violência inerente aos treze anos de Guerra Colonial. Contudo, a Guerra Colonial nunca esteve no topo da discussão até ao início do século XXI.

Entendemos, a partir do afirmado até aqui, que o reavivar da memória da Guerra Colonial ou do Colonialismo implicou, na sociedade portuguesa, perspetivas

---

[137] Citação da obra *Os Cus de Judas* de António Lobo Antunes. In. RIBEIRO, Margarida Calafate – O fim da exceção atlântida e a descolonização da Europa. *Colóquio/Letras*. 170 (2009), p. 43.
[138] CAMPOS, Ângela – The Public Memory of the Portuguese Colonial War, p. 44.
[139] CARDINA, Miguel – O passado colonial: do trajeto histórico às configurações da memória, p. 384-385
[140] CARDINA, Miguel – *O atrito da memória: colonialismo, guerra e descolonização no Portugal contemporâneo*, p. 33-34.
[141] De forma a entender os mitos do colonialismo, leia-se: LOFF, Manuel – Nos 60 anos da Guerra colonial: (des)memória e imaturidade. Público. 14 março de 2021. Disponível em: URL: <https://www.publico.pt/2021/03/14/politica/noticia/60-anos-guerra-colonial-desmemoria-imaturidade-1954041>.

controversas sobre a visão do império, aliadas naturalmente à larga difusão de ideias colonialistas que a sociedade ainda encontra dificuldades em contrapor, face ao desconhecimento existente sobre elas. A permanência das teorias lusotropicalistas fazem com que o colonialismo seja, devido à sua instrumentalização política e social, entendido através de uma consciência benigna, o que impede uma reflexão social sobre a violência a ele inerente, que surge na sociedade como contraditória, tornando assim o tema da Guerra Colonial controverso[142].

Alterando-se e transformando-se, a memória forte acompanha não só os discursos políticos, mas tende a privilegiar o indivíduo com maior força social. Neste contexto, a memória dos combatentes, vítimas de um regime repressor e autoritário, mantém-se "superior" à memória dos povos dominados expostos às atrocidades daqueles que procuraram "salvar" a pátria. Desta forma, os monumentos de homenagem aos soldados portugueses da Guerra Colonial demonstram a superioridade da memória das vítimas do regime, enquanto mantêm na sombra a memória das vítimas do colonialismo e a forma de violência colonial agravada que se manifesta com o eclodir da Guerra Colonial.

Perante isto, como podemos assumir que a Guerra Colonial é uma QSV? Olhemos, como nos sugerem Simonneuax e Legardez, seus definidores, para os meios de comunicação. A Guerra Colonial tem vindo a ser um tema recorrente, ao longo dos últimos anos, nos meios de comunicação social. Estes surgem assim como um lugar de memória, dando espaço a vários agentes sociais que procuram, além de refletir sobre o que ainda falta falar, transmitir conhecimento à população sobre o conflito armado. Para além disto, encontramos também na imprensa artigos que corroboram a controvérsia em volta das atrocidades cometidas na Guerra Colonial.

Manuel Loff publicava, em 2021, um artigo de opinião onde denuncia os silêncios que envolvem a Guerra Colonial, assumindo que 60 anos depois do conflito "continua a ser sempre difícil falar da violência colonial". Esta dificuldade apresenta lacunas evidentes

[142] CARDINA, Miguel – Pasados problematicos: guerra y memoria em el Portugal Contemporâneo. *História del Presente*. 28 (2016), p. 63.

do conhecimento das consequências do colonialismo e da Guerra Colonial, passemos a citar:

> "[...] Bem para lá da Guerra Colonial, a violência como um elemento intrínseco da colonialidade portuguesa está raramente presente na esfera pública da memória, seja ela o trabalho forçado, a deportação e a privação extrema; a violência física perpetrada pelas forças repressivas do sistema colonial [...]; a opressão política, social e cultural e a humilhação dos nativos africanos no contexto de uma sociedade segmentada [...] as narrativas que abordam as relações inter-raciais [...] tendem a desvalorizar, ou até mesmo a negar, atitudes e hierarquias racistas [...] à memória da violência colonial, sobretudo quando adquiriu a forma de matanças contra a população civil, nunca foi aberto espaço público para a sua livre enunciação. Não se trata aqui simplesmente do silêncio incómodo que se adota para preservar os concidadãos que um dia foram combatentes em nome da Pátria [...] trata-se de impedir a descolonização da memória da guerra e do colonialismo[143].

Neste artigo, Manuel Loff denuncia a memória das atrocidades cometidas na Guerra Colonial como inexistente, carecendo de relevância no espaço público para refletir sobre a violência colonial que, como já referimos, se mantém ocupado com o sentimento de perda do império e das consequências para aqueles que, retornados, deixaram uma vida para trás. No silêncio, e envolta em controvérsia, mantem-se a violência perpetuada contra os povos colonizados e os massacres levados a cabo pelas tropas portuguesas no território africano.

Corria o ano de 2022 quando João José Brandão Ferreira, militar piloto português, vinha a público assumir que "o número diminuto de ocorrências como a de Wyriamu tem de ser atribuído ao grande profissionalismo e humanidade com que a generalidade das tropas portuguesas se portou durante os 14 anos de operações"[144]. Em resposta a este artigo, Mustafah Dhada viria a defender as investigações recentemente feitas sobre o massacre cometido em Wyriamu, levando a cabo uma crítica às fontes do primeiro,

---

[143] LOFF, Manuel – Nos 60 anos da Guerra colonial: (des)memória e imaturidade. Público. 14 Março de 2021. Disponível em: URL: <https://www.publico.pt/2021/03/14/politica/noticia/60-anos-guerra-colonial-desmemoria-imaturidade-1954041>.

[144] FERREIRA, João José Brandão – Wiriyamu: as mentiras e os equívocos. Observador. 03 novembro 2022. Disponível em: URL: <https://observador.pt/opiniao/wiriyamu-as-mentiras-e-os-equivocos/>.

denunciando a violência deste acontecimento e reafirmando a necessidade de assumir o passado tal como ele aconteceu, assumindo que "as negações acabaram, as verdades não"[145].

Os exemplos apresentados comprovam, assim, que a Guerra Colonial se apresenta como um tema vivo nos meios de comunicação. Coincidência ou não, dois dos autores dos artigos mencionados, apresentam-se como membros da comunidade académica, que estudam e debatem estas questões. De facto, a celebração dos 50 anos do 25 de Abril proporcionaram uma forte vertente desta discussão nos meios académicos, através de publicações, da realização de congressos e debates que tiveram lugar nas várias universidades do país.

Além disto, parece-nos incontornável olhar para a conjuntura política atual. Semelhantemente ao que explicamos anteriormente, também em Portugal a crescente força da extrema-direita, tem mobilizado discursos negacionistas do impacto do colonialismo português.

> Não, Portugal não assume a culpa de nada a não ser de ter uma grande História. (André Ventura, 10 de junho de 2025)[146].

A citação transcrita foi proferida por André Ventura, nas comemorações do 10 de junho, após o discurso de Lídia Jorge marcado por um olhar crítico ao passado português e à valorização da dignidade humana. Entendemos que também no setor político português assistimos a tentativas de secundarização da violência do passado colonial, tendo em vista os propósitos defendidos por Stanley de perpetuar uma visão mítica da nação. Este orgulho gera, consequentemente, lógicas de pertença nacional elaboradas a partir do branqueamento da violência desse mesmo passado.

Entende-se, assim, que, apesar do crescente trabalho e reflexão envoltos neste tema, ainda permanecem batalhas de memória assentes na continuidade do imaginário

---

[145] DHADA, Mustafah – Wiriyamu. As negações acabaram, as verdades não. *Público*. 18 de dezembro 2022. Disponível em: URL: <https://www.publico.pt/2022/12/18/mundo/opiniao/massacre-wiriyamu-2031472>.

[146] Frase proferida por André Ventura, líder partidário do Partido Chega, após as comemorações do 10 de junho de 2025.

colonial que tende a promover uma ideia de nação grandiosa ancorada na capacidade portuguesa de estar no mundo. A persistência deste imaginário colonial, associado à romantização do passado e ao resvalamento para o silêncio das violências exercidas para com os povos africanos, impregna a importância de trabalhar este tema em sala de aula[147].

O currículo programático da disciplina de História tem sofrido mudanças ao longo do tempo, mas persistem ainda lacunas evidentes no que concerne ao tema da Guerra Colonial. Em termos curriculares, a guerra é desenvolvida como motivo catalisador do 25 de Abril. Sendo-o. Perceba-se, ainda assim, que persistem graves lacunas em termos de conteúdos e disponibilização de fontes, nomeadamente nos manuais escolares, que continuam a deixar na sombra treze anos de uma guerra que vitimou africanos e portugueses, que destruiu lares e aldeias, que pôs em causa a integridade humana e que se moveu por uma ideologia colonial que ainda invade o espaço social e várias gerações, remetendo ao silêncio a discriminação de um povo e perpetuando a inculcação do racismo na sociedade portuguesa.

De facto, a consequência mais visível na sociedade atual deste passado é o racismo o que "rasura a efetiva diversidade da sociedade portuguesa e combate ou desconsidera a necessidade de políticas de igualdade que façam frente às relações sociais e às estruturas de poder que reproduzem o racismo"[148]. O trabalho desta temática em sala de aula, empregue a partir das metodologias de uma história transformadora, dando lugar à construção do conhecimento histórico a partir de evidência, da multiperspetiva, interculturalidade e da formação de uma consciência histórica dos alunos contribuirá, necessariamente, para o combate dos usos públicos da história e para o desenvolvimento de uma cultura democrática onde o aluno encare o "outro" em perspetiva de igualdade para que, juntos, possam formular hipóteses de futuro melhores.

---

[147] LOFF, Manuel; CARDINA, Miguel – *25 de Abril. Revolução e Mudança em 50 Anos de Memória*. Tinta da China, 2024, p. 89-99.
[148] LOFF, Manuel; CARDINA, Miguel – *25 de Abril. Revolução e Mudança em 50 Anos de Memória*, p. 98-99.

Parte II: O saber histórico entre contextos, metodologias e análises

Capítulo 3 – O meio escolar e o seu contexto

É chegado o momento de contextualizarmos o leitor relativamente à escola que nos acolheu, durante o ano letivo 2024/2025, bem como explicar as especificidades dos alunos que, incrivelmente diferentes, compunham as turmas às quais lecionamos. Da mesma forma, será explicado o desenho metodológico da nossa intervenção que, cheio de obstáculos, riscos e contratempos, encontrou o seu caminho para aquilo que se esperava vir a ser aprendizagem.

3.1. O lugar onde o saber habita

A Prática de Ensino Supervisionada, constituída por um núcleo de estágio de uma orientadora e dois estagiários, teve lugar numa escola do concelho do Porto, da qual manteremos o anonimato, por motivos que não carecem de justificação. O instituto escolar integra-se num agrupamento de escolas composto por seis instituições distribuídas por diversas freguesias da cidade do Porto que, conjuntamente, contemplam todos os ciclos de ensino, providenciando desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário.

Em específico, o estabelecimento educativo onde realizamos estágio, toma a forma de escola-sede do agrupamento e acolhe o 2.º e o 3.º Ciclo do Ensino Básico, bem como o Ensino Secundário, onde se inserem três vertentes de formação – Ciências, Línguas e Humanidades; Ciências e Tecnologia e Ciências Socioeconómicas. A oferta formativa do agrupamento não se cinge ao ensino regular, garantindo também ensino articulado de música e ensino profissional na área da Animação Turística e Redes Elétricas[149].

[149] Projeto Educativo (2022-2026): Uma Escola Promotora de Liberdade e Democraticidade. Porto: AERF, 2023, p. 5.

Em complemento, o agrupamento integra turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), que constitui uma resposta educativa destinada a jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos que, por diferentes motivos – abandono escolar, diferença etária significativa do ciclo de estudos ou contextos sociais de risco – se encontram vulneráveis à exclusão escolar. As turmas PIEF beneficiam de uma gestão curricular flexível e de práticas educativas diferenciadas, que procuram motivar os estudantes para a aprendizagem, assegurar a conclusão da escolaridade obrigatória e promover a integração social destes alunos, permitindo-lhes obter habilitações escolares[150].

A instituição beneficia de múltiplos espaços educativos e de lazer que estão à disposição da comunidade escolar. Entre as áreas de socialização como refeitórios, recreios e campos desportivos, bem como um auditório bem preparado, destaca-se o jardim sensorial elaborado tendo em vista o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O estabelecimento de ensino conta com duas bibliotecas, uma totalmente acessível aos alunos; outra, caracterizada pela sua beleza, está disponível para eventos, projetos e formações. Aqui, encontramos uma sala de arquivo, repleta de livros com alguma antiguidade, cuja total catalogação se mantém nos objetivos futuros a cumprir. Na sua composição, os espaços educativos fornecem possibilidades de enriquecimento à formação dos discentes.

Da mesma forma, criado com a junção do apoio docente, a escola dispõe de um Museu de Ciências composto por inúmeras peças ligadas à área da Química e da Biologia. Além disso, como projeto ainda embrionário, a comunidade docente tem trabalhado na criação de uma Mapoteca, com o arquivo de mapas disponíveis na escola. Esta encontra-se em suporte digital, mas espera-se que futuramente disponha de um espaço físico onde os alunos poderão consultar e trabalhar pedagogicamente com este tipo de documentos que detêm cronologias diversas.

[150] Direção-Geral da Educação – Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Lisboa: DGE, 2018.

A presente instituição encontra-se abrangida pelo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP-4) que surge como uma medida política educativa dirigida a escolas situadas em contextos socialmente vulneráveis, oferecendo-lhes condições reforçadas para responder aos desafios associados ao insucesso, abandono e exclusão escolar. A integração neste programa possibilita às escolas acesso a financiamento específico, nomeadamente, para a contratação de técnicos especializados, tendo em vista o reforço das equipas docentes. Estes apoios permitem desenvolver projetos educativos inovadores e apostar em práticas pedagógicas diferenciadas, garantindo-se uma maior autonomia na definição de estratégias de intervenção, o que se traduz em benefícios para a melhoria do sucesso escolar e para a promoção da inclusão[151].

A centralidade geográfica da escola proporciona a inserção de discentes provenientes de várias zonas da área metropolitana do Porto, colocando em evidência a multiplicidade de contextos socioeconómicos e culturais, tendo em conta a ingressão de alunos das mais diversas nacionalidades na instituição escolar[152]. Para além disto, o agrupamento mantém-se como um local de referência para alunos cegos e de baixa visão, procurando garantir-lhes apoio a partir da disponibilização de meios técnicos, como lupas de ampliação durante as aulas; e humanos, oferecendo acompanhamento a estes alunos, garantindo o ensino do sistema de escrita tátil e a tradução, em *braille*, dos materiais pedagógico-didáticos.

De facto, estas e outras iniciativas foram visíveis ao longo de todo o ano letivo, e procuram fazer jus ao enunciado no Projeto Educativo da Instituição que, em vigor desde 2022 até 2026, assume como lema principal proporcionar uma educação diversificada e inclusiva. A isto, alia-se a intenção de desenvolver uma escola "promotora de liberdade e democraticidade", assente na procura de valores democráticos:

> É missão ensinar, mas também contribuir para a educação de todos, criando um espaço acolhedor onde cada criança e cada jovem possa desenvolver a sua

[151] Diário da República – Despacho n.º 7798/2023. N.º 146, 2ª Série, Parte C. Lisboa, 2023.
[152] Projeto Educativo (2022-2026): Uma Escola Promotora de Liberdade e Democraticidade, p. 5.

> personalidade, construindo competências e aprendizagens que lhes permitam enfrentar os desafios deste século, participando de forma ativa e compartilhada numa sociedade que se pretende mais tolerante, solidária, responsável e assente na participação livre e democrática dos cidadãos[153].

Desta forma, a escola propõe-se a promover uma cultura de participação democrática, garantir um serviço educativo inclusivo, combater o abandono escolar e preparar os alunos não só para a sua inserção na vida ativa, aproximando-os do ensino superior ou do mundo de trabalho, mas, também, para uma participação cívica consciente e responsável.

Por último, parece-nos relevante assinalar que a escola onde realizamos estágio foi certificada, em 2018, com o Selo de Escola Intercultural (SEIC). A atribuição deste selo pretendia distinguir escolas que promoviam a valorização da diversidade cultural como uma oportunidade para a aprendizagem dos discentes, promovendo o fortalecimento da interculturalidade no contexto escolar. Deste modo, as escolas reconhecidas com tal certificado deviam ser detentoras de ações concretas para a valorização de diferentes culturas, implementando estratégias de ensino que visem a inclusão de todos e a "coesão social"[154]. Veremos mais adiante que estudos como o de Isabella Pimentel reconhecem que este tipo de iniciativa apresenta variados desafios.

Averiguamos que a instituição escolar recetora do nosso núcleo de estágio integra estudantes de diversos meios culturais, exigindo dos docentes uma postura atenta à inclusão e à construção de um ambiente de respeito pelas diferenças, objetivos que aliás se encontram compreendidos no seu projeto educativo. Da mesma forma, o programa TEIP contribui para a dinamização de práticas educativas que vão ao encontro da promoção do sucesso educativo e da integração de alunos oriundos de contextos distintos. Ainda assim, segundo Pimentel, é necessário encarar a interculturalidade

[153] Projeto Educativo (2022-2026): Uma Escola Promotora de Liberdade e Democraticidade, p. 7.
[154] Direção-Geral da Educação – Regulamento para atribuição do Selo de Escola Intercultural: Guião de Avaliação de Práticas de Educação Intercultural. 5ª Ed. Lisboa: DGE, 2018.

como um processo em construção, tendo em conta as lacunas passíveis de serem encontradas no meio escolar[155].

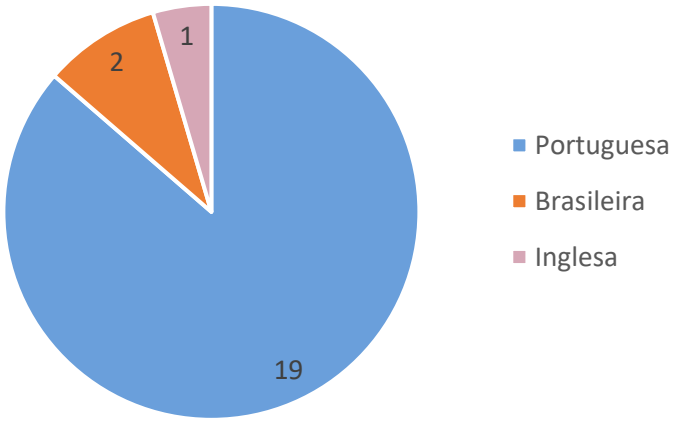
3.2. Com quem conversou a História?

No decorrer do nosso ano de estágio, tivemos a oportunidade de lecionar nas turmas da professora cooperante, centrando o nosso estudo a três turma de 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico, que passam agora a merecer a nossa atenção, na sua descrição e caracterização.

A) Turma X

A turma X era constituída, no final do ano letivo, por 22 alunos. Dois deles ingressaram posteriormente: um no início do ano e outro, viria a ingressar a turma apenas no 3.º período. No que diz respeito à sua composição, a turma integrava 9 elementos do sexo feminino e 12 do sexo masculino, que detinham idades entre os 13 e os 15 anos de idade.

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos da turma X por nacionalidades



Como se observa no gráfico 1, a turma X integra alunos de diferentes proveniências. Entre estes alunos, destaca-se o de nacionalidade inglesa que, no início do ano letivo,

[155] PIMENTEL, Isabella – Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea. Porto: FLUP, 2020. [Dissertação de Mestrado], p. 135-137.

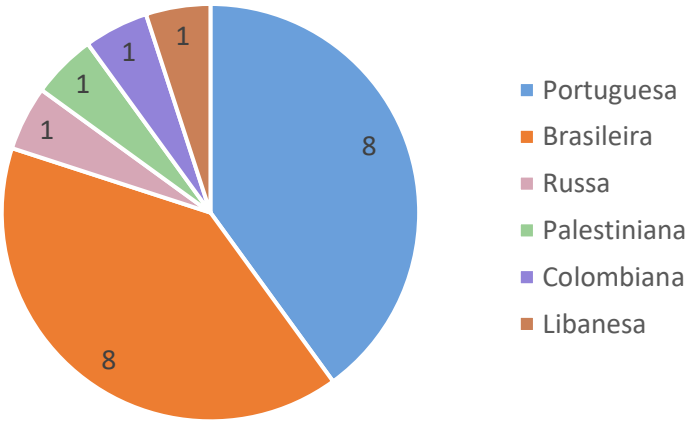
apresentava algumas dificuldades na compreensão e pronúncia da língua portuguesa. Devido ao seu constante esforço em acompanhar as aulas e as matérias lecionadas, e à possibilidade de integrar turmas de Língua Portuguesa Não Materna (LPNM), no final do ano demonstrava maior conforto na oralidade, conseguindo expressar-se com mais fluência. O facto de o núcleo de estágio disponibilizar de três docentes em sala de aula possibilitou um acompanhamento mais próximo a este estudante. Ao longo do ano, o aluno foi também substituindo gradualmente o telemóvel como instrumento de tradução pelo uso do dicionário, um processo discutido nos diferentes Conselhos de Turma (CT's).

Em termos gerais, a turma caracterizava-se pela sua dicotomia na participação oral, visível no contraste entre um grupo de alunos bastante interventivos e outro mais reservado que, devido às dificuldades na compreensão das matérias lecionadas, e perante a atitude competitiva dos colegas, tendia a resguardar-se. Procurou-se colmatar este desafio ao apelar à participação da generalidade da turma ao longo do ano. No que respeita ao comportamento, a turma apresentava, no seu conjunto, uma relativa estabilidade, ainda que se verificassem alguns desafios, sobretudo ao nível da concentração, o que exigia estratégias constantes de captação de atenção e envolvimento dos alunos nas aulas.

B) Turma Y

A turma Y era composta por 20 alunos, dos quais 9 elementos do sexo masculino e 11 do sexo feminino, cuja faixa etária varia entre os 13 e os 16 anos de idade. Através da análise do gráfico 2, percebemos que a presente turma se caracteriza pela sua multiculturalidade, integrando alunos de diversas nacionalidades.

Gráfico 2 – Distribuição dos alunos da turma Y por nacionalidades



O grupo de estudantes integrava alunos de seis nacionalidades distintas, que apresentavam desafios distintos, em diferentes graus. Destes estudantes destaquemos três, cujas dificuldades no domínio da língua portuguesa eram visíveis e compunham um desafio à aprendizagem que se traduziu num desinteresse com as disciplinas e com as aulas. Foi necessário, por parte do núcleo de estágio, propor novas estratégias de aprendizagem que cativassem estes estudantes para a aprendizagem histórica, nomeadamente a partir da realização de trabalhos de pesquisa. Ainda neste sentido, a necessidade de apoio e ajuda foi necessidade constante, nomeadamente no que diz respeito à tradução e explicação das tarefas propostas.

A turma Y integra estudantes oriundos de contextos sociais complexos e, desta forma, os desafios inerentes às suas histórias de vida transportavam para a sala de aula uma instabilidade em termos de comportamento e atitudes. Observava-se um incumprimento nos deveres dos alunos relativamente à assiduidade e pontualidade dado que, os mesmos, apresentavam uma ausência regular em diversas disciplinas e tendiam a não cumprir a pontualidade na chegada à sala de aula.

Contudo, revela-se particularmente interessante a oscilação entre o desinteresse manifestado num dia e a motivação genuína pela aprendizagem na semana seguinte. Afirmamos isto porque, embora a turma Y se tratasse de uma turma desafiante em termos da gestão de comportamento na sala de aula, era também aquela em que os alunos demonstravam maior capacidade de pensamento crítico perante as temáticas

históricas. Desta forma, com a devida escolha de estratégias de aprendizagem, que guiassem os alunos para a motivação em aprender história, promovia-se o seu compromisso em corresponder às propostas dos docentes transformando a aparente desmotivação em empenho, revelando um potencial notório para problematizar o passado.

Neste contexto, o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo centrou-se, por um lado, na procura de estratégias de aprendizagem capazes de despertar maior interesse e motivação nos alunos e, por outro, na resposta às suas carências através de um reforço positivo constante, que lhes permitisse reconhecer as suas próprias capacidades e potencialidades.

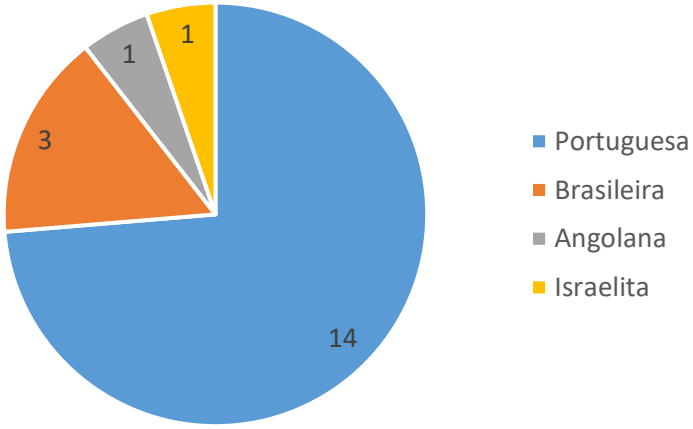
C) Turma Z

A turma Z contava, nas suas listas, com 19 estudantes. Em termos do sexo biológico dos alunos, a mesma integrava 6 elementos do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Relativamente à faixa etária, a turma apresentava alunos dos 14 aos 16 anos de idade, contando com alguns estudantes repetentes.

A turma Z caracteriza-se como sendo uma turma diversificada. Neste grupo encontramos alunos extremamente esforçados e competitivos e alunos associados a uma instabilidade que, sendo introvertidos carecem de um cuidado especial, no que concerne à relação professor-aluno que deve basear-se na promoção do reforço positivo com o objetivo de evitar a desmotivação para com a disciplina.

Também nesta turma está presente o encontro de diversas culturas e nacionalidades, como é possível identificar a partir do gráfico 3. Entre os diversos alunos, apenas um não dominava a língua portuguesa. Ainda assim, a sua integração foi facilitada pelo domínio da língua inglesa, possibilitando o contacto mútuo entre o estudante e os seus pares. Paralelamente, o domínio do inglês pelo próprio aluno constituiu-se como uma mais-valia para o seu acompanhamento ao longo do ano, dado que nos era possível auxiliar na compreensão da matéria, no esclarecimento de dúvidas e na realização de trabalhos propostos.

Gráfico 3 – Distribuição dos alunos da turma Z por nacionalidades



A turma integrava, igualmente, três alunos com NEE que eram devidamente acompanhados por um técnico especializado que os apoiava na realização de tarefas e trabalhos especificamente construídos e destinados para os mesmos. Para além destes, havia um aluno de baixa visão a quem era dada a possibilidade da utilização da lupa de ampliação (para o quadro e caderno), sendo o mesmo igualmente acompanhado por um docente especializado. Perspicaz e curioso o aluno caracterizava-se pelo seu interesse em participar oralmente na aula.

Em termos de comportamento, a turma distinguia-se pela sua notória estabilidade, o que criava um ambiente propício à aprendizagem. Os alunos demonstravam interesse e motivação constantes, revelando-se atentos e participativos nas atividades propostas. Destacavam-se pela perspicácia com que assimilavam os conteúdos, sendo capazes de estabelecer relações pertinentes entre os diferentes temas em estudo. Esta postura contribuía para o progresso individual dos estudantes, mas também para um clima positivo e enriquecedor na sala de aula.

3.3. A forma de fazer as coisas: desenho metodológico

No ponto anterior procuramos explicar o contexto de intervenção, apresentando uma descrição da escola e das turmas que constituem a nossa amostra. Cabe, agora, descrever a formulação da nossa metodologia no que concerne às atividades de recolha de dados e à análise das mesmas.

Esta investigação decorre a partir do modelo de investigação-ação que assenta na ideia de que a investigação não deve limitar-se a compreender a realidade, mas antes, a transformá-la a partir de dentro, envolvendo os participantes. Desta forma, este modelo de investigação tende a promover mudanças numa determinada realidade social, procurando uma ação resolutiva perante a identificação de um problema, num determinado contexto. Estas mudanças devem ocorrer a partir da recolha de informações constantes do docente que, encarnando o papel de investigador, deve desenvolver uma investigação "capaz de superar rotinas e hábitos estabelecidos e proporcionar uma adequada prática profissional, podendo observar-se uma mudança na forma de abordar as questões [...], tendo por base uma visão da educação como processo de pesquisa, autonomia e responsabilidade"[156].

Procedemos já à descrição do contexto de trabalho ao enumerar os objetivos que a escola propõe alcançar e à descrição das turmas integradas na nossa investigação. Contudo, nesta vertente, falta-nos recorrer às anotações que fomos tirando a partir da observação direta que viriam a culminar na reflexão sobre a importância do tema a que nos propomos. Esclareça-se que, numa das primeiras aulas a que tivemos oportunidades de assistir, centrada na lecionação da Conferência de Berlim, fomos confrontados com um comentário por parte de um aluno que nos provocou alguma inquietação, ei-lo:

A1: O colonialismo português não foi assim tão mau.

O presente comentário, partilhado por um aluno com os seus pares, foi espoletado pela reflexão inerente ao tema, num momento em que vários alunos apresentavam as suas

[156] RODRIGUES, Ana Luísa – Investigação-Ação e Análise de Conteúdo: caso na formação de professoras. *Revista Práxis Educacional*. 17:48 (2021), pp. 17-39.

reflexões sobre o colonialismo. Denotamos que, associado à frase proferida, está a lacuna no conhecimento histórico do mesmo. Automaticamente questionamo-nos, será que esta ideia é proveniente da memória coletiva e da ausência de pensamento crítico para com a narrativa pública? Estará associada à falta de conhecimento sobre o passado histórico? Ou denuncia a falta de empatia perante a violência exercida durante o período colonial português?

O segundo momento que consideramos oportuno partilhar ocorreu numa das atividades organizadas pelo núcleo de estágio, onde foi dada a oportunidade, a diversos alunos, de lerem de forma distribuída um poema sobre as mulheres no 25 de Abril. Denotamos, por parte de uma aluna brasileira a quem foi requerida tal tarefa, uma inquietação evidente que culminou na procura do docente e na não hesitação da seguinte questão:

A2: Professora, como vou ler isso de forma correta?

Segundo a justificação da estudante, a sua inquietação prendia-se com o facto de ler algo fazendo uso do seu sotaque, ao estar enquadrada numa escola portuguesa, e numa atividade onde vários alunos e professores a iriam ouvir. A resposta acabou por ser dada de forma natural: "vais ler exatamente da forma como costumas ler porque é a forma correta de leres o que quer que seja, onde quer que seja". Não importa proceder a uma justificação assente em meras suposições do momento descrito, contudo, este serviu para levantar algumas questões: esta preocupação provém da experiência escolar da aluna? Estará esta estudante a ter acesso a uma educação libertadora e destinada ao desenvolvimento de uma cultura democrática ou a uma educação que tem como propósito reforçar os valores culturais da cultura hegemónica (conscientemente ou não)?

Referimos já que a escola onde realizámos estágio terá sido distinguida com o Selo de Escola Intercultural e demonstramos que a nossa amostra, constituída por conveniência e significância[157], apresenta alunos de diversas proveniências culturais. Distintas pelo

[157] A escolha da amostra deste estudo decorreu da acessibilidade e da possibilidade em trabalhar o tema com os alunos de 9.º ano, o que a tornou particularmente conveniente. Para além disso, revela-se

SEIC ou não, a realidade é que, atualmente, nas escolas pelos vários recantos do país vamos encontrar esta diversidade cultural e, inerente a ela surgem desafios ao corpo docente que devem ser trabalhados em conjunto com o respeito pela diversidade do outro.

No que concerne ao SEIC, Isabella Pimentel adverte-nos para as limitações desta iniciativa e fundamenta o seu trabalho explorando conceitos que distinguem uma educação intercultural do interculturalismo funcional. Este último assenta no mero reconhecimento da diversidade, mas acaba por ignorar o empoderamento das minorias. Neste sentido, acaba por fazer uso de práticas de "assimilação" com o objetivo de manter a ordem social, submetendo os indivíduos ou grupos sociais ao *status quo*, reforçando a cultura hegemónica e, portanto, nacional.

No mundo atual, a diversidade cultural não pode ser negada, ignorada ou vinculada a determinados fins nacionais; pelo contrário, o seu reconhecimento deve ter em vista a utilidade que a mesma acarreta para as práticas pedagógicas. Queremos com isto dizer que a compreensão da diferença não se limita a si própria, antes deve reivindicar a construção de novas relações sociais inerentes a uma sociedade democrática assente na igualdade, no conhecimento do outro "através do amor, ou pelo menos pela simpatia, em detrimento da disputa e imposição de uma visão de mundo que almeja se consagrar como única, verdadeira e universal", sendo o "ponto elementar desse exercício comunicativo superar a tentação de crer (pessoalmente ou culturalmente) que somos autossuficientes"[158].

Entendemos que nem todas as iniciativas com vista ao incremento da empatia para com o "outro", têm como resultado a valorização da diversidade cultural. Apesar da comunidade docente do nosso contexto de investigação concretizar projetos que visam a integração e o desenvolvimento de uma cultural democrática, torna-se essencial compreender o caminho que ainda há a percorrer para alcançar estes objetivos. Neste

significativa pela dimensão do grupo de participantes, que assegurou a obtenção de um levantamento de dados abrangente.

[158] PIMENTEL, Isabella – *Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea*. Porto: FLUP [Dissertação de Mestrado], 2020, p. 117-121.

sentido, Pimentel reforça a necessidade de identificar como algumas memórias são excluídas e entender os conflitos interculturais do presente para que daqui possam emergir ferramentas pedagógicas que questionam os padrões de poder e o modo como alguns grupos sociais são inferiorizados.

Desta feita, reforçamos, uma vez mais, a importância da interculturalidade crítica, sendo necessário incluirmos na nossa prática pedagógica várias formas de entender, ver e viver no mundo. Esta inscreve-se como potencializadora no diálogo entre pares, não como um entrave, olhemos, por isso, para a nossa sala de aula, com alunos de diversas nacionalidades, como um canto do saber poderoso, para que entre partilhas e desavenças, todos possam crescer no sentido de olhar para o "outro" com o mesmo olhar que se encaram a si mesmos.

Com esta explanação procuramos evidenciar a emergência da problemática que fundamenta o presente relatório, articulando as necessidades do contexto educativo e as carências identificadas nos estudantes com os objetivos de construção do pensamento crítico, do desenvolvimento da consciência histórica e da preparação para uma cidadania assente na cultura democrática, de modo a tornar a aprendizagem significativa para a vida individual de cada aluno.

A presente investigação inscreve-se numa abordagem qualitativa, de natureza interpretativa e descritiva. Isto porque procura compreender, de forma aprofundada as conceções e significados atribuídos pelos alunos em torno da Guerra Colonial, enquanto passado doloroso. A opção de utilizar este modelo justifica-se, por um lado, pela necessidade de analisar as suas perspetivas e a forma como estas se transformam ao longo da nossa intervenção; e, por outro lado, pela necessidade de compreender o papel do docente enquanto investigador informado que deve orientar e criar condições para a construção do conhecimento dos seus alunos, ultrapassando a mera transmissão de conteúdos[159].

[159] Veja-se: COHEN, L; MANION, L; MORRISON, K – *Research Methods in Education*. Routledge Falmer, 2007.

A nossa prática pedagógico-didática foi formulada a partir do modelo de "aula-histórica" ou, se preferirmos, de "aula-oficina" e tem como objetivo procurar valorizar a função social da história, tal como a desenvolvemos no primeiro ponto deste trabalho. Tomamos, por isso, como premissa fundamental realizar o levantamento de ideias prévias que nos permita entender a forma como os alunos dão sentido ao mundo em que vivem e decifrar o modo de construção do seu pensamento e conhecimento, dado que o contexto prévio do aluno permite-lhe "fazer sentido de si, da sua realidade [...] em contraponto com o 'outro' com que interage"[160]. Daqui, surge a possibilidade de desafiar determinadas mundovisões a partir de uma metodologia assente na epistemologia da disciplina e na escolha das opções didáticas a tomar, com vista à transformação de ideias.

A primeira atividade da nossa intervenção didática passou, então, pela realização de um questionário, com o objetivo de perceber as memórias coletivas transportadas pelos nossos alunos em relação ao tema abordado. A recolha de dados através do inquérito por questionário justifica-se perante a facilidade no tratamento dos dados recolhidos, tendo em conta o número de elementos que compõem a nossa amostra. Ainda assim, há que reconhecer os limites provenientes desta estratégia, nomeadamente no que concerne à sua representatividade que não pode ser considerada como absoluta. Além disso, o encaminhamento dos alunos para respostas a perguntas fechadas pode significar uma superficialidade limitadora da análise de certas perspetivas, provocando simples descrições dos fenómenos analisados[161].

Partindo, assim, das carências encontradas no conhecimento dos alunos sobre o tema tratado, procuramos promover estratégias de ensino diversificadas que desafiassem os alunos a constituir-se como elemento integrante e ativo na construção do seu conhecimento histórico[162]. Para isso, organizou-se uma visita à exposição elaborada com a turma de 11.º ano, sob a orientação do núcleo de estágio. Apesar de a criação

[160] GAGO, Marília – A aprendizagem Histórica Intercultural em diálogo com a Epistemologia da História, p. 4.
[161] QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, p. 188-190.
[162] BARCA, Isabel – Aula Oficina: do Projeto à Avaliação, p. 133.

desta exposição não constituir um instrumento da nossa recolha de dados, é importante contextualizar o leitor sobre a sua composição. A exposição, intitulada "As Cicatrizes da Escravatura"[163] (Apêndice 1), tinha como tema central o processo de abolição da Escravatura[164]. Desta forma, a exposição manteve a seguinte organização temática: a) Práticas esclavagistas e intensificação do tráfico de pessoas escravizadas; b) Narrativas e discursos de legitimação da escravatura; c) Formas de resistência das pessoas escravizadas e abolicionismo; d) Continuidade da exploração humana no período colonial: trabalho forçado e discriminação; e) Escravatura moderna: permanências e novas formas de exploração; f) Consequências do passado escravocrata: racismo estrutural.

A importância didática desta atividade prende-se com a necessidade de nos afastarmos de narrativas simplistas do passado colonial que, como vimos anteriormente, tendem a branquear a violência inerente ao colonialismo, perpetuando a visão da "excecionalidade" do sistema colonial português. Entenda-se que, sem a compreensão da violência do sistema colonial, não é possível aos alunos obterem um conhecimento aprofundado sobre as causas da Guerra Colonial. Para Marta Araújo, "o apagamento do poder repressivo do estado colonial e da resistência anticolonial dos manuais é acompanhado de relatos higienizados do colonialismo e de uma abordagem despolitizada das lutas de libertação que dá lugar a uma compreensão das guerras como explosões de violência bárbara e ilegítima"[165]. Desta forma, torna-se relevante entender as motivações e a organização da resistência por parte dos movimentos de libertação ao colonialismo português.

Além disto, o não entendimento das hierarquias de poder do sistema colonial fragiliza a reflexão sobre as organizações do poder no mundo atual, onde "continuamos a achar que existe um tipo de cidadão português, que é implicitamente representado como

[163] Título criado a partir do diálogo entre professor-aluno, mediante o levantamento das sugestões dos alunos de 11.º ano.
[164] Tema presente nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de História A, no 11.º ano, integrado no tema: O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos séculos XVIII e XIX.
[165] ARAÚJO, Marta – Adicionar sem agitar: narrativas sobre as lutas de libertação nacional africanas em Portugal nos 40 anos de independências. *Revista Desafios*. (2016), p. 52.

branco, depois existem indígenas, que não pertencem cá"[166], o que impossibilita o reconhecimento do racismo no mundo atual e, consequentemente, a possibilidade de mudanças desses estigmas.

Estas preocupações estiveram também presentes na planificação do terceiro momento da nossa intervenção – a aula sobre a Guerra Colonial – pensada a partir das lacunas existentes nos materiais didáticos e onde procuramos trabalhar os crimes de guerra praticados nos anos que a antecederam e ao longo do seu decurso. Procurou-se, ao longo da intervenção, adotar estratégias de aprendizagem diversificadas, capazes de promover o interesse e o envolvimento dos alunos nos temas propostos. As atividades desenvolvidas assentaram na pesquisa e seleção de informação, na análise e interpretação de fontes históricas, na problematização das narrativas sobre o passado, na audição e visualização de testemunhos e na realização de fichas e de trabalhos de grupo, privilegiando uma dinâmica de cooperação entre os alunos. Estes momentos pedagógicos foram pautados por uma permanente abertura ao diálogo e à partilha de interpretações, sendo promovida a troca de opiniões e argumentos com os colegas, com vista à reformulação de posições perante novas formas de entender as experiências do passado, baseadas em interpretações historicamente fundamentadas.

Perante estes momentos, torna-se essencial recorrermos à observação direta como metodologia de análise, dado que esta metodologia nos permite compreender o modo como os alunos dão sentido a determinados acontecimentos históricos, as emoções manifestadas perante o contacto com temas sensíveis, bem como os seus comportamentos e possíveis transformações possibilitadas pelo desenvolvimento do pensamento crítico. Esta metodologia exigirá um cuidado acrescido no registo de momentos relevantes e apresenta como desafios a incapacidade, do docente como elemento participante da atividade, fazer registos imediatos, o que pode levar a perdas significativas de dados relevantes para o estudo[167].

---

[166] HENRIQUES, Joana Gorjão – *Racismo no País dos Brancos Costumes*. Lisboa: Tinta da China, 2018, p. 156-159.

[167] QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998, p. 196-199.

O momento final da nossa recolha de dados constituiu uma ficha de trabalho que exigia aos alunos a mobilização dos conhecimentos históricos adquiridos e do pensamento crítico, com o intuito de aferir e avaliar os desenvolvimentos conceptuais possibilitados pela nossa prática pedagógica. Assim, tornou-se relevante fazermos uso de uma metodologia de análise através da categorização das respostas dos alunos. A categorização tende a classificar elementos com características comuns, permitindo estruturar dados qualitativos em grupos significativos, possibilitando uma simplificação da análise dos dados recolhidos[168].

O processo de definição da nossa intervenção pedagógica-didática ficou pautado por avanços e recuos, pela formulação de hipóteses que não puderam ser concretizadas e por necessidades de adaptação constantes. Estas dificuldades relacionaram-se com as limitações decorrentes da gestão do tempo letivo, bem como com a necessidade de cumprir a planificação curricular estabelecida. Além disso, aquando da implementação do levantamento de dados, durante o 3.º período, os alunos detinham já o calendário escolar condicionado por diversas atividades, o que condicionou a concretização de estratégias consideradas inicialmente, como grupos de discussão focalizados. Apesar destes constrangimentos, a possibilidade de tratar o tema nunca esteve em causa, mesmo perante este tipo de limitações é possível mobilizar diferentes estratégias pedagógico-didáticas, que promovam uma compreensão mais aprofundada do passado.

[168] Veja-se: BARDIN, L. – *Análise de Conteúdo*. Edições 70, 2009.

Capítulo 4 – Quando a História entrou na sala de aula

É chegado o momento de procedermos à explicação das atividades pedagógicas elaboradas na sequência da nossa intervenção. Esta será acompanhada pela apresentação e a devida análise dos dados obtidos a partir delas.

4.1. Mapear ideias, descobrir memórias: levantamento de ideias prévias

A primeira atividade realizada tomou como forma um questionário de levantamento de ideias prévias. Vimos nos primeiros pontos do presente trabalho que a memória individual está dependente de fatores que tendem a condicioná-la ou a mobilizá-la, a partir dos usos da História, para responder a determinadas intenções. No caso do ensino de passados dolorosos, o levantamento de ideias prévias detém uma importância adicional tendo em conta o seu caráter sensível, inerente à existência de memórias vivas, "das disputas políticas, das auto-censuras e do estigma da vergonha"[169]. Assim, reconhecemos a existência de diversos fatores sociais, políticos ou culturais que tendem a influenciar o conhecimento e a criação de narrativas perante o passado histórico que terão a sua cota de influência no modo como os alunos dão sentido a esse passado.

Por este motivo, tomou-se a iniciativa de preparar um questionário inicial com o objetivo de levantar as ideias prévias dos alunos, procurando compreender a sua perspetiva sobre o passado histórico e avaliar os conhecimentos que detêm acerca da Guerra Colonial, bem como as narrativas que a ela associam. Esta recolha permitiria analisar não apenas o que os alunos sabem (ou julgam saber), mas também os elementos que condicionam esse conhecimento, permitindo distinguir entre a mobilização de pensamento crítico e a mera reprodução de narrativas existentes. De forma clara, para

[169] MAIA, Tatyana de Amaral – Memórias em Disputa: Educação Histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos. In. RIBEIRO, Cláudia Pinto; VIEIRA, Helena; BARCA, Isabel [et. al] – *Epistemologias e Ensino da História*. Porto: CITCEM, 2017, p. 131-132.

o entendimento do leitor, procedemos à enumeração dos objetivos que esperávamos atingir:

a) Compreender a relação dos estudantes com a disciplina de História, bem como as fontes de informação que utilizam no seu quotidiano para a construção do conhecimento histórico.

b) Identificar a perceção dos alunos acerca da disciplina de História e da sua funcionalidade.

c) Analisar a visão dos estudantes relativamente ao passado histórico dos seus países, de modo a entender as narrativas das quais são portadores.

d) Conhecer os conhecimentos prévios e as perspetivas dos alunos acerca do colonialismo e da guerra colonial, identificando eventuais lacunas e analisando de que forma as narrativas públicas estão relacionadas com a construção do conhecimento sobre o tema.

Neste sentido, elaborou-se um questionário *Forms*, de forma totalmente anónima, que terá sido disponibilizado aos alunos digitalmente, ao qual foram destinados 15 minutos de aula. Antecedendo o momento de resposta, procedemos a uma breve contextualização da atividade aos alunos, elucidando os objetivos pretendidos e fazendo uma breve contextualização da Guerra Colonial. O questionário elaborado foi construído a partir de perguntas abertas e fechadas, privilegiando-se a segunda tipologia. A inclusão da opção "prefiro não dizer" nas respostas fechadas justifica-se pelo facto de algumas questões abordarem temas relacionados ao foro pessoal e familiar dos alunos, garantindo-se assim a liberdade de partilha de cada um e prevenindo-se situações de constrangimento.

Atendendo às diferentes nacionalidades integrantes da nossa amostra, optamos por diferenciar os questionários aplicados aos alunos de nacionalidade portuguesa (Apêndice 1) e aos estudantes de outras nacionalidades (Apêndice 2). Embora os inquéritos apresentem uma estrutura semelhante, foi necessário introduzir diferentes formatos de respostas (abertas/fechadas) e incluir questões diversificadas entre os alunos de nacionalidade portuguesa e os alunos oriundos de outras origens. Entenda-se

esta escolha metodológica através da necessidade de perceber a forma como uns e outros entendem a sua história e conhecem o tema do nosso caso de estudo. A nossa intenção passou por identificar a pluralidade de interpretações dos acontecimentos, reconhecendo visões distintas sobre o momento histórico em análise.

Em termos estruturais, o questionário foi dividido em quatro partes, partindo-se de temáticas gerais para temas mais particulares:

- Introdução: secção onde se procura conhecer a relação que o aluno tem com a disciplina de História bem como a conceção que possui dela, procurando identificar a forma como é entendida a sua funcionalidade, o que nos permite compreender o modo como a disciplina lhe foi apresentada e trabalhada até ao momento.
- Parte I: procede-se a uma reflexão acerca das diferentes abordagens à análise do passado histórico, a partir da qual se esperava entender o modo como os alunos encaram a história nacional e identificar, se possível, indícios de pensamento crítico e de consciência histórica.
- Parte II: conjunto de questões relativas à Guerra Colonial, com o objetivo de compreender não apenas os conhecimentos que os alunos possuem sobre este acontecimento, mas também a memória que dele transportam e o meio que a influencia.
- Conclusão: oferece ao aluno um espaço para comentários, sugestões ou observações acerca das temáticas abordadas ao longo do questionário, concedendo-lhe a liberdade de expressar opiniões que não tinham sido solicitadas diretamente nas questões anteriores.

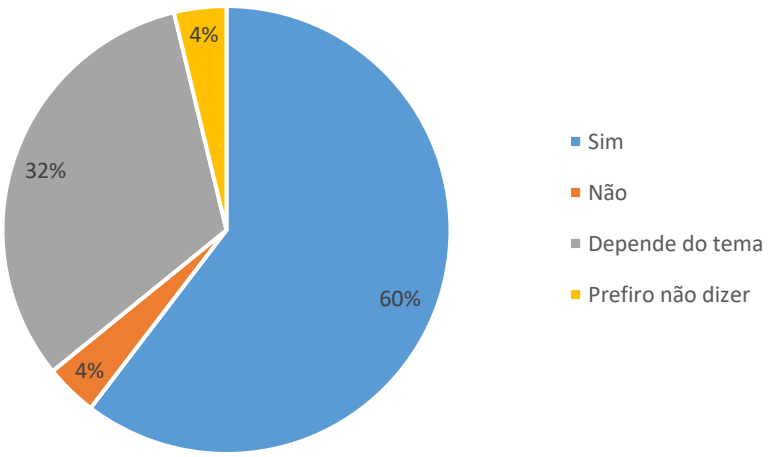
Tabela 3 – Número de alunos que responderam ao levantamento de ideias prévias.

Turmas	Nacionalidade portuguesa	Outras Nacionalidades	Total
Turma X	18	1	19
Turma Y	8	10	18
Turma Z	11	5	16
Total	37	16	53

4.1.1. Entre a História e a Memória, o que sabem os alunos?

Partimos, agora, para a análise das respostas dos alunos sendo necessário contextualizar o leitor acerca da organização dos dados recolhidos. Tendo em conta a semelhança dos questionários, encontramos respostas que nos interessam ser analisadas conjuntamente e, neste sentido, optamos por unificar as respostas dos questionários. Outras, contudo, carecem de uma distinção, para isso, identificamos devidamente os gráficos consoante o nosso olhar.

Gráfico 4 – Número de respostas dos alunos, na sua totalidade, à pergunta "Gostas da disciplina de História? (em %)

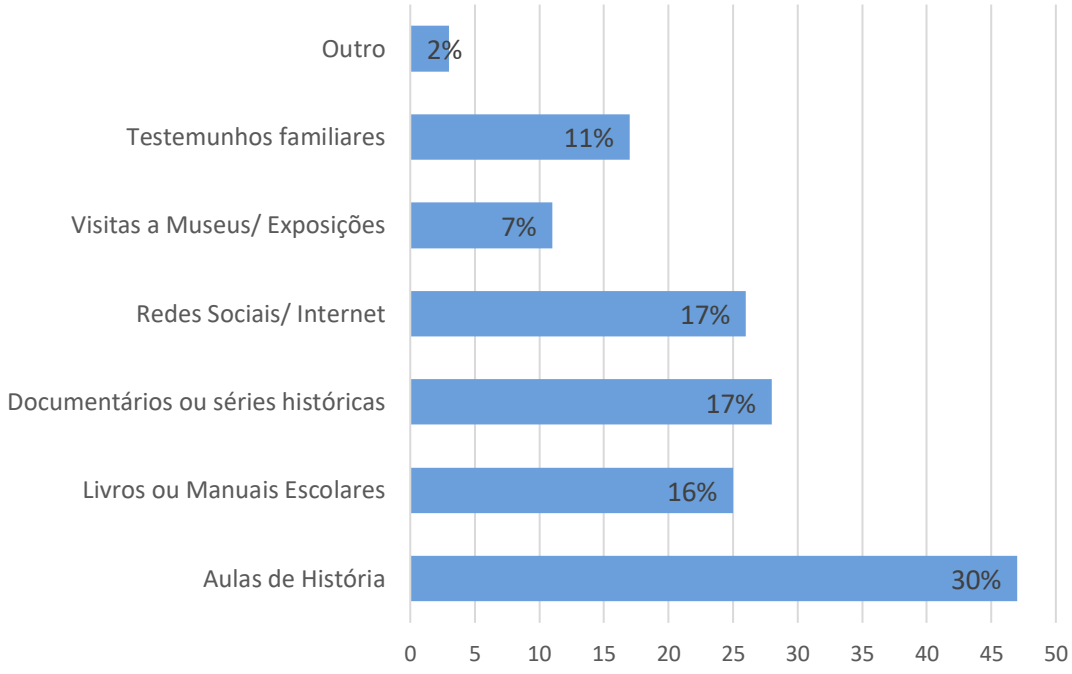


A partir do Gráfico 4, observamos que a maioria dos alunos assume o seu gosto pela disciplina. Há, contudo, que depositar o nosso olhar para a relevância percentual dada

à opção "depende do tema". Como vimos anteriormente, a seleção de temas e as estratégias pedagógicas para os trabalhar implicam cuidados metodológicos que envolvam e motivem o aluno para a aprendizagem histórica. A tomada destas decisões deve ter em conta o desenvolvimento do significado da disciplina para os estudantes, dado ser fundamental que os alunos entendam a disciplina como algo relevante para a sua própria vida[170]. A partir do gráfico, percebemos que estes cuidados são também necessários nas nossas turmas, sendo essencial adotar estratégias que motivem os alunos para a aprendizagem.

Na segunda questão, interessava-nos perceber o tipo de fontes de informação que os alunos consultam para obter conhecimento histórico. Neste caso, garantiu-se que pudessem escolher mais do que uma opção de resposta, dado a existência de vários meios de obtenção de conhecimento sobre o passado no quotidiano.

Gráfico 5 – Número de respostas dos alunos, na sua totalidade, à pergunta "Como costumas obter informações sobre temáticas da disciplina de História? (em %)



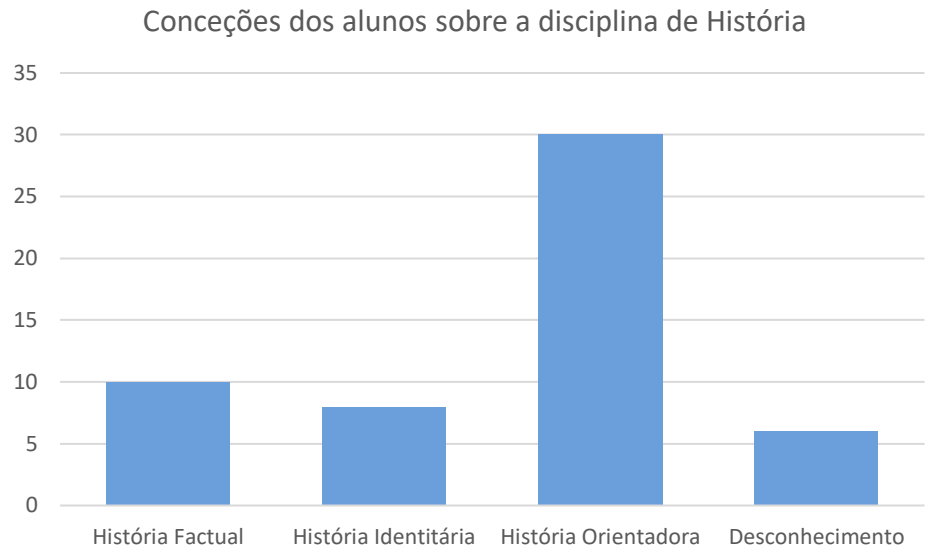
[170] GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel – História e Educação História: que diálogos e desafios?, p. 69.

Como elemento principal os alunos destacam a escola, revalorizando o que temos defendido até aqui, isto é, a escola como local potencializador da aprendizagem dos passados dolorosos, com vista ao desenvolvimento de uma cultura democrática e direcionada para a cidadania, através do ensino da História. Da mesma forma, os alunos destacam como fonte de informação os livros ou manuais escolares e, nesta vertente, torna-se fundamental que o professor se revista do poder crítico para problematizar a forma como alguns temas são tratados no livro didático utilizado com os seus alunos.

Grande parte dos alunos selecionou a opção "Redes Sociais/Internet", assumindo estas plataformas como passíveis na recolha de informação do passado. Emergem, desta forma, alguns cuidados a ter em conta no ensino da história. De facto, as redes sociais detêm potencialidades enriquecedoras para a obtenção de informação histórica, mas as *fake news* e as explicações simplistas, por vezes, mal contextualizadas podem encaminhar o aluno para um conhecimento enviesado e favorável para aqueles a quem servem determinadas narrativas e memórias históricas. Assim, torna-se fundamental dar a conhecer o método da construção do conhecimento histórico e desenvolver o seu pensamento crítico, com vista a dotar o estudante de capacidades que o permitam questionar, comparar e refutar determinadas informações. Daqui e dali, vemos então emergir os veículos sociais que influenciam os nossos alunos na compreensão do passado e que exigem um olhar preparado e atento, complementado pela crítica e poder de argumentação, que os permita reivindicar uma postura interventiva no seu meio.

De seguida, procurou-se decifrar a ideia que os alunos têm sobre a importância do saber/aprender história. Através disto, conseguimos entender não apenas a visão que os alunos têm da disciplina, mas perceber que tipo de contacto tiveram, até aqui, com a mesma. Formulando-se uma questão de resposta aberta, acabamos por ter a necessidade de enquadrar as respostas dos alunos em categorias, criadas de forma indutiva, referentes às diferentes conceções dos alunos sobre a disciplina de história.

Gráfico 6 – Número de respostas dos alunos, na sua totalidade, à pergunta "Se tivesses de explicar a importância de estudar História a alguém, o que dirias?", por categorias



História Factual: História como conhecimento de factos, acontecimentos e datas do passado, sem reflexão crítica ou social.

A1: É importante para ter conhecimento sobre o passado.

A2: Permite-nos conhecer o passado.

A3: Serve para entender o passado.

História Identitária: A história como memória coletiva, construção de identidade cultural e pertença a uma comunidade ou país.

A1: Que é importante sabermos o que aconteceu no passado dos nossos países, para termos mais conhecimento sobre a história que cada um carrega.

A2: É importante para ter conhecimento do nosso país.

História Potencializadora de Orientação (para a vida prática): História como possibilitadora da compreensão do tempo, das suas mudanças e continuidades partindo da análise da relação passado e presente, potencializadora do pensamento crítico e da consciência social que permite ao aluno tomar decisões e deter um papel ativo na cidadania.

A1: Diria que a história é importante para nos dar conhecimentos de como tudo muda e de que o homem é capaz de fazer tudo pelo orgulho. A história alimenta a alma com conhecimento e faz você pensar em tudo o que aconteceu e como chegamos a esse ponto.

A2: Diria que ajuda, não só para conhecer o passado, mas também para nos ajudar a tomar decisões politicamente.

A4: A história é fundamental para que possamos compreender o passado e preparar o futuro.

A5: Precisamos estudar História para aprender com o passado. É necessário aprender o passado para entender o presente e desenvolver o pensamento crítico, ter opiniões e fazer mudanças. Caso contrário, sempre repetiríamos os mesmos erros.

A6: Talvez a criação do pensamento crítico, a capacidade de analisar, opinar e recordar sobre os acontecimentos do passado, que podem voltar a repetir-se. Através do passado e das atitudes que os homens tiveram podemos solucionar problemas e não voltar a repetir os mesmos erros.

Desconhecimento: Os alunos apresentam respostas superficiais, sendo incapazes de explicar uma conceção explícita sobre a função da História.

A1: Não sei.

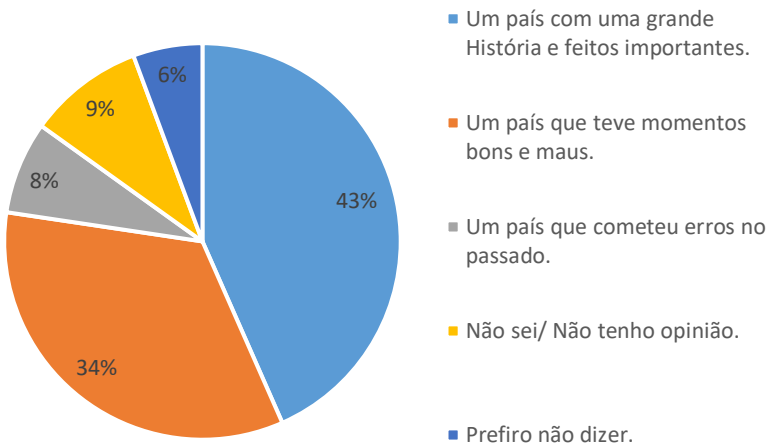
Keith Barton advertira-nos já que a visão dos próprios alunos perante a disciplina de história ultrapassa a mera transmissão e memorização do conhecimento. Estes reconhecem a disciplina como potencializadora de um pensamento crítico, passível de uso no seu quotidiano, ao possibilitar a análise crítica da opinião da comunidade onde estão inseridos, contrapondo-a com as suas próprias ideias[171]. Percebemos, através do ilustrado no gráfico 6, que a maioria dos nossos alunos inqueridos encara a disciplina de história como possibilitadora do conhecimento do passado, aproximando-se do

[171] BARTON, Keith C. – Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania, p. 13.

reconhecimento da sua função social e assumindo a sua importância na mobilização do conhecimento histórico, para a compreensão e ação no tempo presente. Com base nestes pressupostos, reivindica-se, uma vez mais, a importância do papel do docente enquanto professor-investigador, para que mobilize estratégias de aprendizagem que corroborem estas expectativas.

No seguimento da nossa análise, passamos então para a Parte I deste questionário, que tinha como objetivo, por um lado, perceber que tipo de narrativas são transmitidas aos alunos sobre o passado de Portugal; e, por outro, as ideias que os mesmos transportam sobre o passado do seu próprio país.

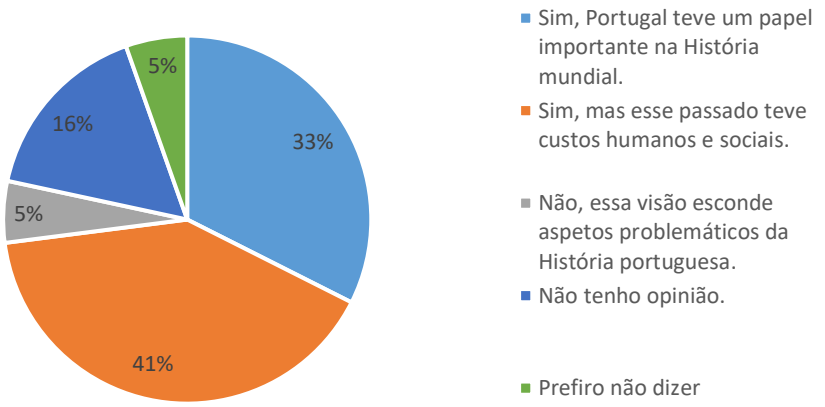
Gráfico 7 – Número de respostas dos alunos, na sua totalidade, à pergunta "Que ideia te é transmitida quando ouves falar do passado de Portugal? (em %)



A partir da questão – *Que ideia te é transmitida quando ouves falar do passado de Portugal?* – procuramos compreender a perceção dos alunos, sobre as narrativas da história portuguesa que lhes são transmitidas. Grande parte dos alunos quando ouvem falar da história de Portugal têm a perceção de "um país com uma grande História e feitos importantes" (23 respostas). Esta visão não é partilhada de forma absoluta, tendo em conta que há um número significativo de alunos a quem é transmitida uma ideia do passado com "momentos bons e maus" (18 respostas), enquanto apenas um número diminuto deles assume a perceção de narrativas de um passado marcado por "erros" (4

respostas); 5 estudantes afirmam não ter opinião e 3 preferem não dizer. Estes resultados revelam que os alunos acedem a narrativas díspares do passado português havendo, contudo, uma permanência da visão glorificadora da história.

Gráfico 8 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Na tua opinião, Portugal tem um "passado glorioso"? (em %)

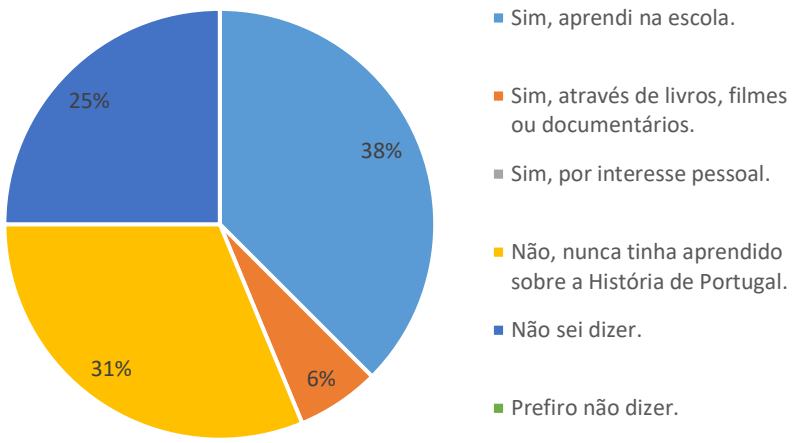


Quando dirigidos para a reflexão sobre a sua própria visão do passado português a partir da questão – *Na tua opinião, Portugal tem um "passado glorioso"?* – os alunos de nacionalidade portuguesa, entendem de forma significativa que o passado de Portugal "teve custos humanos e sociais" (15 respostas), outros consideram que o país teve "um papel importante na História mundial" (12 respostas) e, apenas um número reduzido de alunos entende que a visão de um passado glorioso "esconde aspetos problemáticos da História" (4 respostas), sendo ainda significativo o número de alunos que assumem não ter opinião (6 respostas) e preferem não dizer (2 respostas). A partir das respostas dos alunos predomina a concordância com uma visão do passado glorificadora, mas é relevante que alguns sejam capazes de associar esse passado a custos humanos e sociais. Contudo, não podemos aferir, através destes dados, que a seleção dos alunos tenha sido feita através de uma perspetiva crítica da história de Portugal, nem que se tenha relacionado com um conhecimento aprofundado sobre algum acontecimento histórico específico. Isto só seria possível com perguntas mais específicas ou

direcionadas a determinado tema, pelo que procuramos afunilar as nossas questões para uma análise mais aprofundada.

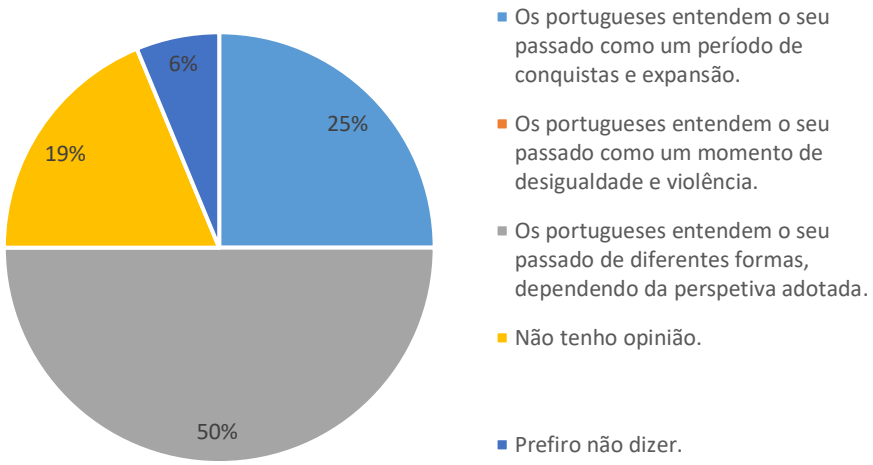
No questionário disponibilizado aos alunos de outras nacionalidades, a formulação destas questões foi realizada de forma diferente dado o reconhecimento de experiências e a exposição a narrativas memoriais distintas das que percorrem o espaço público português. Num primeiro momento, preocupámo-nos em perceber que contacto prévio estes alunos tiveram com a História de Portugal.

Gráfico 9 – Número de respostas dos alunos, de outras nacionalidades, à pergunta "Antes de viveres em Portugal, aprendeste algo sobre a História deste país"? (em %)



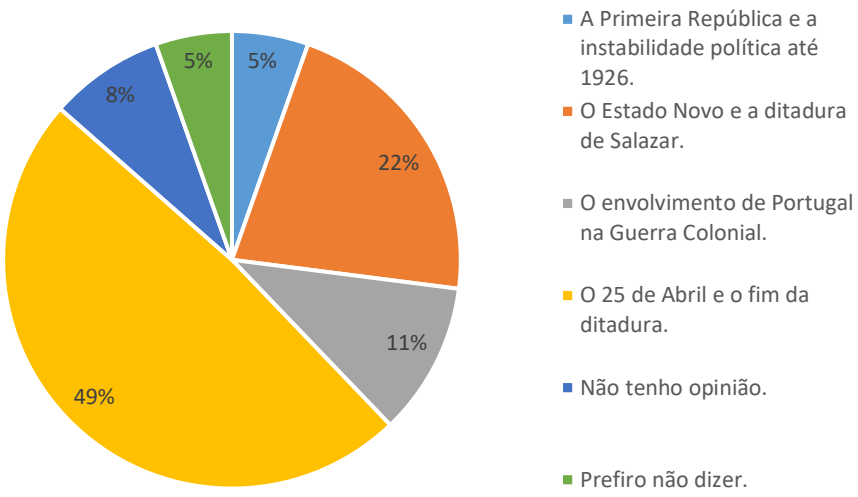
A partir da pergunta – *Antes de viveres em Portugal, aprendeste algo sobre a História deste país?* – percebemos que um número significativo assume já ter tido contacto com temas da História portuguesa, através da escola (6 respostas) e de "livros, filmes ou documentários" (1 resposta); em número igualmente relevante, 5 alunos assumem que "nunca, tinham aprendido sobre a História de Portugal" e 4 "não sabem dizer".

Gráfico 10 – Número de respostas, dos alunos de outras nacionalidades, à pergunta "Na tua opinião, qual é a perspetiva portuguesa sobre o passado colonial?" (em %)



A formulação da questão – *Na tua opinião, qual é a perspetiva portuguesa sobre o passado colonial?* – tinha como objetivo entender como estes alunos, enquanto sujeitos externos às narrativas públicas portuguesas, percecionam a forma como esse passado é entendido pela sociedade portuguesa. A partir do gráfico 10, percebemos que a maioria dos alunos assume a existência de uma pluralidade de perspetivas acerca do passado colonial (8 respostas); contrariamente, 4 alunos associam as perspetivas portuguesas a uma visão glorificadora do passado; 3 alunos não têm uma opinião definida e 1 preferiu não responder. Apesar da maioria dos estudantes reconhecerem a existência de múltiplas perspetivas sobre o passado colonial, nenhum deles reconheceu que esse passado é perspetivado "como um momento de desigualdade e violência".

Gráfico 11 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Na tua opinião, qual destes acontecimentos foi mais marcante ao longo do século XX em Portugal"? (em %)



Na pergunta seguinte – *Na tua opinião, qual destes acontecimentos foi marcante ao longo do século XX em Portugal?* – optamos por diferenciar a tipologia de resposta, sendo ela fechada para os alunos de nacionalidade portuguesa e aberta para os alunos de outras nacionalidades. No caso dos alunos portugueses, como se confere a partir do gráfico 11, 18 alunos consideram como acontecimento mais marcante "o 25 de Abril e o fim da ditadura"; 8 respondem "o Estado Novo e a ditadura de Salazar"; 4 associam esse acontecimento ao "envolvimento de Portugal na Guerra Colonial"; 2 assumem a "Primeira República e a instabilidade política até 1926", dividindo-se os restantes 5 alunos entre a categoria "não tenho opinião" (3 respostas) e "prefiro não dizer" (2 respostas). Estes resultados revelam a centralidade do processo de democratização na representação que os alunos constroem do século XX português, o que não será de estranhar se o relacionarmos com as celebrações dos 50 anos de Abril, que mobilizaram diversas atividades no meio escolar, no ano imediatamente anterior ao do nosso estágio. A Guerra Colonial, acontecimento diretamente relacionado nesta transição, surge com uma expressão inferior, demonstrando que este conflito detém uma predominância menor na memória dos alunos.

No que concerne aos alunos de outras nacionalidades, das 16 respostas à questão de resposta aberta – *Na tua opinião, quais foram os acontecimentos mais marcantes ao longo do século XX no teu país?* – obtemos 7 respostas que evidenciam também a importância dada a acontecimentos associados ao desenrolar de conflitos militares ou políticos, à rutura com regimes autoritários, à conquista de liberdade/independência, associada à reivindicação de direitos humanos, comprovando-se a relevância, que o estudo de passados dolorosos, terá para estes alunos.

> A1: The creation of Israel (Independence Day), the Holocaust, the Arab-Israeli war.
>
> A2: O período da Ditadura Militar.
>
> A3: A libertação de Angola no tempo da colonização, a guerra contra a exploração humana e os conflitos entre os povos africanos que se seguiram.

Da totalidade, 3 associaram aos períodos mais marcantes da história do seu país a aspetos relacionados com conquistas culturais e desenvolvimentos técnico-científicos.

> A4: A ida à lua.
>
> A5: Em termos gerais, penso que tem mais a ver com as formas de comunicação, com o início da rádio, das emissoras televisivas e da internet.
>
> A6: Quando ganhámos a Copa do Mundo.

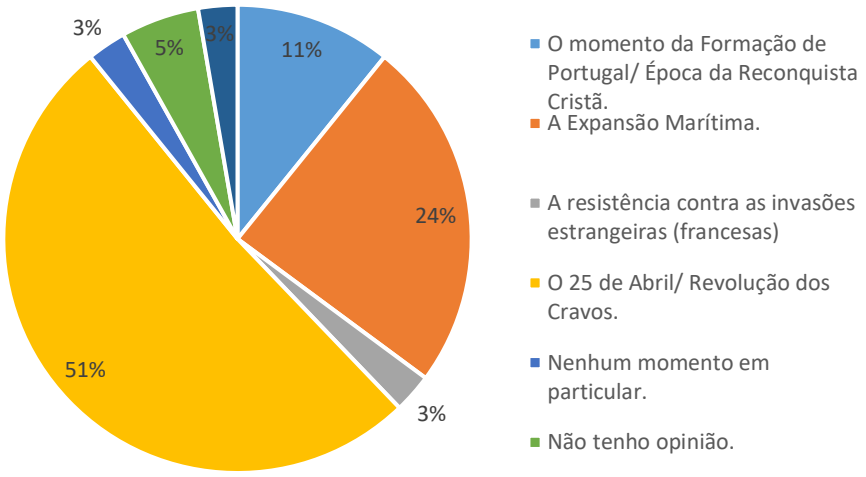
As restantes 6 respostas evidenciaram desconhecimento acerca da seleção de um acontecimento histórico marcante.

> A7: Não sei dizer, porque não tenho muito conhecimento da história do meu país.

A formulação das questões seguintes partiu da necessidade de compreender a relevância dada pelos nossos estudantes a determinados momentos históricos e da forma como se posicionam emocionalmente perante eles. Como salienta Luís Alberto Alves, a relação com acontecimentos do passado está associada, muitas vezes, à mobilização de emoções como o orgulho e a vergonha, o que contribui para a

manipulação de determinados temas históricos, dificultando a chegada a possíveis consensos e a interpretações historicamente contextualizadas[172].

Gráfico 12 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Na tua opinião, qual dos seguintes momentos da História de Portugal te faz sentir mais orgulho? (em %)



Relativamente aos acontecimentos que despertam sentimentos de orgulho, destaca-se de forma bastante expressiva "o 25 de Abril" (19 respostas); seguido da "Expansão Marítima" (9 respostas) e da "Formação de Portugal" (4 respostas); enquanto a "resistência às invasões francesas" reúne apenas 1 resposta. A predominância do 25 de Abril revela a valorização concedida pelos alunos à conquista da liberdade e da democracia. Ainda assim, não podemos ignorar a representatividade dada à opção "Expansão Marítima" que poderá estar relacionada com a permanência do imaginário colonial que, como Cardina nos elucida contribuiu para uma narrativa nacionalista glorificadora da história portuguesa que se manteve mesmo após a consolidação do período democrático em Portugal, e que se torna visível das mais diversas formas[173].

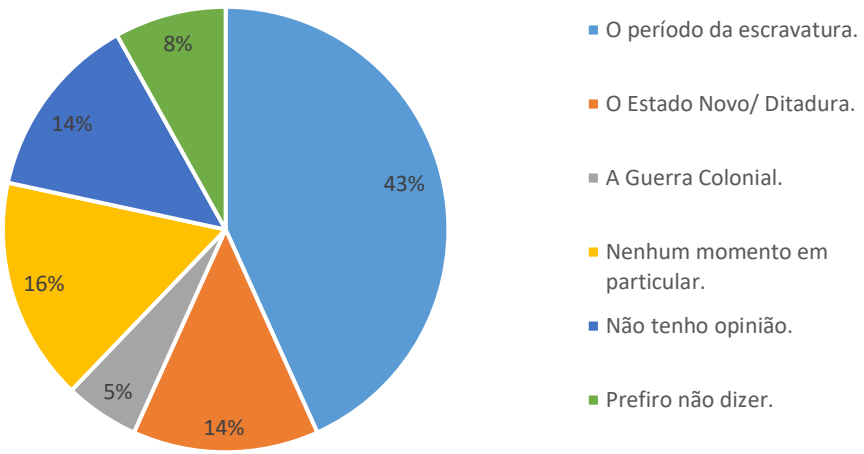
[172] ALVES, Luís Alberto – The past may not be rosy, but we have to admit it, p. 270-271.
[173] CARDINA, Miguel – *O atrito da memória: colonialismo, guerra e descolonização no Portugal contemporâneo*, p. 35-46.

No caso dos alunos de diversas nacionalidades, as respostas a esta pergunta assemelham-se com as que foram apontadas aquando da perceção dos momentos mais marcantes da história do seu país valorizando-se, uma vez mais, uma narrativa memorial associada a momentos de independência e à ação dos povos para a conquista da liberdade (10 respostas).

> A1: Quando começamos a lutar pelos nossos direitos e pela nossa liberdade.
>
> A2: Dia da Independência.
>
> A3: O dia em que o meu país se libertou da ditadura militar.
>
> A4: O momento da luta armada e o dia em que foi declarada a independência.
>
> A5: O fim da escravatura.

Encontramos, semelhantemente à questão anterior, as 3 respostas relativas às conquistas culturais e desenvolvimentos técnico científicos, e 3 respostas que demonstram desconhecimento por parte do aluno.

Gráfico 13 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Na tua opinião, qual dos seguintes momentos da História de Portugal te faz sentir mais vergonha"? (em %)



No que concerne aos acontecimentos históricos que suscitam o sentimento de vergonha, a leitura do gráfico 13 evidencia um número substancial de respostas ao "período da escravatura" (16 respostas); 6 alunos respondem que não existe "nenhum momento em particular" que os faça sentir desta forma; 5 optam pelo período do "Estado Novo" ou "não tenho opinião"; apenas 2 alunos consideram a Guerra Colonial nas suas respostas, e os restantes "preferem não dizer" (3 respostas). Este resultado assume particular relevância quando confrontado com os dados da questão anterior, na qual o período da Expansão Marítima apresentava uma valorização significativa, demonstrando que uma parte considerável dos alunos é capaz de reconhecer as dimensões de violência e exploração inerente a esse mesmo passado. Isto, contudo, não nos permite aferir que estas respostas estejam associadas a um nível de pensamento histórico assente na compreensão da causa/efeito mas, torna evidente a existência de narrativas memoriais controversas nas perceções dos nossos alunos.

A Guerra Colonial, por sua vez, apresenta uma expressão bastante reduzida quando comparada com o período da escravatura. Esta diferença é particularmente relevante, na medida em que parece indicar que determinados passados dolorosos se encontram mais facilmente disponíveis nas representações históricas dos alunos do que outros. Neste sentido, importa equacionar em que medida esta diferença poderá relacionar-se com a influência das narrativas memoriais presentes na esfera pública e nos diferentes contextos de socialização dos alunos dado que, "os indivíduos podem buscar coerências entre passado, presente e futuro, que os fazem reprimir memórias dolorosas que não se acomodam facilmente à sua identidade atual, que revelam tensões ainda não resolvidas ou que originam silenciamentos"[174]. Neste sentido, o trabalho pedagógico deste passado pode contribuir para tornar visíveis dimensões da experiência colonial e da guerra que não se encontram ainda plenamente integradas nas suas representações históricas.

[174] CARDINA, Miguel – *O atrito da memória: colonialismo, guerra e descolonização no Portugal contemporâneo*, p. 117-118.

Nas respostas dos alunos de outras nacionalidades, quando questionados – *Se tivesses de escolher um momento da História do teu país que te faz sentir vergonha, qual escolherias?* – encontramos a referência a vários passados dolorosos (7 respostas) que evidenciam a capacidade de reconhecer experiências históricas marcadas pela violência e pela repressão.

> A1: The Holocaust.
>
> A2: O período da ditadura militar.
>
> A3: As crises pela luta do poder, causando uma guerra até 2002, entre os próprios membros.
>
> A4: Quando as pessoas apoiaram a ditadura.

Há, também, um conjunto de respostas que nos parece indicar um olhar atento e preocupado com acontecimentos do tempo presente (3 respostas), demonstrando a capacidade de percecionar ameaças aos valores democráticos no mundo atual.

> A5: Quando Bolsonaro entrou para a presidência.
>
> A6: O atentado que aconteceu em Brasília.

Havendo 6 respostas que revelam desconhecimento ou dificuldade em identificar acontecimentos associados ao sentimento de vergonha, incluindo uma aluna que afirma não sentir vergonha relativamente a nenhum acontecimento histórico do seu país.

Os alunos parecem, assim, valorizar uma cidadania ativa e responsável, assente na defesa da democracia e dos direitos que reconhecem estar a ser postos em causa no tempo presente (A4, A5). Estas perspetivas reforçam a importância de estratégias pedagógico-didáticas que permitam, não apenas reconhecer experiências de violência e autoritarismo, mas também refletir sobre a responsabilidade individual e coletiva na preservação de valores democráticos.

Em seguida, procedemos à análise da Parte II do questionário realizado, direcionada para a compreensão das ideias tácitas dos alunos sobre a Guerra Colonial. Começamos por questionar os alunos, na sua totalidade, através de uma questão de resposta aberta – *O que sabes sobre a Guerra Colonial/ Guerra de Libertação (1961-1974)?* – as respostas

obtidas evidenciam um conhecimento bastante reduzido do conflito militar, uma vez que apenas 9 dos 53 alunos que responderam ao questionário foram capazes de formular algum comentário sobre o conflito. Entre estas respostas encontramos, contudo, diferentes níveis de conhecimentos, desde mais elaborados a formulações enviesadas.

> A1: A Guerra Colonial foi um conflito entre Portugal e os Movimentos de Libertação em Angola, Guiné e Moçambique. Salazar recusava-se a conceder a independência. A oposição interna cresceu, levando ao 25 de Abril e à independência das colónias.
>
> A2: Foi uma guerra de guerrilha iniciada em 1961, com Portugal a tentar manter as colónias, e os Movimentos Independentistas a lutar pela autodeterminação. Terminou com a Revolução de 25 de Abril de 1974, levando à independência das colónias.
>
> A3: Foi uma guerra que aconteceu em Moçambique.

Dentro destas respostas, encontramos duas que merecem particular atenção, dado que apresentam o conflito através das consequências negativas provocadas a Portugal, associando-o ao mito da perda do Império, comprovando que a permanência do imaginário colonial também se encontra na forma como os nossos alunos entendem a Guerra Colonial.

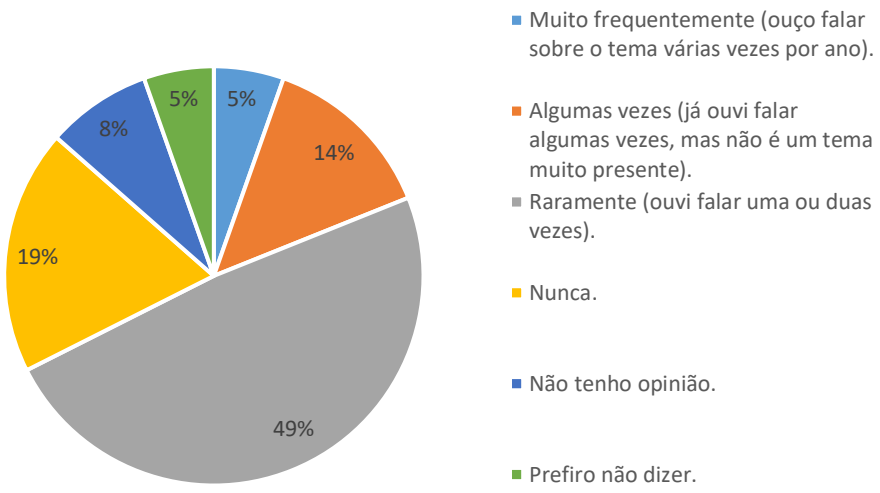
> A4: Foi uma Guerra em que houve muitas perdas e que prejudicou muito Portugal dado que perdeu as suas colónias.

O dado mais expressivo deste conjunto de respostas corresponde ao desconhecimento manifestado pela maioria dos alunos. Dos 53 alunos, 44 não explicaram qualquer tipo de conhecimento sobre a Guerra Colonial.

> A5: Nada.
>
> A6: Quase nada, não presto muita atenção neste tema.
>
> A7: Não sei explicar.

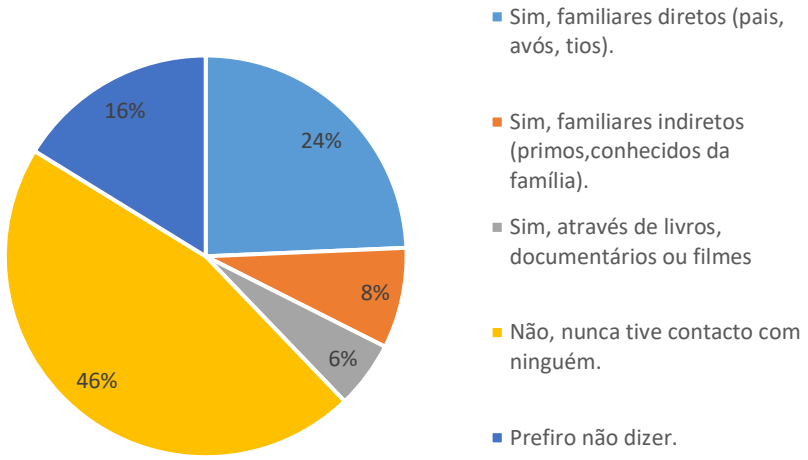
Posteriormente, junto dos alunos de nacionalidade portuguesa, procuramos formular questões que nos ajudassem a entender a forma como o contexto social onde o aluno está inserido poderia influenciar a sua perspetiva sobre a temática em estudo.

Gráfico 14 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Com que frequência ouves falar da Guerra Colonial"? (em %)



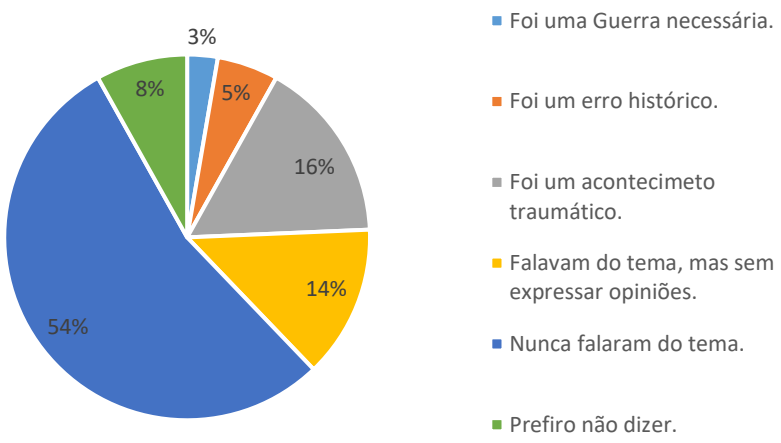
Partindo da pergunta – *Com que frequência ouves falar da Guerra Colonial?* – procuramos entender a frequência com que o tema surge no quotidiano dos alunos. Percebemos, a partir da análise do gráfico 14 que, na sua grande maioria raramente ouviu falar sobre o tema (18 respostas); seguindo-se os que nunca ouviram falar do tema (7 respostas); 5 alunos confessam ouvir falar do tema "algumas vezes"; 2 alunos ouvem falar do tema de forma "muito frequente"; 3 não têm opinião e 2 preferem não a dar.

Gráfico 15 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Tiveste contacto com alguém que viveu a Guerra Colonial"? (em %)



Perante a leitura do gráfico 15, percebemos que uma grande parte dos alunos nunca teve contacto com ninguém que viveu a experiência de guerra (17 respostas); os restantes assumem ter contacto a partir de "familiares diretos" (9 respostas), "familiares indiretos" (3 respostas) ou através de testemunhos em "livros, documentários ou filmes" (2 respostas); sendo que 6 alunos decidem não partilhar a informação relativa a esta questão.

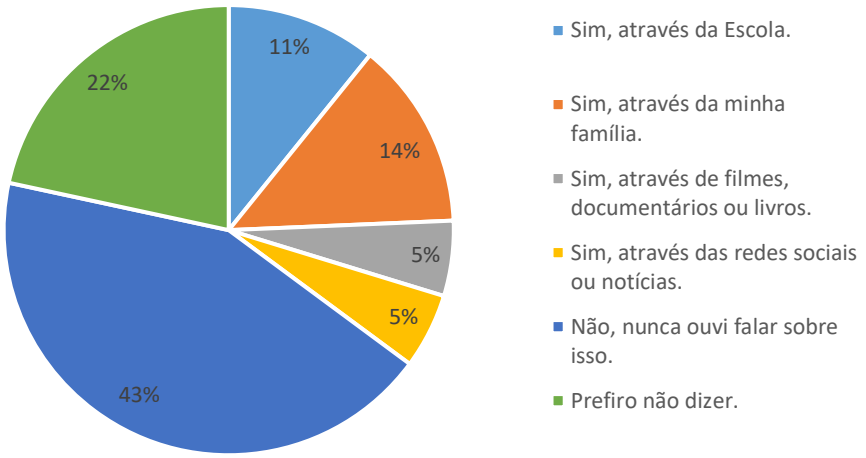
Gráfico 16 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "O que os teus familiares/conhecidos dizem sobre a Guerra Colonial"? (em %)



A pergunta – *O que os teus familiares/conhecidos dizem sobre a Guerra Colonial?* – procurou fazer-nos perceber a forma como este conflito é interpretado ou percecionado pelos indivíduos pertencentes ao meio social dos alunos. Aqui averiguamos que a maior parte das respostas parece evidenciar o silenciamento sobre este tema (20 respostas) ou que o debate do tema é realizado sempre de forma superficial e "sem expressar opiniões" (5 respostas); dividindo-se as restantes respostas entre aqueles que o relacionam a experiências traumáticas (6 respostas), como um erro histórico (2 respostas) ou como uma guerra necessária (1 resposta), havendo 3 alunos que preferiram não revelar a forma como este tema é abordado no seu contexto social.

A partir da análise às respostas destas três questões, percebemos que o tema da Guerra Colonial ocupa um espaço reduzido nas discussões quotidianas dos alunos, marcado por uma abordagem superficial ou mesmo pelo silêncio acerca do conflito, ainda que alguns deles mantenham contacto com indivíduos que viveram a experiência de guerra e que sofrem de consequências pós-traumáticas.

Gráfico 17 – Número de respostas dos alunos, de nacionalidade portuguesa, à pergunta "Lembras-te de ouvir falar de massacres, violência contra civis ou outros impactos da Guerra Colonial"? (em %)



Com o intuito de identificar possíveis conhecimentos prévios sobre a violência perpetuada pelas forças militares no decorrer da Guerra Colonial questionamos – *Lembras-te de ouvir falar de massacres, violência contra civis ou outros impactos da Guerra Colonial?* – uma grande parte dos alunos assume "nunca ouvi falar" (16 respostas); as respostas afirmativas dividem-se entre os que ouviram através da "família" (5 respostas); da "escola" (4 respostas); de "filmes, documentários ou livros" (2 respostas) ou a partir dos meios de comunicação (2 respostas). Evidente aqui foi o aumento de alunos que prefiram não se pronunciar sobre o tema da violência (8 respostas), o que poderá evidenciar um desconforto perante a questão formulada.

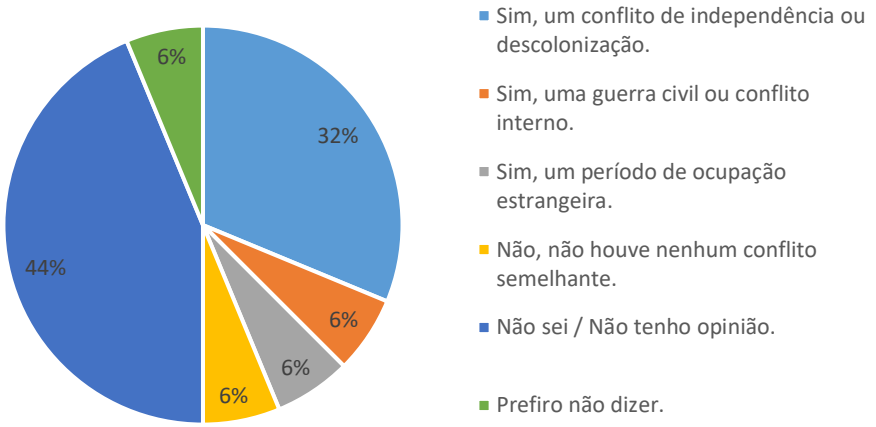
Aos 13 alunos que responderam de forma afirmativa a esta questão, foi pedido que procedessem à explicação do acontecimento violento que tinham conhecimento. As respostas demonstraram-se vagas, havendo apenas uma alusão ao Massacre de Wiriyamu, veja-se:

> A1: Massacre de Wiriyamu que resultou na morte de centenas de civis em Moçambique. Isto foi encoberto até ser revelado anos depois.
>
> A2: Houve muita violência.

A3: Não sei

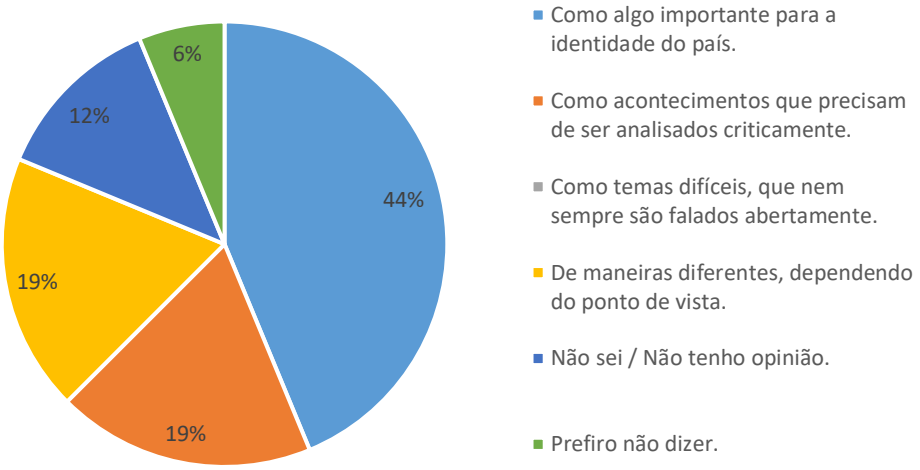
Relativamente aos estudantes de outras nacionalidades, procuramos entender se a história do seu país havia sido pautada por conflitos semelhantes à Guerra Colonial e de que forma são recordados este tipo de acontecimentos históricos.

Gráfico 18 – Número de respostas, dos alunos de outras nacionalidades, à pergunta "No teu país, houve algum conflito semelhante à Guerra Colonial Portuguesa?" (em %)



Através da questão – *No teu país, houve algum conflito semelhante à Guerra Colonial?* – apesar de um número significativo de alunos assumir o desconhecimento perante este tema (7 respostas) e um assumir que "não houve conflitos semelhantes"; percebemos que outros responderam de forma afirmativa, reconhecendo conflitos "de independência ou descolonização (5 respostas), "guerras civis" (1 resposta), "períodos de ocupação estrangeira (1 resposta), havendo um aluno que "preferiu não dizer".

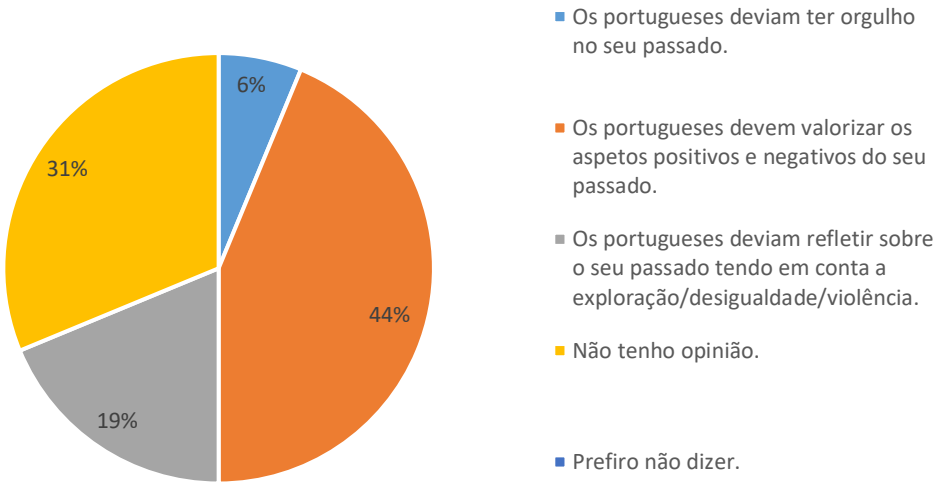
Gráfico 19 – Número de respostas, dos alunos de outras nacionalidades, à pergunta "De que forma os períodos de guerra, colonização ou outros momentos de conflito são recordados no teu país?" (em %)



Com a pergunta – *De que forma os períodos de guerra, colonização ou outros momentos de conflito são recordados no teu país?* – procurámos perceber a organização memorial dos passados dolorosos nos países de origem dos 16 alunos com nacionalidades distintas. Os dados revelam, como se vê no gráfico 19, que a conceção de significado destes acontecimentos constitui-se como um elemento relevante para a identidade do país (7 respostas); havendo 3 alunos que reconhecem a necessidade de os "analisar criticamente"; outros 3 evidenciam a multiplicidade de perspetivas "dependendo do ponto de vista". Apenas 2 afirmam não saber ou não ter opinião e 1 prefere não responder. É ainda relevante que a opção "como temas difíceis, que nem sempre são falados abertamente" não terá sido selecionada por nenhum dos estudantes, o que poderá sugerir que, nas experiências destes alunos, o silêncio ou a dificuldade em abordar estes passados não se constitui como uma limitação ao debate dos mesmos. Comparativamente, ao contrário dos alunos portugueses que revelam uma presença reduzida do tema da Guerra Colonial no seu quotidiano, marcada pela superficialidade e pelo esquecimento, as respostas dos alunos de outras nacionalidades sugerem que

estes tipos de acontecimentos são encarados como formas de construção de identidade nacional.

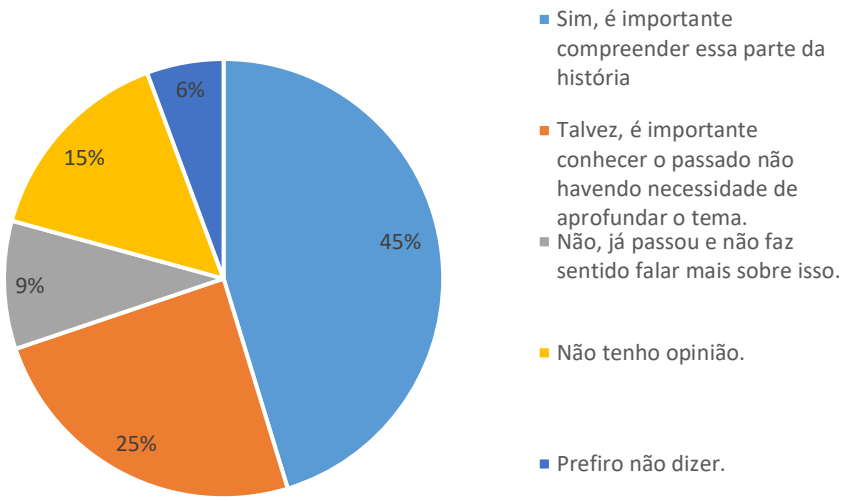
Gráfico 20 – Número de respostas, dos alunos de outras nacionalidades, à pergunta "Na tua opinião, como deveria ser abordado o tema da Guerra Colonial/Guerra de Libertação na sociedade portuguesa?" (em %)



Na perspetiva recolhida dos alunos de diferentes nacionalidades através da questão – *Na tua opinião, como deveria ser abordado o tema da Guerra Colonial/Guerra de Libertação na sociedade portuguesa?* – 7 dos 16 alunos entende que "devem valorizar os aspetos positivos e negativos do seu passado", enquanto 3 defendem uma análise direcionada para os efeitos desse passado, tendo em conta a "exploração humana/desigualdade ou violência", um assume que "deviam ter orgulho e 5 afirmam não ter opinião. Estes dados parecem refletir a importância dada por estes alunos à problematização deste acontecimento.

Na conclusão deste questionário, procuramos aferir a importância dada pela totalidade dos nossos alunos à exploração desta temática formulando-se, para tal efeito, a seguinte questão: *Consideras importante discutir este tema?*

Gráfico 21 – Número de respostas dos alunos, na sua totalidade, à pergunta "Consideras importante discutir este tema?" (em %)



O gráfico 21 evidencia a importância dada pelos alunos à compreensão desta temática (24 respostas); havendo ainda 13 respostas enquadradas na não "necessidade de aprofundar o tema"; 5 que assume não fazer "sentido falar mais sobre isto"; 8 dos alunos não manifestaram opinião e 3 preferiram não responder. Grande parte dos alunos reconhece a importância da exploração do tema, mas há ainda cuidados excecionais necessários para que os restantes alunos compreendam as implicações que o mesmo tem para o nosso tempo atual.

Na fase final do inquérito, foi dada a possibilidade de expressão livre sobre qualquer tema do questionário realizado, através de uma questão de resposta aberta à pergunta – *Há algo mais que tenhas a dizer sobre algum tema do presente questionário?* – à qual a maioria dos alunos optou por não responder de forma relevante, destacando-se duas respostas que sobressaíram da generalidade:

> A1: Eu acho que há temas que devemos abordar de forma mais aprofundada e talvez com outro olhar.
>
> A2: Às vezes parece que não se aprendeu nada com o passado, vê-se as mesmas guerras alimentadas pelo ego das pessoas. Outras apesar de quererem alcançar a paz ao longo dos tempos a qualquer custo,

> trazem mais guerras e ideais diferentes. Faz as pessoas terem uma espécie de subpele sombria, guardando o coração, e tentando sobreviver por si, em resumo, é a frase "cada um por si, é matar ou morrer".

O primeiro denuncia a necessidade de estudar determinados temas de forma mais aprofundada e com abertura à pluralidade de perspetivas, o que demonstra a necessidade de se abordar determinados acontecimentos históricos a partir de outros pontos de vista. O segundo comentário torna clara a inquietação do estudante que o redigiu e, na nossa perspetiva torna evidente o reconhecimento das "virtudes terapêuticas" da História[175]. Este evidencia a tomada de posições extremistas que podemos associar ao ressentimento histórico provocado pela necessidade e incapacidade de "alcançar a paz" que provoca um olhar egoísta centrado em si mesmo, frisando a importância de conhecer o passado para evitar os erros nele cometidos.

[175] Veja-se a citação sobre ressentimento e as virtudes terapêuticas da disciplina em: ALVES, Luís Alberto – The past may not be rosy, but we have to admit it, p. 287.

4.2. Visita à Exposição "As Cicatrizes da Escravatura"

A segunda atividade de recolha de dados, realizada com os alunos das turmas de 9.º ano, formulou-se a partir de uma visita à exposição "As Cicatrizes da Escravatura". A ideia de realizar esta atividade surgiu de uma primeira análise do levantamento de ideias prévias, onde denotamos uma aparente controvérsia entre o assumir de certos períodos do passado português como problemáticos (como foi o caso do período da escravatura) e a persistência da visão glorificadora da História de Portugal associada ao período da Expansão Marítima.

A exposição realizada permitiria aos alunos aceder à revisão de conteúdos relacionados com o passado escravocrata, mas contribuiria também para a reflexão das continuidades de métodos de discriminação e exploração humana, durante o período colonial português, bem como uma reflexão sobre as consequências desse passado no mundo atual. A saída da sala de aula e a realização de uma proposta diferente do habitual, tinha como propósito incentivar a curiosidade e o interesse dos alunos para o tema do nosso estudo.

Neste sentido, utilizamos um bloco letivo de 50 minutos para direcionar os alunos à biblioteca escolar, onde os materiais estariam expostos. Começamos por fazer uma pequena contextualização da organização temática da exposição e explicámos aos alunos a relevância desta atividade para a compreensão do tema que iríamos abordar nas próximas aulas – a Guerra Colonial. Assim, foi-lhes proposto que analisassem a exposição e as informações nelas contidas, acompanhados pelo desafio de responderem a uma ficha de trabalho formativa (Apêndice 4) que procurava orientar a atenção dos alunos para temáticas específicas. Entenda-se, porém, que os objetivos desta atividade iam além da obtenção de conhecimento do passado histórico, veja-se:

a) Motivar os alunos para a procura de informações sobre os passados dolorosos, encaminhando-os para a resolução de um conjunto de questões.
b) Desenvolver a perspetiva crítica dos alunos em relação à informação encontrada, encaminhando-os para a contraposição de várias informações presentes na exposição.

c) Entender a forma como os alunos lidam com passados dolorosos, procurando observar gestos de empatia ou de desinteresse por estas temáticas.
d) Consolidar temáticas relativas à escravatura durante a expansão marítima e das narrativas justificativas desse processo, com vista à mobilização do conhecimento histórico para a análise crítica das consequências desse passado no mundo atual.
e) Encaminhar os alunos para a análise crítica sobre a perpetuação de formas de exploração humana, mesmo após a abolição da escravatura, elucidando-os sobre as formas de discriminação e a prática de trabalho forçado durante o colonialismo português.

Como se verifica no Apêndice 4, a ficha era composta por seis questões e foi redigida com o objetivo de encaminhar os estudantes para o entendimento da continuidade de formas de exploração e discriminação humana, durante o período colonial português, dando especial relevância ao entendimento do Estatuto do Indigenato e da perpetuação do trabalho forçado. A complexidade das questões tendia a intensificar-se ao longo do percorrer da ficha: as respostas às primeiras quatro perguntas poderiam ser encontradas ao longo da exposição, relativamente às últimas duas questões procuramos que os alunos mobilizassem o seu pensamento crítico para, a partir da informação factual encontrada, fossem capazes de problematizar a continuidade de métodos de violência e as consequências deste passado no mundo atual.

Tabela 4 – Número de alunos presentes na visita à Exposição "As Cicatrizes da Escravatura"

Turmas	Número de Alunos
Turma X	17
Turma Y	18
Turma Z	15
Total	50

4.2.1. O primeiro contacto com passados dolorosos

A nossa primeira preocupação concentrou-se em analisar, por meio da observação direta, a forma como os alunos reagiam à informação que encontravam, isto é, refletir sobre as formas de interação com passados dolorosos. A partir de anotações feitas tomamos a iniciativa de criar uma tabela descritiva sobre as atitudes dos alunos.

Tabela 5 – Tipo de reações dos alunos na concretização da visita à Exposição "As Cicatrizes do Passado"

Perfis de Aluno	Comportamentos observados		
Desmotivados	**Desinteresse:** Assente na falta de vontade para a realização das tarefas propostas.	**Desconforto**: Reagem com risos ou piadas para mascarar o desconforto perante conteúdos sensíveis.	**Falta de empatia histórica:** Dificuldade em empatizar-se com a experiência de quem sofreu injustiças no passado.
Interessados e Participativos	**Motivação:** Demonstram interesse em completar as tarefas propostas.	**Empenho na procura de conhecimento:** Percorrem as diferentes secções da exposição com o objetivo de procurar a informação necessária.	**Sensibilidade:** Demonstram uma atitude de respeito para com o tema.
Curiosos e reflexivos	**Postura empenhada e Interrogativa:** procuram esclarecer questões com os docentes, sobre as quais não encontram resposta.	**Abertura ao Conhecimento Poderoso:** interesse em entender o contexto histórico para além dos factos, partilhando opiniões entre os pares de forma cooperativa.	**Empatia:** manifestam empatia e respeito pelo tema, mobilizando pensamento crítico na sua análise.

Na realização desta atividade, tivemos precauções com as possíveis reações dos alunos, tendo em conta a teorização feita por Stephan Marks. O autor estabeleceu uma relação entre vergonha, memória, identidade e reação perante acontecimentos históricos dolorosos. Para ele, a vergonha enquanto emoção surge quando o indivíduo se vê a partir do olhar dos outros e sente que não corresponde a determinada expectativa. Por um lado, o autor distingue nesta emoção uma função social construtiva, porque nos permite reconhecer que ultrapassámos determinados limites e que o nosso comportamento afetou a dignidade de outra pessoa; por outro, assume o seu carácter destrutivo podendo haver situações em que a vergonha, quando não reconhecida, ameaça a identidade do indivíduo. A dificuldade em reconhecer este sentimento pode, muitas vezes, levar a comportamentos de defesa visíveis em forma de isolamento, silêncio, insensibilidade emocional, envergonhar ou rir-se de outros, desprezo, arrogância, ressentimento e ideais de grandeza que culminam em nacionalismos exacerbados. No caso do ensino dos passados dolorosos é necessário prestar atenção a este tipo de comportamentos dado que, quando o indivíduo é confrontado com algo que ameaça a imagem positiva que possui de si mesmo, pode surgir uma tendência para evitar esse confronto, dificultando o reconhecimento desta emoção e a sua função construtivista[176].

Aferimos que, nas diversas turmas, uma minoria dos alunos manifestou um notório desinteresse, destacando-se um grupo de alunos pertencente à turma X que se caracterizou por uma atitude de "desmotivação", demonstrando falta de empatia com o passado analisado. Tendo em conta a orientação dos restantes alunos na elaboração da tarefa proposta, não nos foi possível depositar a nossa atenção de forma constante aos mesmos, mas, viemos a perceber, no final da atividade e em diálogo com os restantes professores, que houvera comentários desrespeitosos sobre o tema explorado, enunciados entre os risos por nós identificados. Estas reações podem esconder diversas motivações – um refúgio perante o desconforto sentido, a vontade de sobressair entre os pares ou, em última instância, uma falta de empatia para com o

[176] MARKS, Stephan – *Vergonha: a emoção tabu*. Patmos Verlag, 2021, p. 9-21.

"outro", o do passado, que esteve exposto a formas de violência às quais os alunos não conseguem dar sentido.

Em contraste, o perfil predominante nas diversas turmas surge associado a alunos que se demonstraram "interessados e participativos" ou "curiosos e reflexivos", manifestando interesse na elaboração do trabalho proposto ao percorrerem as diferentes secções da exposição para responder da melhor forma possível à ficha de trabalho. Entre eles, destacam-se os que, movidos pela dúvida tendiam a procurar os docentes para saber mais. Na turma Y, foi relevante a cooperação entre os estudantes, ao formarem pequenos grupos de forma autónoma, para encontrarem as informações necessárias à realização da tarefa. Há medida em que percorríamos o espaço da exposição, apercebemo-nos que no seio destes grupos ocorriam partilha e debate de opiniões sobre o tema estudado. A turma Z, por seu turno, pautou-se pela atitude de estudantes extremamente curiosos, que tendiam a procurar os docentes para esclarecer dúvidas.

Nesta descrição, contudo, temos de ter em conta a limitação imposta pelo facto de sermos um elemento ativo na observação da realização da atividade, o que impossibilitou um olhar mais atento, sendo necessário contrapor estes dados com a análise às respostas das fichas de trabalho.

4.2.2. Análise da Ficha de Trabalho 1

Relativamente às primeiras duas questões da ficha de trabalho, esperávamos que os alunos se situassem no tempo e compreendessem as ruturas e continuidades relativamente ao processo de abolição da escravatura. As respostas à primeira questão – *Em que ano foi abolida a escravatura em Portugal?* – evidenciam que a maioria dos alunos respondeu de forma correta "1869" (44 respostas); havendo 6 respostas erradas. No que concerne à segunda questão – *Em que ano foi promulgado o regulamento que estipulava o trabalho forçado nas colónias portuguesas?* – verificamos que apenas dois alunos responderam de forma errada, tendo os restantes aponte o ano de "1899" (48 respostas).

No que concerne à terceira pergunta da ficha de trabalho – *Explica, por palavras tuas, no que consistiu o Estatuto do Indigenato.* – os resultados dos alunos demonstram uma boa recolha de informações, onde a compreensão das práticas coloniais é explicada de forma mais ou menos desenvolvida. Dos 50 alunos que responderam à ficha de trabalho, 30 conseguem explicar de forma aprofundada o Estatuto de Indigenato, relacionando-o com a desigualdade e a repressão cultural que este impunha.

> A1: O Estatuto do Indigenato foi uma lei colonial que discriminava os africanos, tratando-os como cidadãos de segunda classe. Limitava-lhes o direito à cidadania e impunha-lhes um modo de vida segundo a cultura e religião portuguesa.
>
> A2: O Estatuto do Indigenato foi uma lei que existiu nas colónicas portuguesas que tratava os africanos como inferiores aos portugueses. Eles não tinham os mesmos direitos e só podiam ser considerados cidadãos se tivessem um conjunto de requisitos.
>
> A3: O Estatuto do Indigenato foi um regulamento do sistema colonial português que discriminava os indígenas, classificando-os como inferiores e restringindo-lhes direitos que só os "civilizados" podiam ter.
>
> A4: O Estatuto do Indigenato estabelece uma distinção entre os colonos europeus e os habitantes das colónicas, excluindo-os dos direitos de cidadania. Esta discriminação reforçava a ideia de inferioridade e justificava a exploração e opressão das populações africanas.
>
> A5: O Estatuto do Indigenato consistiu na diferenciação dos povos colonizados, excluindo-os dos direitos de cidadania. Por causa disso, a população africana era considerada inferior. Para alcançarem a cidadania teriam de esquecer a sua própria cultura e começar a seguir a cultura e religião portuguesa.

Os restantes alunos apresentam explicações menos desenvolvidas, não evidenciando nas suas respostas qualquer relação com a discriminação, desigualdade de direitos ou

opressão cultural (18 respostas). Além destes, houve ainda 2 alunos que não responderam.

> A6: O Estatuto do Indigenato foi um regulamento implementado pelo regime colonial português.
>
> A7: O Estatuto do Indigenato foi uma lei discriminatória imposta nas colónias portuguesas.
>
> A8: Dividia a sociedade em três estatutos sociais.

Depois disto, procuramos mobilizar os alunos para a análise das continuidades e ruturas no tempo, nomeadamente no que diz respeito à discriminação e exploração humana após a abolição da escravatura. A partir da questão – *Consideras que a abolição da escravatura pôs fim à exploração e discriminação dos povos africanos?* – a maioria dos alunos respondeu que não (47 respostas), havendo apenas três que responderam sim. De seguida, pediu-se aos alunos que justificassem a sua opinião. As suas respostas evidenciam a compreensão dos conceitos trabalhados e que o conhecimento recolhido os leva para o entendimento das continuidades da violência colonial após a abolição da escravatura, nomeadamente através do trabalho forçado (26 respostas), veja-se:

> A1: A exploração dos povos africanos não acabou com a abolição da escravatura, pois muitas formas de exploração continuaram, como o trabalho forçado, a desigualdade social e económica, o colonialismo e o racismo. A abolição foi apenas uma mudança formal, mas a desigualdade e opressão persistiram de outras formas.
>
> A2: A exploração não acabou porque, mesmo sem o nome de "escravidão", os africanos continuaram a ser obrigados a trabalhar em condições muito más, com salários quase inexistentes e sem direitos. Era uma forma disfarçada de escravatura.
>
> A3: A abolição da escravatura não acabou com a exploração dos povos, porque mesmo assim o racismo persistiu e a população negra continuou a ser discriminada, levando a que arranjassem novas formas de exploração, como o trabalho forçado nas colónias portuguesas em África.

Além destes, há alunos que reconhecem a continuidade da discriminação dos povos africanos, justificando a sua resposta a partir da perpetuação da visão de inferioridade e de preconceito e com o racismo presente na sociedade atual (12 respostas).

> A4: Não, porque a escravatura foi justificada através de discursos religiosos e teorias distorcidas que ajudaram a manter a ideia de um grupo ser superior a outro.
>
> A6: Não, porque a discriminação ainda existe atualmente. Ainda há pessoas a ser tratadas de forma diferente por causa do racismo.

Adicionalmente, tivemos 9 respostas formuladas de forma incoerente e 3 em branco.

De seguida, procuramos mobilizar os alunos para o desenvolvimento do pensamento crítico, através da questão – *Na tua opinião, qual é a consequência do passado colonial português na sociedade atual? Justifica* – formulada com o objetivo de impulsionar a reflexão sobre as consequências deste passado na sociedade atual. Aqui, a maioria dos alunos mostrou-se capaz de formular um pensamento coerente, apresentando justificações bastante relevantes com diferentes perspetivas.

Primeiramente, grande parte dos alunos reconhece como consequência do passado colonial o racismo evidenciando a permanência de preconceito ou discriminação, assentes nas ideias de superioridade/inferioridade racial, que tendem a perpetuar desigualdades sociais e a impossibilitar a igualdade de oportunidades (33 respostas).

> A1: Na minha opinião, a consequência que o passado colonial português deixou na sociedade atual foi o racismo. Infelizmente, muitas pessoas ainda sofrem só por serem diferentes.
>
> A2: O passado colonial contribuiu para o racismo e desigualdades atuais. As ideias de superioridade e exclusão criadas nessa época ainda influenciam o modo como certos grupos são tratados na sociedade.
>
> A3: A intolerância com o povo de cor naquela época, por mais ridículo que seja, fez com que até hoje haja preconceitos, desigualdade, e muita intolerância com as pessoas negras.

> A4: The Portuguese colonial past contributed to structural racism and current social inequalities, as it left marks of discrimination and exploration that still affect descendants of colonized peoples.

Dentro desta categoria de análise encontramos comentários que evidenciam a forma como alguns alunos se sentem na sociedade contemporânea, dando um exemplo concreto de discriminação onde estão pessoalmente implicados.

> A5: Na minha opinião houve diversas consequências que indeterminadamente afetam a sociedade atual, como pensarem que uma sociedade é superior a outra. Ainda hoje há pessoas a sofrer preconceito, por exemplo, quando um português fala para um brasileiro: "volta para tua terra", tendo um complexo de superioridade.

> A6: As consequências são negativas porque atualmente somos vistos de uma forma diferente.

Adicionalmente, obtivemos respostas que demonstram a perceção da herança do passado colonial para os territórios africanos, evidenciando a capacidade de problematização sobre as consequências deste passado para a economia, cultura e memória da população africana, incluindo a necessidade de discutir esse passado (10 respostas).

> A7: Na minha opinião, uma consequência do passado colonial português é a desigualdade que ainda existe entre Portugal e os países que foram suas colónias. Durante a colonização, esses lugares foram explorados e não receberam os mesmos investimentos em educação, saúde e infraestruturas. Até hoje, isso influencia o desenvolvimento de muitos desses países. Além disso, dá para ver que a cultura e a língua portuguesa ainda estão muito presentes, o que mostra como esse passado ainda marca a sociedade atual.

> A8: Na minha opinião, as pessoas do presente não têm culpa das atitudes das pessoas do passado, porém têm de ter consciência que as ações dos antepassados foram negativas para os povos colonizados.

> A9: A violência nunca vai ser esquecida.

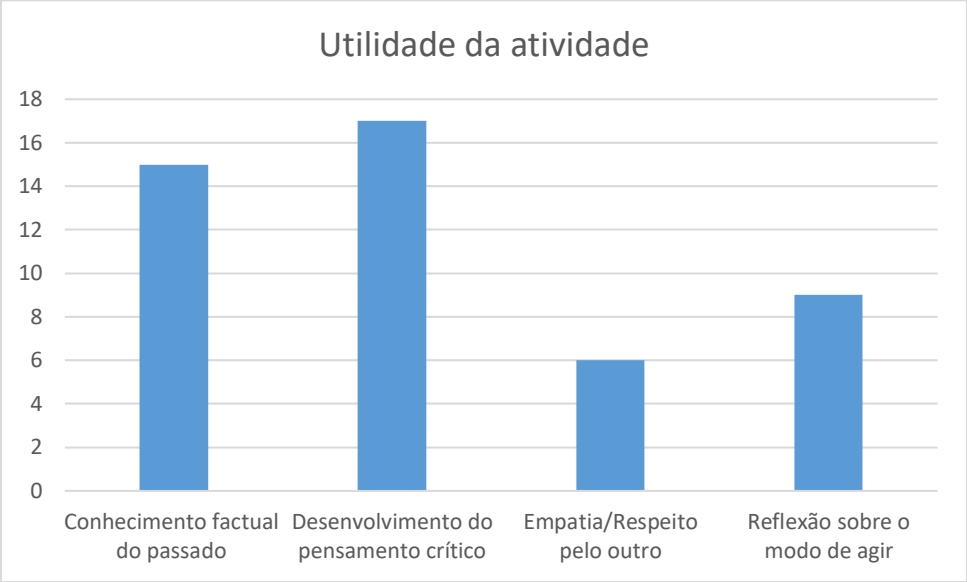
No conjunto de respostas obtido, tivemos ainda a necessidade de enquadrar 7 na categoria de desconhecimento, incluindo as respostas que não identificam qualquer consequência do passado colonial ou que não apresentam informação suficiente para determinar o pensamento crítico do aluno inerente ao tema. Neste enquadramento, temos a necessidade de refletir sobre um comentário de compreensão limitada acerca das consequências do colonialismo, revelando o desconhecimento aprofundado sobre o tema e uma leitura simplista do mesmo, ao pôr de lado os aspetos de violência física e cultural imposta pelos processos coloniais.

> A10: O colonialismo era para recolher minerais, e a mão de obra era mais barata, atualmente já não há colónias.

O reconhecimento do fim do colonialismo demonstra a ausência de espírito crítico e a incapacidade de perspetivar os processos de mudanças e continuidades sobre o tema, dado que o aluno enclausura a história no passado sem a relacionar com o tempo presente. Em termos didáticos, este comentário evidencia a necessidade de ampliar a reflexão do passado colonial em termos mais latos, nomeadamente, no que concerne à violência física e cultural inerente ao colonialismo e à sua relação com as injustiças sociais atuais.

No final da atividade foi pedido aos alunos que escrevessem num pequeno papel, distribuído pelo professor, as suas perspetivas sobre as contribuições deste trabalho para a sua própria experiência de vida. No fundo, foi pedido para relatarem o que aprenderam, o que pensavam sobre o tema, porque é que este tema era (ou não) importante para eles, dando-se liberdade para o aluno fazer um comentário reflexivo sobre o que quisesse. Esta iniciativa tinha como objetivo procedermos à avaliação da nossa estratégia didática, de forma a compreender a sua significância para os alunos. Tomamos a liberdade de categorizar as respostas recolhidas que, aliás, foram posteriormente afixadas em conjunto com a exposição já realizada, ficando disponíveis a toda a comunidade escolar.

Gráfico 22 – Número de respostas dos alunos sobre a utilidade desta atividade para a sua vida prática



Na categoria – *conhecimento factual do passado* – foram incluídas respostas que revelam uma aprendizagem factual, nomeadamente a partir do conhecimento dos conceitos explorados, que como vimos foram integrados nos discursos dos estudantes.

> A1: Aprendi sobre a escravatura e as colónias portuguesas.
>
> A2: Aprendi conceitos como o de escravatura e o estatuto do indigenato
>
> A3: Aprendemos sobre o passado português, a forma como eram as "leis", o racismo, a escravatura.
>
> A4: Aprendemos sobre o passado de Portugal e que podemos melhorar sempre.
>
> A5: Aprendi conceitos novos que me permitiram entender a origem e legado do racismo até aos dias de hoje.

A segunda categoria diz respeito ao *desenvolvimento do pensamento crítico*, onde se destacam os comentários sobre a reflexão inerente ao passado colonial e às suas consequências.

> A6: Fez-me refletir sobre o que foi a exploração e fez-me avaliar a maldade do ser humano.

> A7: Com esta exposição aprendi mais um bocado sobre os nossos antepassados e tirei a conclusão que o que faziam era errado.
>
> A8: Este trabalho fez-me refletir sobre o quão cruel a nossa sociedade consegue ser, ao tratar pessoas de forma tão miserável e desumana devido à sua cor de pele.

De seguida, criámos duas categorias associadas à mobilização do conhecimento do passado para a vida prática dos indivíduos. A primeira encontra-se relacionada ao *desenvolvimento da empatia e do respeito pelo outro*, onde os comentários assumem a necessidade de refletir sobre o sofrimento humano.

> A9: Aprendi sobre a empatia que devemos ter e a importância de refletir sobre o sofrimento dos mais antigos, que até hoje nos influencia a partir do racismo estrutural.
>
> A10: Estes temas fazem-me ter mais empatia na forma como vejo os outros.
>
> A11: Esta exposição fez-me refletir sobre tudo aquilo que eles passaram. Ver de perto os objetos [relacionados à violência opressiva na escravatura] me fez pensar no quanto essa parte da história foi cruel e como ainda hoje sentimos essas consequências. Saí daqui mais consciente e com ainda mais respeito pelo povo africano.

Por fim, surge a categoria direcionada para a *reflexão sobre o modo de agir*, onde integramos os comentários que evidenciam uma reflexão sobre comportamentos e atitudes perante situações e discursos discriminatórios.

> A12: O racismo persiste até aos dias de hoje e muitas vezes praticamos o racismo e discriminação, ainda que inconscientemente!
>
> A13: Eu aprendi que, independentemente da cor, modo de falar e jeito não se deve julgar nem tratar de maneira diferente ninguém.
>
> A14: Esta exposição permite-nos refletir sobre os comentários racistas que tantas vezes ouvimos.

A análise desta atividade permite considerar que a sua realização terá contribuído para aprofundar a compreensão dos alunos sobre a escravatura e o colonialismo português,

possibilitando não apenas a aquisição de conhecimentos históricos, mas também a mobilização do pensamento crítico dos alunos para a reflexão sobre as implicações que o passado colonial tem na sociedade atual. Além disto, este momento serviu para nos alertar de alguns desafios a ter em conta no momento letivo sobre a Guerra Colonial. Primeiramente, relacionado com as reações dos alunos perante o seu primeiro contacto com experiências dolorosas, de facto há que ter em conta precauções quando denotados comportamentos que, associados ao sentimento de vergonha ou não, podem ter reflexos na abertura dos alunos para a problematização dos passados dolorosos. Além disto, a partir de algumas respostas obtidas à última questão da ficha de trabalho, torna-se essencial estarmos atentos a narrativas e análises presentistas do passado, o que implica que os alunos estejam conscientes de que o passado não pode ser julgado a partir dos valores do presente, pelo contrário, a ação dos agentes históricos deve ser interpretada a partir do contexto em que o mesmo viveu[177].

[177] A propósito do presentismo veja-se: ALVES, Luís Alberto – The past may not be rosy, but we have to admit it, p. 270-271.

4.3. A aula-oficina sobre a Guerra Colonial

A terceira atividade que iremos analisar – a aula lecionada sobre a Guerra Colonial – constitui o núcleo central da nossa intervenção pedagógico-didática. O tema insere-se na unidade temática "Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo", integrando-se no subtema "Portugal: do autoritarismo à democracia" e assume como aprendizagem essencial "Analisar a guerra colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar", conforme estipulado pelas aprendizagens essenciais da disciplina de História do 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico[178].

A aula foi lecionada às três turmas que compõem a nossa amostra, durante um bloco de 100 minutos. A sua lecionação foi realizada a partir de uma apresentação preparada no *Canva* com um total de 27 diapositivos[179]. A intervenção pedagógica procurou não apenas promover a aquisição de conhecimentos relativos ao colonialismo português e à Guerra Colonial, mas sobretudo, criar condições para que os alunos problematizassem as suas conceções prévias e desenvolvessem uma relação mais crítica com este passado. A aula foi concebida segundo os princípios da aula-oficina, procurando deslocar o aluno para uma participação ativa na construção do conhecimento histórico. Simultaneamente, por se tratar de um passado doloroso, procurou-se criar um espaço de aprendizagem que promovesse o contacto com diferentes experiências e perspetivas e a partilha de opiniões entre alunos. Neste sentido, os nossos objetivos passavam por:

a) Promover uma análise crítica do passado, colocando os alunos perante diferentes perspetivas, evidências e testemunhos;

[178] Aprendizagens Essenciais (2017) – Direção-Geral da Educação. 3.º ciclo, 9.º ano. [Consult. 04 jun. 2025]. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf>.

[179] Consulte-se a apresentação da aula em: URL:< https://canva.link/yedtavg2pg6manj>.

b) Desenvolver a capacidade de questionar narrativas dominantes, incentivando os alunos a identificar silêncios, omissões e mecanismos de legitimação da violência e da desigualdade no passado colonial;
c) Promover uma participação ativa e autónoma na construção do conhecimento histórico, assumindo o aluno como indivíduo central no seu processo de ensino-aprendizagem e o professor como mediador do processo de questionamento, análise e construção de interpretações;
d) Criar condições para a problematização de um passado doloroso, permitindo que os alunos contactem com experiências de violência, racismo e sofrimento com o objetivo de valorizar a defesa de direitos humanos;
e) Desenvolver uma reflexão crítica sobre as relações entre passado e presente, promovendo uma análise à forma como as representações do passado colonial continuam a influenciar memórias, identidades e debates na sociedade atual.

Tabela 6 – Número de alunos presentes na aula sobre a Guerra Colonial

Turmas	Número de Alunos
Turma X	18
Turma Y	16
Turma Z	18
Total	50

4.3.1. Antes de planificar: o olhar do docente perante o manual escolar

De forma a compreendermos o modo como planificámos didaticamente a nossa aula, torna-se essencial depositar o nosso olhar crítico perante o documento que serve de orientação ao estudo dos alunos: o manual escolar. Limitaremos a nossa análise ao manual de 9.º ano utilizado durante o ano de estágio – *O fio da História*[180]. O livro

[180] CANTANHEDE, Francisco; SILVA, João; GAGO, Marília; TORRÃO, Paula – *O Fio da História*. Manual Escolar 9.º ano. Lisboa: Leya Texto Editores, 2023.

didático reserva a esta temática duas páginas: a primeira com fontes históricas e exercícios de resolução; a segunda com a matéria textual que os alunos devem apreender sobre a temática.

Concentremos a nossa atenção, primeiramente, à explicação que procura responder à primeira questão colocada pelos autores: "Como é que Salazar e Caetano justificavam que as colónias portuguesas não fossem independentes?". Neste sentido, os autores referem-se à pressão internacional feita pela ONU para que Portugal iniciasse o seu processo de descolonização, juntamente com o isolamento internacional português que se veio a verificar neste período. Apenas de forma superficial é mencionada a tentativa do Estado português em ludibriar a ONU a partir da mudança na sua política colonial, podendo ler-se: "Salazar não aceitou, defendendo que Portugal não possuía colónias, mas sim províncias ultramarinas («Portugal ia do Minho a Timor»)"[181]. Esta explicação resvala para as entrelinhas os motivos e a intenção da revogação do Ato Colonial, e não possibilita a problematização da ideologia colonialista que procurava branquear a violência e as desigualdades impostas pelo sistema colonial português. Além disto, como nos explica Marta Araújo, concede à ONU o papel central do processo de descolonização, impossibilitando a compreensão do processo de luta dos Movimentos de Libertação e o seu carácter internacional[182]. A fonte histórica que acompanha este texto é precisamente a resolução número 1542 da ONU de 15 de dezembro de 1960, que condena a recusa do reconhecimento à autodeterminação dos territórios africanos.

De seguida, os autores procuram responder à questão "Quando e onde ocorreu a Guerra Colonial?". Passemos a transcrever a explicação redigida:

> Em fevereiro de 1961 iniciou-se a Guerra Colonial em África, quando guerrilheiros do MPLA atacaram prisões, quartéis e a estação emissora de Luanda, em Angola.

[181] CANTANHEDE, Francisco; SILVA, João; GAGO, Marília; TORRÃO, Paula – *O Fio da História*, p. 159.
[182] ARAÚJO, Marta – Adicionar sem agitar: narrativas sobre as lutas de libertação nacional africanas em Portugal nos 40 anos de independências, p. 44-45.

> Em 1959, em Bissau, na Guiné, uma greve de marinheiros e estivadores provocou confrontos com a polícia. Foi o ponto de partida para o PAIGC se preparar para a guerra [...].
>
> Em Moçambique, o conflito com a FRELIMO iniciou-se em 1964[183].

A descrição feita alude para os acontecimentos do dia 4 de fevereiro de 1961, em Luanda, e ao Massacre de Pidjiguiti de 1959, em Bissau. De facto, a superficialidade textual parece responder à questão previamente formulada, ao elucidar os alunos sobre a cronologia, geografia e designação dos Movimentos de Libertação, mas a sua devida contextualização parece perder-se numa narrativa de culpabilização aos "guerrilheiros" que "atacaram" e aos "marinheiros e estivadores" que, naquilo que consistiu uma greve reivindicativa de direitos laborais, "provocaram confrontos com a polícia"[184]. A falta de contextualização das reivindicações e motivações dos Movimentos de Libertação, "perpetua a propaganda da época sobre os movimentos de libertação nacionais africanos como «irracionais», «bárbaros» [...] conduzidos pela «emoção» e reproduz a construção do Ocidente como «vítima do terrorismo do Terceiro Mundo»[185].

Isto fica ainda mais evidente quando damos continuidade à leitura do texto:

> A partir de 1961, Salazar enviou milhares de militares para defenderem «o Portugal de além-mar», política depois continuada por Marcelo Caetano, até 1974. Os movimentos africanos desenvolveram uma guerra de guerrilha que desgastou as Forças Armadas Portuguesas e que durou cerca de 13 anos[186].

A utilização de expressões de propaganda do regime salazarista, sem qualquer referenciação ao longo do texto, intensifica a interpretação da vitimização do povo português na defesa dos territórios do Império e impulsiona a visão do povo colonizado como disruptor da ordem nacional. Para corroborar este texto, alude-se à comparação

[183] CANTANHEDE, Francisco; SILVA, João; GAGO, Marília; TORRÃO, Paula – *O Fio da História*, p. 159.
[184] CANTANHEDE, Francisco; SILVA, João; GAGO, Marília; TORRÃO, Paula – *O Fio da História*, p. 159.
[185] ARAÚJO, Marta – Adicionar sem agitar: narrativas sobre as lutas de libertação nacional africanas em Portugal nos 40 anos de independências, p. 46.
[186] CANTANHEDE, Francisco; SILVA, João; GAGO, Marília; TORRÃO, Paula – *O Fio da História*, p. 159.

da perspetiva de Marcelo Caetano e de Amílcar Cabral, através da análise dos seus discursos que passámos a transcrever:

> **A posição de Marcelo Caetano**
>
> Tem-se a nação recusado a abandonar as terras de além-mar, onde grandes comunidades vivem e progridem como núcleos integrantes da Pátria Portuguesa. [Trata-se] de grandes regiões descobertas pelos portugueses desde há cinco séculos, nas quais divagavam tribos selvagens nas mais primitivas condições de vida. Foi Portugal que fez Angola: foi Portugal que criou Moçambique. E nessas duas grandes províncias se fixaram milhares de famílias que para lá levaram civilização.
>
> "Conversas em Família" de Marcelo Caetano, presidente do Conselho, RTP, 28 de março de 1974

A leitura e interpretação desta fonte histórica poderia ser útil ao aluno para o conhecimento da ideologia colonial defendida pelo Estado Novo, mas a sua qualidade interpretativa está dependente da forma como a mesma é questionada e contextualizada. Torna-se essencial que os alunos tenham hipótese de contrapor outras evidências históricas a este discurso, nomeadamente no que concerne ao entendimento dos territórios africanos, não como regiões de um vazio populacional, cultural ou histórico, mas como regiões caracterizadas por uma cultura e modo de vida que viriam a ser colocados em causa perante o domínio colonial português. Para isso, é necessário dar a conhecer aos alunos outras evidências históricas que promovam o seu pensamento crítico perante o quotidiano vivido nos territórios africanos no decurso do colonialismo português. A inexistência de fontes que evidenciem a violência do sistema colonial português, como forma de contrapor este discurso, apenas contribuirá para a perpetuação do carácter benigno da presença portuguesa em África e do "mito da herança sagrada" que, como nos explica Valentim Alexandre, assenta na construção de uma identidade nacional associada à época áurea dos "descobrimentos"[187].

[187] CARDINA, Miguel – *O atrito da memória: colonialismo, guerra e descolonização no Portugal contemporâneo*, p. 17-18.

A fonte histórica utilizada para contrapor esta visão é um discurso proferido por Amílcar Cabral[188], veja-se:

> **Posição de Amílcar Cabral**
>
> Portugal é um país subdesenvolvido com 40% de analfabetos e o seu nível de vida é o mais baixo da Europa. Se conseguisse ter uma "influência civilizadora" sobre qualquer povo, seria uma espécie de milagre. Para proteger as indústrias portuguesas periclitantes, os Africanos são obrigados a comprar produtos portugueses de segunda categoria a preços elevados e a vender os seus produtos aos colonos comerciantes a preço muito mais baixos do que os que estes recebem aquando da revenda.
>
> Amílcar Cabral, líder do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), *Obras Escolhidas*, 1972.

Na perspetiva de Marta Araújo, a utilização deste discurso, sem a devida contextualização do carácter político das lutas de libertação, reduz a sua interpretação a uma mera crítica na capacidade portuguesa em executar a sua "missão civilizadora" impossibilitando, simultaneamente, uma compreensão da repressão exercida pela administração colonial portuguesa[189].

Estes dois documentos são acompanhados pela proposta de um exercício de resolução[190], bem como pelos tópicos de resposta cedidos no manual do docente.

> 2. Indico, relativamente às colónias:
>
> a) O que defendia a ONU;
> b) Os argumentos de Marcelo Caetano;
> c) Os argumentos de Amílcar Cabral.
>
> Tópicos de resposta acessíveis aos docentes:
>
> a) O direito dos povos à independência.

[188] CANTANHEDE, Francisco; SILVA, João; GAGO, Marília; TORRÃO, Paula – *O Fio da História*, p. 158.
[189] ARAÚJO, Marta – Adicionar sem agitar: narrativas sobre as lutas de libertação nacional africanas em Portugal nos 40 anos de independências, p. 51-52.
[190] CANTANHEDE, Francisco; SILVA, João; GAGO, Marília; TORRÃO, Paula – *O Fio da História*, p. 158.

b) Os territórios africanos integravam o território nacional; foram os portugueses que os descobriram e os "civilizaram"; lá viviam muitos portugueses.
c) Sendo Portugal "um país subdesenvolvido", nunca poderia ter uma missão civilizadora nos territórios africanos; os africanos abasteciam as indústrias portuguesas de matérias-primas baratas e recebiam produtos de menor qualidade e caros.

A própria formulação da questão, ao invés de ceder espaço para a problematização dos argumentos apresentados, tende a privilegiar a sua mera enumeração. Isto torna-se evidente quando olhámos para a proposta de correção, que apresenta respostas factuais e simplistas. Neste sentido, os argumentos de Marcelo Caetano são apresentados como uma descrição da posição portuguesa, não sendo problematizada a natureza ideológica desta narrativa, nem o seu papel na legitimação do colonialismo. Por outro lado, a posição de Amílcar Cabral é apresentada essencialmente através da crítica à "missão civilizadora" e da exploração económica dos territórios africanos, sem encaminhar os alunos para a compreensão do seu carácter político e anticolonial. Perante isto, o aluno não é encaminhado para pensar criticamente sobre as fontes, o que acarreta o risco destes pressupostos se consumarem como opiniões.

Na terceira parte do manual relativa a esta temática, os autores procuraram responder à questão: "Quais foram as consequências da Guerra Colonial: para os portugueses e para os africanos?". Neste último texto, apresentam o número de mortos, fazendo referência ao stress pós-traumático dos combatentes portugueses e africanos. Adicionalmente, mencionam as despesas económicas associadas ao esforço da guerra, desenvolvendo ainda que, no caso português, a escassez da mão de obra associada à mobilização das camadas mais jovens da população para a guerra contribuiu para a estagnação do desenvolvimento industrial e para o aumento do custo de vida. Por outro lado, não vemos qualquer referência aos danos materiais sofridos nos territórios onde o conflito armado esteve em decurso, na sombra fica a destruição de aldeias, campos de cultivo e infraestruturas que viriam a contribuir para a desorganização económica dos territórios africanos.

Temos, ainda, a necessidade de realçar o último parágrafo deste texto:

> O governo português, na tentativa de promover o desenvolvimento dos territórios africanos, apoiara a criação de indústrias, mandara construir obras públicas [...] e, em Angola, intensificara-se a extração de ferro, petróleo e diamantes; as principais cidades desenvolveram-se. Contudo, nada impediu que os movimentos de libertação deixassem de lutar pela independência.

Esta frase reforça a ideia de benignidade do colonialismo português, dando a entender aos alunos a ação do governo português para o desenvolvimento dos territórios coloniais. Neste sentido, não podemos deixar de ressalvar que o investimento público nas colónias portuguesas foi sempre realizado de forma reduzida e executado com a intenção de privilegiar os interesses económicos da metrópole e as suas trocas comerciais com as colónias. Estas permitiam que a metrópole arrecadasse matérias-primas a baixo custo e escoasse produtos excedentários para as colónias. Além disso, o sistema económico colonial português baseava-se na exploração de trabalhadores mediante a base legal alcançada pelo trabalho forçado e pelas culturas obrigatórias, situação que viria a intensificar-se com os novos desígnios industriais após a II Guerra Mundial[191]. Perante um sistema económico colonial que subordinava os interesses das colónias aos de Portugal e que assentava na exploração, discriminação racial e repressão pela força da população desses territórios, parece-nos erróneo levar os alunos a assumir que apesar da promoção do "desenvolvimento dos territórios africanos [...] nada impediu que os movimentos de libertação deixassem de lutar pela independência."

Tomando estes pressupostos como charneira e aliando o que conseguimos assumir a partir do levantamento de ideias prévias acerca das narrativas transportadas pelos alunos no que concerne ao colonialismo português, partimos para a planificação do momento didático com a noção de que era essencial refletir com os alunos sobre os mitos provenientes da ideologia colonial e a violência a si inerente, bem como conceder-lhes meios eficazes para refletir sobre as motivações que terão desencadeado a Guerra

[191] CARDINA, Miguel – *O atrito da memória: colonialismo, guerra e descolonização no Portugal contemporâneo*, p. 20-21.

Colonial. Além disso, torna-se necessário analisar as consequências do conflito armado de forma imparcial, isto é, tendo em conta tanto a perspetiva portuguesa como a africana.

4.3.2. Planificação: o papel ativo do docente

Como se verifica a partir da consulta ao Apêndice 5, a intervenção didática foi pensada em torno de três questões-orientadoras – *1. Como se caracterizava o sistema e a ideologia colonial portuguesa?* – onde se esperava que os alunos compreendessem as narrativas utilizadas pelo Estado Novo para justificar a política colonial, bem como a dicotomia entre essa ideologia e o quotidiano vivido nos territórios africanos. Estes pressupostos seriam essenciais para que os alunos pudessem compreender as motivações, portuguesas e africanas, que levaram ao início do conflito armado, desafio proposto a partir da segunda questão-orientadora – *2. Por que motivo se iniciou a Guerra Colonial?* – onde se esperava que os alunos relacionassem a narrativa assente na "mística imperial" com a recusa em descolonizar e entendessem os motivos que terão levado ao surgimento dos Movimentos de Libertação. A partir da última questão – *3. Quais os custos humanos e económicos da Guerra Colonial portuguesa?* – pretendia-se que os alunos avaliassem as consequências do conflito armado, refletindo sobre os custos económicos da guerra, tanto para Portugal como para os territórios africanos.

Durante a aula, foram utilizadas fontes de tipologia diversa, procurou-se dar a conhecer as perspetivas de António de Oliveira Salazar (Anexo 2) e de Amílcar Cabral (Anexo 5) sobre o passado colonial português, com o intuito de analisar as diferentes perspetivas dos agentes históricos envolvidos no conflito armado. Recorreu-se à construção de pequenos vídeos a partir dos materiais iconográficos e das entrevistas recolhidas pelo projeto *Racismo em Português* de Joana Henriques[192], que disponibilizou a experiência de sujeitos que vivenciaram o contexto colonial português, permitindo aos alunos contactar diretamente com relatos da violência exercida nas colónias. Segundo Bartelds,

[192] HENRIQUES, Joana Gorjão – Racismo em Português. *Público*, 2023. Disponível em: URL: <https://www.publico.pt/multimedia/interactivo/racismo-em-portugues-2>.

o recurso a testemunhos torna-se fundamental para o desenvolvimento da empatia histórica, ao possibilitar o contacto com experiências concretas e favorecer a compreensão de diversas perspetivas dos sujeitos históricos. Os autores salientam que este tipo de recursos permite dar visibilidade a experiências que podem permanecer ausentes nas narrativas escolares dominantes, enquanto promovem um maior envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem[193]. Estes permitiram contextualizar o aluno sobre o racismo existente na sociedade colonial, através de relatos sobre a violência exercida perante os africanos, as diferenças na qualidade de vida de colonizadores e colonizados, a dificuldade de acesso a cargos de emprego, o modo como eram entendidos os "outros", as violações a que as mulheres africanas foram expostas, o funcionamento do trabalho forçado, a repressão sobre a população africana, bem como refletir sobre as narrativas existentes na sociedade hoje em dia acerca do colonialismo português.

Além destes recursos, as fontes iconográficas tiveram também um papel central na nossa aula ao permitir problematizar a violência que nelas se encontra representada. Afonso Ramos demonstra que as fotografias das atrocidades ocorridas na Guerra Colonial assumiram um papel político relevante, tendo sido utilizadas pelo regime salazarista para propagandear determinadas visões do "outro", sendo fundamental refletir sobre o contexto da sua produção e circulação. Neste sentido, as imagens da Guerra Colonial permitem conferir "visibilidade ao passado reprimido, [e] discutir o significado deste conflito ao nível da representação, imaginação, interpretação e memória coletiva"[194].

A explicação relativa ao surgimento dos Movimentos de Libertação ficou a cargo do docente, sendo feita uma contextualização geográfica e cronológica, referindo-se as alianças internacionais e o cariz político das lutas de independência. Além disto,

---

[193] BARTELDS, Hanneke; SAVENIJE, G. M.; BOXTEL, Carla Van – Using eyewitnesses to promote students' understanding of empathy in the history classroom. *The Journal of Social Studies Research*. 47:2 (2023), p. 129-134.

[194] RAMOS, Afonso – Angola 1961, o horror das imagens. In. VICENTE, Filipa [ed.]– *O Império da Visão – Fotografia no contexto colonial português*. Lisboa: Edições 70, 2014.

procurou-se transmitir a forma como os mesmos organizam o quotidiano e a sua política administrativa nas zonas libertadas. Simultaneamente à apresentação dos números de mobilizados considerámos relevante dar a conhecer a propaganda de guerra e a africanização do exército português. Para isso, utilizámos relatos de ex-comandos africanos do exército português que nos evidenciam a sua experiência de guerra e as consequências a que estiveram expostos após o período de descolonização[195]. Aqui, foi também fundamental proceder a uma explicação sobre o funcionamento da guerra de guerrilha, evidenciando a importância da propaganda de guerra para o controlo de territórios e para a angariação do apoio da população.

No momento seguinte, formulou-se uma atividade prática disponibilizada aos alunos através da plataforma *Padlet*[196]. Esta ferramenta digital permitiu-nos construir de forma rápida um dossiê de evidências históricas e de propostas de questões sobre as temáticas trabalhadas (Anexo 12, 13, 14, 15). Nesta atividade, dividiram-se as turmas em quatro grupos constituídos entre quatro e seis alunos. Os mesmos deveriam consultar as fontes disponibilizadas, concedendo-se total liberdade para fazer pesquisas adicionais se assim considerassem relevante. Na construção do referido dossiê, procurámos ter o cuidado de fornecer fontes que retratassem acontecimentos dolorosos perpetuados pelas autoridades portuguesas e pelos Movimentos de Libertação. Os benefícios da utilização desta plataforma digital prendem-se também com a possibilidade de todos os alunos acederem, de forma rápida e simultânea, aos documentos analisados pelos colegas, permitindo-lhes acompanhar as diferentes fontes no momento da apresentação das principais conclusões por parte dos alunos.

O primeiro grupo ficou responsável por trabalhar o Massacre de Pidjiguiti e o segundo por reunir informação sobre os Massacres realizados pela UPA no norte de Angola em 1961. A escolha didática de aprofundar o conhecimento sobre estes acontecimentos

---

[195] Estes testemunhos estão disponíveis em: RODRIGUES, Sofia Palma – Por ti, Portugal, eu Juro!. Divergente. Disponível em: URL: <https://por-ti-portugal.divergente.pt/menu>.

[196] Consulte-se o Padlet disponibilizado aos alunos através do link: URL:<https://padlet.com/beatrizdnascimento18/os-crimes-da-guerra-colonial-1961-1974-qyqfcwg7je46dj8m>.

justifica-se pela própria referência do manual escolar aos mesmos, mas também por serem acontecimentos significativos para a tomada de posição de luta armada e para as motivações que terão levado ao desencadear da Guerra Colonial. O terceiro grupo tinha ao seu dispor testemunhos e referências a crimes de guerra como a utilização de napalm, crianças-soldado, o uso de troféus de guerra, atrocidades cometidas e violações a mulheres, o que lhes permitia conhecer o espetro mais sádico da guerra, mas também refletir sobre as consequências do conflito no que concerne à destruição de territórios africanos. O grupo quatro ficou responsável por reunir informações sobre o Massacre de Wiriyamu. Cada grupo teve 20 minutos para a análise dos documentos seguindo-se um momento de apresentação das principais conclusões aos restantes colegas.

Após a recolha de informação e à medida que esta era apresentada tornou-se fundamental que a mesma fosse problematizada com os alunos, para isso, formulámos previamente um conjunto de tópicos a discutir com a turma, de forma a encaminhar o aluno para a reflexão crítica das atrocidades cometidas, onde se esperava refletir sobre a desumanização provocada pelo conflito, a responsabilização perante estes acontecimentos e a importância de discutir estas temáticas. Privilegiou-se sempre o espaço de partilha de opiniões e a apresentação de contra-argumentos entre os alunos.

No final da aula, os alunos eram já capazes de enunciar as consequências da Guerra Colonial, tendo sido apresentados apenas os números de mortos provocados pelo conflito. No decorrer das aulas os alunos foram instigados, de forma constante, a refletir criticamente sobre o racismo inerente ao colonialismo português, procurando-se simultaneamente encaminhar o aluno para uma análise baseada no conhecimento do contexto vivido evitando julgamentos presentistas. Em algumas turmas, não nos restou tempo para aplicar o *Jogo Mito ou Realidade*, que tinha como objetivo proceder à consolidação de conhecimentos relativos às narrativas memoriais acerca do conflito, procurámos, contudo, garantir a devida contextualização do trabalho de casa, que se constituiria como o quarto momento da nossa recolha de dados.

Apesar de mobilizarmos a mesma planificação pedagógico-didática para as três turmas, esperava-se e constatou-se que o resultado e as dinâmicas das aulas fossem diversificados e variados.

4.3.3. Análise de resultados da intervenção pedagógica

A recolha de dados relativamente ao momento didático sobre a Guerra Colonial exigiu um cuidado maior no registo dos pareceres dos alunos sobre as discussões levantadas. Para isso, preocupamo-nos em apontar o máximo de informação possível nos intervalos e nos momentos em que nos foi permitido aceder ao nosso bloco de apontamentos. Além disso, o apoio do meu colega de estágio tornou-se fundamental para o registo de alguns comentários realizados pelos alunos.

No que concerne ao funcionamento e decorrer da aula, as três turmas constituíram momentos didáticos distintos entre si. Contávamos, a partir das reações dos alunos observadas aquando da exposição sobre a escravatura, que a turma X integrasse elementos que se constituiriam como um desafio na reflexão dos passados dolorosos, o que se veio de facto a verificar. Alguns elementos contribuíram para momentos de desordem na sala de aula e para a necessidade de a interrompermos, de forma a chamá-los de volta para o momento letivo. Estes momentos foram também pautados por comentários desadequados sobre os quais procurámos intervir.

X.A1: Uma pessoa civilizada não se comporta igual a um macaquinho.

X.A2: De onde o X.A3 vem, há muitos.

Este episódio permite refletir sobre a dimensão emocional inerente ao tratamento de passados dolorosos. Stephan Marks alerta-nos que perante situações desta natureza é essencial que o professor crie um espaço de dignidade tanto para o aluno alvo da afirmação, que pode experienciar uma situação de humilhação ou vergonha perante o grupo, como para o aluno que a proferiu abrindo a problematização perante o sentido e as implicações do comentário feito[197]. Perante o questionamento do docente sobre o significado do proferido, o aluno recorreu a mecanismos de defesa como a desvalorização do mesmo, justificando-o como uma situação de "brincadeira". Evitou-se criar uma situação de constrangimento ao alertar-se para as consequências que as nossas palavras podem ter no outro.

[197] MARKS, Stephan – *Vergonha: a emoção tabu*, p. 9-19.

Ainda no que concerne à turma X, no início da aula denotaram-se perceções associadas ao desconhecimento, bem como a persistência de representações pouco problematizadas do passado histórico.

> X.A1: O 25 de abril não podia esperar mais dois anos e sermos hoje Portugal e África?

Identificámos neste comentário a representação identitária do passado glorioso português, a narrativa aliada à ideia da perda do império e o desconhecimento inerente à violência do sistema colonial e à importância da luta elencada pelos Movimentos de Libertação que já se vinham a organizar politicamente há vários anos. Por outro lado, a confrontação destas perspetivas a partir da análise de fontes históricas ao longo da aula possibilitou a emergência de interpretações mais complexas, como veremos de seguida, nomeadamente através da contextualização da violência do sistema colonial e do reconhecimento das reivindicações das populações colonizadas.

No que concerne ao momento didático da turma Y, este foi pautado pelo interesse dos alunos em debater as temáticas apresentadas. Aqui, o grande desafio com que nos confrontámos foi manter a troca de opiniões de forma ordeira dado que os alunos, interessados em partilhar as suas conceções, tendiam a interromper os colegas para se exprimir. Durante a aula, houve vários alunos que quiseram partilhar com os colegas as experiências de familiares que participaram na Guerra Colonial e que sofrem ainda hoje com stress pós-traumático. Além disso, foram várias as questões levantadas sobre problemas do tempo presente que se relacionam com um conflito armado:

> Y.A1: A professora concorda com o investimento no armamento?
>
> Y.A2: Pois, eu quanto a isso tenho uma opinião dividida, porque no meio da guerra o país não quer estar sem se defender, mas ao mesmo tempo faz com que haja uma espécie de incentivo para que aconteça alguma coisa.

Quando confrontada com esta questão, direcionámos a nossa reflexão para o caso da Guerra Colonial e voltámos a analisar com os alunos as consequências inerentes ao direcionamento de cerca de 40% do Orçamento do Estado para o conflito armado,

refletindo sobre a estagnação da economia portuguesa perante as verbas investidas em armamento. Explicámos também o que seria o Orçamento do Estado e a forma como este pode ser mobilizado para o investimento público.

Relativamente à turma Z, esta caracterizou-se por um bom comportamento e pela participação ordenada na discussão ao longo da aula. Neste caso, os alunos concentraram a sua atenção na análise das fontes escolhidas pelo docente e na compreensão dos temas trabalhados, mobilizando o pensamento crítico nas mesmas.

A intervenção pedagógica iniciou-se com o levantamento de ideias prévias, realizado a partir da solicitação de palavras que os alunos relacionassem à Guerra Colonial. Este serviu para a perceção das conceções dos alunos sobre o conflito, bem como para desconstruir algumas ideias incorretas sobre o mesmo. A partir da figura 3, percebemos que os alunos enquadravam já uma visão de violência associada a este conflito (massacre, dor, sangue, sofrimento, mortes), bem como a violência inerente ao sistema colonial (discriminação racial, injustiça, escravos, escravatura, superior, autoridade), evidenciando também uma perspetiva negativa deste passado histórico (roubo, invasão), associando-o a práticas percecionadas como ilegítimas e violentas; outros reconhecem também as reivindicações das populações africanas ao referir palavras como independência, liberdade, direitos, evolução. Por fim, tivemos um aluno que mencionou a palavra perda, justificando-a através da perda portuguesa dos territórios africanos.

Figura 3 – Respostas dos alunos, na sua totalidade, ao levantamento de ideias prévias realizado durante a aula da Guerra Colonial



A partir da leitura e análise dos documentos relacionados com a ideologia colonial, os alunos foram capazes de compreender o discurso perpetuado pelo Estado Novo e entender a forma como este entendia os povos colonizados, reconhecendo a visão assente na inferioridade do "outro" e as consequências culturais inerentes à "missão civilizadora".

> X.A1: É como se quisessem dar a ideia de que os portugueses eram um bom povo, que iam ajudar os africanos a desenvolverem-se, mas isso acabava por os excluir porque eram vistos como inferiores.
>
> X.A2: Servia para esconder o racismo, como se fossem todos iguais e pertencessem todos ao mesmo país.
>
> Y.A1: Queriam "civilizar" o povo africano, encarando-os como inferiores e como mais atrasados.

> Z.A1: O interesse de Portugal estava nas matérias-primas das colónias, e na mão de obra barata, porque eles obrigavam os habitantes a trabalhar para eles.
>
> Z.A2: Queriam que todos tivessem a mesma cultura, vivessem todos de forma igual, obrigando-os a esquecer a própria cultura.

Alguns dos presentes comentários foram feitos através da relação com o conhecimento obtido a partir da visita à exposição sobre a escravatura, o que facilitou a compreensão da ideologia colonial. Deste modo, as respostas evidenciam uma compreensão mais abrangente do colonialismo, entendido enquanto sistema sustentado por relações de exploração económica e por representações assentes na discriminação racial dos povos.

Neste momento da intervenção didática surgiram, na turma X, algumas questões direcionadas à docente:

> X.A1: A professora acha que hoje há raças superiores e inferiores?

De forma a responder à presente questão procedemos à explicação da inexistência de raças distintas, explicando que fazemos todos parte da mesma raça, enquanto seres humanos e procurámos problematizar a existência de desigualdades económicas e sociais da sociedade atual, relacionando-as com o acesso mais ou menos facilitado que as pessoas têm para alcançar "privilégios". Um aluno prontamente relacionou isto com a existência do racismo, assumindo que ainda há pessoas excluídas de empregos. Outro questiona "Ainda há quem pense assim?", ao que um colega explica "eu acho que sim, vemos tantos casos de discurso de ódio contra a emigração hoje em dia".

Quando confrontados com os vídeos de testemunhos e fontes textuais que evidenciam a violência a que estavam sujeitas as populações destes territórios os alunos foram capazes de identificar a repressão exercida. As suas intervenções revelam não apenas a identificação da desigualdade, mas também a capacidade de reconhecer mecanismos concretos através dos quais esta se manifestava.

> Y.A1: O apartheid também acontecia no colonialismo português, só não era lei, era algo que acontecia por natureza.

> Z.A1: Havia uma taxa de soberania, como diz no documento, os portugueses controlavam tudo, obrigavam os africanos ao trabalho forçado e não lhes davam as mesmas oportunidades de trabalho, nem as mesmas condições de vida.

Tivemos o cuidado de refletir com os alunos sobre os fatores que levavam estas pessoas a assumir as narrativas veiculadas pelo Estado Novo e a aceitar a existência de formas de violência sem as questionar. Em todas as turmas, os alunos relacionam esta aceitação com a forma como haviam sido levadas a entender o "outro", a partir de uma perspetiva de inferioridade, reconhecendo a normalização da violência.

> X.A1: As próprias crianças que nasciam naquele contexto aprendiam os preconceitos através do modo de vida.
>
> Y.A1: Foram ensinadas assim, eram ensinadas a ver os negros como inferiores.
>
> Y.A2: Eles estavam do lado bom, eram eles que beneficiavam com a exploração exercida pelo colonialismo.
>
> Z.A1: A ideologia que lhes era transmitida normalizava a forma como se tratavam os africanos, como se não houvesse problema nenhum.

Perante estas respostas, percebemos que os alunos reconhecem que a violência podia ser sustentada e normalizada através das representações de inferioridade construídas socialmente, estabelecendo-se uma clara relação entre a ideologia colonial e as práticas de dominação. O aluno Y.A2 entende que esta normalização vai além da influência ideológica, encarando-a como algo intencional por parte dos colonizadores, observando que aqueles que integravam o grupo beneficiado pela exploração colonial tinham interesse na manutenção dessa realidade. Neste sentido, a reflexão desenvolvida em sala de aula permitiu problematizar a normalização de práticas de violência sobre outros, considerando o contexto social e ideológico em que estas perceções foram construídas.

De seguida, procurámos mobilizar as turmas para refletir criticamente acerca das consequências inerentes à perceção do "outro" como inferior, na sociedade atual. Os

alunos rapidamente associam este passado como promotor do racismo que ainda hoje existe na sociedade:

> Z.A1: A maneira como se tratava a população africana é intemporal, ainda hoje há muita gente que pensa assim. Os africanos continuam a não ter os mesmos direitos.

Além disso, houve ainda espaço para a reflexão sobre a importância de questionar e tomar um papel ativo na forma como analisámos o mundo em que estamos inseridos, com o objetivo de promover uma atitude crítica perante os discursos que os alunos encontram no presente.

> Z.A2: Nem sempre tudo o que nos dizem está certo. Devemos sempre refletir sobre as coisas que vemos e formular opiniões próprias para agirmos consoante o que consideramos ou não correto.

No momento posterior, procurámos problematizar com os alunos o mito do "bom colonizador", questionando-os sobre a possibilidade de considerar o colonialismo português menos violento comparativamente a outras experiências coloniais, tal como a narrativa elencada pelo regime procurava fazer acreditar.

> X.A1: A partir do momento em que criam outra designação para as colónias entende-se logo que não. Se tiveram de esconder é porque não era coisa boa.
>
> Y.A1: Acho que Portugal foi, de facto, bom colonizador porque por si só, um colonizador é uma pessoa que exerce violência sobre outra.
>
> Z.A1: É mentira. Houve muito sofrimento. No Brasil, estupravam, queimavam e destruíam o ambiente, não faziam bem às populações ao contrário do que o regime dizia.

Na primeira intervenção, o aluno X.A1 demonstra a compreensão das temáticas apresentadas ao relacionar a alteração da designação atribuída aos territórios coloniais como uma tentativa de ocultar a realidade colonial. No segundo caso, o aluno Y.A1 reconhece que "ser bom colonizador" estaria intrínseco às formas de violência inerentes à própria natureza de um sistema colonial. O terceiro (Z.A1) nega a possibilidade de considerar o colonialismo português menos violento, recorrendo a exemplos de

violência associados à experiência colonial brasileira. Desta forma, os alunos demonstram a capacidade de problematizar os mitos e as narrativas enviesadas sobre o colonialismo português.

Dando seguimento à aula, partiu-se para a problematização dos motivos que levaram os Movimentos de Libertação a enveredar pelo caminho da luta armada. De forma unânime os alunos entendem que o desenrolar do conflito se moveu pelo desejo de libertação da repressão em que estavam inseridos e pelo desejo de independência.

No que diz respeito à realização da atividade prática, na sua globalidade os diferentes grupos conseguiram de forma eficaz reunir informações para responder às questões propostas e apresentar à restante turma a explicação dos acontecimentos em análise. Acerca do Massacre de Pidjiguiti os alunos evidenciaram a reivindicação de melhores condições de vida por parte dos trabalhadores do porto e a reação violenta por parte das autoridades portuguesas.

O Massacre no Norte de Angola provocou um debate mais aprofundado entre os alunos, nomeadamente na turma X. Embora não considerassem justificável a violência cometida pelos Movimentos de Libertação, tornaram-se visíveis diferentes formas de interpretar o acontecimento.

> X.A1: Portugal teve de agir perante aqueles que andavam a matar pessoas inocentes... eles mataram bebés.
>
> X.A2: Mas eles estavam cansados da repressão colonial.
>
> X.A3: E o massacre serviu para passar a ideia de que eles eram terroristas.
>
> X.A1: Mas eu acho que eles foram mesmo terroristas.
>
> X.A2: Não podemos pensar bem assim ... eles estavam lá, eles eram colonizadores. Portugal provocou mais sofrimento durante todos os anos do colonialismo, isto foi uma consequência da violência exercida pelos colonizadores.

A troca de opiniões torna evidente por um lado uma interpretação centrada na natureza violenta da ação, sem que a mesma esteja integrada no contexto mais amplo da dominação colonial (X.A1); por outro, entende-se a interpretação do acontecimento a

partir de uma relação de causa e consequência, assente na contextualização perante o momento histórico em que o mesmo ocorreu (X.A2). Desta forma, verificámos que a abordagem desta temática contribuiu para a discussão e troca de argumentos entre os alunos possibilitando a emergência de diferentes interpretações que se tornam relevantes para os alunos questionarem as suas visões acerca do tema.

Os alunos da turma Y refletiram ainda sobre a forma como a violência perpetrada pelos Movimentos de Libertação foi mobilizada para fins políticos por parte do Estado português, evidenciando uma crescente atenção perante as intenções públicas na mobilização de narrativas acerca de determinados acontecimentos. Assim, quando questionados sobre os objetivos inerentes à forte propaganda nos meios de comunicação portugueses sobre este massacre, os alunos identificam:

> Y.A1: O objetivo do estado português era que as pessoas vissem que os Movimentos de Libertação estavam a colocar a população em risco, ao assassinar pessoas, e que o exército precisava de resolver estes conflitos para proteger as pessoas. O exército iria garantir que ficava tudo bem. Era uma forma de justificar e motivar as pessoas para a guerra.

A partir da análise das atrocidades cometidas durante a Guerra Colonial, a partir da apresentação dos crimes de guerra e dos contornos do Massacre de Wiriyamu, os alunos foram encaminhados para refletir sobre a experiência de guerra – *O que leva alguém a cometer estas atrocidades?* – e a desumanização subjacente aos atos de violência perpetrados – *Que papel teve a desumanização na forma como se conduziu a guerra?*

> X.A1: Acho horrível, ninguém merece ser utilizado como um troféu
>
> X.A2: Na minha opinião fizeram isto para intimidar. Reduzem o outro a um mero enfeite. Já os consideravam inferiores, como se não fossem pessoas, foram reduzidos a meros objetos.
>
> Y.A1: Os troféus eram para demonstrar a força, demonstrar que eram maiores e melhores, demonstravam quantas vítimas tinham assassinado, para serem superiores.
>
> Z.A1: Isto foi feito também devido à ideologia que lhes era transmitida, como se os outros não fossem humanos, não fossem pessoas.

O confronto com a utilização dos corpos das vítimas como troféus de guerra permitiu problematizar a violência exercida e as formas de objetificação do "outro". Torna-se relevante a capacidade dos alunos em relacionar os atos de violência com a perspetiva inerente à ideologia colonial portuguesa, assumindo-se que a mesma contribuiu para o surgimento dos contornos mais violentos da Guerra Colonial, dado que a ideia de inferioridade poderia contribuir para a desumanização das vítimas. Além disso, os mesmos demonstram que estas práticas se associam à construção de relações de poder e superioridade sobre o outro, entendendo-se a utilização dos corpos como instrumento de demonstração de poder.

Relativamente à justificação dos fatores que poderiam levar os indivíduos a cometer estas atrocidades, as respostas dos alunos evidenciam diferentes perspetivas.

> X.A1: Para mim estas ações são resultado da própria experiência de ser combatente, a pessoa enlouquece, fica traumatizada, devido às coisas que vê, às coisas que se passam, às mortes a que assistem.
>
> X.A2: Numa guerra há sempre a normalização da violência.
>
> Y.A1: Agiram assim devido à propaganda, devido aos discursos da ideologia colonial e ao racismo que impunha uma ideia de superioridade.
>
> Y.A2: É crueldade, mas quando se está na guerra é como se saltasse algo, é a violência de achar que se pode morrer a qualquer momento. É ele ou o outro.
>
> Z.A1: Na minha opinião, estes crimes eram cometidos por cobardia, mas também pelo medo de represálias. Eles foram obrigados a participar na guerra, tinham de cumprir as ordens que lhes eram dadas.
>
> Z.A2: Mas eles podiam ter dito que não. Podiam ter poupado as pessoas.

As diferentes perspetivas dos estudantes evidenciam o enquadramento da violência cometida como um efeito da própria experiência de combate (X.A1; Y.A2), considerando as condições psicológicas e emocionais vivenciadas em contexto de guerra. Outro aluno relaciona estas ações com o contexto ditatorial vivido, centrando a sua opinião perante a ausência de liberdade de decisão e influência do sistema salazarista e da ideologia colonial na atuação dos combatentes (X.A2; Z.A1), reconhecendo que as suas ações não

podem ser compreendidas de forma isolada dos valores transmitidos pelo regime; por outro lado, esta interpretação é contraposta pela visão de outro aluno que assume a possibilidade de escolha e, consequentemente, a responsabilidade individual de cada sujeito (Z.A2), questionando até que ponto o cumprimento de ordens poderia justificar a prática de crimes contra as populações.

De seguida, procurou-se entender as perspetivas dos alunos sobre a questão da responsabilização dos indivíduos que cometeram atrocidades – *Consideram que deve haver uma responsabilização perante estes acontecimentos?*. As diferentes turmas evidenciam posições dicotómicas: alguns consideram que deveria haver uma responsabilização, outros afastam esta visão assumindo que os militares apenas cumpriam ordens. Além disto, a discussão foi alargada para a reflexão da relação das gerações atuais com este passado, o aluno Y.A1 rejeita a atribuição de responsabilização às gerações atuais, mas defende a necessidade de conhecer a violência cometida no passado e de compreender os seus possíveis reflexos na sociedade contemporânea.

> Y.A1: As pessoas do presente não têm culpa do que as pessoas do passado fizeram, mas têm de reconhecer a carga deste passado, têm de saber o que os seus povos e antepassados fizeram e a forma como causaram sofrimento a outros povos. É essencial perceberem como isso se reflete na sociedade atual.

Por último, através da questão – *Qual a importância de conhecermos estes acontecimentos* – procurámos levar os alunos a refletir sobre a importância de conhecer e discutir um passado marcado pela violência. As respostas dos alunos das turmas X e Z demonstram que os mesmos consideram que a guerra e a experiência colonial portuguesa continuam a ser temas pouco discutidos.

> X.A1: Estes temas não são discutidos. As pessoas continuam sem saber o quão violento foi o colonialismo português.

> Z.A1: Não se fala o suficiente, mesmo na escola, tentam apenas mostrar o lado bom daquilo que foi feito na história de Portugal e não o lado mau. Nunca tinha ouvido falar do trabalho forçado ou de como o colonialismo funcionava na prática, a exploração... Estes temas não são falados nos meios

> de comunicação. Parece que querem apagar momentos da história que não podem ser apagados.

Estas respostas revelam que os alunos reconhecem que a ausência do conhecimento deste passado condiciona a compreensão da própria natureza violenta do sistema colonial português. No caso da turma Y coexistem visões distintas sobre o debate destes temas, entenda-se:

> Y.A1: Querem encobrir, para esconder todo o mal perpetrado.
>
> Y.A2: Acho que não querem encobrir, simplesmente são coisas feitas no passado, que não orgulham ninguém, então preferem deixar o passado no passado.
>
> Y.A3: Mas é um passado que eles carregam até hoje, tem de ser discutido porque houve muitas pessoas a sofrer.
>
> Y.A4: Sim, leva-nos a cometer os mesmos erros, mantém-nos na ignorância, sem nunca saber o que o povo africano passou e o que tem de especial. Por exemplo, considero muito importante conhecer a cultura destes povos, sem isso o racismo continua.

Esta discussão tornou-se relevante pela associação feita entre a importância do conhecimento histórico para a mobilização do pensamento crítico no presente na medida em que entende que o conhecimento das experiências de outros grupos é condição necessária para questionar preconceitos e evitar a reprodução de narrativas discriminatórias. A discussão permitiu, desta forma, reforçar a conceção das contribuições da disciplina para a compreensão crítica do presente e para a construção de uma atitude mais consciente na vida prática individual.

Em síntese, considerámos que a nossa intervenção didática se constituiu como uma mais-valia para o desenvolvimento de competências dos alunos. Em primeiro lugar, o confronto com diferentes fontes e perspetivas contribuiu para desenvolver a capacidade de analisar e problematizar narrativas sobre o passado colonial, reconhecendo os seus mecanismos de legitimação e os silêncios inerentes a este momento histórico. Em segundo lugar, a aula procurou demonstrar a importância deste conhecimento para a

compreensão crítica do presente, conduzindo os alunos a refletir criticamente sobre as narrativas que lhes são transmitidas, promovendo uma postura ativa e mais consciente na sua vida quotidiana.

4.4. Ficha de Trabalho Final

A última atividade elaborada foi uma ficha de trabalho entregue aos alunos no momento pedagógico-didático. Idealmente, esta seria realizada pelos alunos em sala de aula; contudo, o tempo letivo de que dispúnhamos não nos permitiu concretizar esta atividade, pelo que se realizou como proposta de trabalho de casa. Como dito anteriormente, é essencial que o docente promova estratégias de ensino capazes de promover a mobilização de conhecimentos para a resolução de problemas na vida prática dos estudantes[198]. Depois de lecionarmos o tema, restava dar a possibilidade aos estudantes de mobilizar o conhecimento adquirido. Para isso, procurou-se que os alunos problematizassem um lugar de memória, esperando-se que os mesmos fundamentassem as suas respostas a partir do conhecimento histórico e mobilizassem o pensamento crítico para a formulação dos seus pareceres.

Segundo Pierre Nora, um lugar de memória emerge a partir da necessidade de recordar determinado acontecimento. O grande problema reside no facto destes se constituírem como "sinais de reconhecimento e de pertencimento de um grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos"[199]. Neste sentido, cada lugar de memória tende a privilegiar uma memória seletiva e intencional, minimizando memórias subalternas que são negligenciadas como é o caso de populações colonizadas, tendo como consequência a emergência de batalhas de memória.

O monumento selecionado foi a estátua dedicada aos "Heróis do Ultramar", do escultor Cabral Antunes, edificada em Coimbra no ano de 1971. Como se pode ver na figura 4, esta representa um soldado com uma arma na mão direita, enquanto carrega aos ombros uma criança africana despida. A narrativa implícita no monumento assume um "gesto de salvação dos próprios povos colonizados, e a própria tropa portuguesa [...]

[198] SCHMIDT, Maria A. – Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*. 3:2 (2017), p. 63-64.
[199] NORA, Pierre – Entre a memória e a história: a problemática dos lugares, p. 13.

como expressão de um cuidado paternalista com as desprotegidas populações locais"[200].

Figura 4 – Vandalismo ao Monumento "Aos Heróis do Ultramar"



FONTE: Imagens disponíveis on-line.

Em 2005, após a finalização das obras na praça onde se encontra, o monumento foi reinaugurado. No dia 27 de setembro de 2020, os jornais nacionais davam conta da sua vandalização. Ora, consideramos que este lugar, envolto em batalhas de memória, se apresentava como uma oportunidade relevante para a compreensão do significado que

[200] CARDINA, Miguel – *O atrito da memória: colonialismo, guerra e descolonização no Portugal contemporâneo*, p. 137.

os alunos atribuiriam à narrativa presente na estátua e às reivindicações memoriais provocadas pela sua vandalização.

Relativamente à sua estrutura, a ficha de trabalho era composta por sete questões abertas que procuravam recolher a opinião dos alunos sobre a narrativa presente no monumento acerca do passado colonial, bem como a sua perspetiva acerca dos motivos que terão levado ao ato de vandalismo. A última questão procurava dar, novamente, um espaço de liberdade para a elaboração de comentários acerca das temáticas trabalhadas, procurando-se obter reflexões mais complexas sobre este passado histórico. De forma sintetizada, os nossos objetivos passavam por:

a) Identificar as narrativas construídas pelos alunos sobre o colonialismo e a Guerra Colonial após a intervenção pedagógica, considerando as interpretações que formulam sobre a violência inerente a este passado.
b) Avaliar a capacidade dos alunos para mobilizar conhecimentos históricos sobre o colonialismo e a Guerra Colonial na problematização de lugares de memória.
c) Analisar a capacidade dos alunos para reconhecer e confrontar diferentes perspetivas sobre o passado colonial português, mobilizando o pensamento crítico na construção de uma posição fundamentada.
d) Avaliar a capacidade dos alunos para mobilizar a empatia histórica na compreensão das experiências dos diferentes sujeitos envolvidos na Guerra Colonial.

Tabela 7 – Número de respostas dos alunos à Ficha de Trabalho Final

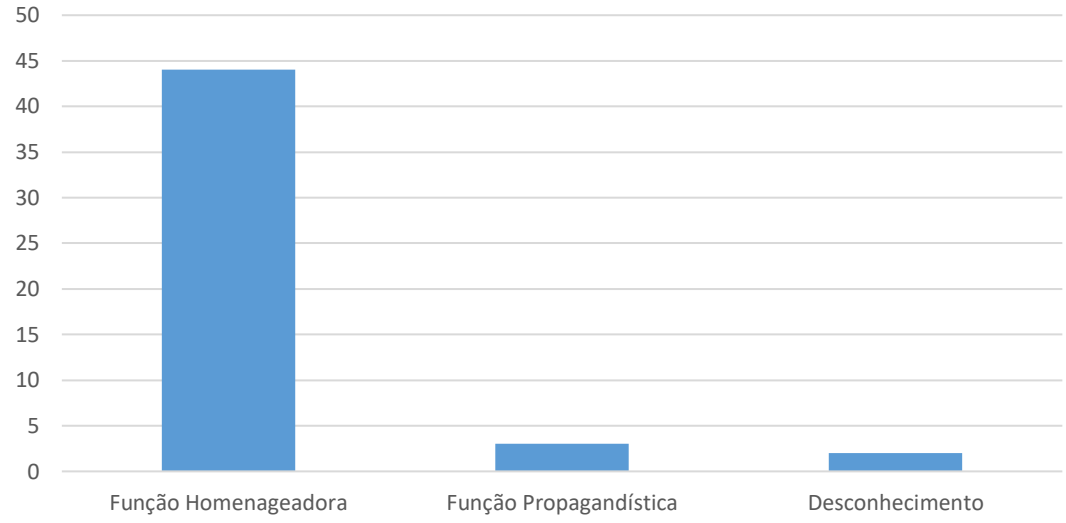
Turmas	Número de Alunos
Turma X	18
Turma Y	17
Turma Z	14
Total	49

4.4.1. Análise de resultados da Ficha de Trabalho Final

A análise dos dados recolhidos foi realizada através dos pressupostos de análise de conteúdo definidos por Laurence Bardin. Após uma primeira leitura, procedeu-se à criação de categorias de análise construídas de forma indutiva, não tendo sido formulado um quadro categorial prévio. Estas foram sendo revistas e agrupadas de forma a assegurar a sua coerência interna e exclusividade.

A primeira questão da ficha de trabalho – *Porque será que este monumento foi construído?* – tinha como objetivo identificar a compreensão dos alunos acerca da função e finalidade atribuídas à construção do monumento.

Gráfico 23 – Número de respostas dos alunos à pergunta "Porque será que este monumento foi construído?", por categoria de análise



A primeira categoria de análise – *função homenageadora* – reuniu as respostas que identificam como finalidade principal do monumento homenagear ou recordar os soldados portugueses que participaram na Guerra Colonial (44 respostas).

> A1: Este monumento foi erguido para prestar homenagem aos soldados portugueses que participaram na Guerra Colonial em África. A ideia é lembrar aqueles que lutaram e morreram durante o conflito.

> A2: Este monumento foi construído para homenagear os soldados portugueses que foram mobilizados para guerra, reconhecendo o esforço e sacrifício desses combatentes.
>
> A3: O monumento foi construído para homenagear os soldados portugueses que lutaram na Guerra Colonial, vistos na altura como heróis. Foi uma forma de mostrar respeito por quem participou na guerra, mesmo que hoje saibamos que ela teve consequências muito negativas, principalmente para as populações africanas.

Na segunda categoria – *função propagandística* – encontramos as respostas dos alunos que interpretam o monumento como um objetivo de propaganda à ideologia do regime, entendendo-se esta representação como uma forma de legitimar a guerra (3 respostas).

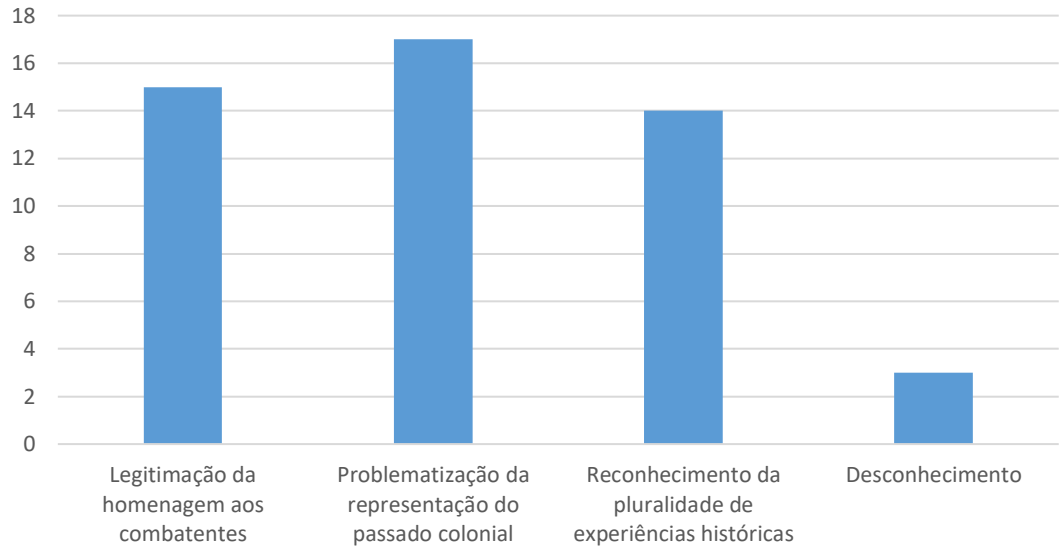
> A4: Este monumento foi construído com o objetivo de passar uma imagem de força e legitimar a guerra. Isso infelizmente ainda acontece hoje em dia, podemos notar isso quando se pesquisa as atrocidades feitas pelos portugueses durante a guerra colonial, são poucos os sites que mostram esse lado da história.
>
> A5: O monumento é uma obra de propaganda do regime do Estado Novo com o intuito de justificar a colonização e a guerra. Transparece a ideia de que a presença portuguesa em África era necessária e benéfica para os povos colonizados.

Por fim, na categoria *desconhecimento*, encontramos respostas formuladas de forma incoerente (2 respostas). Os resultados adquiridos permitem verificar que a maioria dos alunos identificou o monumento como um espaço de homenagem aos soldados portugueses. Algumas respostas evidenciam a mobilização de conhecimentos trabalhados durante a intervenção pedagógica. É particularmente relevante que os alunos assumam que os combatentes eram entendidos como "heróis", contrapondo esta visão às consequências da guerra para as populações africanas. Significativo é também a ausência total de referências à representação da criança africana e à narrativa colonial que lhe está subjacente. Isto não significa, contudo, que esta interpretação não tenha sido feita, só o poderíamos assumir se tivéssemos formulado uma questão prévia

– *Que narrativa sobre o colonialismo e a Guerra Colonial está expressa no monumento?* – que levasse os alunos a problematizar os diferentes elementos representados pelo monumento.

A segunda questão – *Concordas com a ideia que levou à sua construção?* – apelava à utilização do pensamento crítico e a uma tomada de posição perante a finalidade da construção do monumento, procurando compreender os argumentos mobilizados para a aceitar ou problematizar.

Gráfico 24 – Número de respostas dos alunos à pergunta "Concordas com a ideia que levou à sua construção? Justifica.", por categoria de análise



Na categoria – *Legitimação da homenagem aos combatentes* – incluem-se as respostas dos alunos que fundamentam a sua posição através da importância de homenagear os combatentes (15 respostas).

> A1: Concordo, por ser uma forma de homenagear os soldados que cumpriam ordens e que sofreram as consequências da guerra.
>
> A2: Sim, pois é importante lembrar-nos da sua história e prestar homenagem às pessoas que participaram em eventos marcantes, mesmo que esses eventos tenham sido controversos.

> A3: Eu concordo com a ideia que levou à sua construção, acho que os combatentes mobilizados deviam ser homenageados, pois eles fizeram muito pelo nosso país.

A segunda categoria – *Problematização da representação do passado colonial* – integra as respostas que problematizam a narrativa presente no monumento, por estar associada à valorização da presença colonial portuguesa em África (17 respostas).

> A4: Não concordo, porque este monumento retrata os soldados como "heróis" e faz com que pareça que Portugal estava a ajudar as populações africanas.

> A5: Concordo em parte. Acho que é importante recordar os acontecimentos do passado e as pessoas envolvidas, mas também é fundamental refletir sobre o contexto em que tudo isto aconteceu. Tratou-se de uma guerra para manter o domínio sobre as colónias que queriam a sua liberdade.

> A6: Concordo até certo ponto, acho importante lembrar os soldados que combateram e que muitas vezes também sofreram. Mas é importante que se tenha noção de que a Guerra Colonial foi um conflito colonial marcado pelo preconceito e pelo racismo.

A terceira categoria – *Reconhecimento da pluralidade de experiências históricas* – inclui os argumentos dos alunos que refletem pensamento crítico perante a narrativa monumental, por representar apenas a perspetiva portuguesa, excluindo a experiência das populações africanas (14 respostas).

> A7: Depende da perspetiva de cada pessoa. Algumas podem considerar importante homenagear os soldados mobilizados por cumprirem ordens e enfrentarem situações difíceis. No entanto, pode haver outras que reconhecem a Guerra Colonial como uma expansão do colonialismo que massacrou e oprimiu o povo africano.

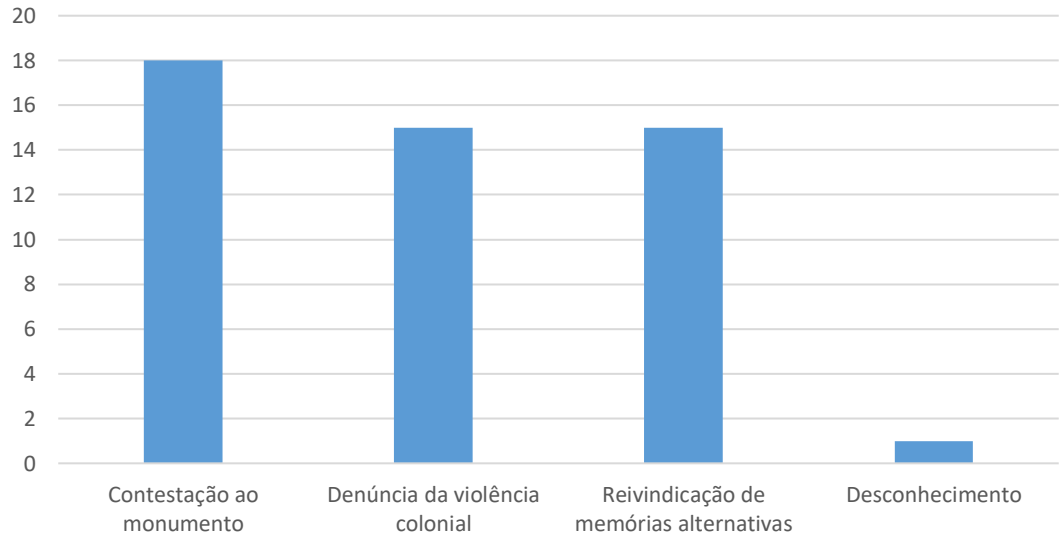
> A8: Não concordo. A guerra portuguesa pretendia manter o colonialismo que causou muito sofrimento. Não me parece justo honrar só os soldados sem mostrar os danos causados às populações africanas.

> A9: Não concordo, porque na minha opinião deviam também homenagear os povos africanos que tiveram as suas casas destruídas, as suas vidas perdidas e a dos seus familiares, sem falar dos traumas que nunca vão poder ser esquecidos.

As respostas dos estudantes evidenciam a multiplicidade de perspetivas interpretativas deste monumento. Uma parte dos alunos reconhece a importância de preservar a memória da experiência dos combatentes portugueses, por outro lado, a maioria dos alunos ultrapassa esta leitura, problematizando a narrativa do passado colonial presente no monumento, demonstrando a capacidade de mobilizar o conhecimento histórico adquirido durante a nossa intervenção didática. Além disto, é particularmente relevante a descentralização da perspetiva portuguesa ao reivindicar-se a necessidade de discutir a experiência das comunidades africanas neste período histórico.

A partir da questão – *Por que motivo é que o monumento terá sido vandalizado?* – pretendíamos avaliar a capacidade dos alunos para interpretar o ato de vandalismo enquanto uma manifestação de diferentes perspetivas perante a memória do passado colonial.

Gráfico 25 – Número de respostas dos alunos à pergunta "Por que motivo é que o monumento terá sido vandalizado?", por categoria de análise



Na primeira categoria – *Contestação ao monumento* – encontramos as respostas dos alunos que interpretam o vandalismo como uma forma de contestar a representação do passado transmitida pelo monumento, relacionando-a com a oposição à Guerra Colonial portuguesa (18 respostas).

> A1: O monumento foi vandalizado por pessoas que não concordam com a forma como a Guerra Colonial é representada.
>
> A2: Porque o monumento legitima a Guerra Colonial, e as pessoas podem não concordar com a guerra, considerando-a injusta.

A categoria seguinte – *Denúncia da violência colonial* – inclui as respostas que entendem o vandalismo como um ato associado à denúncia da violência inerente ao colonialismo e à própria Guerra Colonial, contrapondo-se a visão paternal que é transmitida pela estátua com o reconhecimento da violência (15 respostas).

> A3: Acredito que o monumento foi vandalizado porque as pessoas discordam com o pensamento que transmite, o principal motivo foi a representação do soldado como "salvador", tendo em conta o que eles fizeram, os massacres.
>
> A4: O monumento foi vandalizado porque os combatentes mataram muitas pessoas na guerra, daí escreverem a palavra "assassinos".
>
> A5: Acho que foi vandalizado como forma de protesto. Muita gente vê o monumento como algo que glorifica o colonialismo e a guerra, e isso pode revoltar quem conhece o sofrimento que essa guerra causou, principalmente às populações africanas.
>
> A6: Devido aos crimes de guerra que foram cometidos, talvez algumas pessoas considerem ofensivo fazer uma homenagem àqueles que possivelmente cometeram atos tão cruéis.

A terceira categoria – *Reivindicação de memórias alternativas* – enquadra as respostas que associam a vandalização do monumento como uma tentativa de dar visibilidade à história que permanece silenciada, procurando recuperar outras memórias e experiências inerentes ao passado colonial português (15 respostas).

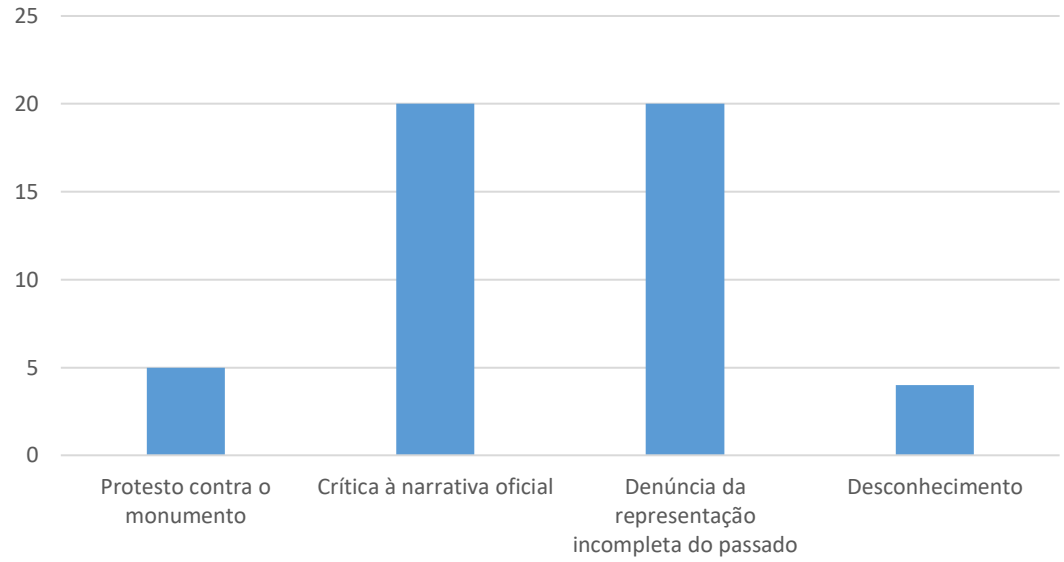
A7: Pela revolta daqueles que possam ter perdido parentes nessa guerra, então decidem mostrar o outro lado da história.

A8: Porque dá a perceção dos combatentes portugueses como os "bons", ficando no esquecimento a luta das populações africanas para conquistar a sua independência.

A9: O monumento foi vandalizado por contar uma versão incompleta da história, com esta ação quiseram trazer à tona os acontecimentos esquecidos.

A quarta pergunta – *Que mensagem pretende(m) transmitir o(s) autor(es) desta ação?* – pretendeu analisar a capacidade dos alunos para interpretar as intenções relacionadas ao ato de vandalismo e identificar as diferentes leituras sobre o mesmo.

Gráfico 26 – Número de respostas dos alunos à pergunta "Que mensagem pretende(m) transmitir o(s) autor(es) desta ação?", por categoria de análise



Neste sentido, a primeira categoria criada – *protesto contra o monumento* – surge de forma a englobar as respostas que entendem que o ato de vandalismo procura demonstrar a insatisfação para com a continuidade da estátua no espaço público português (5 respostas).

A1: Talvez quisessem transmitir que a estátua deveria ser destruída, sendo uma forma de protestar o facto de ainda se manter na praça.

A segunda categoria – *Crítica à narrativa oficial* – integra as respostas dos alunos que identificam como mensagem principal a contestação da forma como o passado colonial e a Guerra Colonial são representados e recordados publicamente (20 respostas).

> A2: Provavelmente queriam transmitir uma mensagem contra o colonialismo, defendendo que o colonialismo não deve ser celebrado e muito menos homenageado, chamando a atenção para as injustiças deste tempo.
>
> A3: O autor desta ação procurou demonstrar que os soldados não foram "heróis", mas sim "assassinos", assumindo que não houve heroísmo tendo em conta os atos desumanos que provocaram mortes injustas.
>
> A4: Querem mostrar que não concordam com a ideologia colonial, nem com a glorificação da guerra, tendo em conta que esta provocou sofrimento a muitas pessoas.

Na última categoria – *Denúncia da representação incompleta do passado* – enquadram-se as respostas dos alunos que evidenciam o vandalismo como uma forma de demonstrar a narrativa unilateral do monumento, procurando promover a reflexão sobre a violência da Guerra Colonial e a visibilidade de outras perspetivas históricas, nomeadamente as das populações africanas (20 respostas).

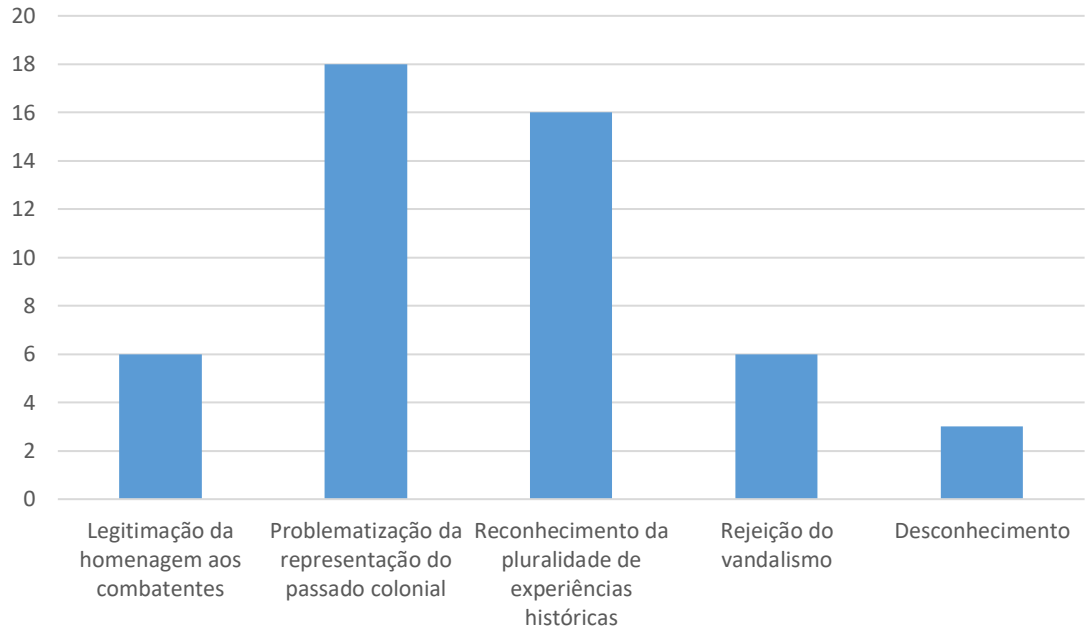
> A5: Na minha opinião, os autores do vandalismo quiseram chamar à atenção para o lado esquecido da história: o sofrimento das pessoas que estavam do outro lado da Guerra. Acho que queriam mostrar que o monumento não representa todos os que foram afetados.
>
> A6: Os autores do vandalismo podem querer chamar à atenção para o sofrimento causado pela guerra e dar voz às vítimas africanas deste conflito.
>
> A7: Acho que a mensagem que os autores desta ação queriam transmitir é o quão injusto é construir um monumento que apenas homenageia os soldados portugueses, ignorando a população africana.

A análise destas questões evidencia que a maioria dos alunos foi capaz de interpretar a vandalização do monumento como uma forma de contestação perante o modo como o passado colonial é representado e recordado no espaço público. Neste sentido, os alunos parecem considerar nas suas respostas diferentes formas de interpretar o

passado, identificando a narrativa ideológica colonial do Estado Novo e fundamentando os seus argumentos a partir do conhecimento adquirido sobre este passado histórico. Particularmente significativo é a referência ao sofrimento das populações africanas e à sua ausência na narrativa transmitida pelo monumento em análise, demonstrando a capacidade de pensar criticamente sobre as narrativas e as batalhas de memória inerentes ao tema.

No que concerne à questão – *Concordas com essa mensagem? Justifica.* – o nosso objetivo seria avaliar a forma como os alunos se posicionam perante o ato de vandalismo e lidam com diferentes interpretações do passado colonial.

Gráfico 27 – Número de respostas dos alunos à pergunta "Concordas com essa mensagem? Justifica", por categoria de análise



Na análise desta questão, a primeira categoria – *Legitimação da homenagem aos combatentes* – procurou integrar as respostas em que os alunos reforçam a importância de homenagear os combatentes portugueses mobilizados para a Guerra Colonial (6 respostas).

> A1: Não concordo, acho que foi um ato desrespeitoso com o património português, o significado da estátua é importante para mostrar um pedaço da nossa história.
>
> A2: Não, porque os militares não tiveram alternativa e só saíram prejudicados devido ao stress pós-traumático e às mortes provocadas.
>
> A3: Não, porque muitos dos soldados portugueses pensavam que estavam a ajudar a pátria.

Na segunda categoria – *Problematização da representação do passado colonial* – procurou integrar as respostas em que os alunos fundamentam a sua posição reconhecendo a importância de refletir sobre as consequências do colonialismo e da Guerra Colonial, reconhecendo as injustiças e a violência inerente ao passado colonial (18 respostas).

> A4: Sim, concordo, porque nunca se pode concordar com uma guerra que vai contra os direitos da liberdade e autodeterminação dos povos.
>
> A5: Concordo em certos aspetos, é essencial não esquecer os impactos negativos do colonialismo, que foram muito graves, causando muito sofrimento. No entanto, danificar os monumentos não é a melhor forma de se mostrar o ponto de vista.
>
> A6: Sim, sou da opinião de que o monumento já não devia estar ali porque envergonha o país e contribui de certa forma para "promover" os conflitos armados.

No que diz respeito à terceira categoria – *Reconhecimento da pluralidade de experiências históricas* – incluem-se as respostas que referem a importância de reconhecer não apenas a perspetiva portuguesa, mas a pluralidade de experiências relativas ao passado colonial português, valorizando a perceção das comunidades africanas (16 respostas).

> A7: Sim, porque este ato permite-nos refletir criticamente sobre o passado e lembra-nos que a história pode ter outras perspetivas que permanecem esquecidas.

> A8: Compreendo porque a intenção dos autores do vandalismo era precisamente gerar discussão sobre a história, demonstrando o que realmente significou a Guerra Colonial.
>
> A9: Eu concordo com essa mensagem, porque sinto que ignoram os que mais sofreram com a guerra (o povo africano) e enaltecem, uma vez mais os que beneficiavam com o colonialismo (os soldados portugueses).
>
> A10: Sim, concordo com a mensagem de que precisamos de ver a História de forma mais completa e não só do ponto de vista dos colonizadores. Mas, ao mesmo tempo, acho que poderia haver outras formas de transmitir essa ideia, sem destruir algo ... talvez se só falassem ...

Sentimos ainda a necessidade de adicionar uma quarta categoria – *Rejeição do Vandalismo* – tendo em conta o conjunto de alunos que optou apenas por referir a sua posição perante este ato (6 respostas).

> A11: Independentemente do que se quer transmitir não concordo com nenhum tipo de vandalismo, principalmente em monumentos históricos.

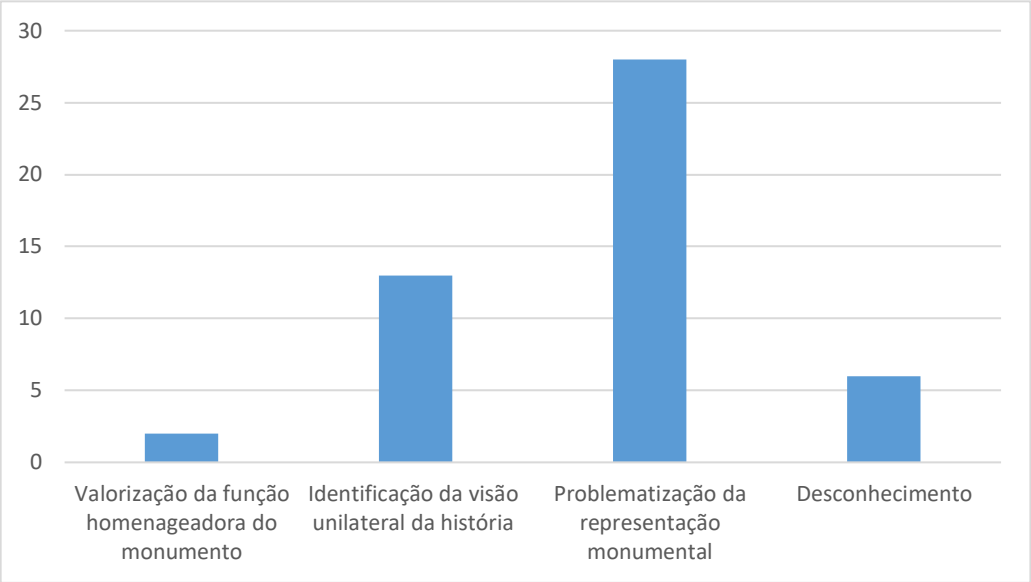
Além destes obtivemos ainda 3 respostas, integradas na categoria – *desconhecimento* – formuladas de forma inadequada que revelam incapacidade de tomar uma posição fundamentada.

As respostas evidenciam diferentes níveis de complexidade na construção desta tomada de posição, alguns estudantes justificam a sua discordância através da valorização da homenagem aos combatentes assumindo uma narrativa de desculpabilização relacionada com a obrigação da mobilização para a guerra e reconhecendo o sofrimento provocado por esta experiência aos combatentes portugueses. Outros, fundamentam a sua posição através da problematização da violência e das consequências associadas ao colonialismo e à Guerra Colonial, verificando-se, igualmente, uma representação do passado centrada exclusivamente na perspetiva portuguesa e chamando a atenção para as experiências das populações africanas.

A sexta questão – *Consideras que o monumento apresenta apenas um lado da História? Justifica* – tinha como objetivo levar os alunos a problematizar a representação da

Guerra Colonial presente no monumento, servindo para avaliar a capacidade de compreender diferentes perspetivas sobre o passado colonial.

Gráfico 28 – Número de respostas dos alunos à pergunta "Consideras que o monumento apresenta apenas um lado da História? Justifica", por categoria de análise



Apenas 2 respostas se enquadram na categoria – *Valorização da função homenageadora do monumento* – onde os alunos entendem o monumento a partir da sua função de comemoração aos soldados mobilizados para a guerra.

> A1: Não porque o objetivo central do monumento era homenagear os soldados que tiveram de intervir na guerra por imposição do governo.

Na segunda categoria – *Identificação da visão unilateral da história* – encontramos as respostas que identificam na narrativa monumental apenas a perspetiva portuguesa, sem aprofundarem a sua explicação (13 respostas).

> A2: Sim, o monumento destaca apenas os soldados portugueses.

Na terceira categoria – *Problematização da representação monumental* – encontramos as respostas onde os alunos demonstram a capacidade de problematizar a narrativa do monumento, reconhecendo a ausência da perspetiva de outros intervenientes na Guerra Colonial portuguesa, como a experiência africana (28 respostas).

> A3: Sim, apresenta apenas o lado dos soldados portugueses, vistos como "heróis". O monumento não mostra o sofrimento das populações africanas, nem as razões pelas quais lutavam pela sua independência. Por isso, pode dar uma visão incompleta e até injusta da História.
>
> A4: Sim, pois os africanos que estavam a lutar pela sua libertação, e sofreram graves consequências com a guerra, não estão devidamente representados no monumento. Vemos apenas o soldado a segurar a criança, permanecendo a ideia de que estavam lá para ajudar os povos colonizados.
>
> A5: Sim, mostra o lado português, mas deixa no esquecimento o impacto da guerra nos territórios africanos, e o sofrimento a que os africanos estiveram expostos durante a Guerra Colonial.

As respostas a esta questão evidenciam que os alunos foram capazes de problematizar a representação da Guerra Colonial inscrita no monumento, reconhecendo a memória subjacente à sua narrativa e o que a mesma resvala para o esquecimento. Entende-se que os alunos fundamentam as suas respostas a partir do conhecimento histórico adquirido, nomeadamente ao reconhecer o desencadear da luta armada para o alcance da independência. Simultaneamente, os alunos mobilizam conhecimentos relativos às consequências da Guerra Colonial nos territórios africanos, fazendo referência ao sofrimento das populações, às mortes e aos impactos materiais provocados pelo conflito.

No que concerne à última questão – *Qual é a tua opinião sobre tudo isto?* – consideramos que o trabalho de criar categorias de análise seria inglório, dado que procurámos conceder ao aluno um espaço de total liberdade para refletirem sobre qualquer temática. Neste sentido, denotamos que alguns alunos utilizam este espaço para refletir sobre a permanência, destruição ou contextualização deste monumento no espaço público. Primeiramente, há estudantes que expressam o valor dado à construção da estátua, relacionando-a, uma vez mais com a sua função em homenagear os combatentes da Guerra Colonial, entenda-se:

> A1: A minha opinião é que a construção da estátua foi uma boa ideia, ainda que as pessoas tenham opiniões diferentes sobre o acontecimento

> retratado, não se justifica vandalizarem algo que mostra a história dos antepassados.

Contrariamente a esta posição, surgem comentários de alunos que defendem a destruição do monumento:

> A2: Acho que o monumento não deveria continuar exposto, não é justo para muitas pessoas, principalmente de África, podem sentir-se ofendidas.

Simultaneamente verificámos a existência de posições mais consensuais considerando que o monumento deveria permanecer na praça, sendo necessário fazer modificações, cedendo espaços de contextualização sobre os acontecimentos dolorosos deste passado. Além disto, é significante que um aluno (A4) tende mesmo a aproximar-se da sugestão de fazer emergir um contra-monumento[201] para que as pessoas possam refletir sobre as várias perspetivas do passado histórico:

> A3: Acho que este tipo de monumento precisa de contexto. Não chega erguer uma estátua e mantê-la esperando que toda a gente a interprete da mesma forma. Seria importante colocar placas a explicar elementos que mostrem os dois lados da história. Só assim conseguimos aprender com o passado.
>
> A4: A minha opinião é que os autores do vandalismo, ao invés vandalizarem poderiam modificá-la através de arte, para alterar o seu significado e mostrar os dois lados do conflito. Por exemplo, poderia ser feita outra estátua de um africano, mostrando a resistência deste povo.

Além disto, houve também espaço para comentários reflexivos sobre a Guerra Colonial que fazem transparecer as emoções de um aluno que decide partilhar a forma como o confronto com este tema colocou em causa a sua ideia prévia do passado histórico português:

> A5: Considero que a guerra foi totalmente desnecessária e que no fundo mancha a reputação do nosso país e isso envergonha-me, ver as atrocidades

[201] James Young define contra-monumento como um espaço memorial "dolorosamente autoconsciente, concebido para desafiar as próprias premissas do seu ser", desafiando o espectador a refletir sobre a narrativa do monumento a partir da emergência de outras representações. Veja-se: YOUNG, James – The Counter-Monument: Memory Against Itself in Germany Today. *Criticaç Inquiry*. 18:2 (1992), pp. 271.

> que fizemos com pessoas inocentes que apenas queriam a sua independência.

Da mesma forma, emergem comentários que demonstram a valorização dos ideais democráticos:

> A6: Não foi justo o que o povo africano passou, queria que pudesse ter sido diferente, com igualdade, direitos e sem censura onde as pessoas pudessem ser eles mesmos, livres.

Alguns dos alunos utilizaram este espaço para refletir sobre a importância de conhecer estes acontecimentos e as várias perspetivas históricas:

> A6: Acho importante refletir sobre os acontecimentos históricos e relembrar o passado, para não se repetir no presente ou no futuro, é muito importante que continuemos a reavaliar a história.
>
> A7: Acho que devemos começar a ver esta parte da História a partir dos dois lados e devemos parar de querer disfarçar os lados que consideramos menos bonitos para nós.
>
> A8: Acredito que não devemos esquecer a História, é importante contá-la por completo, para que seja possível reconhecer os erros do passado e aprender com eles.
>
> A9: Eu acho que é muito mau, eu sei que na minha situação em [país de origem do aluno] a história sempre favorece o nosso lado, e os meus familiares sempre se certificam de que eu saiba a história real para que eu entenda o outro lado.

Em síntese, a análise desta atividade permite concluir que grande parte dos alunos demonstrou capacidade para tomar uma posição fundamentada a partir da mobilização de conhecimentos históricos sobre o colonialismo e a Guerra Colonial. Embora as posições assumidas sejam distintas, verifica-se que os alunos recorrem a elementos relacionados com a violência inerente ao domínio colonial, com o direito à liberdade e à autodeterminação dos povos, com as consequências humanas e materiais do conflito e com a importância concedida ao reconhecimento de experiências históricas que permanecem ausentes no espaço público. Adicionalmente, os alunos demonstram fazer

uso do pensamento crítico ao confrontarem a narrativa do monumento com o passado colonial. Da mesma forma, é significativa a valorização da compreensão da experiência africana a partir do reconhecimento da multiperspetiva inerente ao colonialismo e ao conflito armado.

Considerações Finais

A presente investigação, levada a cabo no contexto do nosso estágio curricular, partiu da necessidade de refletir sobre as potencialidades e os desafios inerentes ao trabalhar Passados Dolorosos no ensino da História. A escolha do nosso objeto de estudo – a Guerra Colonial/ Guerra de Libertação (1961-1974) – resultou da compreensão do tema como uma Questão Socialmente Viva, sobre a qual permanecem disputas memoriais, intensificadas pelo seu silenciamento, que contribuem para a permanência do imaginário colonial nas narrativas públicas portuguesas. A perspetiva dos alunos à qual acedemos nas primeiras aulas observadas no contexto de estágio, revelaram a pertinência de discutir o tema do colonialismo português em sala de aula e constituiu o ponto de partida para a intervenção desenvolvida, permitindo enquadrá-la numa lógica de Investigação-Ação.

A presente investigação teve como objetivo central compreender de que forma a abordagem de passados dolorosos ou temas sensíveis, no âmbito do ensino da História contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e para a promoção de valores democráticos. Para isso, estruturamos a nossa intervenção pedagógica a partir dos pressupostos trabalhados ao longo do primeiro capítulo do nosso enquadramento teórico, inerentes à função social da história e às potencialidades advindas da relação da epistomologia da disciplina para a construção da consciência e do pensamento histórico na sala de aula.

Foi precisamente neste cruzamento entre História, Memória e Educação Histórica que se desenvolveu a intervenção pedagógica realizada com as três turmas de 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico. O presente trabalho procurou compreender de que modo o conhecimento histórico poderia contribuir para problematizar narrativas previamente construídas pelos alunos e para promover uma leitura crítica deste passado doloroso. O nosso intuito ia além da substituição de uma narrativa por outra, procurámos antes criar um espaço de problematização a partir do confronto com diferentes fontes, experiências e interpretações, permitindo aos alunos questionar aquilo que sabiam ou

pensavam saber, desenvolvendo capacidades para a tomada de uma posição crítica perante as narrativas que lhes são transmitidas sobre o passado.

A primeira atividade realizada – o levantamento das ideias prévias dos alunos – tornou evidente a pertinência da abordagem a este tema. Por um lado, verificou-se que o conhecimento acerca da Guerra Colonial era bastante reduzido; por outro, permitiu-nos aferir que as representações dos alunos sobre a Guerra Colonial tinham uma significância reduzida comparativamente com a identificação de outros passados dolorosos e de determinados acontecimentos históricos associados comumente à glorificação do passado nacional.

A intervenção desenvolvida procurou colmatar as lacunas no conhecimento dos alunos e preencher as ausências temáticas encontradas no manual escolar utilizado ao longo do ano de estágio. A análise deste recurso permitiu identificar uma abordagem marcada pela omissão e secundarização de determinadas dimensões do passado colonial português, nomeadamente no que diz respeito à experiências das populações africanas, às estruturas de repressão e de violência associadas ao sistema colonial e, consequentemente, das motivações para a organização política da luta armada por parte dos Movimentos de Libertação.

Neste sentido, considerámos essencial estruturar uma metodologia pedagógico-didática que constribuísse para uma compreensão progressiva do passado colonial português, partindo da contextualização da realidade colonial portuguesa com o objetivo de promover a compreensão de mudanças e continuidades nas formas de discriminação e exploração humana. A visita à exposição "As Cicatrizes da Escravatura", constituiu o primeiro momento de contacto com o passado doloroso e serviu para contextualizar as dimensões da escravatura e do tráfico negreiro, mas também as formas de resistência, os discursos de legitimação e o processo de abolição. Deste modo, a exposição constituiu um ponto de partida para compreender que a violência e as relações de dominação não terminaram com a abolição da escravatura, a abordagem do trabalho forçado e do Estatuto do Indigenato, permitiu estabelecer uma continuidade entre práticas e estruturas coloniais que viriam a contribuir para o desencadear da Guerra Colonial.

O momento letivo sobre a Guerra Colonial foi construído a partir do modelo de Aula-Histórica, onde os alunos foram convidados a refletir sobre diferentes fontes e a interpretar, discutir e problematizar os acontecimentos históricos, marcados pela violência, e as suas representações. As observações realizadas ao longo das aulas lecionadas demonstraram que o confronto com os massacres desencadeados e os crimes de guerra perpetrados produziu momentos de questionamento e, em alguns casos, de reformulação das ideias inicialmente apresentadas. Em uníssono, o reconhecimento da violência colonial, a problematização da ideologia a ela inerente, a compreensão da permanência de mitos na sociedade sobre este passado, bem como a discussão sobre a desumanização na experiência de guerra e a reflexão acerca dos silêncios que ainda envolvem o tema, revelaram que o contacto com diferentes perspetivas pode contribuir para a construção de pensamentos e formas de compreensão dos acontecimentos mais complexas.

Importa, contudo, sublinhar que esta complexificação não ocorreu de forma uniforme dado que o trabalho com um passado doloroso não produz necessariamente uma mudança imediata ou homogénea nos pensamentos dos alunos. Para Bodo Von Borries, os efeitos a longo prazo e o comportamento real na vida futura, inerentes a este processo de aprendizagem histórica, não podem ser medidos com exatidão, mas apenas previstos hipoteticamente, embora com um grau de incerteza relativamente baixo[202]. Notámos que algumas das representações dos alunos se mantiveram, outras foram questionadas adquirindo novos significados, e ainda que não possamos assumir a mobilização para a vida prática de cada aluno, sabemos seguramente que a nossa intervenção contribuiu para lhes conceber ferramentas para pensar e agir historicamente no mundo.

A análise da ficha de avaliação final reforçou esta conclusão. A utilização do monumento aos combatentes como objeto de análise permitiu problematizar um lugar de memória, desafiando os alunos a relacionar a representação pública do passado com o conhecimento histórico construído ao longo da nossa intervenção, esperando que os

[202] BORRIES, Bodo V. – How to Examine the (Self-)Reflective Effects of History Teaching, p. 282.

estudantes fossem capazes de mobilizar o pensamento crítico na construção de opiniões devidamente fundamentadas. A análise das respostas dos alunos demonstrou a existência de diferentes níveis de complexidade do pensamento crítico. Alguns estudantes compreenderam a função de homenagem do monumento, outros questionaram a narrativa a ele inerente e reconheceram a ausência da representação da experiência africana. Esta atividade revelou-se particularmente significativa porque permitiu aos alunos refletir perante a construção memorial, questionando que tipo de História se reivindica e a forma como outras perspetivas são encaminhadas para o esquecimento. A vandalização do monumento foi igualmente interpretada por vários alunos como uma forma de protesto e de crítica à narrativa representada naquele espaço, sendo relevante a ultrapassagem de uma leitura dicotómica do passado, na medida em que os dados parecem demonstrar que reconhecer o sofrimento dos soldados portugueses não implica ignorar o sofrimento das populações africanas e que a compreensão perante a violência colonial não significa negar as experiências individuais daqueles que participaram no conflito.

A investigação reforça, assim, a importância da função social da História no contexto escolar. O conhecimento histórico não se esgota na aquisição de conteúdos, nem deve ser entendido como um conjunto de informações destinadas a ser reproduzidas pelos alunos. Pelo contrário, colocando o aluno no papel central do seu processo de ensino-aprendizagem concedece-lhe ferramentas essenciais para a compreensão do presente, para o questionamento de narrativas socialmente defendidas e para uma participação mais consciente na vida prática. Paralelamente, consideramos que o ensino de um passado doloroso não deve procurar proporcionar uma narrativa consensual, antes, provocar interrogação, confrontar representações e reconhecer a existência de diferentes perspetivas.

As conclusões alcançadas têm implicações importantes para a prática docente que deve ter em conta alguns cuidados didáticos ao trabalhar com passados dolorosos na sala de aula. Reforça-se o papel do docente como responsável por acompanhar a atualização da produção científica da história e de depositar um olhar atento à cartografia memorial do acontecimento em estudo, uma vez que os alunos não entram na sala de aula com

um vazio de consciência histórica, muito pelo contrário, eles tendem a ser influenciados pelas narrativas existentes no seu contexto social. Neste sentido, afere-se, uma vez mais, a importância do levantamento de ideias prévias do aluno para que nos seja possível formular atividades pedagógicas significativas para as turmas. No desenho da sua prática pedagógica, o docente deve mobilizar estes conhecimentos para a seleção de temáticas a discutir e para a escolha de fontes a trabalhar com os seus alunos, reconhecendo as lacunas provenientes nas instâncias curriculares da disciplina. A gestão da discussão impulsionada assume também particular importância, uma vez que, deve ser promovido um espaço aberto ao diálogo, sem abdicar do rigor histórico exigindo que o professor seja capaz de acolher posições diversas e, simultaneamente, orientar os alunos para a análise crítica das mesmas.

Esta exigência torna-se ainda maior quando emergem discursos preconceituosos ou discriminatórios formulados pelos alunos, o que se relaciona diretamente com os desafios que apresentamos ao trabalhar temáticas sensíveis. Perante a emergência de emoções desconfortáveis, cabe ao professor criar condições para que os alunos possam expressar as suas ideias, encaminhando-os para uma postura crítica de si mesmo. Isto revela-se um trabalho complexo por implicar, muitas vezes, conflitos na sala de aula, mas estes momentos caracterizam-se, simultaneamente, por oportunidades de desenvolvimento de competências para a vida prática quando orientadas pedagogicamente.

Voltando à questão que orientou esta investigação consideramos o estudo de passados dolorosos se caracteriza pelas múltiplas potencialidades para a formação dos alunos, na medida em que permite compreender as formas de violência que marcaram o passado, mas também, as estruturas políticas, sociais e ideológicas que as legitimaram e as consequências de dor daí advindas. Assim, a presente investigação permite sustentar que o conhecimento do funcionamento do sistema colonial português, os mecanismos de propaganda, bem como os discursos que sustentavam a discriminação racial contribui para o desenvolvimento do espírito crítico, na medida em que dota os alunos de instrumentos para reconhecer a forma como determinados discursos atuais tendem

desvalorizar e a excluir determinados grupos, reforçando a importância da defesa dos valores democráticos.

Apesar das limitações impostas pelo tempo letivo disponível para desenvolver as atividades pedagógicas, consideramos que a intervenção realizada permitiu criar condições para uma abordagem significativa e problematizadora da Guerra Colonial. Contudo, esta limitação condicionou a possibilidade de aprofundar algumas questões suscitadas pelos alunos ao longo das aulas, bem como desenvolver outras atividades que poderiam contribuir para a consolidação das aprendizagens. Teria sido significativo propôr aos alunos um trabalho assente na problematização da narrativa encontrada no manual escolar, através de um exercício que os conduzisse à identificação das lacunas de informação e de omissões. Num segundo momento, poderia ser proposta a pesquisa autónoma de fontes de informação que permitissem colmatar essas lacunas, levando-os a refletir sobre o próprio material didático.

Evidenciamos, ainda, a importância do trabalho que tem vindo a ser realizado pelo Plano Nacional das Artes no que concerne à cedência de materiais didático e à elaboração de propostas para a abordagem educativa destas questões, nomeadamente no que concerne a abordagens pedagógicas focadas nas culturas de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Princípe que contribuem para a compreensão dos aspetos culturais destas regiões, que deveriam ter sido aprofundados na nossa intervenção didática. Além disto, parece-nos interessante, no futuro, promover atividades assentes no método teatral criado por Augusto Boal – O Teatro do Oprimido – que encara o público, no nosso caso, os alunos, como elemento envolvido na peça e que pode contribuir para lidar com emoções desconfortáveis no tratamento destas temáticas.

Em última instância, voltamos à citação de Jason Stanley presente na introdução deste relatório, reafirmando a pertinência do tratamento dos passados dolorosos perante os desafios políticos que marcam as sociedades contemporâneas, assentes na maior circulação de discursos que recorrem a representações simplistas do passado para impôr fronteiras entre os indivíduos, legitimando formas de exclusão. O Passado Doloroso deve ser, por isso, integrado nos currículos escolares para que, em conjunto possamos contribuir para a construção de um futuro melhor.

Referências Bibliográficas

ALEXANDRE, Valentim – A África no Imaginário Político Português (Séculos XIX e XX). *Penélope*. 15 (1995), pp.157-168.

ALVES, Luís Alberto – Epistemologia da História. *Revista História Hoje*. 5:9 (2016), pp. 9-30.

ALVES, Luís Alberto; RIBEIRO, Cláudia Pinto – Os passados dolorosos... de uns e de outros!. *Sensos-e*. IX:1 (2022), pp. 19-28.

ALVES, Luís Alberto – The past may not be rosy, but we have to admit it. In. SCHURSTER, Karl; FERRERIO-VÁZQUEZ, Óscar; MAIA, Tatyana de Amaral (ed.) – *Teaching History: Socially alive questions*. Valencia: Tirant Humanidades, 2025.

ALVES, Luís Alberto; MAIA, Tatyana de Amaral; RIBEIRO, Cláudia Pinto; et. al. – *[Re] Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história*. Porto: EdiCrups/ CITCEM, 2016.

ARAÚJO, Marta – Adicionar sem agitar: narrativas sobre as lutas de libertação nacional africanas em Portugal nos 40 anos de independências. *Revista Desafios*. (2016), pp. 35-55.

BARCA, Isabel – Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, Isabel (org.) – *Para uma Educação de Qualidade: Actas da IV Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de investigação em Educação UMinho, 2004.

BARDIN, L. – *Análise de Conteúdo*. Edições 70, 2009.

BARTELDS, Hanneke; SAVENIJE, G. M.; BOXTEL, Carla Van – Using eyewitnesses to promote students' understanding of empathy in the history classroom. *The Journal of Social Studies Research*. 47:2 (2023), pp. 129-144.

BARTON, Keith C. – Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania. In. BARCA, Isabel (org.) – *Para uma educação histórica de qualidade*. Braga: CIEd, 2004.

BORRIES, Bodo V. – Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?. *Educar em Revista*. 32:60 (2016), pp. 171-196.

BORRIES, Bodo V. – Coping with Burdening History. BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (ed.) – *Historicizing the Uses of the Past*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2011.

BORRIES, Bodo V. – How to Examine the (Self-)Reflective Effects of History Teaching. In. BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (ed.) – *Historicizing the Uses of the Past*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2011.

CAMARGO, Maicon da Silva – Os temas sensíveis e o papel político do ensino de história: abordagens, perspetivas e atualidades. *Temporalidades – Revista de História*. 16:1 (2024), pp. 106-127

CAMPOS, Ângela – The Public Memory of the Portuguese Colonial War. In. *An Oral History of the Portuguese Colonial War*. Springer International Publishing, 2017.

CARDINA, Miguel – *As voltas do passado: a guerra colonial e as lutas de libertação*. Lisboa: Tinta da China, 2018.

CARDINA, Miguel; MARTINS, Bruno Sena – *O atrito da memória: colonialismo, guerra e descolonização no Portugal contemporâneo*. Lisboa: Tinta da China, 2023.

CARDINA, Miguel – O passado colonial: do trajeto histórico às configurações da memória. In. ROSAS, Fernando [et. al] – *O século XX Português*. Lisboa: Tinta da China, 2020.

CARDINA, Miguel – Pasados problemáticos: guerra y memoria em el Portugal Contemporâneo. *História del Presente*. 28 (2016), pp. 61-72.

CASTELO, Cláudia – Uma incursão no lusotropicalismo de Gilberto Freyre. *bHL: blogue de História Lusófona* (2011), pp. 261-280.

CANTANHEDE, Francisco; SILVA, João; GAGO, Marília; TORRÃO, Paula – *O Fio da História*. Manual Escolar 9.º ano. Lisboa: Leya Texto Editores, 2023.

CATROGA, Fernando – *Memória, História e Historiografia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015.

COHEN, L; MANION, L; MORRISON, K – *Research Methods in Education*. Routledge Falmer, 2007.

CORREIA, Luís Grosso [org.] – *O passado é um país estranho: Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: FLUP, 2021.

DHADA, Mustafah – Wiriyamu. As negações acabaram, as verdades não. *Público*. 18 de dezembro 2022. Disponível em: URL: https://www.publico.pt/2022/12/18/mundo/opiniao/massacre-wiriyamu-2031472.

FERREIRA, João José Brandão – Wiriyamu: as mentiras e os equívocos. *Observador*. 03 novembro 2022. Disponível em: URL: https://observador.pt/opiniao/wiriyamu-as-mentiras-e-os-equivocos/.

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

FREIRE, Paulo – *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGO, Marília – A aprendizagem Histórica Intercultural em diálogo com a Epistemologia da História. *Revista História*. 31 (2024), pp. 1-13.

GAGO, Marília – *Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História: Conceções de Professores*. Porto: CITCEM, 2018.

GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel – História e Educação História: que diálogos e desafios?. *Revista Portuguesa de História*. LIII (2022), pp. 61-78.

GIL, Carmem; EUGENIO, Jonas – Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. *Revista História Hoje*. 7:13 (2018), pp. 139-159

HENRIQUES, Joana Gorjão – *Racismo no País dos Brancos Costumes*. Lisboa: Tinta da China, 2018.

JUDT, Tony – *Um tratado sobre os nossos atuais descontentamentos*. Lisboa: Edições 70, 2011.

LAGARTO, Mariana – Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal. *História: Revista Flup*. 13:2 (2023), pp. 40-60.

LEE, Peter – Literacia Histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. 60 (2016), pp. 107-146.

LOFF, Manuel; CARDINA, Miguel – *25 de Abril. Revolução e Mudança em 50 Anos de Memória*. Tinta da China, 2024.

LOFF, Manuel – Nos 60 anos da Guerra colonial: (des)memória e imaturidade. *Público*. 14 Março de 2021. Disponível em: URL: https://www.publico.pt/2021/03/14/politica/noticia/60-anos-guerra-colonial-desmemoria-imaturidade-1954041.

MAIA, Tatyana de Amaral – Memórias em Disputa: Educação Histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos. In. RIBEIRO, Cláudia Pinto; VIEIRA, Helena; BARCA, Isabel [et. al] – *Epistemologias e Ensino da História*. Porto: CITCEM, 2017.

MARKS, Stephan – *Vergonha: a emoção tabu*. Patmos Verlag, 2021.

MONTEIRO, Renato; FARINHA, Luís – *Guerra Colonial: Fotobiografia*. Lisboa: Círculo de Leitores e Publicações Dom Quixote, 1990.

NORA, Pierre – Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. São Paulo: Projeto História, *Revista da PUC/SP*. 10 (1993).

OLIVEIRA, Pedro Aires; BORGES, João Vieira [coord.] – *Crepúsculo do Império: Portugal e as Guerras de Descolonização*. Lisboa: Bertrand Editora, 2024.

PAIS, José Machado – *Consciência História e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

PERALTA, Elsa; GANITO, Tânia – Memória e Violência. In Graebin et all. (Org.) – *Memória Social: questões teóricas e metodológicas*. Unilasalle, 2013, p. 185-205

PIMENTEL, Isabella – *Interculturalidade: um desafio para a educação contemporânea*. Porto: FLUP [Dissertação de Mestrado], 2020.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan – *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMOS, Afonso – Angola 1961, o horror das imagens. In. VICENTE, Filipa [ed.]– *O Império da Visão – Fotografia no contexto colonial português*. Lisboa: Edições 70, 2014.

RIBEIRO, Margarida Calafate – O fim da exceção atlântida e a descolonização da Europa. *Colóquio/Letras*. 170 (2009), pp. 41-50.

RODRIGUES, Ana Luísa – Investigação-Ação e Análise de Conteúdo: caso na formação de professoras. *Revista Práxis Educacional*. 17:48 (2021), pp. 17-39.

ROSAS, Fernando – *Salazar e o Poder: A arte de saber durar*. Lisboa: Tinta da China, 2012.

RÜSEN, Jörn – Didática da História: passado, presente e perspetivas a partir do caso alemão. In M. A. SCHMIDT; I. BARCA, & E. R. MARTINS (org.) – *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 23-40). Paraná: Editora UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn – *Razão Histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. MARTINS, Estevão [Trad.]. Brasília: Editora UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn – *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. MARTINS, ESTEVÃO [Trad.]. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria A. – Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*. 3:2 (2017), pp. 60-76.

SCHURSTER, KARL; VÁZQUEZ, Óscar; MAIA, Tatyana de Amaral – Teaching the impact of socially alive issues in historical education. In. *Teaching History: Socially alive questions*. Valencia: Tirant Humanidades, 2025.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom – *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education, 2013.

SEIXAS, Peter; PECK, Carla – Teaching Historical Thinking. In. SEARS, Alan; WRIGHT, Ian (Ed.) – Challenges & Prospects for Canadian Social Studies. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

SIMONNEAUX, Jean; LEGARDEZ, Alain – Les Questions Socialement Vives (QSV). *Journal of Education*. 5:2 (2017).

SIMONNEAUX, Jean; LEGARDEZ, Alain – The Epistemological and Didactical Challenges Involved in Teaching Socially Acute Questions: The example of Globalization. *Journal of social Science Education*. 9:4 (2010), pp. 24-35.

STANLEY, Jason – *Apagar a História: Como os fascistas reescrevem o passado para controlar o futuro*. Nova Iorque: Penguin Random House Grupo Editorial, 2025.

TRAVERSO, Enzo – *O passado, modos de usar*. Lisboa: Edições Unipop, 2012.

TORGAL, Luís Reis – *História... Que História?*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2015.

YOUNG, James – The Counter-Monument: Memory Against Itself in Germany Today. *Criticaç Inquiry*. 18:2 (1992), pp. 267-296.

Documentos Normativos

Aprendizagens Essenciais (2017) – Direção Geral da Educação. 3º ciclo, 9º ano. [Consult. 04 jun. 2024]. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf>.

Conselho da Europa – *Ensino de Qualidade na disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras*, 2018. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html#>.

Conselho da Europa – *O Desenvolvimento de uma cultura de cooperação através do ensino e aprendizagem da história*, 2016. Disponível em: <https://rm.coe.int/developing-a-culture-of-cooperation-prt/1680717f2d>.

Conselho da Europa – *Quadro de Referências das competências para a Cultura Democrática*. vol. 1, 2018. Disponível em: <https://rm.coe.int/rfcdc-por-volume-1/1680a34ab8>.

Diário da República – Despacho n.º 7798/2023. N.º 146, 2ª Série, Parte C. Lisboa, 2023.

Direção-Geral da Educação – Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Lisboa: DGE, 2018.

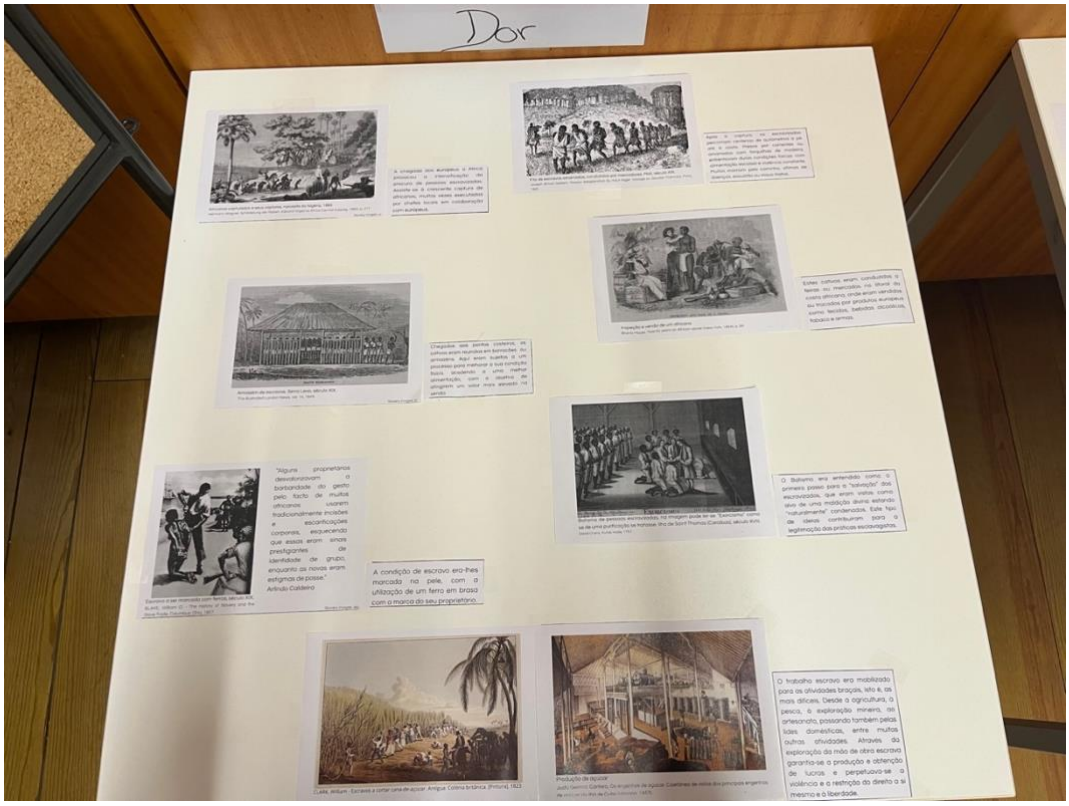
Direção-Geral da Educação – Regulamento para atribuição do Selo de Escola Intercultural: Guião de Avaliação de Práticas de Educação Intercultural. 5ª Ed. Lisboa: DGE, 2018

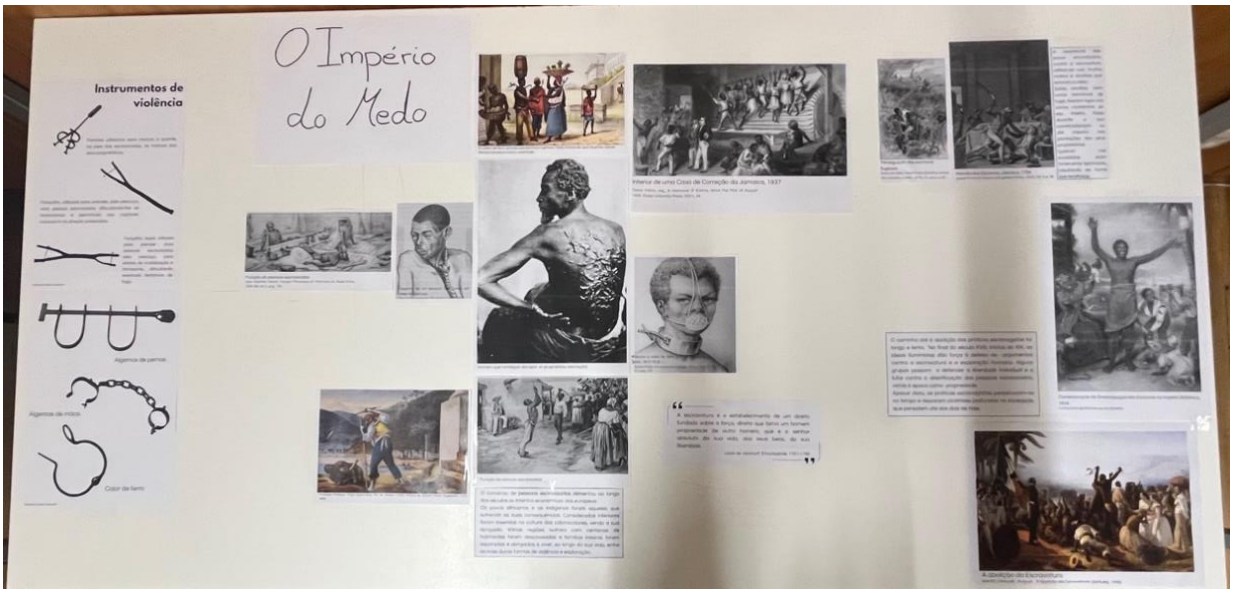
Projeto Educativo (2022-2026): Uma Escola Promotora de Liberdade e Democraticidade. Porto: AERF, 2023.

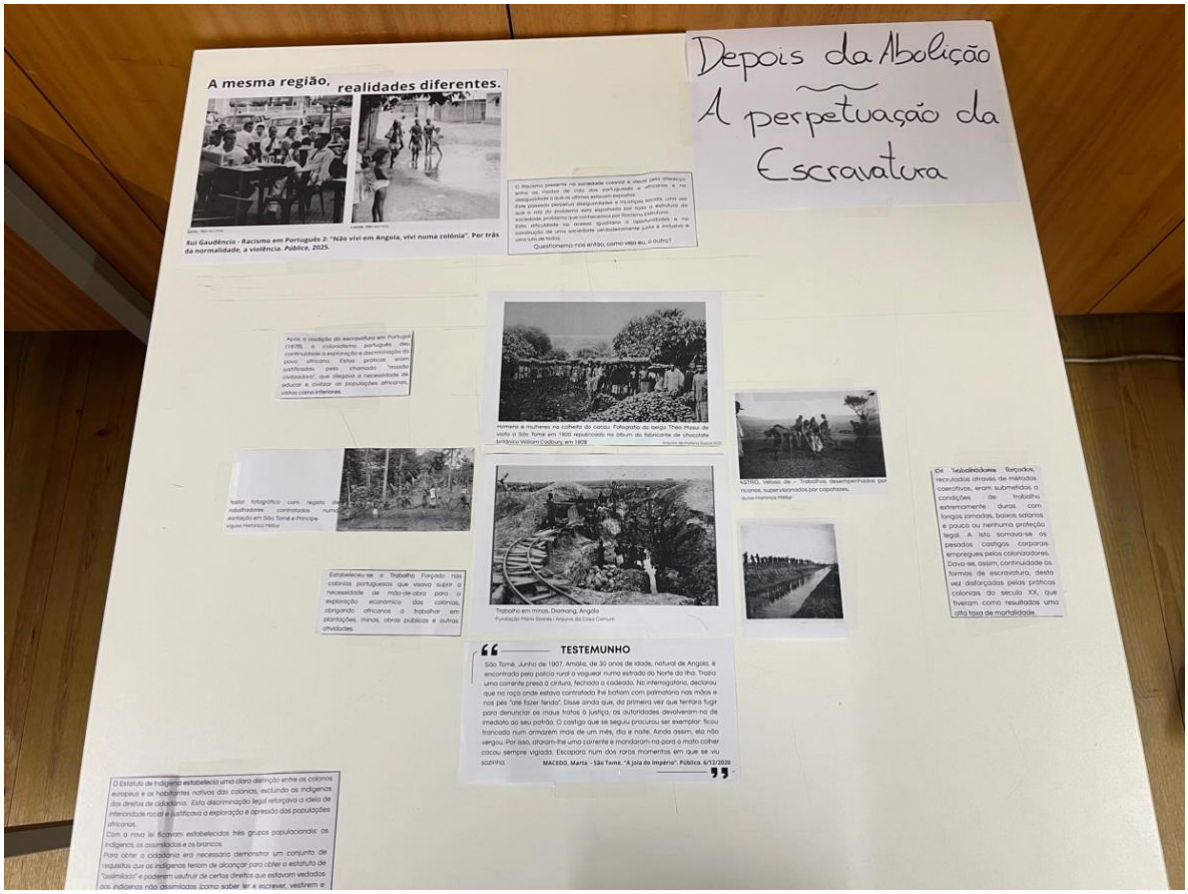
Apêndices

Apêndice 1 – Exposição "As Cicatrizes da Escravatura"






O Império do Medo
Instrumentos de violência
Algemas de pernas
Algemas de mãos
Colar de ferro
Interior de uma Casa de Correção da Jamaica, 1837
A abolição da escravatura


Depois da Abolição
A perpetuação da Escravatura
A mesma região, realidades diferentes.
Rui Gaudêncio - Racismo em Português 2: "Não vivi em Angola, vivi numa colónia". Por trás da normalidade, a violência. Público, 2025.
Trabalho em minas. Diamang, Angola
TESTEMUNHO
São Tomé, Junho de 1907. Amália, de 30 anos de idade, natural de Angola, é encontrada pela polícia rural a vaguear numa estrada do Norte da Ilha. Trazia uma corrente presa à cintura, fechada a cadeado. No interrogatório, declarou que na roça onde estava contratada lhe batiam com palmatória nas mãos e nos pés "até fazer ferida". Disse ainda que, da primeira vez que tentara fugir para denunciar os maus tratos à justiça, as autoridades devolveram-na de imediato ao seu patrão. O castigo que se seguiu procurou ser exemplar: ficou trancada num armazém mais de um mês, dia e noite. Ainda assim, ela não vergou. Por isso, ataram-lhe uma corrente e mandaram-na para a mata colher cacau sempre vigiada. Escapou num dos raros momentos em que se viu sozinha.
MACEDO, Marta - São Tomé. "A joia do Império". Público. 6/12/2020

Apêndice 2 – Levantamento de Ideias Prévias (nacionalidade portuguesa)

O Passado Histórico em Análise

Este inquérito insere-se no âmbito de um projeto de investigação em educação desenvolvido com os alunos do 9.º com o objetivo de compreender as perceções e reflexões dos estudantes sobre a análise do passado histórico, refletindo sobre os desafios da interpretação do passado e a sua relevância na sociedade contemporânea.

Através deste questionário, pretende-se recolher informações sobre as perspectivas dos participantes relativamente à interpretação de acontecimentos históricos, como a Guerra Colonial ou Guerra de Libertação, bem como a forma como a História é estudada e debatida no contexto escolar.

A estrutura do inquérito está organizada em diferentes secções:

- **Parte Introdutória** – Interesse do participante pela disciplina de História e perceção sobre a sua funcionalidade.
- **Parte I** – Reflexão sobre abordagens na análise do passado histórico e avaliação do impacto da História na perceção do presente e no desenvolvimento do pensamento crítico.
- **Parte II** – Considerações acerca da Guerra Colonial ou Guerra de Libertação e da sua memória.
- **Conclusão** – Espaço para comentários, sugestões ou observações sobre as temáticas abordadas.

A tua participação é **anónima**. As respostas não contêm qualquer informação identificativa, exceto se o participante decidir fornecê-la.

Não existem respostas certas ou erradas. Este inquérito servirá apenas como recolha da tua opinião.

Agradeço a tua colaboração!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Gostas da disciplina de História? *

- ◯ Sim.
- ◯ Não.
- ◯ Depende do tema.
- ◯ Prefiro não dizer.

2. Como costumas obter informação sobre as temáticas da disciplina de História? (podes escolher mais do que uma opção) *

- [ ] Aulas de História;
- [ ] Livros ou manuais escolares;
- [ ] Documentários ou séries históricas;
- [ ] Redes sociais (YouTube, TikTok, Instagram, etc.);
- [ ] Visitas a museus ou exposições;
- [ ] Testemunhos de familiares ou conhecidos;
- [ ] Outro.
- [ ] Prefiro não dizer.

3. Se tivesses de explicar a importância de estudar História a alguém, o que dirias? *

A sua resposta

Seguinte

Limpar formulário

Parte I - (Re)Visitar a História de Portugal

4. Que ideia te é transmitida quando ouves falar do passado de Portugal? *

- ◯ Um país com uma grande História e feitos importantes.
- ◯ Um país que teve momentos bons e maus.
- ◯ Um país que cometeu erros no passado.
- ◯ Não sei/ Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

5. Na tua opinião, Portugal tem um "passado glorioso"? *

- ◯ Sim, Portugal teve um papel importante na História mundial.
- ◯ Sim, mas esse passado teve custos humanos e sociais.
- ◯ Não, essa visão esconde aspetos problemáticos da nossa História.
- ◯ Nenhuma destas opções.
- ◯ Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

6. Na tua opinião, qual destes acontecimentos foi mais marcante ao longo do século XX em Portugal? *

- ◯ A Primeira República e a instabilidade política até 1926.
- ◯ O Estado Novo e a ditadura de Salazar.
- ◯ A Guerra Colonial.
- ◯ O 25 de Abril e o fim da ditadura.
- ◯ Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

7. Na tua opinião, qual dos seguintes momentos da História de Portugal te faz sentir mais orgulho? *

- ◯ O momento da Formação de Portugal e a época da Reconquista Cristã.
- ◯ A Expansão Marítima.
- ◯ A resistência contra as invasões estrangeiras (francesas).
- ◯ O 25 de Abril/ Revolução dos Cravos.
- ◯ Nenhum momento em particular.
- ◯ Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

8. Na tua opinião, qual dos seguintes momentos da História de Portugal te faz sentir mais vergonha? *

- ◯ O período da escravatura.
- ◯ O Estado Novo/ Ditadura.
- ◯ A Guerra Colonial.
- ◯ Nenhum momento em particular.
- ◯ Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

Anterior Seguinte Limpar formulário

Parte II - A Guerra Colonial Portuguesa/Guerra de Libertação (1961-1974) em Perspetiva

9. O que sabes sobre a Guerra Colonial/Guerra de Libertação? *

A sua resposta

10. Com que frequência ouves falar da Guerra Colonial? *

- ◯ Muito frequentemente (ouço falar sobre o tema várias vezes por ano).
- ◯ Algumas vezes (já ouvi falar algumas vezes, mas não é um tema muito presente).
- ◯ Raramente (ouvi falar uma ou duas vezes, mas pouco se fala sobre isso).
- ◯ Nunca (nunca ouvi falar sobre a Guerra Colonial).
- ◯ Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

11. Tiveste contacto com alguém que viveu a Guerra Colonial? *

- ◯ Sim, familiares diretos (pais, avós, tios).
- ◯ Sim, familiares indiretos (primos, conhecidos da família).
- ◯ Sim, através de livros, documentários ou filmes.
- ◯ Não, nunca tive contacto com ninguém.
- ◯ Prefiro não dizer.

12. O que os teus familiares/conhecidos dizem sobre a Guerra Colonial? *

- ◯ Foi uma guerra necessária.
- ◯ Foi um erro histórico.
- ◯ Foi um acontecimento traumático.
- ◯ Falavam do tema, mas sem expressar opiniões.
- ◯ Nunca falaram sobre o tema.
- ◯ Prefiro não dizer.

13. Lembras-te de ouvir falar de massacres, violência contra civis ou outros impactos da Guerra Colonial? *

- ◯ Sim, através da escola.
- ◯ Sim, através da minha família.
- ◯ Sim, através de filmes, documentários ou livros.
- ◯ Sim, através das redes sociais ou notícias.
- ◯ Não, nunca ouvi falar disso.
- ◯ Prefiro não dizer.

Parte II - A Guerra Colonial Portuguesa (1961-1974) em Perspetiva

14. No caso de teres respondido "Sim" à última questão, explica o acontecimento do qual ouviste falar.

A sua resposta

Conclusão

15. Consideras importante discutir este tema? *

- ◯ Sim, é importante compreender essa parte da história.
- ◯ Talvez, é importante conhecer o passado não havendo necessidade de aprofundar o tema.
- ◯ Não, já passou e não faz sentido falar mais sobre isso.
- ◯ Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

16. Há algo mais que tenhas dizer sobre algum tema do presente questionário? *

A sua resposta

Apêndice 3 – Levantamento de Ideias Prévias (outras nacionalidades)

9.º ano - O Passado Histórico em Análise

Este inquérito insere-se no âmbito de um projeto de investigação em educação desenvolvido com os alunos do 9.º com o objetivo de compreender as perceções e reflexões dos estudantes sobre a análise do passado histórico, refletindo sobre os desafios da interpretação do passado e a sua relevância na sociedade contemporânea.

Através deste questionário, pretende-se recolher informações sobre as perspectivas dos participantes relativamente à interpretação de acontecimentos históricos, como a Guerra Colonial/ Guerra de Libertação, bem como a forma como a História é estudada e debatida no contexto escolar.

A estrutura do inquérito está organizada em diferentes secções:

- **Parte Introdutória** – Interesse do participante pela disciplina de História e perceção sobre a sua funcionalidade.
- **Parte I** – Reflexão sobre abordagens na análise do passado histórico e avaliação do impacto da História na perceção do presente e no desenvolvimento do pensamento crítico .
- **Parte II** – Levantamento de ideias prévias sobre a Guerra Colonial Portuguesa/ Guerra de Libertação e sobre o passado colonial português. Reflexão sobre abordagens na análise do passado histórico.
- **Conclusão** – Espaço para comentários, sugestões ou observações sobre as temáticas abordadas.

A tua participação é **anónima**. As respostas não contêm qualquer informação identificativa, exceto se o participante decidir fornecê-la.

Não existem respostas certas ou erradas. Este inquérito servirá apenas como recolha da tua opinião.

Agradeço a tua colaboração!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Gostas da disciplina de História? *

- ◯ Sim.
- ◯ Não.
- ◯ Depende do tema.
- ◯ Prefiro não dizer.

2. Como costumas obter informação sobre História? (podes escolher mais do que uma opção) *

- [ ] Aulas de História;
- [ ] Livros ou manuais escolares;
- [ ] Documentários ou séries históricas;
- [ ] Redes sociais (YouTube, TikTok, Instagram, etc.);
- [ ] Visitas a museus ou exposições;
- [ ] Testemunhos de familiares ou conhecidos;
- [ ] Outro.
- [ ] Prefiro não dizer.

3. Se tivesses de explicar a importância de estudar História a alguém, o que dirias? *

A sua resposta

Seguinte

Limpar formulário

Parte I - (Re)Visitar a História

4. Na tua opinião, quais foram os acontecimentos mais marcantes ao longo do século XX (1901-2000) no teu país? *

Dá 1-3 exemplos.

A sua resposta

5. Se tivesses de escolher um momento da História do teu país que te faz sentir orgulho, qual escolherias? *

A sua resposta

6. Se tivesses de escolher um momento da História do teu país que te faz sentir vergonha, qual escolherias? *

A sua resposta

7. Antes de viveres em Portugal, aprendeste algo sobre a História deste país? *

- ◯ Sim, aprendi na escola.
- ◯ Sim, através de livros, filmes ou documentários.
- ◯ Sim, por interesse pessoal.
- ◯ Não, nunca tinha aprendido sobre a História de Portugal.
- ◯ Não sei dizer.
- ◯ Prefiro não dizer.

8. Quando ouves falar da História de Portugal, que ideia tens? *

- ◯ Um país com uma grande História e feitos importantes.
- ◯ Um país que teve momentos bons e maus.
- ◯ Um país que cometeu erros no passado.
- ◯ Não sei / Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

9. Na tua opinião, qual é a perspetiva portuguesa sobre o passado colonial? *

- ◯ Os portugueses entendem o seu passado como um período de conquistas e expansão.
- ◯ Os portugueses entendem o seu passado como um momento de desigualdade e violência.
- ◯ Os portugueses entendem o seu passado de diferentes formas, dependendo da perspetiva adotada.
- ◯ Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

Anterior Seguinte Limpar formulário

Parte II - Guerra Colonial Portuguesa | Guerra de Libertação (1961-1974)

10. Explica o que sabes acerca da Guerra Colonial/Guerra de Libertação. *

A sua resposta

11. Onde obtiveste esse conhecimento? *

- [ ] Redes Sociais (YouTube, TikTok, Instagram, etc.);
- [ ] Escola;
- [ ] Livros (manual ou outros);
- [ ] Meios de Comunicação;
- [ ] Filmes/ Documentários;
- [ ] Outros.

Anterior Seguinte Limpar formulário

Parte II - Guerra Colonial Portuguesa | Guerra de Libertação (1961-1974)

12. No teu país, houve algum conflito semelhante à Guerra Colonial portuguesa? *

- ◯ Sim, um conflito de independência ou descolonização.
- ◯ Sim, uma guerra civil ou conflito interno.
- ◯ Sim, um período de ocupação estrangeira.
- ◯ Não, não houve nenhum conflito semelhante.
- ◯ Não sei / Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

13. De que forma os períodos de guerra, colonização ou outros momentos de conflito são recordados no teu país? *

- ◯ Como algo importante para a identidade do país.
- ◯ Como acontecimentos que precisam de ser analisados criticamente.
- ◯ Como temas difíceis, que nem sempre são falados abertamente.
- ◯ De maneiras diferentes, dependendo do ponto de vista.
- ◯ Não sei / Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

14. Na tua opinião, como deveria ser abordado o tema da Guerra Colonial/ Guerra de Libertação na sociedade portuguesa? *

- ◯ Os portugueses deviam ter orgulho no seu passado.
- ◯ Os portugueses devem valorizar os aspetos positivos e negativos do seu passado.
- ◯ Os portugueses deviam refletir sobre o seu passado tendo em conta a exploração/desigualdade/violência.
- ◯ Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

Conclusão

15. Consideras importante discutir este tema? *

- ◯ Sim, é importante compreender essa parte da história.
- ◯ Talvez, é importante conhecer o passado não havendo necessidade de aprofundar o tema.
- ◯ Não, já passou e não faz sentido falar mais sobre isso.
- ◯ Não tenho opinião.
- ◯ Prefiro não dizer.

16. Há algo mais que tenhas a dizer sobre algum tema do presente questionário? *

A sua resposta

Anterior | Enviar | Limpar formulário

Apêndice 4 – Ficha de Trabalho 1

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Ficha de Trabalho – 9.º Ano
Visita à Exposição "As Cicatrizes da Escravatura"

Nome: _____ **Nº**____ **Turma**____

1. **Em que ano foi abolida a escravatura em Portugal?** _____.

2. **Em que ano foi promulgado o regulamento que estipulava o trabalho forçado nas colónias portuguesas?** _____

3. **Explica, por palavras tuas, no que consistiu o Estatuto do Indigenato.**

   _____

   _____

   _____

4. **Consideras que a exploração dos povos africanos acabou com a abolição da escravatura?**

   ☐ Sim ☐ Não

Justifica a tua resposta:

_____

_____

_____

5. **Na tua opinião, qual é a consequência do passado colonial português na sociedade atual? Justifica a tua opinião.**

_____

_____

_____

_____

_____

Bom Trabalho!

PESSOAS 2030 PORTUGAL 2030 Cofinanciado pela União Europeia

1

Apêndice 5 – Plano de Aula

<table>
<tr><td colspan="4">Tema: Do Segundo Pós-Guerra aos desafios do nosso Tempo
Subtema: Portugal: do autoritarismo à democracia</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sumário: A Guerra Colonial portuguesa (1961-1974): motivações e consequências.</td><td>Tempo letivo: 100 min</td><td>9.º Ano</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aprendizagens Essenciais:
• Analisar a Guerra Colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar.</td><td colspan="2">Conceitos: Guerra Colonial; Colónias; Províncias Ultramarinas; Movimentos de Libertação.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Questões-orientadoras:
1. Como se caracterizava o sistema e a ideologia colonial portuguesa?
2. Por que motivo se iniciou a Guerra Colonial?
3. Quais os custos humanos e económicos da Guerra Colonial portuguesa?</td></tr>
<tr><td>Conteúdos</td><td>Indicadores de aprendizagem</td><td>Estratégias de aprendizagem</td><td>Avaliação</td></tr>
<tr><td>1. A presença portuguesa no continente africano caracterizou-se, desde o século XV, por uma vertente de exploração da riqueza destes territórios, assente na exploração de matérias-primas, encarada como fundamental para a regeneração do país. Inerente a isto estava a ideia identitária da nação, assente na grandiosidade proveniente dos feitos portugueses durante o tempo das “descobertas” que rapidamente viria a significar a escravização de africanos e o seu deslocamento forçado. Baseado nas pretensões económicas o sistema colonial português apoiava-se em normas jurídicas como o Código de Trabalho e o Estatuto</td><td></td><td>Motivação: Construção de um esquema de palavras que servirá como levantamento das ideias prévias sobre a Guerra Colonial. Pedir-se-á aos alunos que escrevam uma ou duas palavras que se lembrem quando pensam na Guerra Colonial para as partilhar e debater posteriormente com a turma. Esta estratégia tem como objetivo perceber o conhecimento prévio dos alunos em relação à temática.

1.1. Contextualização das alterações geopolíticas ocorridas no pós-II Guerra Mundial a partir da análise de uma cronologia onde os alunos conseguirão perceber a pressão internacional</td><td>• Participação Oral e qualidade das intervenções.</td></tr>
</table>

do Indigenato que, assentes na discriminação racial, normalizavam a inferiorização dos povos colonizados. A sujeição de africanos a formas de trabalho forçado, no setor público ou privado, era justificada através do processo civilizador que caracterizava o "outro" de uma civilização rudimentar, sendo necessário educá-lo e aproximá-lo dos valores europeus, através da negação da sua própria cultura. No século XX, com o movimento migratório da população portuguesa para as colónias viria a agravar-se a diferença entre o estatuto social do africano e do europeu. Para os segundos, o sistema colonial assegurava os melhores cargos de emprego, promovendo uma ascensão social que seria impossível na metrópole, aos primeiros restava a exclusão. No que concerne ao investimento público nas colónias este foi sempre realizado de forma a privilegiar a economia da metrópole, a quem estavam subordinados os interesses dos territórios africanos. Após a 2.ª Guerra Mundial levantam-se internacionalmente os ventos descolonizadores e surge a necessidade de reformular a ideologia colonial. Na década de 1950, abandonam-se as perspetivas de cariz racista e passa-se a perpetuar a ideologia de uma colonização afetuosa, assente na ideia de miscigenação. Esta narrativa dotava o povo português de uma capacidade notável de se relacionar com outros povos, através de métodos de integração que, contrários à sujeição e submissão dos povos, permitiam uma partilha de valores e de	1. Conhecer a política e o discurso relativo à ideologia colonialista no período após 2.ª Guerra Mundial e reconhecer os efeitos do sistema colonial na vida prática dos povos colonizados.	exercida sobre Portugal e o papel da ONU como defensora da autodeterminação dos povos, o surgimento dos Movimentos de Libertação, bem como as alterações políticas nacionais relativamente aos territórios coloniais. **(Anexo 1)** **1.2.** Leitura e análise de um discurso de Salazar onde está implícita a ideologia colonial, pretende-se que os alunos entendam os interesses económicos portugueses e reflitam sobre a defesa da ideia de "Nação Una" e a discriminação racial inerente à "missão civilizadora". **(Anexo 2)** **1.3.** Contextualização do Ato Colonial (1930), através da sua explicação como lei constitucional reguladora das relações económicas entre metrópole e colónias. **1.4.** Leitura e análise de uma citação da revogação do Ato Colonial (1951), alteração da denominação das "Colónias" para "Províncias Ultramarinas", relacionando com a ideologia colonialista já analisada e com a pressão internacional exercida sobre Portugal tendo em conta a sua recusa em iniciar o processo de descolonização. **(Anexo 3)** **1.5.** Visualização e análise de um vídeo construído a partir de testemunhos que relatam a violência do sistema colonial português, de forma a elucidar os alunos acerca do quotidiano vivido nas colónias portuguesas. O	• Capacidade de problematização e reflexão;

assimilação cultural mútua, assente no respeito da cultura de outros povos e na adaptação portuguesa aos seus valores. Em 1951 revoga-se o Ato Colonial que transformará a denominação das "Colónias" em "Províncias Ultramarinas" enquadrando todos os territórios numa "Nação Una". No seio do regime, Portugal passa a ser caracterizado como um país multirracial e pluricontinental, engrandecendo a ideia de uma unidade na integração de todos os povos e territórios na nação portuguesa. Na prática, o que se passava nas colónias diferia da posição ideológica do regime dado que, ao invés de uma integração, as populações africanas estavam inseridas num sistema colonialista de submissão e dominação. 2. No período após a 2.ª Guerra Mundial, com a queda dos regimes fascistas, surgem "ventos de mudança" em toda a Europa. A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), que defendia a união de todas as nações e a defesa dos direitos humanos, passa a contemplar na sua Carta o direito dos povos à sua autodeterminação e libertação. Face a este contexto internacional vários países europeus, detentores de colónias, deram início a um processo de descolonização. No contexto nacional mantinha-se o Estado Novo e a sua ideologia colonialista que, apoiada num dever histórico assente na mística imperial e numa missão civilizadora, leva a que haja uma recusa perante a descolonização. Acompanhando esta nova mentalidade os povos	2. Compreender as motivações que levaram ao início da Guerra Colonial, tendo em conta a recusa portuguesa em descolonizar e o surgimento dos movimentos independentistas.	objetivo é que os alunos reflitam criticamente perante a dicotomia entre estes relatos e o que era defendido no discurso de Salazar. **(Anexo 4)** **2.1.** Leitura e análise de um discurso de Amílcar Cabral onde são denunciadas as dores da colonização de forma a refletir com os alunos as motivações da luta iniciada pelos Movimentos de Libertação. **(Anexo 5)** **2.2.** Continuação da visualização e análise de testemunhos sobre a violência inerente ao sistema colonial português. Aqui espera-se que os alunos reflitam criticamente sobre o mito de uma relação harmoniosa entre colonizador e colonizado e sobre as narrativas existentes na atualidade acerca do período colonial português. **(Anexo 4)** **2.3.** Discussão com os alunos acerca dos motivos do início da Guerra Colonial portuguesa, relacionando fatores como a ideologia colonial, a recusa em descolonizar e a violência do sistema colonial com o início da luta de libertação. **2.4.** Análise de um mapa com a intenção de dar a conhecer o surgimento dos Movimentos de Libertação e os seus líderes nas três frentes de combate em África. Este será acompanhado pela explicação da docente sobre o surgimento e apoios dos Movimentos de Libertação. **(Anexo 6)**	• Capacidade de dialogar e compreender diversas perspetivas.

africanos que, sem resultados na reivindicação de direitos levada a cabo há já alguns anos, insurgem-se na conquista da sua libertação. Assistindo ao processo de descolonização das colónias vizinhas e arrecadando apoios políticos levam a cabo uma luta armada contra o colonialismo português. Neste sentido, surgem, em África os Movimentos Independentistas: em Angola (MPLA; FNLA; UNITA); na Guiné (PAIGC) e em Moçambique (FRELIMO) territórios que virão a ser as três frentes do conflito colonial. Com o objetivo de controlar os movimentos de libertação e impedir o processo de descolonização foram enviados para as colónias, durante os 13 anos de conflito, cerca de 1 milhão de jovens portugueses. Desloca-se para África cerca de 90% da população jovem masculina, o correspondente a 7% da população ativa, provocando uma sangria da mão-de-obra portuguesa. A nível económico, cerca de 40% do Orçamento de Estado passa a ser direcionado para o setor da Defesa em detrimento do desenvolvimento do país. Para além disto, o exército português contou com a integração de alguns africanos através de Campanhas "contrassubversivas", que tinham como finalidade apoiar as populações africanas e atraí-las para a causa portuguesa. Inerente à esta propaganda de guerra estiveram também relacionadas as iniciativas de construção de algumas infraestruturas, por parte do exército português. 3. O custo humano da Guerra Colonial foi		**2.5.** Visualização de uma fotografia do momento de embarque de combatentes portugueses para a guerra. Apresentação do número de combatentes recrutados, dos refratários e do investimento económico dirigido ao conflito armado. **(Anexo 7)** **2.6.** Leitura e análise de um discurso proferido por Amílcar Cabral, de forma a elucidar os alunos sobre a política administrativa nas regiões libertadas. Simultaneamente, visualizar-se-ão fotografias que retratam a vida quotidiana nestas regiões. **(Anexo 8)** **2.7.** Visualização e análise de uma fotografia com os soldados do exército português em descanso com o objetivo de dar a conhecer aos alunos a africanização do exército português. **(Anexo 9)** **2.8.** Leitura e análise de um panfleto de propaganda de Guerra que se relaciona com a ação de contrassubversão levada a cabo pelos militares portugueses. **(Anexo 10)** **2.9.** Visualização e análise de testemunhos de combatentes do exército português africanos, com o objetivo de os alunos entenderem a propaganda portuguesa exercida no decorrer da guerra e a experiência destes combatentes. **(Anexo 11)** **Atividade Prática:** Divisão da turma em quatro	• Capacidade de cooperação na realização dos trabalhos propostos. • Comportamento em sala de aula

também elevado, havendo alguns exemplos de massacres cometidos por parte de portugueses e africanos. O conflito resultou na morte de cerca de 10 mil portugueses e 100 mil africanos. Dos mobilizados, 30 mil ficaram feridos ou incapacitados, havendo também elevados números de portadores de stress pós-traumático (entre 40 mil e 120 mil), problemas psicológicos que dificultaram o regresso à vida normal dos ex-combatentes e a sua reinserção na sociedade. No caso africano, os treze anos de conflito significaram a destruição de regiões, aldeias, áreas de cultivo, contribuindo para desorganização económica dos territórios africanos. Paralelamente, a continuidade de um conflito que não tinha fim provocou uma crescente oposição ao regime, nomeadamente no seio das Forças Armadas que, presas numa luta durante 13 anos entendiam, nos anos finais do Estado Novo, que a Guerra se encaminhava para uma derrota inevitável. Assim, para além da oposição popular à guerra e ao regime crescer, nasce também nas Forças Armadas uma vontade de pôr fim ao conflito armado, o que culminará no 25 de Abril de 1974.	3. Avaliar as consequências económicas e humanas da Guerra Colonial.	grupos de 4-6 alunos. Cada grupo terá à sua disposição um conjunto de fontes, disponibilizadas digitalmente na plataforma Padlet, que devem ler e interpretar atentamente, com o objetivo de responderem às questões propostas sobre temáticas diversas. Terão a liberdade para fazer pesquisas de forma a encontrar informação adicional, caso considerem necessário. O conhecimento daqui resultante deverá ser partilhado com a turma num momento posterior. **Grupo I –** Massacre de Pidjiguiti **(Anexo 12)** **Grupo II –** Massacres no Norte de Angola **(Anexo 13)** **Grupo III –** Crimes de Guerra **(Anexo 14)** **Grupo IV –** Massacre de Wiryamu **(Anexo 15)** No final da atividade, o docente abrirá espaço para uma discussão sobre o conhecimento adquirido, com o objetivo de incentivar a troca de opiniões sobre os acontecimentos dolorosos da Guerra Colonial. Os alunos deverão ser capazes de refletir sobre os seguintes tópicos: **a)** Que papel teve a desumanização na forma como se conduziu a guerra? **b)** O que leva alguém a cometer estas atrocidades? **c)** Consideram que deve haver uma responsabilização perante estes acontecimentos? **d)** Qual a importância de conhecermos estes acontecimentos? **3.1.** Leitura e análise de um testemunho de	

		António Lobo Antunes, onde se espera refletir com os alunos sobre a violência de conflitos armados. Este servirá como mote para a discussão dos tópicos b); c); d). **(Anexo 16)** **3.2.** Visualização e análise de imagens do trabalho iconográfico *Despojos da Guerra* de Leonel de Castro, onde são visíveis as marcas físicas consequentes da Guerra Colonial. **(Anexo 17)** **3.3.** Apresentação do número de vítimas da Guerra Colonial: número de mortes, feridos/incapacitados e portadores de stress pós-traumático. **(Anexo 18)** **Jogo Mito ou Realidade:** Consolidação de conhecimentos a partir da análise de afirmações sobre a ideologia colonial e sobre as motivações para o início da Guerra Colonial, que os alunos devem reconhecer como mito ou realidade. **(Anexo 19)** **Trabalho de Casa:** Realização de uma ficha de trabalho formativa sobre o monumento *Aos Heróis do Ultramar,* devidamente contextualizado no final da aula. Os alunos devem ser capazes de refletir acerca da narrativa que o mesmo transporta, mobilizando criticamente o conhecimento histórico apreendido.	
Competências específicas da História: • Localizar em representações cartográficas, de diversos tipos, locais e eventos históricos; • Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História;			

- Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência;
- Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática;
- Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual;
- Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis;
- Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica;

Apresentação *Canva*: Disponível em: URL: https://canva.link/yedtavg2pg6manj.

Padlet: Disponível em: URL: https://padlet.com/beatrizdnascimento18/os-crimes-da-guerra-colonial-1961-1974-qyqfcwg7je46dj8m.

Apêndice 6 – Ficha de Trabalho Final

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Ficha de Trabalho – 9.º Ano

Nome: _____ **Nº**_____ **Turma**_____

1. Lê o texto e atenta nas seguintes imagens.

O seguinte monumento intitulado "Aos Heróis do Ultramar" está localizado na Praça Heróis do Ultramar (designação que ainda detém) em Coimbra, foi um monumento inaugurado em 1971 com o objetivo de homenagear os combatentes mobilizados para a Guerra Colonial em África.



Fig. 1 - Monumento "Aos Heróis do Ultramar", está localizado na "Praça Heróis do Ultramar". Coimbra, 1971.

Na descrição oficial, redigida pelo seu autor Cabral Antunes, pode ler-se: "A estátua, de grande expressividade, representa um soldado com a indumentária da época, numa posição que denuncia estar a caminhar, segura na mão direita uma arma, enquanto com a esquerda ampara uma criança de origem africana que tem sobre os ombros".

Em 2005, a praça sofreu obras e o monumento foi reinaugurado. Em 2020, foi alvo de vandalismo.

Ficha de Trabalho – 9.º Ano

1.1. Porque será que este monumento foi construído?

_____

_____

_____

1.2. Concordas com a ideia que levou à sua construção? Justifica.

_____

_____

_____

1.3. Por que motivo é que o monumento terá sido vandalizado?

_____

_____

_____

1.4. Que mensagem pretende(m) transmitir o(s) autor(es) desta ação?

_____

_____

_____

1.5. Concordas com essa mensagem? Justifica.

_____

_____

_____

1.6. Consideras que o monumento apresenta apenas um lado da História? Justifica.

_____

_____

_____

1.7. Qual é a tua opinião sobre as temáticas abordadas?

_____

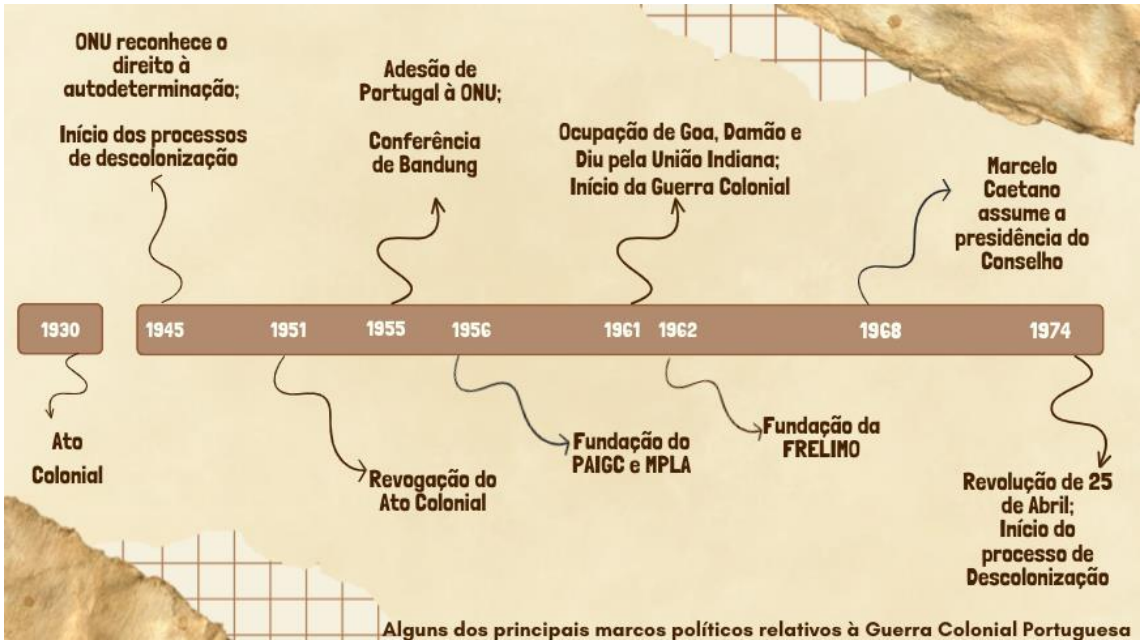
_____

_____

_____

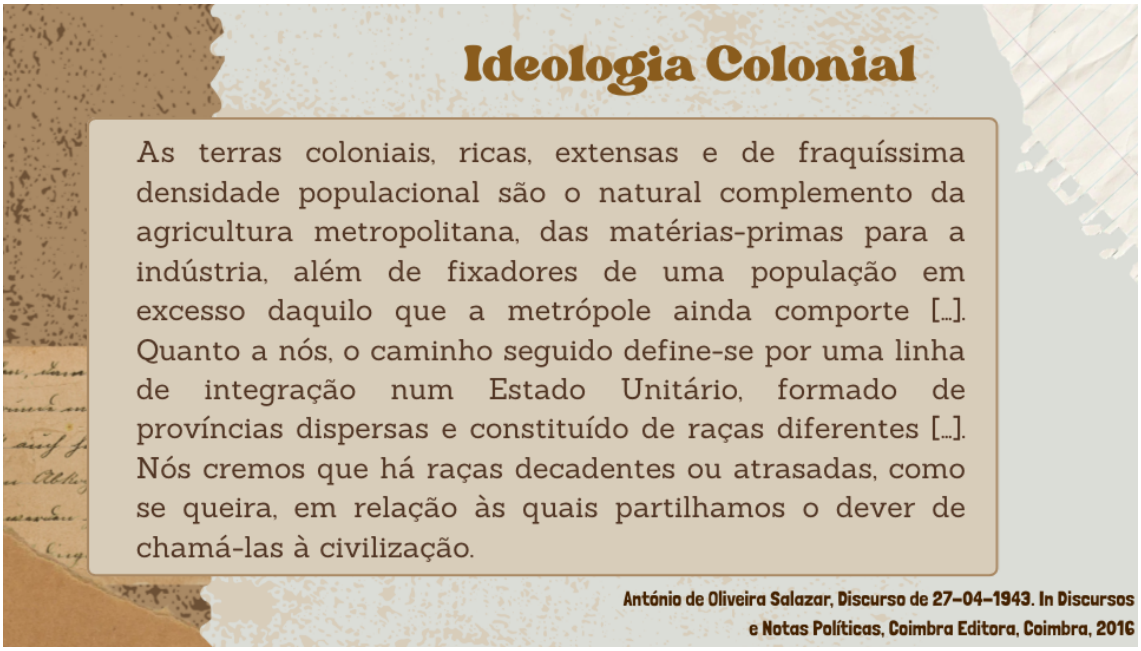
Anexos

Anexo 1 – Cronologia: Marcos políticos relativos à Guerra Colonial

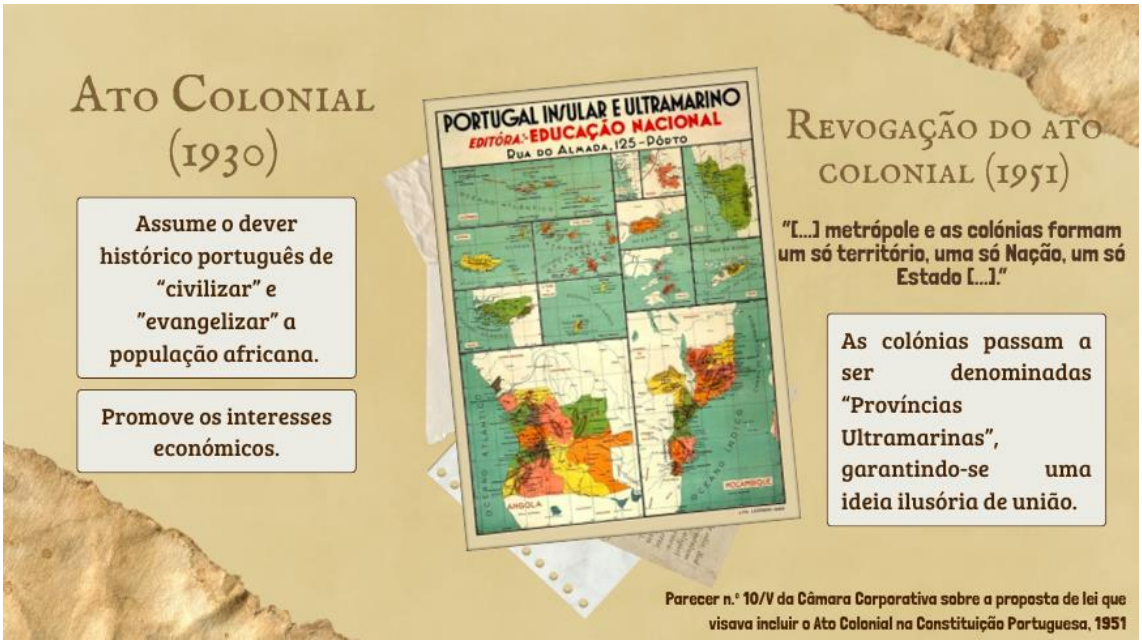


Alguns dos principais marcos políticos relativos à Guerra Colonial Portuguesa

Anexo 2 – Ideologia Colonial: Discurso Salazar



Anexo 3 – Revogação do Ato Colonial (1951)



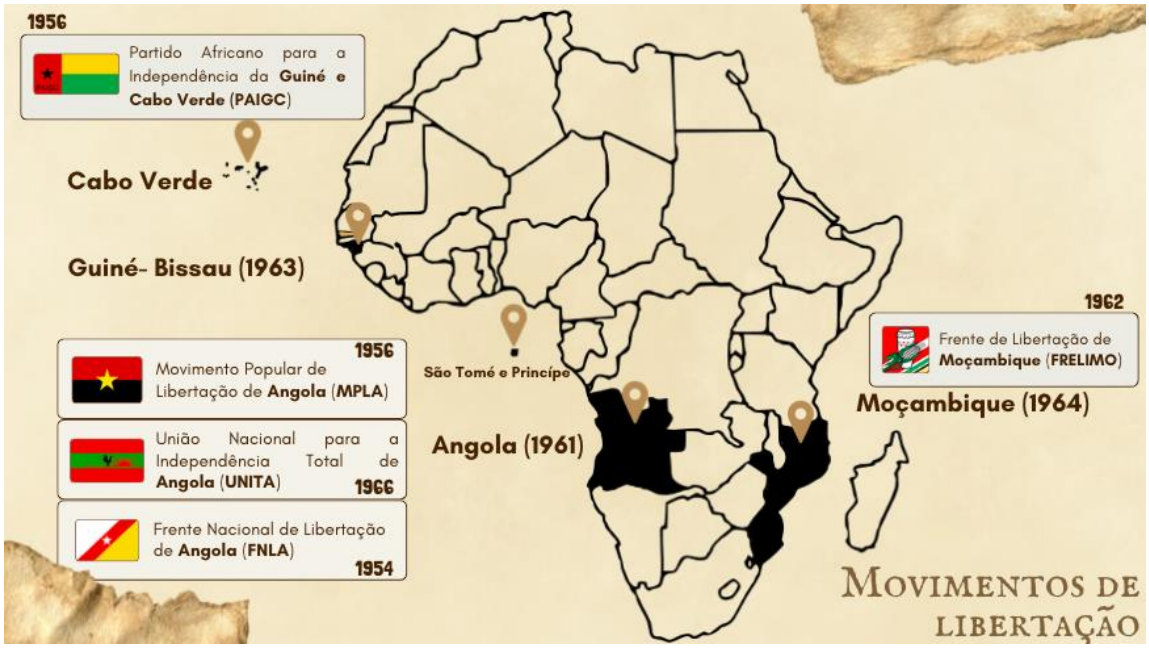
Anexo 4 – Testemunhos da Guerra Colonial

Fonte: HENRIQUES, Joana Gorjão – Racismo em Português. *Público*, 2023. Disponível em: URL: <https://www.publico.pt/multimedia/interactivo/racismo-em-portugues-2>.

Anexo 5 – A luta pela independência: Discurso Amílcar Cabral



Anexo 6 – Mapa dos territórios africanos e Movimentos de Libertação



Anexo 7 – Embarque de um contingente para África



FONTE IMAGEM: Partida de um contingente de soldados com destino a África. [Consult. em 05.04.2024]. Disponível em: <https://www.pcp.pt/actpol/temas/25abril/30anos/exposicao/expo2.pdf>.

FONTE NÚMEROS: LOFF, Manuel; PEREIRA, M. da Conceição Meireles (coord.) – *Portugal: 30 anos de Democracia (1974-2004)*. Porto: Editora U.Porto Press, 2006.

Anexo 8 – A vida nas regiões libertadas

> O maior êxito do nosso combate é o facto de, ao mesmo tempo que nos batemos, termos sido capazes de começar a construir uma vida nova, política, administrativa, económica, social e cultural, nas regiões libertadas.
>
> Discurso proferido por Amílcar Cabral em 1972. In. CABRAL, Amílcar – *Textos Políticos*. Porto: Gráfica Firmeza, 1974, p. 22.



FONTE: Compra e venda de tecidos, Guiné-Bissau (1973-1974). In. COUTINHO, Roel – Guiné-Bissau Photographs (1973-1974). African Studies Centre Leiden. Disponível em:URL:<https://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Guinea-Bissau_and_Senegal_1973-1974_(Coutinho_Collection)>.





FONTE: Escolas do PAIGC para adultos, Guiné-Bissau (1973-1974). In. COUTINHO, Roel – Guiné-Bissau Photographs (1973-1974). African Studies Centre Leiden. Disponível em: URL: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Commons:Guinea-Bissau_and_Senegal_1973-1974_(Coutinho_Collection)>.



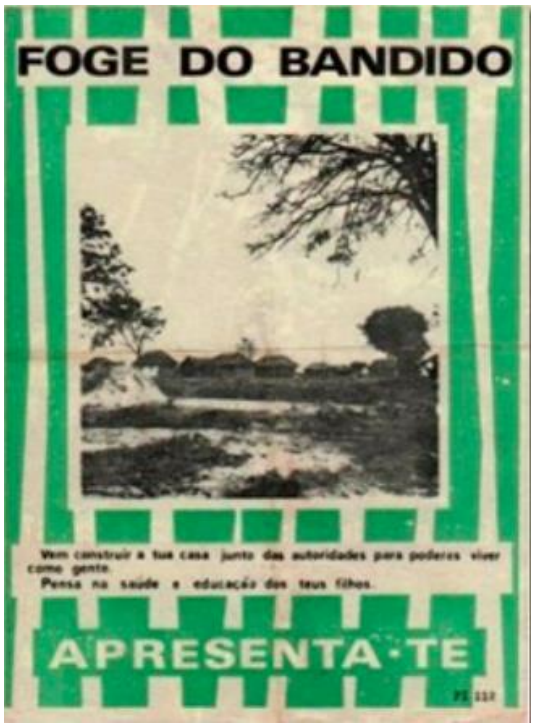
FONTE: Aristides Pereira discursando na I Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau, na região libertada de Madina de Boé. Fundação Mário Soares e Maria Barroso, Amílcar Cabral, 1973. Cota: 05222.000.404. [Consult. 5 set. 2025]. Disponível em: URL: <http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_43261>.

Anexo 9 – Fotografia de soldados do exército português



FONTE IMAGEM: Soldados do Exército português durante a Guerra Colonial. [Consult. 05.04.2024]. Disponível em: https://www.newsmuseum.pt/pt/na-frente/guerra-que-derruba-o-estado-novo.

Anexo 10 – Propaganda de Guerra



FONTE: Cartazes de Propaganda da Guerra Colonial. [Consult. 10.04.2024]. Disponível em: <https://ephemerajpp.com/>.

Anexo 11 – Testemunhos: Africanização do Exército português

RODRIGUES, Sofia Palma – Por ti, Portugal, eu Juro!. Divergente. Disponível em: URL: <https://por-ti-portugal.divergente.pt/menu>.

Anexo 12 – Massacre de Pidjiguiti (1959)

A 3 de agosto de 1959, os trabalhadores do porto de Pidjiguiti, em Bissau, organizaram uma greve reivindicando um aumento de salários. Segundo os relatos dos sobreviventes [...] perante a irredutibilidades do gerente António Carreira, recusando atender as reivindicações dos trabalhadores, estes resolveram avançar com a greve planeada, concentrando-se no cais e parando toda a atividade. [...] A atitude do gerente Carreira pode ser encarada como uma demonstração de um poder imune a pressões indígenas, remetendo para quando lhe conviesse o aumento de salários e é reveladora do contexto de exploração [...] e de sujeição [...].

Marinheiros, estivadores e trabalhadores das docas, [...] foram violentamente reprimidos por funcionários coloniais, pela polícia, pelos militares e por alguns civis, repressão esta que viria a resultar em 50 mortos e cerca de uma centena de feridos. [...] Face à ameaça do uso da força, os trabalhadores tentaram resistir, fechando o portão de acesso ao cais, soldados e polícias acabaram por derrubar o portão e foram atirando contra os trabalhadores. Após a repressão, vários grevistas [...] foram detidos, alguns torturados pela PIDE, numa frenética caça aos cérebros que estariam por detrás da greve, considerada como algo impossível de ser organizado por indígenas analfabetos.

Os acontecimentos de Pidjiguiti constituíram uma expressão real de uso excessivo da violência contra civis sem possibilidade de defesa. [...] São exemplos disso a referência a um comandante militar que teria atirado sobre cada uma das cabeças daqueles que se refugiaram no mar ou o facto de apenas a corajosa reivindicação das mulheres [...] ter impedido que os corpos fossem queimados, conseguindo que fossem restituídos às famílias.

CARDINA, Miguel - *As voltas do passado*, p. 33-36.



FONTE: Reconstituição do Massacre de Pidjiguiti. Disponível em: URL:< https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Pidjiguiti>



O massacre de Pidjiguiti, foi uma dolorosa lição para o nosso povo. Aprendemos que, contra os colonialistas portugueses, não havia outra escolha a fazer. Eles tinham armas e decidiram massacrar-nos. Decidimos então suspender todas as representações pacíficas nas cidades e nos preparar para a luta armada.

Discurso de Amílcar Cabral. Fundação Amílcar Cabral

Anexo 13 – Massacres no Norte de Angola, pela UPA (1961)

O 15 de Março foi da responsabilidade da União das Populações de Angola (UPA) [...]. A UPA terá infiltrado pela fronteira alguns homens treinados, usando armas [...], na maioria dos casos tinham mobilizado camponeses cujas armas foram os instrumentos de trabalho (catanas) e de caça (canhangulos, armas de fogo). [...] A liberdade, passava pela liquidação, sem piedade, de todos os brancos e mestiços e dos negros que fossem considerados seus aliados. Centenas de brancos (e um número maior de mestiços e negros) foram mortos nos ataques dos primeiros dias, sem distinção de sexo ou idade.

Quando os colonos portugueses retaliaram, o que se passou foi outra vaga de violência cega, agora contra os negros, que deixou dezenas de milhares de mortos, incluindo em zonas em que não tinha havido qualquer sublevação. Famílias foram dizimadas e aldeias inteiras desapareceram. [...]

Os extremos de violência racial, de ambos os lados, explicam-se observando a realidade social dessas áreas de produção de café. No distrito de Uíge, uma das zonas mais afetadas, entre 1950 e 1960 a imigração de portugueses tinha aumentado cerca de 500 por cento [...]. Às expropriações e roubos de terras, impostos, mão-de-obra forçada e a discriminação do *Estatuto do Indigenato*, comuns a toda a Angola, juntou-se o impacto negativo dessa nova colonização.

CARDINA, Miguel - *As voltas do passado*, p. 62-64.



FONTE: Massacres no Norte de Angola pela UPA. In. MONTEIRO, Renato; FARINHA, Luís – *Guerra Colonial: Fotobiografia*. Lisboa: Círculo de Leitores e Publicações Dom Quixote,



De acordo com a informação divulgada na imprensa, foram chacinados nesta povoação 12 europeus – 10 homens, 1 mulher e 1 criança.

FONTE: Vítima em Úcua. In. MONTEIRO, Renato; FARINHA, Luís – *Guerra Colonial: Fotobiografia*, p. 31.



No decurso dos acontecimentos ocorridos no Norte de Angola, milhares de crianças e mulheres refugiaram-se em Luanda.

FONTE: Famílias perseguidas pelos Movimentos de Libertação. In. MONTEIRO, Renato; FARINHA, Luís – *Guerra Colonial: Fotobiografia*, p. 31.


O SECULO

Director — João Pereira da Rosa

Director-Adjunto — Guilherme Pereira da Rosa

800 MORTOS EM ANGOLA

SÓ NAS CHACINAS DE 15 E 16 DE MARÇO

REVELA UM JORNALISTA BELGA

QUE DESCREVE AS HORRÍVEIS BARBARIDADES COMETIDAS PELOS TERRORISTAS

A violência perpetrada pela UPA foi grandemente divulgada pelo Estado Novo.

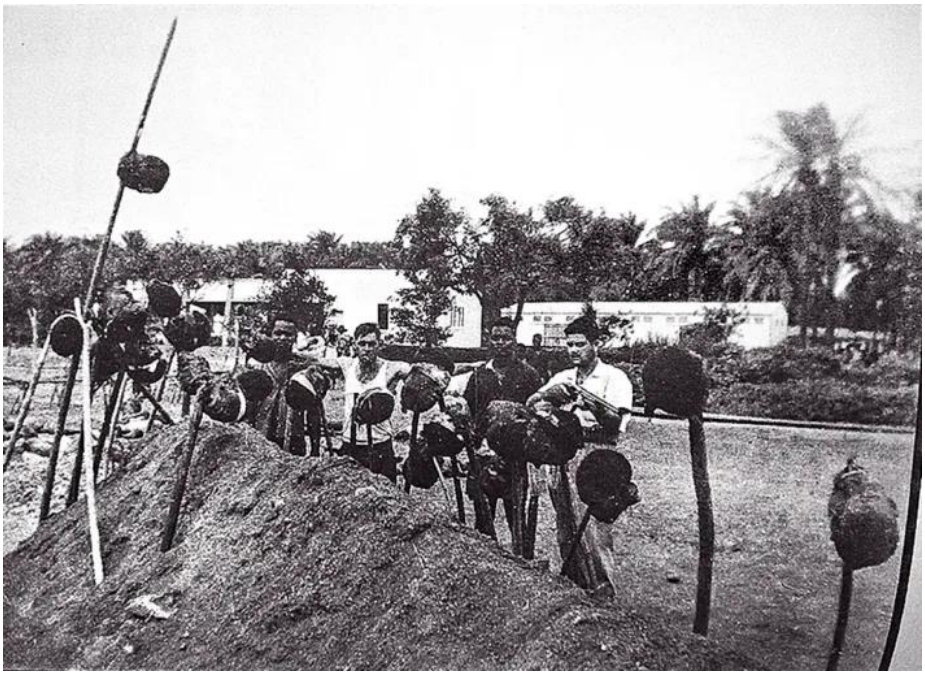
FONTE: Notícia dos Massacres em Angola - Fotografia do jornal "O Século, 15/04/1961. In. MONTEIRO, Renato; FARINHA, Luís – *Guerra Colonial: Fotobiografia*, p. 28.



Reagindo às mortes provocadas pela UPA, sobre as populações indefesas, as Forças Armadas responderam com atos de violência.

FONTE: Reação portuguesa aos massacres. In. MONTEIRO, Renato; FARINHA, Luís – *Guerra Colonial: Fotobiografia*, p. 44.

> O capitão havia-nos lido uma norma operacional [...] obrigando a que pagando terror com terror, as nossas tropas cortassem as cabeças dos guerrilheiros abatidos [...] e as espetassem em paus, para dar o exemplo. Vários foram os que, com um sorriso na cara, se voluntariaram para a tarefa.
>
> MONTEIRO, Renato; FARINHA, Luís – *Guerra Colonial: Fotobiografia*, p. 44.



FONTE: CARRASCO, Tiago - Massacres em Angola: as milícias da vingança branca. Jornal Sábado. 10 de março de 2021. Disponível em: https://www.sabado.pt/portugal/detalhe/massacres-em-angola-as-milicias-da-vinganca-branca.

Anexo 14 – Crimes de Guerra

Napalm



FONTE: Vítima dos bombardeamentos aéreos portugueses. In. MONTEIRO, Renato; FARINHA, Luís – *Guerra Colonial: Fotobiografia*, p. 126.

"As unidades de infantaria, os aviões PV-2 e T-6 e suas bombas de napalm, vindo especialmente das bases da NATO em Portugal (Ota e Montijo), recebem ordens precisas: atirar à vista sobre qualquer grevista na Baixa do Cassangue. Chegámos sobre as aldeias que estão alinhadas umas atrás das outras ao longo da estrada. Estavam lá, sentados, em fardos, imóveis à vista do avião. Só um sádico poderia ter atirado sobre estas pessoas que [só] queriam dinheiro para comer. [...] Mais tarde [...] vieram reforços das bases da NATO. Dezassete aldeias ficaram destruídas e cinco mil homens, mulheres e crianças queimados na Baixa do Cassangue.

ERVEDOSA, José – Africasia no 9.

Violações durante a Guerra Colonial

No primeiro caso, os entrevistados negam ter assistido a violações nas investidas bélicas, mas conhecem a sua prática em prisioneiras.

“Era sabido que em quartéis da PIDE violavam mulheres, acusadas, com razão ou não, de ligação à guerrilha.” (Alferes, comissão em Angola)

O segundo caso, violação de mulheres da população, é dado como frequente, como acontecimento quase banal:

“As lavadeiras muitas vezes não escapavam. Os soldados e até furriéis não estavam com meias medidas.” (Alferes miliciano, comissão em Moçambique)

RIBEIRO, António Sousa; RIBEIRO, Margarida Calafate (dir.) – As Mulheres e a Guerra Colonial. Revista Crítica às Ciências Sociais: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. 68 (2004), p. 113.

Crianças-Soldado



As crianças foram integradas em várias funções de guerra pelos Movimentos de Libertação. Algumas serviam como mensageiras, transportando recados e informações entre os guerrilheiros. Outras ajudavam a esconder e transportar armas ou levavam alimentos aos combatentes. Em alguns casos, rapazes adolescentes chegaram mesmo a ser treinados e armados, participando em missões militares.

FONTE: Escolta militar com fuzil AK-47 durante o caminho, Guiné-Bissau. Criança-soldado do PAIGC, 1974.

Atrocidades

> "Os troféus de guerra eram um claro testemunho do grau de [barbaridade]. Havia quem transportasse um frasco de compota com duas orelhas escuras em álcool."
>
> Etelvino da Silva Batista, Diário de Guerra Colonial, p. 131-132.



FONTE: Fotografia tirada por um soldado português. In. *O Império Colonial em Questão (sécs. XIX-XX)*.

> "Casas dos nossos ocupadas por terroristas, as quais foram cercadas por nós às 3 horas da madrugada. Mataram-se cerca de 130 terroristas os quais estão a arder dentro da casa por nós incendiada com gasolina.
>
> Passado no Rio do Hizo —Angola, escreveu um militar português nas



FONTE: PETRUCCI, João – *Portugueses mortos em explosão de mina terrestre*. Disponível em: URL: <http://ultramar.terraweb.biz/index.htm>.

"[Fomos atacados e] entrámos num fogo cruzado. [...] Quando eles se afastaram e eu comecei a ver tanto sangue nas minhas costas, disse: "Vou morrer também..." Mas vi os meus colegas uns sem pernas, outros sem braços".

CARRILHO, Pedro – Ao lado da morte. In. ANTUNES, José Freire – *A Guerra de África (1961-1974*). Círculo de Leitores, 1995.

Anexo 15 – Massacre de Wiriyamu

A 16 de dezembro de 1972, estrategistas militares reuniram-se bem cedo no quartel-general, em Tete, e deram ordens a Antonino Melo, o comandante da 6.ª Unidade de Comandos, para "ir a Wiriamu e limpar tudo". Segundo eles, [a zona] estava infestada de insurretos. Ele percebeu claramente o que tinha de fazer. A sua companhia de comandos já executara muitas operações do género. "Geralmente, dirigíamo-nos à zona indicada ... e limpávamos tudo. Para poupar balas, enfiávamos as pessoas em cubatas, atirávamos granadas lá para dentro, fechávamos a porta e bum!". [...] Os que não eram mortos pela explosão, morriam no incêndio. Em seguida, destruíam os celeiros, outros géneros alimentícios e o gado, se houvesse tempo. Eram rápidos, para evitar emboscadas. [...] Pouco antes do meio-dia, uma unidade de apoio colocou bandeirolas vermelhas à volta das cinco aldeias do triângulo de Wiriamu e, em seguida, a Força Aérea

portuguesa fez vários bombardeamentos ao redor de todas as povoações. [...].Bulachu, [sobrevivente do massacre assume:] “Veja, nós sabíamos que havia uma guerra à distância. Nunca pensámos que isto nos chegasse. Estavam a lutar entre si e isso não tinha nada a ver connosco”.

Em Chawola, dois interrogadores [da PIDE] convocaram todos os aldeãos para uma reunião nas imediações do quintal do chefe. As pessoas acudiram uma a uma. [Queriam saber] porque se tinham recusado a ir para Mpharhamadue, como lhes fora dito que fizessem? O chefe Chawola respondeu que aguardavam que lhes fosse concedido o acesso a um ponto de água e a pastagens para os seus animais. Mpharhamadue era um curral de cabras – até os portugueses reconheciam esse facto [...] Foi pedido aos presentes que batessem palmas, pois estavam prestes a morrer. O pandemónio instalou-se assim que começou o tiroteio. 53 caíram mortos. Enquanto outros corriam para escapar, Chico, um dos principais interrogadores da polícia secreta, gritava: “Matem-nos a todos. Não deixem ninguém vivo. Nada de testemunhas.” Os soldados dividiram-se em dois grupos, um ficou encarregado de empilhar os corpos e de lhes atear fogo, o outro formou um semicírculo para matar quem tentasse fugir.

Em Juawu e Wiriamu, a matança foi um pouco menos sádica e os pormenores são escassos. Os militares dos comandos passaram à ação mal o helicóptero se preparou para partir. Uma testemunha ocular, escondida atrás de um tufo de canas altas, viu os homens de Melo desencavilharem as granadas e atirá-las para dentro de cubatas cheias de gente, enquanto outros disparavam sobre os fugitivos. A extinção de Juwau foi executada de forma rápida, clínica, precisa e fria.

Em Wiriamu, o morticínio teve contornos mais subtis. Enquanto uns incendiavam cubatas cheias de gente, Melo dava indicações aos seus homens para empurrarem o maior número de pessoas possível para dentro de uma das maiores cubatas. [...] Depois de terem sido lançadas várias granadas, a porta da cubata foi fechada com estrondo.

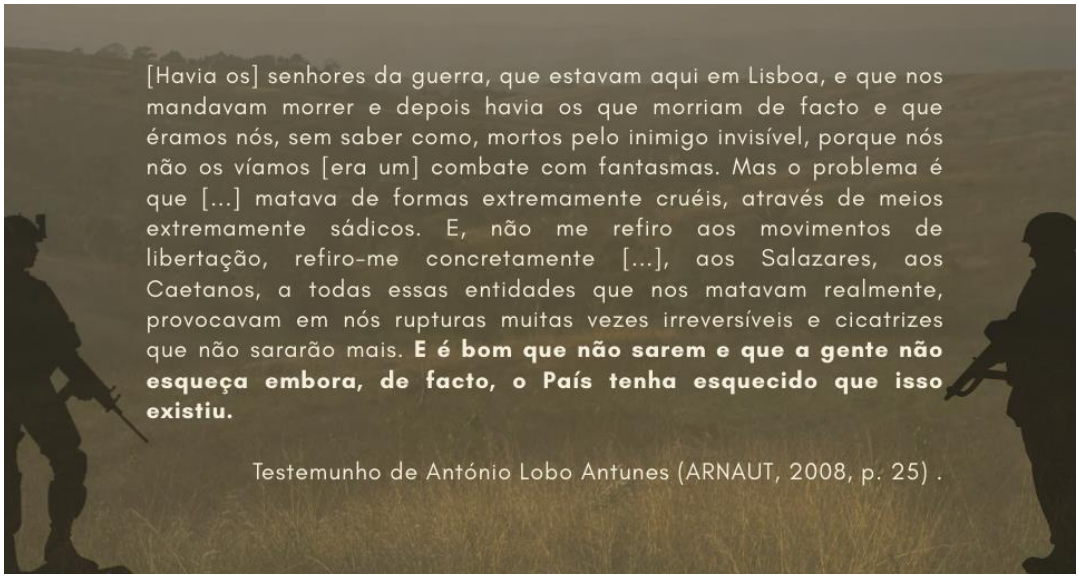
A limpeza de Djemusse demorou mais tempo. Chico e Johnny, dois agentes da polícia secreta, conduziram o interrogatório. Onde é que eles escondiam os terroristas? “Ou contas o que sabes ou morres.” A dada altura, chegou um helicóptero, que ficou a pairar

[...] e que vinha buscar confessores para os levar para as instalações da polícia onde seriam sujeitos a interrogatórios mais aprofundados. Um informante relatou, mais tarde, ter ouvido gritos de vítimas de tortura vindas do centro de interrogatório. “Não, por favor, mais não. Pára, pára Chico, por amor de Deus.”

Ao pôr do sol, todas as “confissões” haviam sido feitas. Os soldados portugueses dividiram-se em dois grupos. Um deles formou um corredor largo e o outro ficou em semicírculo para executar a matança final. A população de Djemusse recebeu ordens para se colocar em fila e virar-se de frente para as suas casas em chamas. [...] Foi dito aos aldeãos que deviam fugir, se quisessem salvar as suas vidas. Não se sabe ao certo quantos escaparam.

DHADA, Mustafah – Wiriamu e a violência em Massa na África Portuguesa. In. OLIVEIRA, Pedro Aires; BORGES, João Vieira [coord.] – *Crepúsculo do Império: Portugal e as guerras de descolonização*. Lisboa: Bertrand Editora, 2024.

Anexo 16 – Testemunho de António Lobo Antunes

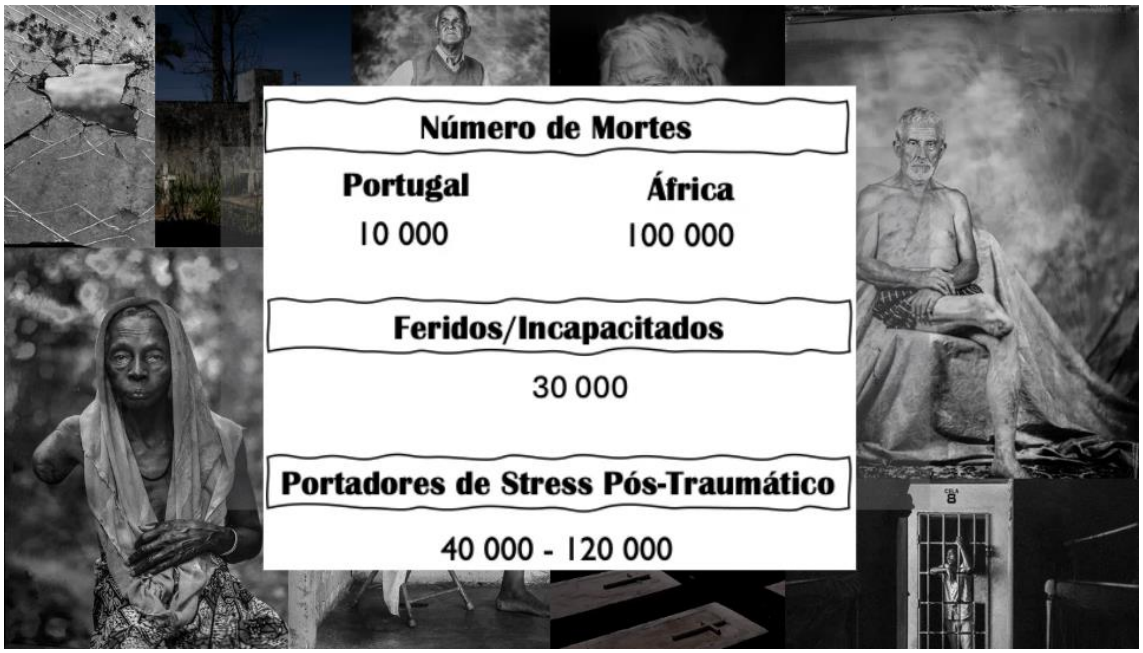


Anexo 17 – Os Despojos da Guerra



FONTE: CASTRO, Leonel de – Os Despojos da Guerra, 2021. Disponível em: URL: < https://leoneldecastro.com/stories/despojos-de-guerra-2/>.

Anexo 18 – Número de Vítimas da Guerra Colonial



FONTE: LOFF, Manuel; PEREIRA, M. da Conceição Meireles (coord.) – *Portugal: 30 anos de Democracia (1974-2004)*. Porto: Editora U.Porto Press, 2006.

Anexo 19 – Jogo Mito ou Realidade?













