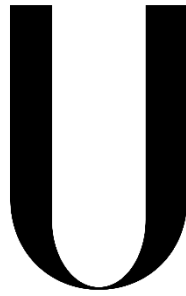


Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

*A Importância da Memória Individual para a Compreensão dos
Passados Dolorosos | A Guerra Colonial Portuguesa na
Disciplina de História, Culturas e Democracia*

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

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo
Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro

Maria Beatriz Magro Fonseca

2024

“É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos. (...) Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante. (...) Os homens esqueceram-se desta verdade – disse a raposa. – Mas tu não deves esquecer-te dela. Tornaste-te para sempre responsável pela tua rosa...”

Antoine de Saint-Exupéry, 1943

Agradecimentos

Ser professora é um sonho que tenho há muitos anos é mais do que um trabalho, é uma vida dedicada a amar e a lutar por um mundo mais democrático, inclusivo e justo.

Quero agradecer a todos os que me inspiram diariamente a dar o meu melhor e que me ajudam a perceber que esta é a profissão mais bonita do mundo.

Gostaria de começar por agradecer à pessoa que me deu a notícia de que tinha cumprido este grande objetivo, entrar neste mestrado, que viveu estes dois anos a meu lado desde o primeiro dia e que assim seja para sempre. Agradeço ao meu namorado, que tanto amo, pela paciência, apoio incondicional e esperança que deposita em mim, todos os dias da nossa vida. Miguel, foste e és a luz nos dias mais escuros e és a calma no meio do caos, obrigada por fazeres este caminho a meu lado e por fazeres com que estes dois anos intensos se tornassem mais leves.

Agradeço aos meus avós do fundo do meu coração, por terem sempre apoiado os meus sonhos através do amor e carinho, a eles que são o meu tudo e os amores da minha vida. Aos meus pais que são incansáveis a permitir-me que estudar seja a minha prioridade e que me transmitiram não só o amor que nutrem um pelo outro mas os valores inerentes à construção de uma família feliz e unida. Às minhas irmãs, os meus pilares e anjos da guarda que são a minha vida.

O meu obrigada aos meus amigos, que me apoiaram em tudo e que estiveram sempre presentes. Agradeço de forma especial à Raquel e à Adriana, por me ouvirem e contribuírem para o meu crescimento. Aos meus amigos do mestrado, que fizeram esta jornada comigo, em especial ao Marco e à Constança, mas também às queridas Catarina, à Margarida e à Matilde. A vida falhou com a nossa querida Ana Teresa, pois roubou-lhe a concretização deste sonho.

Agradeço também a todos os professores que me fizeram apaixonar pela educação e aos que me fizeram perceber aquilo que não quero ser. Um especial agradecimento ao professor Miguel Monteiro, por nunca desistir de nos fazer lutar pelos nossos sonhos e um grande obrigada à fantástica professora cooperante Graça de Moura, sem o seu apoio este caminho teria sido muito mais turbulento.

Quero agradecer também a quem me deu o sonho de escolher ser responsável pelas rosas que irei encontrar pela vida, a todas que já toquei e que já me tocaram, guardo um pouco de todas. Aos meus miúdos divertidos, serei vossa para sempre, a vossa Professora Bia. Obrigada à minha querida Professora Lara, que não foi apenas colega mas sim a melhor professora que tive em toda a vida.

Dedicatória

Dedico este trabalho e etapa da minha vida à Ana Teresa, a estrela mais brilhante do Céu, ao riso mais contagiante e o sorriso mais brilhante de todos. A conclusão desta caminhada era um sonho que partilhávamos, hoje só resta a saudade e o carinho, descansa em paz, querida amiga.

Siglas, Abreviaturas e Locuções

A.E. – Aprendizagens Essenciais

AEB – Agrupamento de Escolas de Benfica

Apud – segundo, conforme

Coord. – coordenadores

CONCP - Conferência das Organizações das Colónias Portuguesas

D.G.E. – Direção Geral da Educação

ED. – Edição, Editor(a)

Et al. – entre outros

EUA – Estados Unidos da América

FNLA – Frente Nacional de Libertação da Angola

FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique)

H.C.D. – História Culturas e Democracia

MFA – Movimento das Forças Armadas

MPLA – Movimento Popular de Libertação da Angola

ONU – Organização das Nações Unidas

p. – página

pp. – páginas

PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde

P.A.S.E.O. – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PTSD – Perturbação de Stress Pós-Traumático

QSV – Questões Socialmente Vivas

STSD – Perturbação Secundária de Stress Traumático

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UNITA – União Nacional para a Independência Total de Angola

NOTA

O presente trabalho foi redigido segundo o Acordo Ortográfico em vigor, utilizando a norma APA 7.^a Edição.

Resumo

O relatório aqui apresentado corresponde ao trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nomeadamente no decurso da prática letiva supervisionada. Esta desenvolveu-se na disciplina de História, Culturas e Democracia (H.C.D.), numa turma do 12.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, da Escola Secundária José Gomes Ferreira, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Benfica. Em termos curriculares, a turma 12.º, de H.C.D. desenvolveu atividades dentro do Tema *Passados Dolorosos na História, Quando o passado é dor presente*. A proposta de trabalho que foi escolhida para ser desenvolvida com os alunos foi *O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial*. O trabalho que consta neste relatório pretende demonstrar a pertinência do ensino dos Passados Dolorosos, em sala de aula, recorrendo a metodologias inspiradas na teoria da aprendizagem de Lev Vigotsky.

Através dos resultados do trabalho realizado com os alunos procuramos demonstrar na III Parte deste relatório como a memória individual ajuda e aprofunda a compreensão dos passados dolorosos.

Palavras-Chave: História, Consciência Histórica, Guerra Colonial, Memória, Memória Individual, Questões Socialmente Vivas, Passados Dolorosos.

Abstract

This report presents the work carried out as part of the Master's program in History Teaching for the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, particularly during the supervised teaching practice. This practice was conducted in the subject of History, Cultures, and Democracy (H.C.D.), with a 12th-grade class from the Scientific-Humanistic Course in Socioeconomic Sciences at José Gomes Ferreira Secondary School, part of the Benfica School Group. In terms of curriculum, the 12th-grade H.C.D. class engaged in activities within the theme "Painful Pasts in History: When the Past Is a Present Pain." The project chosen to be developed with the students was "Our Painful Past – The Colonial War." This report aims to demonstrate the relevance of teaching Painful Pasts in the classroom by employing methodologies inspired by Lev Vygotsky's learning theory.

Through the results obtained from the work conducted with the students, we aim to demonstrate in Part III of this report how individual memory aids and deepens the understanding of painful pasts.

Keywords: History, Historical Consciousness, Colonial War, Memory, Individual Memory, Socially Controversial Issues, Painful Pasts.

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Dedicatória	iv
Siglas, Abreviaturas e Locuções	v
Resumo	vi
Abstract	vii
INTRODUÇÃO.....	1
I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. A Importância do Ensino da História	4
Para que Serve a História?.....	4
O Ensino da História e o seu Papel Formativo.....	6
A História e a Cidadania.....	10
O Papel da Escola e do Professor para o Ensino da História.....	12
Ensinar História no Século XXI.....	17
2. Teorias de Ensino-Aprendizagem	21
Vigotsky: A vida e Obra.....	23
A Teoria Sócio Histórica de Vigotsky.....	28
A Zona de Desenvolvimento Potencial.....	32
A Ligação entre o Crescimento e a Aprendizagem.....	35
A Mediação Sociocultural.....	36
II PARTE – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	39
1. O Contexto Escolar de Lecionação	40
A Escola José Gomes Ferreira.....	41
O meio envolvente: Constituição e População Escolar.....	42
Caracterização da Turma.....	47
A Professora Cooperante.....	49
2. Enquadramento Curricular e Científico das Aulas Lecionadas	50
Enquadramento Curricular da Disciplina História, Culturas e Democracia.....	50
A Unidade Didática – <i>Passados Dolorosos na História, quando o passado é dor presente</i>	52
A Unidade Didática – Síntese Teórica.....	54
3. O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial	63
Descrição das Aulas Lecionadas.....	63
Reflexão sobre as Aulas Lecionadas.....	89
4. A Avaliação	90
5. As Atividades Realizadas na Escola José Gomes Ferreira	95
III PARTE – A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA INDIVIDUAL PARA A COMPRESSÃO DOS PASSADOS DOLOROSOS.....	97
1. O Papel da Memória	98
Memória e História.....	98

Memória Individual e Memória Coletiva.....	101
A Memória e a Função Social da História.....	103
Passados Dolorosos e Consciência Histórica.....	106
2. O “nosso” Passado Doloroso – A Guerra Colonial – O que Pensam os Alunos....	110
Porquê, um Passado Doloroso?.....	110
O que pensam os alunos sobre a Guerra Colonial.....	111
A Relevância do Testemunho Oral.....	117
3. A Importância de Estratégias Pedagógicas que contribuam para a Consciência Histórica dos Alunos.....	119
A Memória Individual como contributo para a compreensão da História.....	119
O que não podemos Esquecer nem Silenciar.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
Referências Bibliográficas.....	129
Anexos.....	138
Apêndices.....	159

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema Concetual do PASEO.....	13
Figura 2 - Zona Potencial de Desenvolvimento.....	34
Figura 3 – Processo de Mediação.....	37
Figura 4 – Escola José Gomes Ferreira.....	41
Figura 5 – Tabela de Distribuição dos Alunos pelas Escolas do Agrupamento.....	43
Figura 6 – Gráfico dos Alunos que Beneficiam de ASE.....	44
Figura 7 – Tabela da Oferta Educativa.....	46
Figura 8 – Dificuldades dos Alunos em Estudar.....	48
Figura 9 – Cronograma das Aulas Lecionadas.....	65
Figura 10 – Planificação da Aula 1.....	66
Figura 11 – Questões Lançadas aos Alunos.....	68
Figura 12 – Planificação das Aulas 2 e 3.....	70
Figura 13 – Nuvem de Ideias.....	73
Figura 14 – Planificação da Aula 4.....	75
Figura 15 – Planificação das Aulas 5 e 6.....	78
Figura 16 – Planificação das Aulas 7, 8 e 9.....	80
Figura 17 – Planificação das Aulas 10 e 11.....	83
Figura 18 – Planificação da Aula 12.....	85
Figura 19 – Planificação da Aula 13.....	87
Figura 20 – Questões Lançadas aos alunos, última aula.....	88

Índice de Anexos

Anexo 1 - Conferência a Guerra Colonial.....	139
Anexo 2 - Trabalho Autónomo dos Alunos – 4. ^a Etapa.....	140

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Guião de Debate: <i>O que é a História, que significados tem?</i>	160
Apêndice 2 – Textos de Apoio para o Trabalho Cooperativo das Aulas 10 e 11.....	164
Apêndice 3 – Guião do Trabalho Autónomo.....	180
Apêndice 4 – Resultados do Trabalho Autónomo.....	185
Apêndice 5 – Apresentação Digital O “Nosso” Passado Doloroso – A Guerra Colonial.....	189

INTRODUÇÃO

O relatório que aqui apresentamos é a conclusão de todo o trabalho, aprendizagens e conhecimentos que realizámos ao longo destes dois anos letivos do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Estes anos revelaram-se imprescindíveis para o nosso futuro enquanto docentes, todas as aprendizagens e ferramentas que adquirimos nestes anos servirão para aplicarmos na nossa vida profissional. Estes foram dois anos de muito trabalho e dedicação, onde nos cruzámos com excelentes profissionais, onde nos foi dada a oportunidade de traçar conhecimentos e diálogos com inúmeros colegas, tanto de História como de outras disciplinas, e onde conhecemos professores excepcionais que nos marcaram pela positiva. Não é difícil perceber o que faz de nós bons professores, mas aprender todas as exigências e dificuldades desta profissão ao lado de pessoas notáveis, que apenas nos fizeram perceber que esta é uma profissão única, fez toda a diferença.

Este trabalho final está organizado em três partes. Na primeira, iremos debruçar-nos sobre a Importância do Ensino da História, enquanto disciplina fundamental no currículo português. Iremos focar-nos na contextualização do ensino da História na atualidade e a sua relevância. De seguida iremos proceder à fundamentação teórica da abordagem didático-pedagógica utilizada, precisamente vamos demonstrar a Teoria Sócio Histórica de Lev Vigotsky, prendendo-nos na ideia da Zona Potencial de Desenvolvimento, para a demonstração da nossa prática letiva.

Na segunda parte deste relatório constará todo o trabalho realizado durante a prática de ensino supervisionada. Iremos começar por apresentar o contexto escolar de lecionação da Escola Secundária José Gomes Ferreira, o seu meio envolvente, constituição e população escolar. Abordaremos também a caracterização da turma, de forma a facilitar o conhecimento daqueles que foram, ainda que por breves instantes, os nossos alunos, para que este sonho se realizasse. De seguida, iremos debruçar-nos acerca do enquadramento curricular e científico das aulas lecionadas, onde abordaremos o enquadramento curricular da disciplina História, Culturas e Democracia e da Unidade Didática. Será também dado um contexto sobre a temática lecionada, portanto uma síntese teórica sobre a Guerra Colonial Portuguesa. Posto isto, seguir-se-á a descrição das aulas lecionadas, sobre *O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial*. Ainda neste capítulo

é referido as atividades desenvolvidas na Escola José Gomes Ferreira e a avaliação dos alunos, que se revelou um trabalho bastante interessante.

Finalmente, na terceira e última parte, deste trabalho, iremos demonstrar como a memória individual assume um papel importante para a compreensão dos Passados Dolorosos. Para que isto seja possível, iremos procurar falar um pouco sobre a questão do papel da memória, explicar o que são os passados dolorosos e compreender porque a Guerra Colonial faz parte do passado doloroso de Portugal. Iremos analisar o que os alunos pensam sobre a Guerra Colonial e depois iremos demonstrar como a memória individual, acabou por construir conhecimento histórico e permitir que os alunos adquirissem consciência histórica. Vamos, portanto, analisar a relevância deste tema e demonstrar a importância de estratégias de ensino aprendizagem que contribuam para a consciência histórica dos alunos.

Nos anexos a este trabalho encontram-se materiais de apoio à sua leitura e os trabalhos dos alunos. Nos apêndices, por sua vez, encontram-se os materiais produzidos para a prática letiva.

I PARTE:
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Importância do Ensino da História

Todos os que nos encontramos a ler este relatório, à partida reconhecemos a enorme importância que a História tem e assume no papel da formação e educação dos nossos alunos. Porém, não restam dúvidas de que *Para que Serve a História?* é uma pergunta que todos os professores de História ouvem, no mínimo algumas vezes por ano. Acontece, que é preponderante para a realização deste trabalho, responder uma vez mais a esta questão, para fundamentar e afirmar a importância do seu ensino. Iremos debruçar a nossa fundamentação na importância da História ao serviço da sociedade e da formação de jovens cada vez mais conscientes e democráticos.

Para que Serve a História?

“O valor da história está então em ensinar-nos o que o homem tem feito e, deste modo, o que o homem é” (Collingwood, 1981, p.17).

A História permite-nos conhecer a existência do Homem no tempo e compreender o sentido das ações da humanidade na sua globalidade. Ajuda-nos a viver melhor, como Mattoso refere “só me atrai no passado aquilo que me permite compreender e viver o presente” (Mattoso, 1988, p.17).

Mattoso, diz-nos ainda que

Para mim, portanto, a História não é a comemoração do passado, mas uma forma de interpretar o presente. Ao descobrir a relação entre o ontem e o hoje, creio poder decifrar a ordem possível do mundo, imaginária, porventura, mas indispensável à minha própria sobrevivência, para não me diluir a mim mesmo no caos de um mundo fenomenal, sem referências nem sentido (1988, p.22).

A importância de aprender história é poder compreender o presente através das referências do passado. O mundo como o conhecemos hoje é o culminar de diversos

acontecimentos e sem compreendermos o passado não podemos conhecer o presente nem tão pouco preparar um futuro democrático, plural e justo. Não basta explicar aos alunos que importa estudar História para compreendermos o passado, porque para muitos o próprio presente é incompreensível. Importa explicar a importância e demonstrar que a História é pertinente pois a História enquanto ciência permite-nos demonstrar que existe uma ordem no mundo (Mattoso, 1988, p.23). Esta ordem no mundo, é aquilo que temos de explicar aos alunos. A História não serve apenas para percebermos quem somos, mas sim o que aconteceu, como e porquê? Serve para podermos compreender o mundo em que vivemos, serve para podermos viver num mundo com referências, onde as ações do Homem tenham uma explicação e um sentido.

João Costa e João Couvaneiro dizem-nos que a História permite-nos perceber o que a humanidade tem feito, como o fez, o seu percurso, as suas conquistas e retrocessos, como é que se chegou à atualidade. Constituindo um contributo fundamental para percebermos aquilo que somos individualmente e coletivamente. Conhecer o passado possibilita-nos uma melhor convivência com o presente, compreendendo melhor os sistemas em que nos integramos e dessa forma, ajuda-nos a viver melhor (Costa & Couvaneiro, 2019, pp. 28-29).

Portanto, precisamos de conhecer bem o nosso passado, para podermos viver bem no presente e, por sua vez, prepararmos ainda melhor o nosso futuro. Os nossos alunos do século XXI, nada sabem sobre o que é viver uma Ditadura. Passou demasiado tempo, existe uma distância que nos permite abordar este tema com toda a frontalidade, os seus avós, infelizmente, são fontes de informação, desses que foram tempos dolorosos na história de Portugal. Porém, estes mesmos alunos, sabem o que é uma Guerra, não porque a viveram, mas sim porque estamos a viver conflitos bélicos que invadem as nossas televisões, e os meios de informação, todos os dias. Ainda que não tenham vivido a dor na primeira pessoa, deveriam ter a capacidade de reconhecê-la. Este trabalho, permitiu-nos perceber, como é que alunos do Curso de Ciências Socioeconómicas do 12.º ano, olham para este tema, como é que o pensam e desenvolvem e vamos demonstrar como a utilização da memória de quem viveu passados dolorosos é tão importante para ajudar os alunos a ganharem consciência histórica.

O Ensino da História e o seu Papel Formativo

O passado e os seus acontecimentos transformaram o mundo que hoje conhecemos, reconhecer os passados dolorosos e porque eles existem devia fazer parte da consciência histórica dos nossos alunos. Assim sendo, o lugar que a História ocupa no currículo e na vida dos alunos merece ser justificado. Em História temos de escolher o que lecionar, não podemos estudar tudo o que aconteceu no passado. Esta escolha faz parte da construção do currículo, no entanto são estas escolhas que suportam verdadeiramente os objetivos que temos para o ensino da história. A constatação de que é impossível incluir todos os conteúdos no currículo, assim como não é por incluir muitos conteúdos que se garante mais aprendizagens, obriga a um trabalho difícil, a identificação de quais os conteúdos que são fundamentais manter no currículo (Barton, 2004, p.14).

Nos dias que correm, falamos antes das Aprendizagens Essenciais (AE). As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular que estão na base da planificação, realização e avaliação do ensino aprendizagem dos alunos e procuram promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Na elaboração das Aprendizagens Essenciais, no currículo português, houve a preocupação de equilibrar a definição dos conteúdos com a exequibilidade e o seu potencial para o desenvolvimento das competências previstas no PASEO (Costa & Couvaneiro, 2019, p.59).

De acordo com as Aprendizagens Essenciais do 7.º ano, 8.º ano e 9.º de escolaridade da disciplina de História o que se pretende com os alunos é o seguinte:

Pretende-se que o aluno adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva. A História, através da análise fundamentada e crítica de exemplos do passado, é uma disciplina fundamental para promover a cultura de autonomia e responsabilidade (DGE, 2022, pp.2-3).

Se olharmos para as Aprendizagens Essenciais do 10.º ano, 11.º ano e 12.º ano de escolaridade, a importância desta disciplina surge da seguinte forma:

Recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, os alunos adquirem a compreensão do mundo em que vivem e uma consciência histórica que lhes permite assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, numa perspetiva humanista; um método que valoriza a análise exaustiva de fontes diversificadas e promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão, promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva (DGE, 2022a, p.2).

Sendo assim, e de acordo com as AE da disciplina de História do ensino básico e secundário, percebemos que o ensino da História em Portugal procura promover uma cultura de autonomia e de responsabilização dos alunos, pois através da análise fundamentada e crítica dos exemplos do passado conseguem compreender melhor o presente. Procurando assim, garantir uma educação que visa criar cidadãos conscientes, promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva.

Muitas das vezes os alunos não percebem o processo de construção do conhecimento histórico. Acreditam que é algo que surja num livro, mais do que nunca é importante refletir com eles aquilo que surge nos livros, como e porquê. O que eles estudam e a forma como estudam é História, nada é adquirido num livro por um simples acaso, os alunos não entendem que fazem parte da História e que todos os dias esta está a ser construída.

Desta forma, podemos afirmar que é impossível negar o papel formativo da História. “Numa escola que serve um pouco de espelho de uma sociedade em transformação, e em que as próprias mudanças são muito mais rápidas do que a capacidade para a escola as adaptar, o recurso formativo da história é essencial” (Monteiro, 2003, p.15). O ensino da História procura estabelecer a ligação entre a procura da verdade e a iniciação ao próprio pensamento histórico. Como temos vindo a verificar, é preponderante o lugar que a História ocupa na realidade curricular, não apenas pela natureza dos conteúdos que aborda mas porque promove uma atitude crítica que é importantíssima para a formação dos alunos. Portanto, podemos considerar que a História contribui para: “o indivíduo tomar consciência da realidade – passado; que os problemas do mundo atual sejam entendidos em termos locais e globais; formar cidadãos com

consciência democrática e solidária para com os problemas sociais; o aprofundamento cultural em termos científicos e estéticos” (Monteiro, 2003, p.17).

Não podemos formar cidadãos participativos, democráticos e conscientes sem a História. “Somos instantes finitos, seres intrinsecamente temporais, que estão no tempo e se organizam em sociedades que existem através dele. Somos o que fazemos, mas também somos o produto daquilo que aconteceu antes de nós” (Costa & Couvaneiro, 2019, p.28). Não podemos continuar a existir sem a consciência do nosso passado, sem entendermos a dor que já foi vivida, sentida e que ainda hoje existe, em tantas pessoas, os passados dolorosos, têm por isto, um papel formativo, para todos nós, nomeadamente para os nossos alunos.

A História permite-nos aprender a pensar, pois percebemos com ela e através dela que a mudança existe, que as coisas não foram como sempre foram. Se os nossos alunos acreditarem que nada mudou, o que poderemos dizer acerca da democracia, o que as pessoas pensam sobre os direitos humanos, sobre a igualdade de género ou o simples direito ao voto. Nada nos foi dado nem oferecido, e a liberdade e a democracia não são bens adquiridos, a História permite que os alunos pensem, pois demonstra, como as instituições sociais foram criadas, sugerindo também como podem ser mudadas ou que etapas serão necessárias para as preservar.

Dar aos estudantes a possibilidade de explorar direta e continuamente a herança dos eventos históricos – o seu impacto no presente – é uma forma de os preparar criticamente para a cidadania democrática. (...) A educação histórica fundamentará os objetivos da democracia quando alertar os estudantes para o papel e finalidade das ações humanas no passado. Os estudantes devem ter a possibilidade de considerar as opções possíveis dos povos do passado, as limitações que enfrentaram e a importância das suas decisões (Barton, 2004, pp.17-19).

Quando ensinamos os alunos a pensarem por eles próprios, estamos a educar jovens que se tornam cidadãos mais conscientes de si enquanto indivíduos que vivem numa sociedade, mas também no sentido coletivo, porque nada se faz sozinho e cada vez mais a cooperação é necessária para a construção de um mundo, democrático, justo e

plural. “A cooperação é uma das chaves da educação do nosso século” (Costa & Couvaneiro, 2019, p.11).

As aulas de História onde os alunos apenas absorvem as conclusões que foram alcançadas por outros, não preparam os estudantes para se comprometerem num pensamento crítico, uma vez que, não avaliam nem têm forma de chegar a um raciocínio. Este tipo de ensino não contribui para uma cidadania própria de uma democracia participativa. Nas aulas de História, precisamos de ajudar os alunos a alcançar conclusões que possam ser justificadas através de fontes disponíveis. Uma das finalidades da História, é mesmo esta, dar aos estudantes algo sobre o qual raciocinar, treinar a sua capacidade de alcançar conclusões a partir da análise crítica de uma variedade de fontes (Barton, 2004, p.20-22).

O ensino da História, além de transmitir conhecimentos sobre a realidade histórica, permite também desenvolver capacidades e atitudes específicas, segundo Maria Cândida Proença (1992) estas são:

- Promover o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese através de uma abordagem científica da realidade;
- Proporcionar o desenvolvimento do espírito crítico;
- Desenvolver a capacidade de formular hipóteses fundamentadas;
- Contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e das capacidades de expressão;
- Adquirir competências específicas no domínio do tratamento, classificação e análise de fontes históricas;
- Assegurar uma melhor formação cívica visando a preparação para o exercício consciente da cidadania;
- Desenvolver atitudes de tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores em diferentes tempos e espaços;
- Contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia;
- Despertar atitudes de respeito e colaboração com os outros seres humanos como pessoas e como membros de grupos sociais e nacionais.

Algumas destas finalidades específicas, não são possíveis de alcançar em mais nenhuma disciplina. Uma vez que, o ensino e aprendizagem da História é marcado por um campo específico para o desenvolvimento de determinadas capacidades que vimos serem essenciais à formação de um indivíduo que compreenda a realidade social e participe na vida coletiva. A História é portanto, imprescindível, pois, o seu ensino visa finalidades próprias e indispensáveis à formação integral dos alunos, justificando-se a sua importância no ensino dos alunos (Proença, 1992, pp.74-75).

A História e a Cidadania

Existe um papel cívico que é exigido à História, os nossos problemas atuais, necessitam por parte da disciplina de História, este seu papel interventivo, consciente, lúcido e tolerante, que acaba por transformar esta disciplina num espaço privilegiado de formação onde pode jogar-se o próprio futuro da coexistência humana (Alves, 2016, p.11).

Um dos objetivos do ensino da História deve ser o dever de contribuir para a cidadania, e com isto podemos afirmar uma educação centrada na construção de cidadãos democráticos, participativos na sociedade, justos e plurais, no sentido de aceitarem a diferença. O ensino da História em colaboração com a cidadania, deve ensinar aos alunos que eles conseguem controlar o seu futuro, participando ativamente na vida política das instituições que os afetam. Não queremos educar jovens inertes, mas sim jovens que estejam preparados para os desafios que vão enfrentar, que questionem e que sejam curiosos. “A política numa democracia não pode simplesmente ser o que os políticos fazem, mas o que todos fazemos para cuidar do nosso futuro” (Barton, 2004, pp.14-15).

A Educação para a Cidadania é cada vez mais importante, uma vez que as sociedades democráticas lidam com novos desafios num mundo que se encontra em constante mudança. O estudo da História é assim muito importante para a promoção de uma cidadania ativa e global. “Uma aula de História que não recorra à empatia histórica está, de algum modo, a falhar: quer no ensino da história, quer na preparação de futuros cidadãos”. (Costa & Martins, 2019, p.2).

A História pode contribuir para uma cidadania democrática, segundo Keith Barton, incentivando o pensamento crítico dos alunos, as aulas servem para aprender a pensar, então para isso os professores têm de promover o espírito crítico dos alunos. Ninguém consegue transformar a verdade em algo que todos concordem, as ações políticas dependem de raciocínio cuidado e da consideração de uma variedade de fontes de informação. Os cidadãos não escolhem ao acaso, existe um julgamento de opções e possibilidades sob circunstâncias de incerteza. Para isto, basta pensar nas últimas eleições legislativas portuguesas. São estas escolhas que os alunos irão enfrentar à saída da escola, cabe à disciplina de História contribuir para desenvolver estes pensamentos nos alunos. Os professores de História podem promover metodologias de reflexão, onde permitam que os alunos reflitam e compreendam que as instituições, as atitudes e os modelos sociais que existem na atualidade são o resultado de um processo histórico. “A nossa economia, o nosso sistema político, as nossas crenças e práticas culturais não foram escritas numa pedra – não são inatas, intemporais ou universais. São produtos do passado, de eventos, de decisões específicas ou de processos a longo prazo, e se pretendemos preparar os estudantes para se comprometerem numa discussão reflectida dos assuntos públicos, então temos que os ajudar a compreender como o passado contribui para o presente” (Barton, 2004, pp.16-17). Miguel Monteiro de forma muito claro explica-nos:

A História encontra-se intimamente associada à Educação para a Cidadania, exatamente porque permite, ao estudar o Homem em situação concreta, desenvolver capacidades de questionamento, de contextualização e de racionalização, exercendo um juízo crítico no contacto com os vestígios do passado. Estas são capacidades que se esperam no exercício de uma cidadania consciente: o conhecimento histórico, pelo seu interesse intrínseco, concorre com finalidades pedagógicas “úteis”, como são as de carácter social e político (Monteiro, 2021, p.574).

O Papel da Escola e do Professor no Ensino da História

A escola teve vários significados e durante muito tempo “foi considerada como um período de preparação para a vida” (Nóvoa, 2020, p.39). Nos primórdios do século XX, John Dewey apresentava a escola como a própria vida. Para António Nóvoa, a escola

tem de ser mais do que a vida, isto é, mais do que a vida culturalmente limitada de muitas crianças e jovens. A nossa existência é feita de coleções de experiências, de vivências e de imagens. Se frequentarmos a música “pimba”, é uma coisa, se de música erudita, é outra. Se assistirmos a fracas telenovelas, é uma coisa, se a filmes de qualidade, é outra. Se ficarmos pela leitura das mini-notícias sugeridas pelo *Google* ou difundidas pelo *WhatsApp*, é uma, se acedermos a literatura de referência é outra (Nóvoa, 2020, p.40).

A escola tem de nos colocar em contacto com realidades e culturas, que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. “Nesse sentido, não pode limitar-se a reproduzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que esta vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. A escola não pode nunca desviar-se da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar” (Nóvoa, 2020, p.40).

A escola é uma forma de os alunos terem acesso ao legado da humanidade e a um certo cânone cultural, existem documentos que orientam aquilo que os alunos aprendem ou devem aprender. Esta aprendizagem na escola representa um espaço de formação de identidade, que se apresenta como um elemento fundamental de coesão da comunidade e atributo essencial em cada um de nós. “Sem conhecermos a nossa identidade, não nos conhecemos e, sem nos conhecermos, não conseguimos tomar decisões de forma livre. Tal como o conhecimento das ciências físicas e naturais, o conhecimento da história é, assim, um instrumento de liberdade” (Costa & Couvaneiro, 2019, p.29).

Atualmente vivemos tempos exigentes, com profundas repercussões na formação dos indivíduos e na sua integração na sociedade, desta forma, cabe à escola empenhar-se o mais possível na construção do sucesso educativo. Esta é uma das principais funções da escola e esta instituição deve corresponder a estas exigências recorrendo a todos os meios ao seu alcance para o conseguir. Nos dias de hoje, reconhece-se a importância da formação e instrução, este papel é da escola, por delegação da sociedade. Portanto, a

escola precisa de se empenhar para construir o sucesso educativo que os jovens necessitam. Este sucesso encontra-se ligado não só aos conhecimentos e competências mas também aos valores, como encontramos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Deve ser este, o espírito da escola, de modo a corresponder às exigências da atualidade (Silva, 2004, pp.77-78).

Este *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, prevê o desenvolvimento de diversas áreas de desenvolvimento e de determinados valores como os da liberdade, cidadania e participação. guiados pelos princípios que podemos visualizar no esquema concetual da figura 1. Nomeadamente, no que diz respeito às áreas de informação, de pensamento crítico e da consciência dos desafios da sustentabilidade, é impossível desenvolver estas competências sem conhecimento histórico (Costa & Couvaneiro, 2019, pp.45-46).

A importância do PASEO, é a importância de adquirir o conhecimento para desenvolver competências, o aluno que aprende História pode esquecer tudo aquilo que aprendeu se não mobilizar o conhecimento na análise de novas situações. Importa que os alunos consigam perceber os desafios de cada contexto, os contributos dos principais intervenientes, as formas de exercício dos diversos poderes, os padrões de governação, os resultados das decisões tomadas e das medidas implementadas. Com todos estes elementos, podemos olhar para o passado, presente e para os desafios do futuro com a capacidade de análise crítica do conhecimento histórico (Costa & Couvaneiro, 2019, p.47).

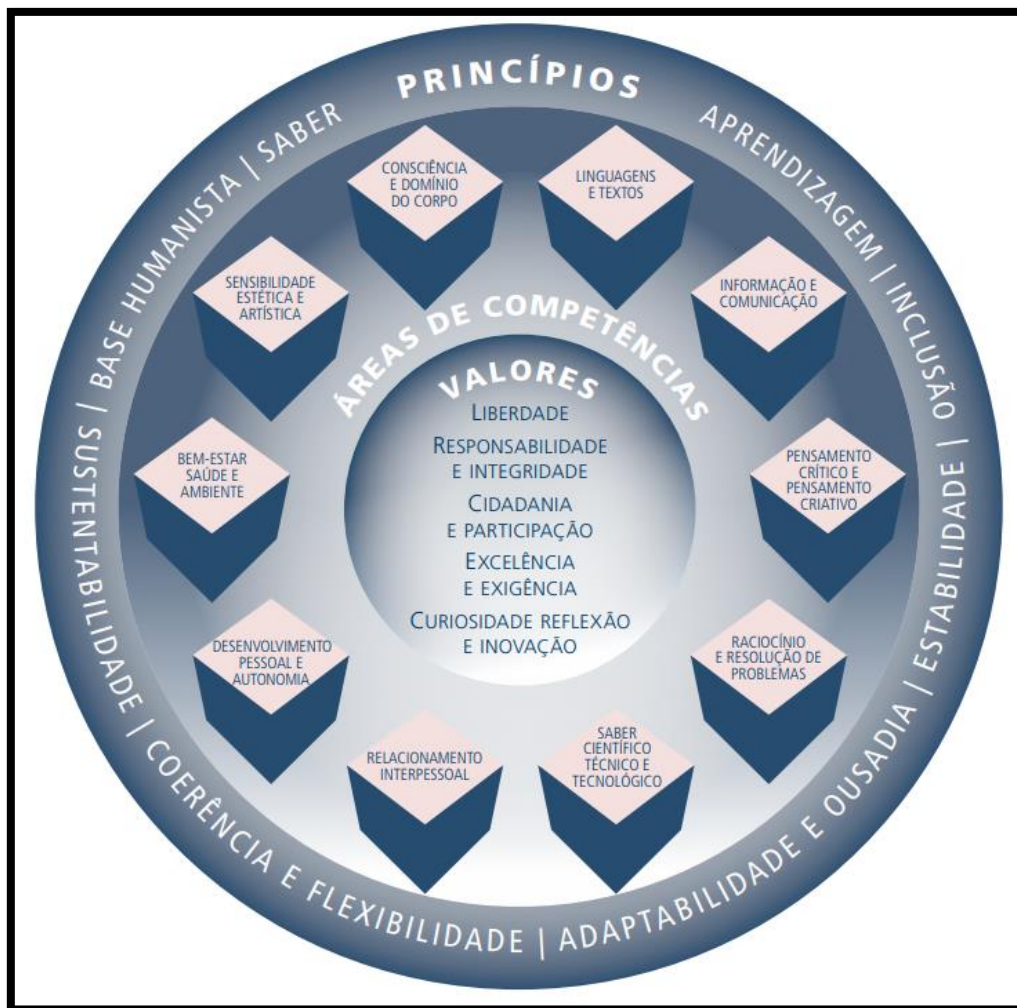


Figura 1 – Esquema Conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Retirado do PASEO, DGE, 2017, p.11.

É inegável que a escola é a instituição que tem mais responsabilidades sobre os jovens a seguir à família. A escola é um agente fundamental na socialização da criança. Com a entrada na escola, a criança entra num contexto social mais amplo e diferenciado. A escola continua, integra e amplia a obra educativa dos pais. Depois da família é a escola que exerce a influência máxima também na transmissão de valores, da cultura e das tradições sociais. (Monteiro, 2004, p.4).

Os professores no século XXI, surgem como elementos insubstituíveis, não só na promoção de aprendizagens, como também na construção de processos de inclusão e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (Nóvoa,

2009, p.13). Ainda que o nosso papel enquanto docentes seja cada vez mais essencial, atualmente, é cada vez mais claro que a maioria dos alunos não vê a escola como um dos seus locais favoritos, existe mesmo um estudo da Organização Mundial de Saúde – *Health Behaviour in School-aged Children*, coordenado por Margarida Gaspar Matos, que demonstra estes resultados. Portanto, verificamos que existe um contexto atual de desmotivação dos alunos em relação à escola, e é neste contexto que os professores veem a tarefa de ensinar mais dificultada, pois é mais exigente captar o interesse dos alunos (Ribeiro & Nóbrega, 2016, pp.95-96). Ser professor é mais do que ensinar, é também formar pessoas sensíveis, empáticas e empenhadas na construção da sua própria existência. Enquanto professores do século XXI, devemos promover uma educação que reconheça e valorize o que os alunos sentem, se fizermos isto, estamos a ensinar os nossos alunos a viver melhor. Se os nossos alunos forem capazes de reconhecer as suas próprias emoções, serão seres humanos mais felizes, ao mesmo tempo que, aprendem a lidar com a raiva e a tristeza sem se sentirem mal por isso (Ribeiro & Nóbrega, 2016, pp. 99-100).

É claro que não existem, segundo Luís Alberto Alves, fórmulas que determinem o que deve ser o trabalho do professor de História. A utilidade da História é, no tempo presente, inquestionável, ou deveria ser para todos. Porém, é importante que percebamos, enquanto professores de História em formação, de que a utilidade desta disciplina “mede-se”, de acordo com Alves, pela capacidade que ela terá de preparar os alunos para a sociedade em que vivem. Para que exista esta consciência, é necessário termos ideias claras sobre os nossos alunos e a sociedade em que vivem. Ser professor de História é ter a responsabilidade de transportar a formação científica para a perceção da sociedade em que vivemos (Alves, 2016, pp.11-12).

O nosso objetivo é formar alunos que tenham a capacidade de defender ideias em público, que tenham a coragem de lutar e de possuir as suas próprias convicções, numa sociedade que se diz tecnológica, onde a informação surge com uma rapidez nunca vista, assim como a desinformação. Devemos formar os futuros cidadãos para serem conscientes enquanto seres individuais num coletivo. Enquanto professores de História, possuímos o dever de educar para a consciência histórica, os alunos não devem banalizar o mal e sim, questionar e perceber os passados dolorosos. Perante esta ideia, é importante equacionar como é que a disciplina de História pode assumir a sua função de educação em relação à problematicidade crescente do mundo e da sociedade. Neste sentido, o ensino da História deve procurar dar prioridade às mudanças, ao estudo dos conflitos e

das diferenças que marcam as organizações coletivas. Mais do que factos, a História deve ensinar os alunos a analisar e a olhar em perspectiva (Alves, 2016, pp.13-14).

Como Proença nos ensina, um professor precisa de “saber ensinar”, ou seja, isto é o exercício da sua competência pedagógica, assim como o professor precisa também de “saber o que ensinar” no domínio de uma área disciplinar específica, ou seja, exercer a sua competência científica (Proença, 1992, pp.58-59). Para Miguel Monteiro é fundamental assegurar “o equilíbrio entre a formação científica que deve ser rigorosa e as competências pedagógico didáticas.” O professor de História movimenta-se em três áreas do saber, a área da sua própria ciência, a História, o professor deve possuir o conhecimento científico próprio de quem estudou História. A par desta competência o professor deve saber movimentar-se na área do saber da ciência psicológica e finalmente da área da pedagogia, que lhe permite assim o saber adequar o discurso científico ao nível etário e cognitivo dos alunos (Monteiro, 2001, p.24).

A ação educativa procura o desenvolvimento do indivíduo simultaneamente nos planos físico e intelectual, proporcionando-lhe uma cultura que lhe permita compreender o mundo em que vive e a capacidade de refletir sobre os problemas do seu tempo (Proença, 1992, p.100). “A educação do futuro deverá preocupar-se cada vez mais com aprendizagens que permitam fazer face aos problemas com que os alunos se defrontam na escola e na vida em geral” (Veiga, 2013, p.39). Portanto os professores do século XXI têm o desafio de orientar o ensino para a construção de verdadeiros significados e estes têm de ser entendidos pelos alunos. Esta construção precisa também de auxiliar os alunos a tornarem-se autónomos e autorregularem a sua aprendizagem (Simão, 2013, p.496).

Ao professor de História, cabe a função de agente que participa na construção de conhecimento histórico dos alunos, sendo assim Palmira Alves, ressalta alguns perfis determinantes para o papel do professor de História. O professor de História não pode limitar-se à transmissão dos conteúdos de um determinado tema histórico, ele precisa de os transmitir em relação à dinâmica social do campo de aprendizagem. Ao escolher as suas formas de ensino, o docente deverá ser capaz de trabalhar, de maneira flexível e pedagogicamente consciente, em função das condições sociais, dos níveis cognitivo e etário do grupo, ou seja, da realidade escolar. Portanto, os professores de História poderão responder às exigências centrais desta disciplina, oferecer métodos e teorias que apoiem

a análise e a descrição das mudanças políticas, económicas, sociais e culturais sem, contudo, cair em simplificações (Alves, 2004, p.119).

No fundo a escola e os professores devem “responder ao desejo que existe nos alunos de se exprimirem e comunicarem ente si, criando situações pedagógicas que permitam essa comunicação.” (Proença, 1992, p.48). Esta relação que se deve basear sempre no respeito pelo outro.

Ensinar História no Século XXI

O mundo atual coloca novos desafios à educação, à escola e aos professores. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo acelerado. Portanto, somos diariamente confrontados com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. É neste contexto que a escola e os professores, devem propiciar as aprendizagens dos alunos para o desenvolvimento de competências que possam mobilizar para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas (DGE, 2017, p.7). Atualmente as escolas e os professores enfrentam desafios que exigem a redefinição, a reconstrução e a reinvenção de concepções e práticas que têm permanecido nos sistemas educativos desde o século XIX. É necessário, por isso, utilizar novas formas de pensar que nos ajudem a enfrentar os desafios que a educação e a formação contemporâneas colocam. (Fernandes, 2018).

A escola já não possui o papel de exclusividade na transmissão de conhecimento (Proença, 1992, p.67). Atualmente vivem-se mudanças alucinantes, a inteligência artificial domina o dia a dia da maior parte dos nossos alunos, o papel do professor no século XXI, assume transformações gigantescas. Nós já não somos os detentores do saber, os alunos estão a um “toque” do conhecimento, aquilo que é o nosso papel é ensinar a interpretar e a avaliar esse conhecimento. O que podem fazer com esse conhecimento e de que formas é que o podem alcançar. Cabe à escola e aos professores preparar os alunos para a autonomia, e para a avaliação desta nova forma de encontrar o conhecimento. “Ao contrário do que um olhar ingénuo poderia supor, é exatamente porque os dados e informação estão cada vez mais acessíveis que se torna cada vez mais fundamental que a escola seja um instrumento para avaliação do conhecimento” (Costa & Couvaneiro, 2019, p.34). O professor não passou a ser um mediador de dados de informação, o professor

continua a ser o transmissor de conhecimento, porém é também o fornecedor dos princípios básicos do conhecimento que capacitam os alunos para uma circulação capaz neste mundo digital de dados e avalanches de informação. É por todas estas questões que o conhecimento é um instrumento importante no combate às desigualdades. Os que sabem mais têm mais condições de exercer a sua liberdade (Costa & Couvaneiro, 2019, p.34).

Atualmente, promove-se a importância da aprendizagem ao longo da vida, no entanto, muitos estudantes demonstram pouco interesse na escola. As razões para que isto aconteça podem ser as estratégias de ensino utilizadas, hoje mais do que nunca, o professor deve procurar motivar os alunos. Para que isto aconteça devem ser desenvolvidas estratégias de ensino aprendizagem que coloquem o aluno no centro do processo de aprendizagem. Assim como, estratégias que tratem problemas reais, para que os alunos entendam a importância e a dimensão do local onde permanecem por horas todos os dias (Costa & Couvaneiro, 2019, p.18).

O desinteresse dos alunos não é uma novidade, aquilo que é novidade é a evolução drástica do seu quotidiano, os nossos alunos, mais do que em qualquer outra altura vivem rodeados de estímulos e a sala de aula é o lugar onde os sentem menos. A sala de aula e o trabalho do professor deve ir ao encontro de tudo aquilo que temos vindo aqui a fundamentar. “A aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma necessidade de todos os cidadãos. Precisamos de desenvolver as nossas aptidões e competências ao longo da nossa vida, não apenas para a nossa realização pessoal e a nossa capacidade de participar activamente na sociedade em que vivemos, mas também para sermos capazes de ter êxito num mundo laboral em constante mudança” (Comissão Europeia, 2007, p.1).

Os nossos alunos passam cada vez mais tempo ao ecrã, a forma como pensam é cada vez mais distinta da que foi a nossa, as gerações que educamos são diferentes das nossas. As formas como acedemos à informação e aos serviços é também completamente diferente, os alunos precisam de competências para dominar este mundo completamente digital, não apenas com o objetivo da aquisição de competências técnicas, mas para uma compreensão mais profunda das oportunidades que terão no seu futuro (Comissão Europeia, 2007, p.1).

As competências sociais e cívicas no atual quadro europeu e português fazem cada vez mais sentido, o pleno respeito pelos direitos humanos, principalmente o princípio de

igualdade, base da democracia, e a apreciação e compreensão das diferenças entre os sistemas de valores dos diferentes grupos religiosos ou étnicos, apresentam-se como os elementos em que se baseia uma educação para o século XXI (Comissão Europeia, 2007, p.9).

Estas competências incluem as competências pessoais, interpessoais e interculturais, e abrangem todas as formas de comportamento que permitem ao indivíduo participar de forma eficaz e construtiva na vida social e laboral, em particular em sociedades cada vez mais heterogêneas, e resolver conflitos quando necessário. As competências cívicas permitem ao indivíduo participar plenamente na vida cívica, com base no conhecimento dos conceitos e das estruturas sociais e políticas e numa participação cívica activa e democrática (Comissão Europeia, 2007, p.9).

Como temos vindo a perceber, o ensino da História desempenha um papel fundamental para fazer face aos desafios políticos, culturais e sociais que a Europa enfrenta atualmente. Principalmente, no que diz respeito, aos desafios colocados pela diversificação das sociedades, pela integração de migrantes e refugiados na Europa, e pelos ataques à democracia e aos valores democráticos. Desta forma, conseguimos perceber que o ensino da História contribui de modo particular para a transmissão destes valores e compromissos, pois permite aos alunos conhecer as complexidades e a diversidade do comportamento humano no passado, fomentar a capacidade para questionar narrativas divergentes e até contraditórias, e exigir a fundamentação de qualquer argumento através de um conhecimento exaustivo de todos os lados. Porém, para que isto seja possível, o ensino da História tem de ser ensinado de forma que isto se concretize. De acordo com Barton, a História pode contribuir para o pensamento crítico dos alunos possibilitando a experiência de uma variedade de fontes de informação para alcançar as suas conclusões. Os julgamentos e escolhas que os cidadãos fazem, dependem de uma análise de várias fontes e informações. Aos alunos que lhes é dada a oportunidade de pesquisar a informação, avaliar a sua fiabilidade e desenvolver interpretações (competências próprias da pesquisa histórica), tornam-se mais capazes de usar estas competências ao tomar decisões no presente e encontram-se, por sua vez, mais aptos a reconhecer lacunas nas conclusões dos outros. (Barton, 2004, p.19). Qualquer disciplina permite desenvolver estes valores, atitudes, competências, conhecimentos e compreensão crítica do Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática. Contudo,

a História é uma disciplina que consegue oferecer respostas para compreender criticamente o presente, ensinado que qualquer elemento do passado deve ser interpretado no seu contexto histórico e promovendo a noção de que a interpretação histórica é uma questão de debate. (Comissão Europeia, 2018, pp.5-6).

“A compreensão crítica de fenómenos históricos promove o processo de aquisição de Competências para uma Cultura da Democracia (CCD), sendo evidente a convergência entre a disciplina de História e a Educação para a Cidadania. O ensino da História pode beneficiar da inclusão e adaptação das abordagens pedagógicas das CCD para criar um ambiente de aprendizagem onde os jovens possam estudar ativamente questões históricas com as quais conheçam e aprendam sobre, através e para uma cultura da democracia. Isto permite desenvolver as capacidades necessárias para os jovens se tornarem participantes ativos de uma cultura democrática, adquirindo uma série de comportamentos que promovam o diálogo e a cooperação, e solucionando conflitos através de meios pacíficos e de uma participação ativa na esfera pública.” (Comissão Europeia, 2018, p.6).

Sendo assim, os princípios e as linhas orientadoras para o estabelecimento de um plano curricular e de uma pedagogia de história, democrática, diversificada e inclusiva, de acordo com a Comissão Europeia, 2018 são:

1. Desenvolver planos curriculares flexíveis e pedagogias interativas que reconheçam diferenças culturais.
2. Ensinar e aprender sobre a história complexa da democracia.
3. Refletir sobre o modo como as atividades de indivíduos e grupos de pessoas comuns moldaram a história das sociedades.
4. Reconhecer que pessoas de diferentes origens culturais, religiosas e étnicas estão há muito tempo enraizadas nas sociedades.
5. Valorizar as múltiplas identidades do ‘outro’ e as nossas.
6. Disponibilizar ferramentas para analisar fontes históricas e lutar contra a propaganda manipuladora.
7. Abordar questões que podem ser sensíveis ou controversas.

8. Equilibrar as dimensões cognitiva, emotiva e ética no ensino e aprendizagem da história.

Nunca será fácil lecionar temas ou noções como o trauma ou passados dolorosos. Vivemos o tempo da tecnologia, e é aqui que surge o papel insubstituível do pensamento crítico, que é consolidado trazendo do passado a experiência acumulada que só a História nos consegue dar. Quando este conhecimento não chega aos nossos alunos estamos a educar futuros adultos sem consciência, sem compreensão alguma sobre a sua identidade, é o conhecimento do passado que vai garantir o sucesso do exercício da cidadania, e esta consegue-se através do papel da História na formação dos jovens (Alves, 2016, pp.19-20).

2. Teorias de Ensino Aprendizagem

“Na ausência do outro, o homem não se constrói homem.”

Vigotsky

É completamente fundamental ter a consciência de que enquanto futuros professores, a nossa prática profissional irá implicar exercer influência, orientar as ações e os comportamentos dos nossos alunos. Da mesma forma que iremos promover a aquisição e o desenvolvimento de capacidades que eles irão desempenhar no seu futuro de modo construtivo e autónomo. Para que isto seja possível, iremos ativar e orientar processos psicológicos que permitirão aos nossos alunos o desenvolvimento de novas capacidades e a ampliação do seu campo de vivências e experiências. O nosso trabalho consiste em lidar com seres humanos em desenvolvimento e é premente ter a consciência de que esta é uma enorme responsabilidade (Santa-Clara, 2012, p.117).

Importa perceber que existe um conjunto de teorias da educação que são cada vez mais relevantes, estas interessam-se particularmente pelas dimensões socioculturais da aprendizagem. Estas teorias assumem as interações socioculturais como algo

preponderante nos mecanismos de aprendizagem. Por sua vez, estas teorias opõem-se ao behaviorismo e ao cognitivismo. Estas teorias sociocognitivas distinguem-se do movimento psicocognitivo, pois dão mais relevância à dimensão sociocultural própria às transações cognitivas entre uma pessoa e o seu meio. Ao passo que o movimento psicocognitivo interessa-se mais pelo que se passa no cérebro, ou seja, com a estrutura do conhecimento ou a lógica da resolução de problemas (Bertrand, 2001, p.115).

O ponto de partida da perspectiva social centra-se na tomada de consciência, por parte dos docentes, da necessidade de ter em conta as condições culturais e sociais da aprendizagem. “Um número elevado de análises e de verificações efetuadas pelos pedagogos concluem pela necessidade de levar estas condições em consideração, no caso de se desejar obter uma aprendizagem duradoira” (Bertrand, 2001, p.116).

Alguns docentes tendo em vista a parte mais social, acabaram por virar-se para uma visão construtivista do conhecimento e para a psicologia social, tendo como objetivo elaborar práticas que se caracterizam por atribuir uma maior importância à dimensão social da aprendizagem (Bertrand, 2001, p.120). Estes modelos construtivistas influenciaram as explicações teóricas e a prática educativa, acabaram por dar origem a diferentes estratégias de ensino aprendizagem que se baseiam por exemplo na aprendizagem entre pares. Este chamado construtivismo social enfatiza a construção individual do conhecimento, dando relevo aos processos sociais na construção do conhecimento (Melo, 2013, pp.266-267). Assim sendo, apresenta-se como necessário abordar perspectivas que tenham em conta as variáveis de natureza social na análise dos processos educativos, estas portanto, denominam-se como construtivistas ou construtivistas sociais. Atualmente importa reconhecer as problemáticas de natureza social, as dinâmicas familiares e o meio onde estão inseridos os alunos, pois, muitas vezes estes fatores são os responsáveis pelas dificuldades sentidas pelos estudantes (Melo, 2013, p.265).

Vigotsky enfatiza o papel das relações sociais que o indivíduo mantém com os outros que o rodeiam, o autor defende que é através destas relações sociais que o indivíduo vai construindo processos psicológicos cada vez mais complexos. Inicialmente estes processos são intersíquicos, sendo depois interiorizados e tornados intrapsíquicos. Desta forma, este autor acredita que a educação desempenha um papel fundamental, uma vez que, o desenvolvimento é feito pelo processo social da educação, e este processo de

desenvolvimento segue o da aprendizagem sendo que a aprendizagem promove o desenvolvimento, criando-se assim a Zona de Desenvolvimento Potencial ou Zona de Desenvolvimento Próximo (Melo, 2013, pp.268-269).

A ideia de que o desenvolvimento segue a aprendizagem, e esta promove o desenvolvimento é de tal forma inovadora face às teorias existentes, que para a entendermos é necessário compreender as outras noções da obra de Vigotsky. Pois, porque para este autor a aprendizagem não é condicionada pelo desenvolvimento, esta por sua vez, promove o desenvolvimento (Carvalho & Conby, 2013, p.85).

A abordagem de Vigotsky surge assim como uma abordagem que analisa a educação como uma importante atividade humana, contextualizada numa teoria sociocultural de desenvolvimento psicológico (Fontes & Freixo, 2004, p.10).

É inegável a dimensão social e cultural da aprendizagem presentes na teoria sócio histórica de Vigotsky (Bertrand, 2001, p.149). Atualmente é reconhecida a importância que a teoria de Vigotsky apresenta no campo do desenvolvimento, no entanto só muito depois da sua morte é que esta teoria começou a exercer influência no mundo ocidental. Isto porque o extremo isolamento político da União Soviética, acabou por atrasar a divulgação da sua obra na Europa e no mundo. Até à época, os conhecimentos relacionados com a psicologia mais divulgados tinham origem europeia ou americana. Só mais tarde na década de 60, mais concretamente em 1962, com a publicação da obra *Pensamento e Linguagem* é que as ideias de Vigotsky começaram a ser conhecidas (Fontes e Freixo, 2004, p.15).

A teoria de Vigotsky serve de quadro de referência a muitas investigações de autores contemporâneos que a utilizaram e utilizam para desenvolver investigação na área da Aprendizagem e da Aprendizagem Cooperativa (Fontes e Freixo, 2004, p.15).

Vigotsky: Vida e Obra

Lev Semenovich Vigotsky nasceu na cidade Orsha, na Bielorússia, a 17 de novembro de 1896. Vigotsky viveu com a sua família a maior parte da sua vida em Gomel, na mesma região de Bielarus. Era membro de uma família judaica, sendo o segundo filho de oito irmãos. O seu pai era chefe de departamento de um banco em Gomel sendo

também representante de uma companhia de seguros. A sua mãe era professora formada, no entanto não exercia a profissão. A sua família tinha uma situação económica bastante confortável, que os permitia viver num amplo apartamento e ter oportunidades educacionais de alta qualidade. A casa onde cresceu tinha um ambiente intelectual, onde Vigotsky e a família discutiam acerca de diversos assuntos. “A biblioteca do pai estava sempre à disposição dos filhos e de seus amigos para o estudo individual e as reuniões de grupos” (Oliveira, 1997, pp.18-19). Uma vez crescendo neste ambiente de grande estímulo intelectual, Vigotsky desde cedo interessou-se pelo estudo e reflexão sobre várias áreas do conhecimento. Organizava e dinamizava grupos de estudos com os seus amigos e utilizava a biblioteca pública, onde aprendeu diversas línguas. Vigotsky apreciava também ler obras de literatura, poesia e teatro, esta última dedicou-se durante toda a vida (Oliveira, 1997, p.19).

A maior parte da sua educação formal não foi realizada na escola, mas sim em casa, com tutores particulares. A sua educação primária foi orientada por Solomon Ashpiz, um tutor da área da matemática que só aceitava bons alunos (Fontes & Freixo, 2004, p.13). Só aos quinze anos de idade é que Vigotsky integrou um colégio privado, onde frequentou os dois últimos anos do curso secundário, formando-se em 1913. Depois disto, frequentou a Universidade de Moscovo, onde tirou o curso de Direito e onde se formou em 1917. Ao mesmo tempo que decorria a sua carreira universitária, frequentou cursos de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii. Embora não tenha recebido nenhum título académico dessa instituição, acabou por aprofundar os seus estudos em Psicologia, Filosofia e Literatura, o que lhe serviu como uma mais valia para a sua vida profissional. Anos mais tarde, Vigotsky teve o interesse de trabalhar com problemas neurológicos, como forma de compreender o funcionamento psicológico do homem, acabou mesmo por estudar medicina em Moscovo e em Kharkov (Oliveira, 1997, p.19). Vigotsky acabou por exercer em Gomel e nesta cidade desenvolveu uma grande atividade intelectual, lendo e discutindo Bacon, Descartes, Espinosa, Hegel, Marx e Engels (Fontes & Freixo, 2004, p.14).

Da mesma forma que a sua vida académica foi bastante diversificada o mesmo se sucedeu com a sua atividade profissional. Vigotsky trabalhou em diferentes localidades da União Soviética, tendo saído do país uma única vez, em 1925, para uma viagem de trabalho a outros países da Europa. Foi professor e investigador nas áreas da psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, onde atuou em diversas

instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que lia, escrevia e dava conferências. Vigotsky também trabalhou na área da pedologia, que é a ciência da criança que integra aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. Considerando que esta disciplina era a ciência básica do desenvolvimento humano, ou seja, como que uma síntese das diferentes disciplinas que estudam a criança. Criou um laboratório de psicologia na escola de formação de professores de Gomel, participando também na criação do Instituto de Deficiências em Moscovo. A par da sua vida profissional, Vigotsky mantinha uma vida intelectual intensa, pois fazia parte de vários grupos de estudo, onde participou na fundação de uma editora e de uma revista literária, onde coordenava o setor do Departamento de Educação de Gomel e editava a secção de teatro do jornal local (Oliveira, 1997, p.20).

Quanto à sua vida pessoal, Vigotsky casou-se em 1924 com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. Desde o ano de 1920 que descobriu que tinha tuberculose, doença que o levaria anos mais tarde, em 1934 à sua morte (Oliveira, 1997, p.20).

Conseguimos perceber que viveu pouco tempo no entanto a sua produção escrita não foi pequena para uma vida tão curta e, naturalmente, que o seu interesse diversificado e a sua formação interdisciplinar definiram a natureza dessa vasta produção. Escreveu cerca de duzentos trabalhos científicos, os temas desses trabalhos vão desde a neuropsicologia até à crítica literária, passando por deficiência, linguagem, psicologia, educação e questões teóricas e metodológicas relacionadas com as ciências humanas (Oliveira 1997, pp.20-21).

A sua morte prematura apenas aos 37 anos, marcou a sua produção intelectual, marcando também o estilo dos seus textos escritos, estes apresentam-se como densos, cheios de ideias, com uma mistura de reflexões filosóficas, imagens literárias, proposições gerais e dados de pesquisas que exemplificam essas proposições gerais. Devido à sua morte, muitos dos seus textos não foram produzidos na forma escrita originalmente, foram criados oralmente e ditados a outra pessoa que os copiava, ou anotava taquigraficamente durante as suas aulas ou conferências. Isto também influenciou o seu estilo de textos (Oliveira, 1997, p.21).

Este momento em que Vigotsky surge é um momento significativo para a nação russa. Pois, logo após a consolidação da revolução, emerge uma nova sociedade e

consequentemente que esta nova sociedade exige também um novo homem (Lucci, 2006, p.4).

Vigotsky fazia parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós Revolução, que trabalhavam num clima de grande idealismo e efervescência intelectual. Este grupo apoiava a crença de que era necessário a emergência de uma nova sociedade, o seu objetivo era a procura do novo, de uma ligação entre a produção científica e o regime social recém implementado. Mais especificamente, Vigotsky e o seu grupo, procuravam a construção de uma nova psicologia, que consistisse numa síntese entre duas fortes tendências presentes na psicologia do início do século. Portanto, de um lado a psicologia como ciência natural, do outro a psicologia como ciência mental. A primeira procurava explicar os processos elementares sensoriais e reflexos, vendo o homem como corpo, por sua vez, a outra psicologia descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência e espírito. Entendemos, então que esta segunda tendência coloca a psicologia mais próxima da filosofia e das ciências humanas, com uma abordagem mais descritiva e subjetiva (Oliveira, 1997, p.23).

Esta síntese para Vigotsky é a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esta sua perspectiva integra o homem como corpo e mente e como participante de um processo histórico. Esta nova abordagem para a psicologia fica explícita em três ideias centrais que podemos definir como os pilares básicos do pensamento de Vigotsky: “as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos” (Oliveira, 1997, p.23).

“O homem transforma-se de biológico em sócio histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana”, esta concepção de que o nosso cérebro assim como nós enquanto indivíduos continua em desenvolvimento ao longo da vida encontra-se diretamente ligada à concepção de Vigotsky (Oliveira, 1997, p.24). O nosso desenvolvimento psicológico não é descontextualizado, acaba sempre por ser influenciado pela nossa cultura. “O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual” (Oliveira, 1997, p.24).

Este autor desde o início da sua carreira que procurou combater a reflexologia de Pavlov e a psicologia gestaltista de Kohler, combatendo também a educação académica. Ao contrário destes, Vigotsky propõe uma psicologia sócio-histórica. Vigotsky diz que o desenvolvimento do espírito humano, faz parte de um processo social e histórico (Bertrand, 2001, p.131).

Vigotsky na sua obra *Mind in Society* (1978), aponta um grande número de pesquisas e afirma que o ensino da disciplina de Línguas Antigas das Civilizações Clássicas e da disciplina de Matemática, influenciam pouco o desenvolvimento mental da criança. Desta forma, este autor apoia-se em trabalhos de nomes como Thorndike, sustentando que não percebe como é que a aprendizagem da Gramática latina consegue desenvolver faculdades gerais como as da memória, atenção, o poder da observação, a concentração e a competência para raciocinar. “Não se pode retirar semelhante conclusão, diz ele (1978), pois o espírito não é uma rede de capacidades gerais como a memória, o julgamento, a atenção ou a observação” (Bertrand, 2001, pp.131-132).

Vigotsky via a escola como um laboratório cultural para estudar o pensamento, concebia a escola como um cenário social, organizado especificamente de forma a modificar o pensamento. O autor acreditava que a educação formal desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que, predispõe os alunos a novas formas de pensar (Fontes & Freixo, 2004, p.9).

“Porque Vygotsky não foi apenas um psicólogo, mas um cientista social, um investigador profundamente interessado em compreender não simplesmente o Homem, concebido como um “organismo” isolado, mas o Homem como expressão da cultura humana.” (Vigotsky, 2007, p.10).

A teoria de Vigotsky é uma teoria da educação, uma teoria de transmissão cultural, assim como uma teoria de desenvolvimento. A educação para Vigotsky, implica não apenas o progresso potencial do indivíduo, mas também a expressão e a expansão históricas da cultura humana da qual o Homem provém. A sua teoria é ao mesmo tempo psicológica e cultural, o autor sublinha intensamente o papel da linguagem na vida mental do homem e na sua formação que o cultiva ao longo do processo de crescimento. Para Vigotsky, a linguagem é um resultado das forças históricas que lhe deram a sua forma e ao mesmo tempo uma ferramenta do pensamento que molda o próprio pensamento. “Por

fim, como veremos, é também um agente de libertação: é o meio através do qual o homem alcança certo grau de liberdade, a partir tanto da sua história como da sua herança biológica” (Vigotsky, 2007, p.10).

A Teoria Sócio Histórica de Vigotsky

Lev Vigotsky ainda que tenha vindo a morrer demasiado novo, viveu uma vida muito intensa. Este autor ficou conhecido pelas suas ideias originais e as suas teorias sobre a natureza e o desenvolvimento da mente humana (Yudina, 2009, p.4). Os princípios que chamam a atenção dos pesquisadores em educação prendem-se com a ligação que Vigotsky faz entre o crescimento e a aprendizagem, a mediação cultural e a zona de desenvolvimento potencial (Bertrand, 2001, p.132).

Vigotsky dentro da sua perspetiva completamente inovadora, debruçou-se sobre o papel do professor, dizendo que este não se devia limitar a uma simples repetição da matéria a ensinar, tendo como único objetivo a memorização por parte dos alunos. Mas que este papel que exerce baseia-se nas funções psicológicas que os alunos potencialmente possuem, mas que ainda não amadureceram (Morgado, 2002, p.56). Vigotsky desenvolveu a teoria e metodologia da psicologia histórico-cultural, esta sua abordagem teve uma grande influência na psicologia do desenvolvimento e na educação, tendo sido também aplicada em áreas como a neuropsicologia, psicologia clínica e educação especial (Yudina, 2009, p.4).

A diversidade cultural que caracteriza atualmente a sociedade atual e o grande interesse de Vigotsky no importante papel da cultura na aprendizagem, assim como nas interações entre as pessoas, fez com que se reavivasse o interesse pelas reflexões deste psicólogo (Bertrand, 2001, pp.130-131).

Houve várias tentativas para se realizar um modelo socio-interativo que se inspirasse em Vigotsky. Em 1988, foi publicado, em França, um livro de Alvès, Pojé-Chrétien e Maous-Chassagny, *Modèles pour l'acte pédagogique*. Este livro foi uma tentativa concreta de realizar este modelo socio-interativo que se inspirava em Vigotsky. Esta inspiração nota-se pela utilização do conceito de “zona potencial de

desenvolvimento”¹ de Vigotsky, assim como o recurso à noção de drama pedagógico. “Eles afirmarão que a ação pedagógica é como que um série de peripécias que leva agentes a uma demanda pelo saber. A pedagogia é o espaço-tempo em que a cultura nasce, uma zona potencial de desenvolvimento” (Bertrand, 2001, p.131).

Um outro grande autor americano, Bruner, referia-se também a Vigotsky, inspirando-se no que este escreveu. Bruner diz-nos que o “eu” é moldado pelo mundo em que vive, afirmando que somos agentes culturais e sociais. Isto quer dizer que representamos um papel em dramas sociais e em dramas culturais. Significa isto portanto que o “eu” nunca é independente da sua existência sociocultural. Por sua vez, “constrói-se a partir de uma grande caixa de ferramentas, que é a sua cultura” (Bertrand, 2001, p.131).

A forma como Vigotsky entende a abordagem sociocultural em relação à mente pode definir-se em três aspetos gerais: “a confiança que depositava na análise genética (evolutiva); o pressuposto de que as funções mentais superiores do homem têm origem na sua atividade social; a ideia de que os instrumentos e sinais utilizados como mediadores dos processos humanos, psicológicos e sociais, são a chave para a sua compreensão” (Fontes & Freixo, 2004, p.14).

Apesar de Vigotsky ter sido contemporâneo de Pavlov e de Watson, a sua obra não apresenta influências das teorias comportamentalistas apresentadas por estes autores. Embora tenha conhecido os primeiros trabalhos de Piaget, seguiu um rumo diferente, criticando este autor em vários aspetos, nomeadamente o facto de Piaget não valorizar, tanto como ele próprio, a importância que o meio social tem na aprendizagem de um indivíduo. A sua teoria da aprendizagem resulta das influências da área da psicologia e da área da sociologia, mas também do materialismo dialético e do marxismo, que são evidentes na sua obra (Fontes & Freixo, 2004, pp.14-15).

Vigotsky foi o primeiro autor a abordar a construção do conhecimento como um processo social complexo, este para ele é sempre mediado pelo contexto sociocultural e histórico da criança, e por isso inserindo-se numa corrente construtivista designada por construtivismo social (Fontes & Freixo, 2004, p.16). Para Vigotsky o desenvolvimento

¹ Podemos encontrar este conceito escrito desta forma ou nas seguintes expressões: zona potencial de desenvolvimento; zona de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal.

cognitivo só pode ser entendido com a referência ao contexto social, histórico e cultural (Moreira, 1999, p.100).

Piaget também na sua teoria dá um certo ênfase à importância da interação entre o meio externo, ou seja o meio social e a criança. Contudo, Piaget valorizou apenas o aspecto psicossocial, ao passo que Vigotsky vai mais longe, quando emprega a importância do contexto sociocultural no significado atribuído às atividades da criança. Para ele, o ambiente e os indivíduos interagem de forma constante e encontram-se vinculados por uma relação dialética que os torna interdependentes. Isto quer dizer que os processos psicológicos mais elevados têm origem na cultura e na atividade social (Fontes & Freixo, 2004, p.16).

“Por exemplo, Vygotsky considerava que processos mentais superiores como a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento, não se desenvolvem em indivíduos isolados, mas em pares ou em grupos maiores.” (Fontes & Freixo, 2004, p.16). Segundo as autoras, estes processos mentais superiores, que fazem parte da herança cultural e social que é recebida pelo aluno, deslocam-se do plano social para o plano psicológico, caminham da regulação social para a autorregulação. Isto quer dizer então que estes processos mentais culturais ou sociais, em vez de biológicos, são objeto de atenção consciente e mediados por instrumentos e símbolos culturais (Fontes & Freixo, 2004, p.16). Entendemos por autorregulação o processo auto-diretivo, através do qual os alunos transformam as suas capacidades mentais em competências académicas referentes às atividades. A teoria socioconstrutivista, assume que a capacidade de autorregulação da maior parte das crianças desenvolve-se durante os anos em que frequenta a escola, ou seja, é um processo a longo prazo (Figueiredo, 2016, p.235).

Vigotsky ao considerar que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento fazem parte de um processo eminentemente social, defendendo também que as funções psicológicas humanas são mediadas pela cultura, sendo historicamente desenvolvidas e resultando da atividade prática. A escola, acaba assim, por desenvolver para o autor um novo e importante papel na construção do conhecimento (Fontes & Freixo, 2004, pp.16-17).

Contrariando a teoria dos estádios de desenvolvimento defendida por Piaget, segundo esta teoria a aprendizagem encontra-se condicionada pelo desenvolvimento

cognitivo, ou seja, a maturidade biológica é condição indispensável para a aprendizagem. Vigotsky acaba por apresentar uma abordagem distinta, para ele a interação do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta é que conduz ao desenvolvimento. O desenvolvimento é um processo que resulta da aprendizagem social, da interiorização de sinais sociais, da cultura e das relações sociais. A própria linguagem, para este autor, surge como um instrumento chave, criado pelo homem, para organizar o pensamento. “Para Vigotsky, a aquisição da linguagem representa o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo” (Fontes & Freixo, 2004, p.17).

A ideia principal de Vigotsky prende-se com as funções psicológicas humanas, funções mentais superiores, como ele próprio as designou e que constituem a mente humana, tais como a memória, o pensamento, a linguagem entre outros processos psicológicos. Estas funções mentais utilizam instrumentos internos ou signos, este podemos percebê-lo como um símbolo. A ideia de Vigotsky é a de que os seres humanos desenvolveram dois tipos de instrumentos para realizarem atividades, os internos e os externos. Faz parte da cultura a produção e a conservação de signos e são utilizados frequentemente instrumentos culturais, mesmo quando as pessoas não se apercebem de que os estão a utilizar. Quando nos queremos lembrar de algo, muitas das vezes sentimos a necessidade de o escrever para relembramos mais tarde, a escrita assume-se assim como um destes instrumentos que fazem parte deste sistema cultural de signos (Yudina, 2009, p.4).

O principal sistema de signos é a linguagem, de acordo com Vigotsky, o papel da linguagem na mente humana é ilimitado. As palavras apresentam-se como signos para vários objetos, ações, pensamentos e sentimentos. A linguagem é portanto um sistema de significados que serve para representar o mundo interno e externo. Este sistema de significados que representa a linguagem são conservados através de internalização, “Os signos transitam do mundo exterior para o interior precisamente porque são usados como instrumentos nas atividades diárias”. Isto quer dizer que a internalização é o processo que transforma os instrumentos culturais externos em instrumentos psicológicos internos (Yudina, 2009, p.4). A criança tem a capacidade de internalizar os meios de adaptação social disponíveis a partir da sociedade a partir destes signos. “A fala humana é de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através fala, a criança supera as limitações imediatas do seu ambiente” (Vigotsky, 2000, p.169).

Esta perspectiva de desenvolvimento através do uso de signos, para a construção do conhecimento, apoia-se no uso de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, são estes instrumentos simbólicos que permitem o acesso dos indivíduos aos significados culturais do seu grupo social (Chiaro, 2012, p.77).

Vigotsky portanto acreditava que a aprendizagem dava origem a processos internos de desenvolvimento, mas estes só se operavam quando e se as crianças interagissem com outros, ou sejam em cooperação com os colegas (Fontes & Freixo, 2004, p.21).

Como vimos a linguagem é para o autor o instrumento e a ferramenta mais importante, que funciona como mediador, que inicialmente surge como forma de comunicação entre a criança e os outros e permite depois à criança organizar o seu pensamento. Sendo assim, percebemos como a linguagem é fundamental na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, este é consequência de mediadores que são produtos do meio sociocultural (Fontes & Freixo, 2004, p.21).

A Zona de Desenvolvimento Potencial

Na sua obra *Mind and Society*, Vigotsky propõe o conceito de zona de desenvolvimento potencial. Este conceito surgiu para descrever as funções em maturação da criança. Vigotsky define a zona de desenvolvimento potencial

como a distância entre dois níveis: o do desenvolvimento atual, avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas sozinha, e o nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que uma criança tem de resolver problemas quando auxiliada por alguém. Vigotsky acrescenta que o nível atual avalia o desenvolvimento passado, ao passo que a zona de desenvolvimento proximal avalia o potencial de desenvolvimento, ou o estado dos processos em maturação (Bertrand, 2001, p.132).

O conceito de zona potencial de desenvolvimento, é portanto a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança, a realização independente de problemas, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial. Este é determinado pela resolução

de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (Fontes & Freixo, 2004, p.18).

Vigotsky considerou que para se poder promover o desenvolvimento da criança, a educação precisa de criar estas zonas de desenvolvimento, ou seja, a educação tem de estar à frente do desenvolvimento e não segui-lo (Yudina, 2009, p.5).

O papel do professor é fundamental neste sentido, pois o desempenho e o progresso cognitivo do aluno, estão dependentes da intervenção correta daquele que deverá auxiliá-lo a progredir, para conseguir realizar as tarefas propostas sem a ajuda de um adulto (Morgado, 2002, pp.56-57).

Yves Bertrand, quando nos explica em que consiste este conceito, dá um exemplo, uma vez, que se torna mais acessível de o compreender. Assumindo o mesmo exemplo, Bertrand utiliza o exemplo de uma pessoa que pretende aprender a jogar ténis. Portanto, e atendendo ao conceito, a zona potencial de desenvolvimento neste caso é a distância que existe entre o que a pessoa que quer aprender a jogar ténis sabe fazer, ou seja, “o seu estado de conhecimento real e a sua perícia psicomotora atual” e aquilo que esta pessoa pode fazer. Portanto, o estado final do seu desenvolvimento quando alguém a ensina a jogar (Bertrand, 2001, p.132).

A educação encontra-se nesta zona de desenvolvimento possível a alcançar. Assim, se duas pessoas aprendessem a jogar ténis poderiam atingir, com a mesma idade, um nível de desenvolvimento semelhante, se as julgássemos pelos seus comportamentos, teriam o mesmo desenvolvimento, ou seja, seriam consideradas iguais no seu desenvolvimento. Porém, se se tiver em conta os seus potenciais distintos e os seus esforços de aprendizagem, verificávamos um desenvolvimento diferente. “A existência desta zona assenta em dois axiomas: a possibilidade de se desenvolver e a necessidade da mediação sociocultural” (Bertrand, 2001, pp.132-133).

Portanto, enquanto outros autores apenas se concentraram em estudar o desenvolvimento cognitivo real dos alunos, aquilo que já tinha sido desenvolvido. Vigotsky, preocupou-se em estudar as funções ainda em desenvolvimento, ou seja, o nível de desenvolvimento potencial (Fontes & Freixo, 2004, p.18).

A zona de desenvolvimento potencial para Vigotsky é uma atividade que se vai construindo no tempo, desta forma, é histórica. O individual é formado a partir da interiorização de atividades que se desenvolvem no meio social e pela interação que ocorre na zona de desenvolvimento potencial. A cognição é para Vigotsky é um produto social que é atingido através da interação com o meio (Fontes & Freixo, 2004, p.18).

O autor considera também que a instrução é algo realmente importante e que é a partir desta que se cria a zona de desenvolvimento potencial, mas para que isto se suceda é necessário que esta instrução vá além do desenvolvimento do aluno. Se a aprendizagem precede o desenvolvimento, ela vai por isso, servir de guia e de orientação para as funções implicadas neste processo. A escola desta forma, não pode exigir dos alunos apenas tarefas que eles consigam resolver sozinhos, porque assim não estará a contribuir para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento potencial, ou seja, para o seu processo cognitivo (Fontes & Freixo, 2004, p.18).

A zona de desenvolvimento potencial tem a ver então com o que as crianças conseguem fazer e o ultrapassarem o limite das suas capacidades, é isto que promove um avanço na aprendizagem relativamente ao desenvolvimento real. Isto significa que para Vigotsky “uma boa aprendizagem é aquela que está avançada em relação ao desenvolvimento, sendo a aprendizagem aspeto universal e necessário ao processo de desenvolvimento cultural, social e psicológico” (Fontes & Freixo, 2004, p.18).

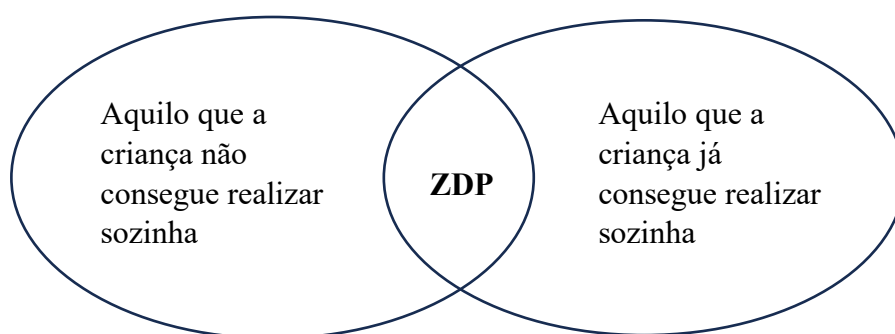


Figura 2 – Ilustração da Zona de Desenvolvimento Potencial.

A Ligação entre o Crescimento e a Aprendizagem

Para Vigotsky não é possível compreender verdadeiramente a natureza da mente humana sem acompanhar o seu desenvolvimento. Portanto, também não é possível perceber como realmente funciona uma função mental depois de esta se encontrar formada, para o compreender é necessário analisar o desenvolvimento da mente das crianças. Este autor, defende que o desenvolvimento da criança é a chave da mente humana. A criança não é um pequeno adulto, a sua mente trabalha de forma diferente, utilizando meios diferentes. A criança nasce sempre numa sociedade cultural e o seu desenvolvimento é orientado pela internalização dos signos e símbolos culturais (Yudina, 2009, p.5).

Vigotsky, defende, que a criança possui um determinado controlo sobre o seu desenvolvimento. Isto quer dizer que este desenvolvimento pode crescer, e que este crescimento varia em função da sua aprendizagem. Vigotsky, expressa a oposição que detém ao pensamento de que o crescimento precede a aprendizagem, ou seja, como Piaget defende, é necessário que uma criança alcance certo estágio de desenvolvimento para poder aprender a raciocinar formalmente. Acaba, por se opor também à ideia de que a aprendizagem se confunde com o crescimento e que ambos ocorrem ao mesmo tempo. Vigotsky, opôs-se também àqueles que entendem que o crescimento e o desenvolvimento se influenciam mutuamente, dizendo que quem defende esta tese, não examinou a natureza desta influência (Bertrand, 2001, p.133). Para o autor o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem são dois processos que ocorrem em interação contínua. Vigotsky para chegar a estas conclusões, investigou áreas da aprendizagem escolar diferentes como a leitura, a escrita, a gramática, a aritmética, e as ciências sociais e naturais. Portanto, a curva do desenvolvimento não coincide com a curva de aprendizagem escolar, uma vez que, quando a criança aprende alguma operação por exemplo, o desenvolvimento em relação a essa operação apenas começou, ou seja, o desenvolvimento não é apenas o que está amadurecido, mas também as funções que se encontram em processo de amadurecimento (Fontes & Freixo, 2004, p.17).

Vigotsky realçou também que as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de diferentes matérias são interdependentes, as bases comuns são, a consciência e o domínio livre. Assim, as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, onde cada uma assume o papel de facilitar a aprendizagem das outras, permitindo, desta

forma, o desenvolvimento de funções psicológicas. Estas desenvolvem-se ao longo de um processo complexo, ou seja, a pedagogia dá origem a processos de aprendizagem que, por sua vez, conduzem ao desenvolvimento (Fontes & Freixo, 2004, pp.17-18).

A Mediação Sociocultural

A zona de desenvolvimento potencial é social e cultural, uma pessoa quando aprende, aprende como o professor lhe ensinou a ela e aos colegas. Recuperando o exemplo dado anteriormente por Bertrand, a pessoa que aprende a jogar ténis, aprende como o professor lhe mostrou a jogar. Isto faz com que esta pessoa aprenda um comportamento específico e determinado pelo contexto da aprendizagem. “Terá um estilo que, de certo modo, imitará o do professor. A pessoa também imita os outros. O que constituiu um processo de aprendizagem sociocultural” (Bertrand, 2001, p.133).

A zona de desenvolvimento potencial, definida por Vigotsky, é uma teoria sociocultural que acaba por ter um impacto considerável na educação. Desta forma, se a aprendizagem do aluno varia em função das interações que ocorrem na sua zona potencial de desenvolvimento, assim, é preciso ter atenção, a estas que são geradas pelos outros, alunos, pais, professores (Bertrand, 2001, p.133).

A mediação é portanto a ideia de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo (Oliveira, 1997, p.24).

Esta ideia de mediação explica a importância da comunicação no desenvolvimento da criança, uma criança que precise de aprender a comer, a forma como o adulto a ensina a utilizar os talheres, esta sua forma de realizar a ação é a mediação, porque a criança só pode aprender algo através do mediador, o adulto que ensina. A criança aprende e desenvolve as suas capacidades através da interação com o adulto. “A interação – a comunicação com outros – é, por conseguinte, muito importante na aquisição de instrumentos culturais” (Yudina, 2009, p.5).

A nossa forma de pensar é condicionada pelos pressupostos científicos, tecnológicos, técnicos, subjacentes aos ideais da nossa cultura. É fundamental perceber que para entendermos um indivíduo e as suas formas de pensamento, temos de perceber

e conhecer o seu contexto, ou seja, de onde vem, onde nasce e cresce (Gonzalez, 1998, pp.586-587).

Portanto, “a mediação é um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (Chiaro, 2012, p.74). Vigotsky representa a mediação da seguinte forma:

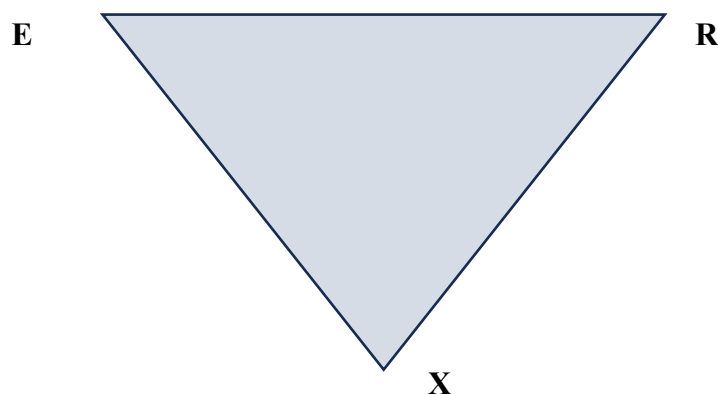


Figura 3 – Representação do processo de mediação, onde E significa estímulo; R, resposta e o X representa o elemento mediador (Chiaro, 2012, p.74).

Percebemos que o que Vigotsky explica é que o elemento mediador altera a relação direta, estímulo-resposta, constituindo uma forma mais complexa de atuação no mundo (Chiaro, 2012, p.74). Portanto, para Vigotsky, o desenvolvimento é o resultado de um processo histórico-social e cultural, onde a linguagem e a aprendizagem desempenham um papel fundamental (Fontes e Freixo, 2004, p.15).

Um dos pilares do pensamento deste autor, como vimos, é o entendimento de que o indivíduo não pode ser compreendido fora das suas relações sociais, pois, o indivíduo desenvolve-se num processo histórico e cultural (Chiaro, 2012, p.72). Outra das características da sua teoria é o facto de Vigotsky defender que um bom ensino deverá adiantar-se ao desenvolvimento, ou seja, ao contrário de muitas outras abordagens, a

aprendizagem é que promove o desenvolvimento e este não condiciona a aprendizagem (Chiaro, 2012, p.85).

Finalmente, podemos dizer que segundo o pensamento de Vigotsky os alunos devem ser considerados não como objetos mas sim como sujeitos do processo de ensino aprendizagem, nunca esquecendo o papel social no seu desenvolvimento individual. Desta forma, compreendemos como a sua teoria contribuiu para a implementação de metodologias inovadoras que ultrapassaram os métodos tradicionais de ensino. A sua teoria serve hoje de base e de referência teórica a um considerável número de trabalhos. O papel do docente deve servir para promover o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos. Mas isto apenas acontece se houver uma interferência positiva na zona de desenvolvimento potencial, ocorrendo através de uma aprendizagem interativa. Este processo inicialmente é regulado pelo professor num processo de interação conjunta, de seguida é redefinido o problema e dá-se um aumento gradual da responsabilidade do aluno sobre a atividade pretendida. Passando-se da regulação externa à autorregulação, da resolução conjunta de problemas à resolução independente, pelo aluno, mas sempre com o professor presente, para interações específicas (Fontes & Freixo, 2004, p.23).

II Parte:

Prática de Ensino Supervisionada

1. O Contexto Escolar de Lecionação

A Escola Secundária José Gomes Ferreira

A Escola Secundária José Gomes Ferreira, agraciada com o prémio Valmor em 1982, foi projetada em 1978, pelos arquitetos Jorge Gouveia e Hestnes Ferreira. A escola constituiu o primeiro grande estabelecimento de ensino secundário erguido em Lisboa, depois de 25 de abril de 1974, altura em que o aumento demográfico obrigava frequentemente a utilização de edifícios prefabricados e de fraca qualidade arquitetónica. O momento político constringia a um profundo corte com a tradição construtiva de edifícios do género. Tendo em conta estes dois motivos, a obra adquiriu uma carga simbólica e política de enorme relevo, uma vez que condensava as novas relações sociais dentro do ensino que o período democrático deveria trazer (Gaspar, 1992, p.35).

Ocupando a encosta da colina da atual Escola Superior de Educação, antiga Escola do Magistério Primário, delimitada no sopé, pela Avenida General Norton de Matos e pela Rua Professor José Sebastião e Silva, o edifício molda-se à topografia, através de um jogo de escadarias e pátios que unem os cinco blocos de que é composto. Estes têm diferentes alturas, crescendo do central para os laterais, sendo constituídos por diferentes profundidades, aumentando dos corpos laterais para o central, acabando todos por terminar num corpo avançado semicircular. A utilização de betão não pintado e o recorte quadriculado das janelas estabelecem pontos de ligação com a implantação urbana, criando juntamente com os pináculos e cilindros, que decoram as cêrceas, um desenho fortemente expressivo, característico da arquitetura de Hestnes Ferreira (Ataíde, 2000, pp.19-20).

A escola iniciou a sua atividade em 20 de Novembro do ano 1980, ainda com o nome de Escola de Benfica, dez anos mais tarde adotou a designação atual. Da história desta instituição destacam-se alguns momentos importantes e que marcam o desenvolvimento da escola, a saber: em 1990/91 a escola foi escola-piloto da experimentação dos novos programas curriculares da Reforma do Sistema Educativo, no 1.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico e no 1.º ano do Ensino Secundário; no ano de 1993, no âmbito do programa Foco, foi sede do Centro de Formação da Associação de Escolas: *Centro de Formação Maria Borges de Medeiros*; em 1997 a José Gomes Ferreira, foi

escolhida como escola-pólo dos *Encontros do Secundário*, e nesse mesmo ano, foi convidada a colaborar com o *Observatório do Ensino Secundário* (História da Escola José Gomes Ferreira, [História], 2022).



Figura 4 – Escola Secundária José Gomes Ferreira.

O patrono da Escola Secundária de Benfica, José Gomes Ferreira foi um poeta e compositor português, que pertenceu à geração do Novo Cancioneiro, com fortes influências surrealistas, simbolistas e neorrealistas. Agiu através da sua voz de protesto contra o mundo “desconcertante, opressor, e simultaneamente monótono, do seu tempo, fez dele um poeta militante intemporal, trilhando caminhos já muitas vezes trilhados, mas nunca exatamente os mesmos.” (História da Escola José Gomes Ferreira, [Patrono], 2022).

O Meio Envolve, Constituição e População Escolar

O Agrupamento de Escolas de Benfica (AEB), situa-se na Freguesia de Benfica, na zona norte de Lisboa. Este agrupamento, com sede na Escola Secundária José Gomes Ferreira foi criado a 4 de Julho de 2012, sendo um Agrupamento TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), resultando da agregação da Escola Secundária José Gomes Ferreira com o Agrupamento de Escolas de Pedro de Santarém. Este último foi constituído em 28 de maio de 2004. Este Agrupamento é constituído pelo Jardim de Infância N.º 1, pela Escola Básica Arquiteto Gonçalo Ribeiro Telles, pela Escola Básica Jorge Barradas, pela Escola Básica Pedro Santarém e, pela sua escola sede, a Escola Secundária José Gomes Ferreira (Projeto Educativo, 2022, pp.1-2).

O tecido social envolvente centra a sua atividade económica principalmente no setor dos Serviços, nomeadamente no comércio. Integra ainda, dois bairros com características socioeconómicas e culturais muito próprias: o Bairro do Charquinho e o Bairro da Boavista. As estruturas de educação e de cultura encontram-se bem implementadas nesta freguesia, além de ser uma zona bem servida a nível de transportes públicos e vias de comunicação que facilitam a mobilidade entre as escolas e a acessibilidade a toda a cidade e concelhos limítrofes (Projeto Educativo, 2022, pp.1-2).

No ano letivo 2022/2023 o Agrupamento contava com 2970 alunos distribuídos pelos níveis de ensino apresentados na Figura 5.

Unidade Orgânica	Nível de ensino/Cursos	Ano de escolaridade	Nº salas/Turmas
Escola Básica do 1.º Ciclo com JI Arq. Gonçalo Ribeiro Telles	Pré-Escolar		3
	1º Ciclo	1.º	2
		2.º	1
		3.º	1
		4.º	2
Total / Unidade Orgânica			9
Escola Básica do 1.º Ciclo Jorge Barradas com JI	Pré-Escolar		3
	1º Ciclo	1.º	4
		2.º	3
		3.º	3
		4.º	3
Total / Unidade Orgânica			16
Jardim de Infância n.º 1- Benfica	Pré-Escolar		4
	Total / Unidade Orgânica		
Escola Básica 1,2,3 com JI Pedro de Santarém	Pré-Escolar		4
	1º Ciclo	1.º	3
		2.º	3
		3.º	2
		4.º	2
	2º Ciclo	5.º	10
		6.º	9
	3º Ciclo	7.º	10
		8.º	11
	CEF (2 anos)	1.º	1
2.º		1	
Total / Unidade Orgânica			56
Escola Secundária José Gomes Ferreira	3º Ciclo	9.º	9
	Secundário: Ciências e Tecnologias	10.º	5
		11.º	5
		12.º	5
	Secundário: Artes Visuais	10.º	1
		11.º	1
		12.º	1
	Secundário: Socioeconómicas	10.º	3
		11.º	2
		12.º	2
	Secundário: Línguas e Humanidades	10.º	3
		11.º	3
		12.º	3
Total / Unidade Orgânica			44

Figura 5 – Tabela de *Distribuição dos alunos pelas Escolas do Agrupamento*. Retirado do Projeto Educativo 2022/25 do Agrupamento de Escolas de Benfca.

A população discente caracteriza-se pela sua heterogeneidade socioeconómica e cultural. Cerca de 340 dos alunos são de nacionalidade estrangeira, o que representa 11,4% da população discente. Os alunos estrangeiros têm origem de mais de 33 países diferentes, com maior expressão para os de origem brasileira (Projeto Educativo, 2022, p.4).

A população residente dos Bairros da Boavista e do Charquinho integra alguma das famílias de risco, pouco estruturadas e com algumas dificuldades que se refletem nos seus educandos. É característico destes alunos a prevalência de problemáticas emocionais, onde se afigura situações de grave desmotivação escolar, o que dá origem ao abandono escolar (Projeto Educativo, 2022, p.4).

No início do ano letivo 2022/2023, 1030 alunos eram beneficiários da Ação Social Escolar (ASE) (Escalão A, Escalão B e Escalão C), representando 34,7% da população escolar (Projeto Educativo, 2022, p.4).

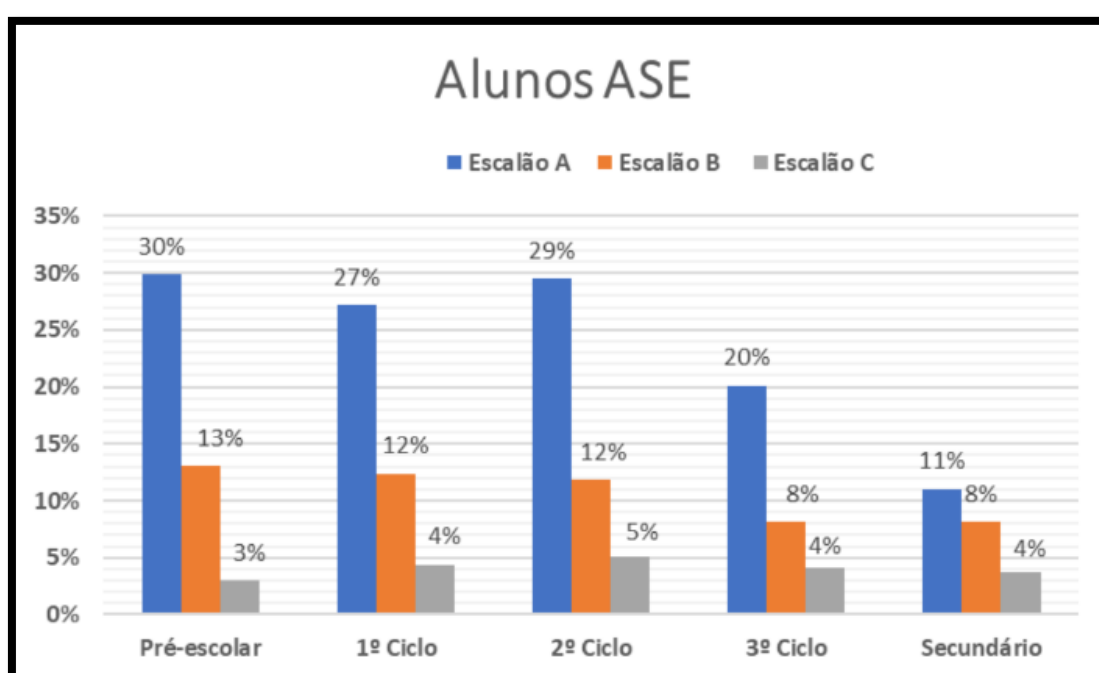


Figura 6 – Gráfico dos Alunos que Beneficiam de ASE, por nível de ensino no ano letivo 2022/2023. Retirado do Projeto Educativo 2022/25 do Agrupamento de Escolas de

No que diz respeito ao corpo docente do AEB, este é constituído maioritariamente por professores do Quadro de Agrupamento (64%) e do Quadro de Zona Pedagógica (11%), o corpo docente conta também com docentes contratados que suprimem as necessidades permanentes ou temporárias (cerca de 25%). É importante referir que a média de idades dos docentes do Quadro de Escola ou Agrupamento é superior a 50 anos (Projeto Educativo, 2022, p.5).

O pessoal não docente do Agrupamento de Escolas de Benfica caracteriza-se de acordo com as seguintes carreiras:

- Assistentes Técnicos (13);
- Assistentes Operacionais (87);
- Assistentes Sociais (2)
- Psicólogas (3) (Projeto Educativo, 2022, p.6).

A oferta educativa do agrupamento abrange todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao 12.º ano, com as ofertas curriculares presentes na Figura 7, página 45.

Quanto aos valores estabelecidos pelo Projeto Educativo do Agrupamento salienta-se a “cidadania consubstanciada no Respeito pela Diferença, Inclusão, Tolerância, Solidariedade, e numa Atitude Ética, Ambiental e Ecológica. Autonomia aliada ao Empenho e Responsabilidade. Excelência alicerçada na Exigência, Rigor, Integridade, Mérito e Esforço” (Projeto Educativo, 2022, p.19).

OFERTA EDUCATIVA 2022/2023	
Pré-Escolar	
1.º Ciclo	
2.º Ciclo	
3.º Ciclo	
Língua estrangeira II - Francês Oferta complementar - Educação Tecnológica	
Ensino Secundário	
Cursos Científico-Humanísticos Ciências e Tecnologias Ciências Socioeconómicas Línguas e Humanidade Artes Visuais	Disciplinas de Opção - 12.º ano Aplicações Informáticas Biologia Ciência Política Direito Economia C Física História, Culturas e Democracias Inglês Oficina Multimédia Psicologia Química Sociologia Teatro
	CEF (Curso de Educação e Formação)
Operadores Comerciais	

Figura 7 – Tabela da *Oferta Educativa Ano Letivo 2022/2023*. Retirado do Projeto Educativo 2022/25 do Agrupamento de Escolas de Benfica.

Caracterização da Turma

No ano letivo 2023/24, as aulas foram lecionadas à turma 12.º 11.^a da Escola Secundária José Gomes Ferreira, esta turma é do Curso de Ciências Socioeconómicas do 12.º ano. A turma é constituída por vinte e três alunos, oito do sexo feminino e quinze do sexo masculino. A média etária da turma é dezassete anos, sendo que apenas um aluno da turma tem nacionalidade chinesa e os restantes portuguesa. Nenhum dos alunos ficou retido neste ano de escolaridade, mas três alunos já haviam sido alvo de retenção em anos de escolaridade anteriores. Esta turma apresenta dois alunos com Necessidades Educativas Específicas. No que diz respeito à caracterização socioeconómica da turma, esta é uma turma com cinco alunos a beneficiar de Ação Social Escolar.

A turma apresentou-se bastante desafiante e exigente de início, devido ao seu comportamento inicial, mas que se demonstrou ser muito simpática no decorrer do semestre. A turma no geral é trabalhadora e apresenta grandes ambições quanto ao seu futuro, à exceção de alguns alunos todos participam de forma espontânea e são genuinamente interessados. A turma por pertencer ao Curso de Ciências Socioeconómicas apresentou alguns desafios, que foram no decorrer do semestre ultrapassados. Consideramos a turma querida e bastante interessante de trabalhar.

Importa notar que a turma por ser do Curso de Ciências Socioeconómicas alguns alunos tiveram como disciplinas Geografia A e outros História B no 10.º e 11.º ano de escolaridade. O que realçou algumas características de aprendizagens dos alunos, é importante os professores perceberem e terem a noção daquilo que os alunos já aprenderam ou não. A matéria que foi lecionada com os alunos, não deveria ser uma novidade total, porém, sentimos uma enorme falha no seu conhecimento, que conseguimos justificar pelos anos da pandemia. A matéria que lecionámos é dada de forma mais resumida no 9.º ano de escolaridade, mas percebemos que os alunos não se lembravam e não tinham noção do que tinha sido dado, pois foi um ano de confinamento. Partindo daqui, foi mais fácil, preparar as aulas para esta turma.

Em resposta a algumas perguntas de um pequeno inquérito realizado aos alunos conseguimos ficar a perceber os seus gostos e dificuldades em relação à disciplina de História, Culturas e Democracia. Dos vinte e três alunos, apenas vinte e dois responderam às perguntas.

Aquando da pergunta “Gostas de História?”, doze alunos responderam que sim, três alunos responderam que não e sete responderam mais ou menos. De certa forma, é positivo pois sendo esta uma disciplina de opção da área da História e tendo sido escolhida pelos alunos, a maioria deveria gostar da sua própria escolha. Em resposta à pergunta “Gostas de Estudar?”, oito responderam que sim e catorze responderam que não gostam de estudar. O inquérito serviu para compreender quais as maiores dificuldades dos alunos ao estudarem.



Figura 8 – Gráfico: “Quais são as tuas maiores dificuldades em estudar?”

Como podemos verificar no Gráfico acima as razões mais assinaladas pelos alunos como dificuldades em estudar é nomeadamente a concentração e a motivação. A falta de motivação é algo que se destaca na maioria dos alunos desta turma. Alguns alunos, referem algum receio em relação ao último ano de escolaridade, devido às médias de acesso ao ensino superior, e às escolhas quanto ao seu futuro.

Em relação à regularidade do estudo, cinco alunos referem que estudam diariamente, treze alunos, duas a três por semana e quatro afirmam estudar antes das avaliações. Onze responderam que sim e onze que não em resposta a “Costumas visitar Museus, Monumentos ou outro tipo de atividades culturais?”.

Tendo a oportunidade de recolher estas respostas e percebendo a sua desmotivação, o objetivo com a turma foi, portanto, motivá-la desde início para a disciplina, o interesse dos alunos foi aumentando e refletiu-se na sua participação e empenho nas atividades propostas.

A Professora Cooperante

A professora cooperante, Graça de Moura é uma professora que sempre se mostrou disponível a ajudar no que fosse necessário, assim como se demonstrou muito interessada pela turma, pelo seu sucesso e pela lecionação desta nova disciplina na escola. O seu entusiasmo contagia-nos enquanto estagiários e demonstra o orgulho que é ser um bom professor.

A professora Graça demonstrou-se sempre como um exemplo a seguir no que diz respeito à nossa prática letiva, responde sempre às dúvidas dos alunos, verifica se todos os alunos percebem bem a matéria e é muito empenhada no planeamento das aulas. No que diz respeito à gestão de comportamentos, a professora cooperante demonstra sempre uma atitude firme e assertiva, chamando sempre a atenção dos alunos quando apresentam comportamentos incorretos.

Finalmente apenas podemos afirmar que a professora Graça foi sempre uma ajuda e uma orientadora atenta e acessível a todas as nossas dúvidas, assim como disponível para qualquer imprevisibilidade que pudéssemos ter. A relação criada com ela ao longo de todo o mestrado tornou-se essencial para que tudo pudesse correr da melhor forma e termos uma experiência o mais enriquecedora possível.

É a primeira vez que História, Culturas e Democracia, é lecionada na escola José Gomes Ferreira, o que permitiu ser possível descobrir e trabalhar cooperativamente de forma muito harmoniosa. O trabalho desenvolvido na Escola Secundária José Gomes Ferreira, tornou-se uma descoberta maravilhosa e muito enriquecedora, mas reconheço que só foi possível graças à ajuda da professora cooperante.

2. Enquadramento Curricular e Científico das Aulas Lecionadas

Enquadramento Curricular da Disciplina História, Culturas e Democracia

A disciplina de História, Culturas e Democracia (HCD) é uma disciplina anual de opção destinada aos alunos dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas e de Artes Visuais do Ensino Secundário. Esta disciplina enquadra-se dentro das opções de oferta de escola e tem como objetivo contribuir, recorrendo para isso, às metodologias e instrumentos da História, para o desenvolvimento de competências de reflexão crítica, consistente e autónoma sobre a contemporaneidade (DGE, 2018, p.2).

História, Culturas e Democracias pretende contribuir para a concretização do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, de forma a possibilitar que o aluno consiga desenvolver a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição informada, crítica e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, num quadro de referência humanista e democrático (DGE, 2018, p.2).

Esta disciplina propõe quatro temas, *A História Faz-se com Critério; Local e Global e Consciência Patrimonial; Passados Dolorosos na História e História e Tempo Presente*. Estes temas foram estruturados em torno de três eixos organizadores, a construção do conhecimento histórico com base em metodologias específicas; compreensão do mundo atual a partir da exploração do local, do regional e do global; a problematização de temas da História recente, integrando as relações passado-presente, pensados em articulação com princípios, visão e valores identificados no PASEO (DGE, 2018, p.2).

História, Culturas e Democracia em consonância com o racional da disciplina, as suas Aprendizagens Essenciais identificam as áreas de competências, ou seja, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que os alunos devem alcançar com o ensino aprendizagem de uma disciplina anual de História no Ensino Secundário. O objetivo desta disciplina é permitir que os jovens que frequentam cursos de Ciências e Tecnologias,

Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais complementem a sua formação com os contributos da História, desenvolvendo competências de análise críticas de carácter transversal, que se apresentam como essências para os desafios profissionais e para o exercício de uma cultura democrática interventiva em sociedades em mudança acelerada (DGE, 2018, p.4)

Sendo o Perfil dos Alunos um documento enquadrador do currículo, as opções tomadas para a definição das Aprendizagens Essenciais enquadram-se no desenvolvimento de competências específicas do conhecimento histórico, como:

- Pesquisar, em meios diversificados, informação relevante, manifestando sentido crítico na sua seleção;
- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação implícita e explícita, assim como os seus limites;
- Situar cronologicamente e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos e/ou grupos, nos seus contextos;
- Utilizar conceitos específicos da História;
- Mobilizar conhecimentos de realidades históricas analisadas para fundamentar opiniões, de forma a intervir responsabilmente;
- Aplicar linguagens diversas de modo adequado aos diversos contextos de comunicação;
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;
- Expressar capacidade de reflexão, sensibilidade e responsabilidade, relativamente à valorização e fruição de bens culturais;
- Desenvolver a autonomia pessoal numa perspetiva humanista e democrática;
- Valorizar e respeitar os direitos humanos, a diversidade e as interações entre diferentes culturas;
- Promover o respeito pela diferença e valorizar a diversidade – étnica, ideológica, cultural, sexual.

Unidade Didática – Passados Dolorosos na História, quando o passado é dor presente

Passados Dolorosos na História é o terceiro tema da disciplina História, Culturas e Democracia, este tema apresenta-se como pertinente, pois permite demonstrar aos alunos como o desconhecimento da realidade histórica pode conduzir à instrumentalização do passado. As memórias individuais e coletivas devem ser valorizadas enquanto contributos importantes para a compreensão de questões socialmente vivas. Assumir as heranças dolorosas pode e deve contribuir para o apaziguamento das relações sociais inerentes a uma cultura democrática (DGE, 2018, p.3).

O tema que foi desenvolvido com os alunos é o *Passados Dolorosos na História – Quando o Passado é dor presente*, sendo que a proposta de trabalho a ser desenvolvida foi *O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial*. Os temas desta disciplina apresentam as ideias âncoras, estas são: o desconhecimento e o desprezo pelos passados dolorosos podem conduzir ao fanatismo e à instrumentalização da História; As memórias individuais e coletivas devem ser valorizadas, pois constituem contributos importantes para a compreensão das “questões socialmente vivas” e por fim, A assunção das heranças dolorosas pode contribuir para o apaziguamento das relações sociais numa cultura democrática. Os objetivos, por sua vez, a alcançar com os alunos são:

- Identificar memórias dolorosas socialmente marcantes, próximas e/ou distantes (no tempo e no espaço).
- Valorizar os contributos pessoais e familiares para a compreensão das questões socialmente vivas.
- Inferir, a partir do cruzamento de fontes diversas, a multiperspetiva na explicação histórica.
- Reconhecer a importância do estudo desta temática para se evitar o esquecimento e os revisionismos.
- Inscrever os passados dolorosos numa cultura democrática inter e transgeracional. (DGE, 2018, p.14).

Os conceitos a serem utilizados neste tema são: passados dolorosos, questões socialmente vivas, responsabilidade transgeracional, memória, cultura democrática, escravatura, limpeza étnica, massacre, genocídio. Esta disciplina deve promover

estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos para que estes sejam capazes de:

- distinguir passados sensíveis e relevantes para a compreensão do tempo presente;
- reconhecer a importância das memórias individuais e coletivas para o conhecimento dos passados dolorosos;
- selecionar informação recolhida em fontes diversificadas (testemunhos orais e escritos, registos fotográficos e audiovisuais, etc.) que evidenciem questões socialmente vivas;
- analisar as heranças dolorosas de um ponto de vista integrador e perspectivado de forma múltipla (DGE, 2018, p.14).

Sendo assim, devem ser promovidas estratégias que induzam ao respeito pela diferença e diversidade:

- sensibilizar para o respeito e para a aceitação do outro (alteridade);
- assumir uma convivência responsável a partir da compreensão dos passados dolorosos (DGE, 2018, p.14).

Devem ser promovidas também estratégias que impliquem por parte do aluno:

- colocar questões-chave cuja resposta abranja acontecimentos ou processos históricos;
- realizar entrevistas/questionários para recolha de informação;
- construir sínteses com base em dados recolhidos nas fontes analisadas (DGE, 2018, p.15).

A proposta que escolhemos trabalhar com os alunos é “O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial” e para esta proposta existem algumas sugestões de trabalho, uma das quais decidimos utilizar. Optámos por pedir aos alunos a realização de uma entrevista a alguém que tenha vivido a Guerra Colonial, de forma a recolherem as suas memórias para poderem valorizar a importância destes testemunhos para evitar o esquecimento, sem descuidar a análise crítica a que devem estar sujeitos (História Oral) (DGE, 2018, p.15).

Unidade Didática – Síntese Teórica

A Guerra Colonial Portuguesa caracterizou-se por um período marcado por confrontos armados que opuseram as Forças Armadas Portuguesas e os movimentos independentistas das antigas colónias portuguesas em África – Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. Este conflito armado, durou treze longos anos, entre 1961 e 1974.

Os termos utilizados para caraterizar este conflito são, ainda hoje, alvo de debate. “Guerra do Ultramar” é uma expressão que é utilizada pelos setores mais conservadores da sociedade portuguesa. O termo “guerra de libertação” refere-se ao ponto de vista africano e reconhece a centralidade das lutas de libertação nacional. A expressão “guerra colonial” diz respeito à perspetiva portuguesa reconhecendo a natureza colonialista do conflito (Antunes, 2023, p.584).

Portugal foi o último país da Europa a proceder à descolonização das suas antigas colónias. Após a II Guerra Mundial, a Europa assistiu à queda dos regimes autoritários de direita e a uma vaga de descolonizações. Desta forma, Portugal era um país que se encontrava na exceção, uma vez que, Salazar não apresentava qualquer tipo de interesse em acompanhar as tendências descolonizadoras e muito menos ainda as tendências democráticas da Europa (Cardoso, 2022, p.14). Esta demora em acompanhar o movimento que se começou a impor a nível internacional logo após a II Guerra Mundial deveu-se a diversos fatores: uns de natureza política, outros de natureza económica e alguns ainda de carácter histórico.

A nível político, Luís Alves Fraga, realça o facto de o Estado Novo ser uma ditadura, que colheu, no plano internacional, o apoio da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos da América na fase final do conflito e na fase que decorreu até à criação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Estas questões políticas contribuíram para a manutenção das colónias na luta anticomunista a que as grandes potências ocidentais se entregaram. Economicamente, manteve-se a conceção liberal, desde o século XIX, de que após a perda do Brasil, aquilo que viria a substituir estes lucros seriam os territórios africanos. No que se refere ao plano histórico, o Governo do

Estado Novo, explorou o facto de Portugal ter sido o grande pioneiro dos Descobrimentos, e ter atribuído ao seu pioneirismo um papel civilizacional de grande importância que por esse motivo, tinha se tornado, no século XV, na grande potência europeia (Fraga, 2014, p.2).

Sendo assim, para a manutenção da imagem de Portugal como uma grande potência, a integridade territorial colonial nunca poderia ser colocada em causa. Por isso as gerações que viveram durante o Estado Novo, acreditavam na ideia de que o povo português tinha realmente uma missão histórica civilizacional junto dos territórios que descobriu. Portanto, a ideia de um Império Colonial fazia parte de todo o imaginário coletivo português (Cardoso, 2022, p.15).

Portugal entre 1930-1961

Em 1930 é publicado o Ato Colonial, durante a interinidade de Salazar na pasta das Colónias. O Decreto n.º 18 570, de 8 de julho acaba por resumir os princípios dos diplomas anteriores acrescentando-os, vindo substituir o título V da Constituição de 1911, sendo posteriormente incorporado na Constituição de 1933. A publicação deste Ato Colonial de 1930, veio afirmar a missão histórica e civilizadora dos Portugueses nos territórios ultramarinos, que eram considerados possessões imperiais inalienáveis. O artigo 2.º demonstra a nova conceção colonizadora: “É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que nelas se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente” (Fraga, 2014, pp.3-4). O Ato Colonial, definia então o quadro jurídico-institucional geral de uma nova política para os territórios sob dominação portuguesa (Mattoso, 1998, p.253).

Apesar disso, Portugal precisava de afirmar o seu domínio completo sobre os seus territórios africanos, e deu a conhecer ao mundo o seu controlo sobre aqueles povos distintos, através de várias manifestações. De acordo com Luís Alves Fraga a primeira destas manifestações ocorreu no Porto, em 1934, no Estádio do Lima. Aqui, exaltaram-se as qualidades do “soldado indígena” com a apresentação dos landins da Companhia Indígena de Moçambique. Neste ano e ainda no Porto, houve também uma exposição colonial. Em 1935, houve uma exposição que serviu para recordar a tomada de Chaimite

por Mouzinho de Albuquerque; em 1937, ocorreu em Lisboa uma comemoração da “História da Ocupação”. A mais conhecida destas demonstrações, “Exposição do Mundo Português”, realizou-se em 1940, marca o apogeu deste apelo incessante para a missão colonial, “na tentativa de ligar um passado longínquo a um presente que se pretendia herdeiro das tradições de antanho” (Fraga, 2014, p.5). Em 1946, já se anunciavam internacionalmente os primeiros sintomas anticoloniais, quando se realizou a exposição comemorativa do V Centenário do Descobrimento da Guiné. A Exposição de Arte Sacra Missionária, em 1951, a comemoração do centenário de Mouzinho de Albuquerque em 1955 e em 1960 as do Centenário da Morte do Infante D. Henrique, inscreveram-se numa nova perspetiva, uma perspetiva de contestação do colonialismo, o objetivo agora não se prendia em exaltar o Império, mas sim assinalar a ideia de uma Nação una e indivisível, mesmo que espalhada por diferentes territórios e distantes latitudes. Fraga diz mesmo:

O Império desmoronava-se por vontade política de quem o tinha exaltado para dar lugar a uma ficção nacional só existente na determinação dos próceres do Estado Novo, no texto da Constituição Política reformada no pós-guerra e na imaginação ignorante das massas populares conduzidas pelo aparelho de propaganda condicionador da visão clara da realidade (Fraga, 2014, p.5).

As motivações autonomistas surgiram devido à consciência ideológica oposta ao colonialismo no início do século XX. Esta contestação recebeu a denominação de pan-africanismo, estes movimentos iniciais discutiam as condições de vida das populações sujeitas ao domínio colonial e não ainda o problema da autonomia dos povos (Fraga, 2014, p.5).

No entanto, a repressão do Estado Novo e o atraso no desenvolvimento sócio-cultural das burguesias negras, fez com que só na década de 50 se fizessem despontar os movimentos que iriam dar início à contestação do domínio colonial. Apesar de as associações de consciencialização política e nacional nas colónias portuguesas ter surgido ainda no começo do século XX (Fraga, 2014, p.8).

Em 1945 surge a Organização das Nações Unidas (ONU) e após a II Guerra Mundial o mundo assiste a um período de vagas de descolonizações que vão reconfigurar a composição geopolítica internacional. Um dos primeiros destes movimentos

independentistas é a Índia, que se torna independente a 15 de agosto de 1947. Assim sendo, Índia acaba por questionar a presença portuguesa nos territórios de Goa, Damão e Diu. Portugal, nunca teve a capacidade de justificar a sua presença naqueles territórios, acabando por repetir a ideia de que os habitantes daqueles territórios eram apenas indianos do ponto de vista geográfico, porque, culturalmente eram europeus (Cardoso, 2022, pp.15-16).

Com o término da Segunda Guerra Mundial o mundo entrou numa nova ordem mundial, um período que podemos denominar de Guerra Fria. Com a polarização do mundo entre dois blocos ideológicos distintos, o mundo comunista e o mundo capitalista, aliado ao surgimento de novas nações, consequência das vagas independentistas, a ONU viu-se obrigada a discutir os problemas do “terceiro mundo”. Estes novos países vão tornar-se vozes ativas no combate ao colonialismo (Cardoso, 2022, p.16).

Portugal ao entrar em 1955 na ONU teria supostamente de cumprir as obrigações que esta impunha, a única forma de se negar a cumprir com as suas obrigações teria de ser negar a existência de territórios nas condições previstas no 73.º artigo da Carta da ONU, que diz:

Os Membros das Nações Unidas que tenham ou assumam a responsabilidade de administrar territórios cujos povos ainda não tenham alcançado a plenitude de um governo próprio, reconhecem o princípio de que os interesses dos habitantes desses territórios estão acima de tudo, aceitam como um encargo sagrado a obrigação de promover, em tudo o que lhes for possível, (...): a) assegurar (...) o seu desenvolvimento político, económico, social e educativo, (...); b) desenvolver o seu próprio governo, a ter em devida conta as aspirações políticas dos povos e a ajudá-los no desenvolvimento progressivo das suas instituições políticas livres, de acordo com as especificidades de cada território, dos seus povos e dos seus diferentes graus de evolução; c) promover a paz e a segurança internacionais; e) transmitir regularmente ao Secretário-Geral, a título informativo e dentro dos limites que a segurança e considerações de ordem constitucional impõem, a informação estatística e de qualquer outra natureza técnica que se relacione com as condições económicas, sociais e

educativas dos territórios pelos quais são respetivamente responsáveis, (...). (Fraga, 2014, p.9).

Claro que foi este o caminho adotado pelo Governo do Estado Novo, abrindo espaço para os movimentos anticolonialistas, na metrópole e nos territórios africanos Portugueses, começarem a contestação. Iniciou-se, portanto, o estabelecimento de organizações políticas que visavam a propaganda e a conquista de adeptos (Fraga, 2014, p.10).

Porém, a ONU queria que Portugal modificasse a sua política em relação à autodeterminação dos territórios ultramarinos. A argumentação portuguesa na ONU foi fundamentalmente a mesma de 1951, a noção de um só Estado e de uma só Nação, dispersos por vários continentes e grupos étnicos (Fraga, 2014, p.29). Portanto, em 1951, Portugal decide revogar o Ato Colonial de 1930. O que muda na realidade é apenas o nome, deixou de haver um “Império Colonial” para passar a existir “Ultramar” e as “colónias” passaram a chamar-se “províncias ultramarinas” (Ramos, 2009, p.679). O objetivo do Estado Novo através destas medidas era manter intacto o Ultramar Português. No entanto, em 1961, o ministro do Ultramar Adriano Moreira acabou mesmo por abolir as culturas obrigatórias; o trabalho forçado e o estatuto do indígena. Em 1965 havia 500000 africanos com bilhete de identidade em Angola e 300000 em Moçambique. A partir destas medidas, o governo português sentiu-se autorizado a definir Portugal como uma nação intercontinental e multirracial, assente na original capacidade para a miscigenação que o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, teórico do “lusotropicalismo”, atribuía aos portugueses (Ramos, 2009, p.679). Esta singularidade da colonização portuguesa, nasce na surpreendente capacidade de adaptação à vida nas regiões tropicais, onde os portugueses se tinham entregue à miscigenação e à fusão de culturas. Foi esta teoria que serviu, nos anos 50, para individualizar a colonização portuguesa, excluindo o caráter opressivo.

Contudo, inicia-se, claramente, uma certa hostilidade ao governo português, no período compreendido entre 1956-1960, com a admissão progressiva de mais países africanos e asiáticos no seio da ONU. Por consequência, a organização reforça o seu papel de representante das exigências independentistas (Cardoso, 2022, p.16).

Em 1961, encontramos um cenário de isolamento internacional, mas Portugal mantém-se intransigente quanto à possibilidade de negociar a independência dos territórios coloniais. Sabemos que “o orgulhosamente só do discurso de Salazar de Fevereiro de 1965 dissimulava o discretamente acompanhados” (Ramos, 2009, p.680). Portanto, ficou claro para os independentistas das colónias portuguesas que a via diplomática não era nem opção nem tão pouco a solução que queriam, assim sendo, a situação culminou num clima de tensão nos territórios ultramarinos que poderia resultar em guerra a qualquer momento (Cardoso, 2022, p.16).

A guerra colonial portuguesa é o culminar de diversos acontecimentos, acabando por ser inevitável, pois as pressões dos países anticolonialistas no seio da ONU aumentavam cada vez mais, a repressão portuguesa praticada pelo Estado Novo e o fim dos impérios coloniais europeus e o seu isolamento político apenas apresentaram este desfecho como resultado, uma guerra.

Fraga, explica-nos que o papel dos intelectuais africanos, formados em Portugal e com ligações aos movimentos anti-colonais existentes nas suas terras de origem, tornou-se essencial para que houvesse um entendimento para que a luta política e armada tivesse uma articulação mínima em todas as colónias portuguesas. Sendo assim, em 1961, surge a Conferência das Organizações das Colónias Portuguesas (CONCP). Embora houvesse as estruturas políticas, havia a noção de que não era possível qualquer tipo de diálogo com o Governo português que negociasse através de um processo lento, a autodeterminação e independência das colónias. Portanto, só restou aos movimentos independentistas iniciarem a luta armada (Fraga, 2014, p.12).

Formaram-se vários movimentos de libertação nas antigas colónias, com os seus líderes africanos formados na Metrópole, tais como o MPLA (Movimento Popular de Libertação da Angola) com Agostinho Neto; FNLA (Frente Nacional de Libertação da Angola) com Holden Roberto; UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola) Jonas Savimbi; PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) com Amílcar Cabral e FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) com Eduardo Mondlane.

A Guerra Colonial Portuguesa começa em 1961 em Angola, na Guiné em 1963 e em Moçambique em 1964, após diversos ataques de rebelião coletiva contra o domínio

colonial português, teve início portanto uma guerra que iria durar 13 anos. Tendo terminado só após o Golpe Militar do 25 de abril de 1974.

Portugal entre 1961-1974

Como Fraga nos explica, a Guerra Colonial portuguesa não foi um mero confronto militar em três frentes de operações.

Na verdade, o desenvolvimento do conflito militar só tinha, para todas as partes envolvidas, uma finalidade muito específica: solucionar política e diplomaticamente a independência dos territórios a que o Estado Novo passou a chamar províncias ultramarinas, no reaproveitamento de uma designação que foi usual durante a Monarquia. A guerra colonial tinha, por conseguinte, várias frentes: a militar, a interna e externamente, podendo esta dividir-se em política e diplomática (Fraga, 2014, pp.28-29).

A partir de 1964, os EUA, seguindo a sua resistência ao colonialismo português, começaram a demonstrar uma cada vez menor intransigência para com o Governo de Lisboa, no seguimento diplomático, essencialmente na ONU. A importância da utilização da base aérea das Lajes nos Açores e o progressivo empenhamento do bloco Leste nos problemas africanos serão levados à atenção nesta nova atitude. No ano de 1963, Washington, conseguiu que Lisboa discutisse o problema colonial. Porém, esta iniciativa sendo das últimas promovidas pelos Estados Unidos, de nada valeu. Uma vez que, o governo de Oliveira Salazar estava radicalizado, como Fraga nos diz, utilizando a argumentação que defendia a negação da existência de colónias. Até porque, o Ministro dos Negócios Estrangeiros temia a hipótese de se internacionalizar a problemática da presença de Portugal em África (Fraga, 2014, p.30).

Finalmente, em dezembro de 1972, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou, com 99 votos a favor, 23 abstenções e 5 contra, uma resolução que solicitava os Estados membros e agências da ONU a auxiliarem os movimentos de libertação das colónias portuguesas. Nesse mesmo ano, passaram a ter lugar, por direito próprio com o estatuto de observadores, representantes dos movimentos de libertação. Em 1973, foi

reconhecida internacionalmente a independência da República da Guiné-Bissau. “Era o zénite do isolamento nacional e o começo de uma nova era” (Fraga, 2014, p.31).

O Estado Novo enquanto regime político encontrava-se pressionado no palco internacional desde o início da década de 50. Do ponto de vista económico o regime sentia também grandes dificuldades, com o eclodir da guerra em 1961, os elevados encargos financeiros começaram a condicionar a atuação económica do Estado Novo e a própria guerra causou alterações concretas na sociedade portuguesa (Cardoso, 2022, p.25).

O descontentamento geral da sociedade portuguesa causada pela guerra, juntamente com a insatisfação dos militares com o regime encontrava-se também agravada, devido também à situação da guerra. Sendo assim, estavam reunidas as condições para o golpe de estado que colocaria fim ao Estado Novo (Cardoso, 2022, p.26).

A questão colonial estava intrinsecamente conectada com o regime ditatorial português, e portanto a solução da guerra não seria compatível com a manutenção do regime. Apenas o derrube do Estado Novo permitiria solucionar a questão colonial, e foi isso mesmo que aconteceu, com o 25 de abril de 1974 (Moita, 1985, p.502).

Apesar de vários fatores terem contribuído para a revolução de 25 de abril, a Guerra Colonial, foi, apontada como a principal justificação para a queda do Estado Novo em Portugal. Foi o desejo de terminar com a guerra que levou ao levantamento militar. Dava-se assim início ao processo de descolonização, que foi um processo bastante conturbado no que diz respeito a qual caminho seguir. Em 1974, Guiné, Moçambique e Cabo Verde tornaram-se independentes. No caso angolano, foi difícil conjugar os interesses dos diferentes movimentos de libertação o que resultou numa Guerra Civil, resultando num insucesso a obter a paz (Fraga, 2014, pp.50-21)

Este processo descolonizador, não resultou de uma definição política unilateral, mas sim da sucessão de acordos bilaterais realizados ao longo de 1974 e 1975, segundo Luís Moita, entre o poder português e os poderes emergentes dos povos colonizados (Moita, 1985, p.501).

Luís Moita explica-nos muito bem:

em tese geral, a descolonização, entendida como queda dos impérios das potências europeias, foi um processo de transição em que prevaleceram ora os elementos de continuidade ora os elementos de ruptura. Predominava a continuidade sempre que a metrópole mantinha o controle das alavancas da transição, seja assegurando o essencial dos interesses económicos, seja garantindo a hegemonia da transferência do poder político pelas suas ligações às novas classes dirigentes, seja mesmo mantendo a influência militar através da presença de bases e contingentes ou da facilidade de intervenção à distância. Inversamente predominava a ruptura quando estes fatores não se verificavam e o poder político, económico e militar emergente rompia os laços estruturais da dominação colonial. (Moita, 1985, p.503).

A descolonização portuguesa caracteriza-se com o exemplo de ruptura, a guerra acabou por provocar a quebra dos vínculos com a metrópole. Porém, o processo descolonizador desenrolou-se no quadro de uma intensa luta política interna em Portugal. Este era um confronto entre duas estratégias, a primeira defendida pelo general António de Spínola e a outra era defendida pelo MFA (Moita, 1985, p.504). O General Spínola, desejava um modelo político federalista entre Portugal e as colónias (Marques, 2015, p.12). O MFA, pretendia reconhecer a independência e autodeterminação das ex-colónias portuguesas em África, pois o MFA, não via benefícios em manter os territórios africanos e fazer durar uma guerra de que estavam cansados. Portanto, esta estratégia partia do pressuposto de que o término da guerra não era alcançável sem a aceitação do princípio de transferência de soberania para os movimentos de libertação (Moita, 1985, p.504).

A 10 de setembro, Portugal reconheceu a independência oficialmente da Guiné-Bissau, negociada no Acordo de Argel em 26 de agosto. A independência de Moçambique ficou resolvida nos Acordos de Lusaka a 7 de setembro de 1974, sendo que a sua independência foi oficialmente reconhecida por Portugal a 25 de junho de 1975. Angola foi o território que apresentou a situação mais complexa, existindo três movimentos de independência, dificultando o seu processo de negociação. Porém, a sua independência foi reconhecida por Portugal a 11 de novembro de 1975, negociada a 15 de janeiro de 1975 no Acordo de Alvor, com os três movimentos: o MPLA, a UNITA e a FNLA (Marques, 2015, pp.14-15).

Concluindo, a descolonização portuguesa em África seguiu um modelo em que a emancipação das colónias resultou de um período de guerra, pois Portugal não aceitou a sua independência. Logo, a descolonização apenas decorreu após um longo período de guerra, durante a qual, o antigo regime não queria reconhecer a independência dos seus territórios ultramarinos. Este processo só aconteceu após uma revolução que depôs o regime, sob pressão internacional, sendo acordado com os movimentos independentistas nos vários acordos de independência celebrados (Marques, 2015, pp.16-17).

3. O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial

Descrição das Aulas Lecionadas

O ano letivo 2023/2024 teve início a catorze de setembro na Escola Secundária José Gomes Ferreira. A primeira reunião deste ano letivo com a professora cooperante aconteceu a dia dezoito de setembro, onde ficou acordado o que iríamos lecionar para a nossa prática letiva. A escolha recaiu sobre a disciplina de História, Culturas e Democracia. Como vimos, esta disciplina pretende colmatar a falta da disciplina de História que o currículo português apresenta no cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas e de Artes Visuais do Ensino Secundário. A disciplina foi lecionada pela primeira vez na Escola Secundária José Gomes Ferreira. A existência desta disciplina só fundamenta o papel preponderante que a História tem enquanto disciplina no currículo dos alunos.

Esta disciplina de opção, História, Culturas e Democracia não apresenta Manual Escolar, o que significa que todos os materiais utilizados são criados pelo professor. Esta tarefa revelou-se um enorme desafio, uma vez que, o Manual funciona como um material didático de apoio às aulas, ao professor e ao estudo e trabalho dos alunos. Aquilo que foi utilizado para suprimir este material didático, foi o *site* da Associação de Professores de História², que disponibilizam imensos materiais de fácil acesso e outros Manuais de História. No entanto, esta dificuldade acaba por transformar-se numa enorme liberdade

² *Site*, da Associação de Professores de História: <https://aph.pt/recursos/historia-culturas-e-democracia-hcd/>

de escolha e ação, tanto a nós professores como em turma com os alunos, tornando esta experiência além de desafiante, enriquecedora.

A dia vinte de setembro começámos a nossa atividade regular na Escola Secundária José Gomes Ferreira com a turma 12.º 11.^a. Todas as segundas e quartas-feiras, eram dias de presença no estágio.

A observação das aulas desde o seu início permitiu-nos conhecer a turma, as suas dinâmicas em sala de aula e o seu nível de aproveitamento. O que significa que quando começámos a lecionar já tínhamos uma relação com a turma, resultando numa melhor harmonia em contexto de sala de aula. A professora cooperante Graça de Moura, procurou criar sempre aulas muito dinâmicas onde foram desenvolvidas diversas estratégias de ensino aprendizagem assim como imensas atividades. O que manteve, de certa forma, os alunos interessados nesta disciplina. Estando no 12.º ano de escolaridade, significa que os alunos se encontram em ano de Exames Nacionais e sendo esta uma disciplina de opção, requer um certo dinamismo para captar o interesse e motivação dos alunos.

A prática letiva na Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional II, decorreu entre os dias onze de dezembro e vinte e dois de janeiro. Esta prática letiva foi lecionada sem interrupções, pois assim demonstrou-se possível o que se tornou numa vantagem para a relação com os alunos e a dinâmica das aulas lecionadas. As aulas foram sendo preparadas à medida que iam sendo lecionadas porque percebemos que foi o que resultou melhor com esta turma. Procurámos desenvolver um trabalho muito interessante com os alunos, onde os colocámos a escrever História, mostrando-lhes de que forma é que todos nós fazemos parte dela.

Iremos proceder à descrição e apresentação das treze aulas de cinquenta minutos lecionadas durante a prática de ensino supervisionada. A estrutura desta descrição segue a seguinte ordem, inicialmente iremos demonstrar os objetivos da planificação; a planificação da/as aula/as; e finalmente o relato da aula. A organização das aulas procurou ser coerente com a teoria de aprendizagem que seguimos, portanto as aulas tiveram sempre uma parte mais teórica, o primeiro tempo e depois uma parte prática, onde os alunos trabalharam sempre em grupo.

Para ser mais fácil a visualização das aulas, de seguida será demonstrado um cronograma com as aulas lecionadas.

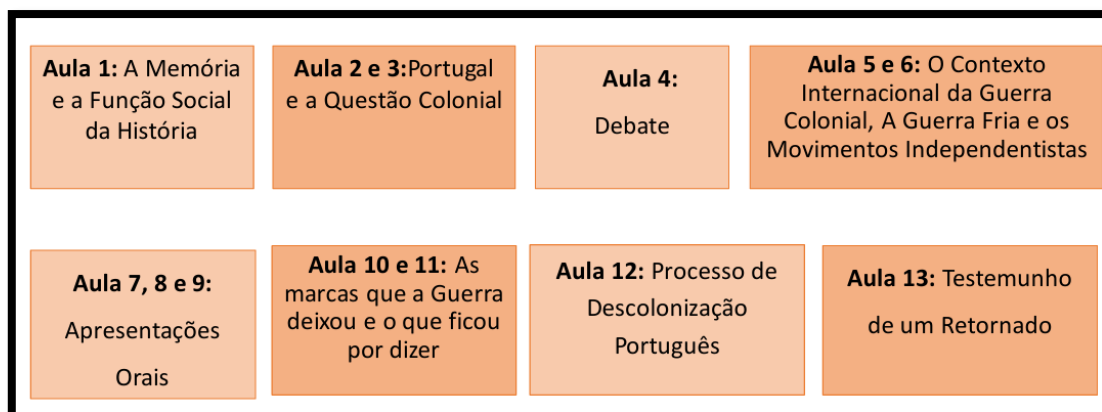


Figura 9 – Cronograma das Aulas Lecionadas.

A Memória e a Função Social da História

Planificação:

A planificação desta aula revelou-se muito ambiciosa, não sendo totalmente cumprida, mas conseguimos perceber que as planificações servem para os professores organizarem e orientarem as suas aulas. As planificações nem sempre conseguem ser cumpridas ao segundo, nem isso deve acontecer, nas aulas podem acontecer imprevistos e as planificações servem o propósito de guiar e orientar as aulas. Os alunos mostraram-se muito participativos, porém pouco à vontade com a introdução desta nova matéria, assim sendo, aquilo que inicialmente achámos que poderia ser mais rápido de lecionar, não o foi. Mas daí reforço o objetivo das planificações, fazem-nos entender o que conseguimos fazer e o que podemos sempre vir a melhorar. As planificações, nesta fase, enquanto professores estagiários assumem a sua função relevante, como ferramentas que nos preparam para o dia a dia enquanto professores. Permitindo-nos delinear objetivos, estratégias e perceber o que podemos vir a melhorar quotidianamente.

Esta era uma planificação para uma aula de 50' minutos, percebi que 50' minutos é muito pouco tempo para uma aula e entendi que as planificações de ora em diante seriam menos ambiciosas. Podemos ler na planificação, os conteúdos lecionados, os objetivos

gerais e específicos, os conceitos, as estratégias de ensino aprendizagem, assim como o tempo correspondente a cada estratégia, por fim a avaliação da aula.




 REPÚBLICA PORTUGUESA		 AEB Agrupamento de Escolas de Benfica		 Escola Secundária José Gomes Ferreira Lisboa • Portugal			
Ano: 12.º Ano Turma: 11 Duração: 50 minutos Data: 11 de Dezembro de 2023 Mestranda: Maria Beatriz Magro Fonseca Professora Cooperante: Graça de Moura			Tema – Passados Dolorosos na História, Quando o Passado é dor presente Conteúdo: O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial Sumário: Exposição dos objetivos de aprendizagem e apresentação do guião de trabalho individual. A memória e a função social da História. Questão Orientadora: Qual é a função social da História?				
Conteúdos	Objetivos Gerais (Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem e Competências	Conceitos	Estratégias de Ensino Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
A memória e a função social da História; Memórias dolorosas; Questões Socialmente Vivas; A Guerra Colonial Portuguesa;	Identificar memórias dolorosas socialmente marcantes, próximas e/ou distantes (no tempo e no espaço); Distinguir passados sensíveis relevantes para a compreensão do tempo presente;	Compreender que existem passados dolorosos na História; Identificar passados dolorosos na História de Portugal; Relacionar memória e a função social da história; Explicar o que são as questões socialmente vivas;	Memória Pós Memória História Oral Guerra Colonial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registo das presenças; explicitação dos objetivos da aula e registo do sumário; ▪ Exposição dos objetivos a alcançar e das ideias âncora acerca do tema a ser iniciado e abordado com os alunos; ▪ Apresentação do guião de trabalho autónomo e explicação de eventuais dúvidas; ▪ Demonstração de exemplos de entrevistas para que os alunos percebam melhor os objetivos do seu trabalho; ▪ Exposição didática e conversa com os alunos acerca da função social da história; explicação sobre as questões socialmente vivas; lançamento de duas questões aos alunos, a proposta de resposta é 	5 min 5 min 5 min 5 min 30 min	Computador Projetor Apresentação de Diapositivos Caderno Diário dos Alunos	Participação espontânea oral dos Alunos; Qualidade das intervenções dos alunos; Atitudes e comportamentos;
				através de papéis que irão guardar para mais tarde compararem o que pensavam no início da temática abordada e depois no final da temática; explicação e análise com os alunos sobre a consciência histórica; a aula termina através da exploração dos conceitos de memória e esquecimento, este último através da visualização de uma música portuguesa, “Laurindinha”.			

Figura 10 – Planificação da Aula 1.

Relato de Aula:

A aula começou muito mais tarde do que o suposto, os alunos desta turma chegam sempre atrasados, nomeadamente a esta aula, pois é a aula a seguir ao intervalo maior da manhã. Isto é um problema que vários professores mencionam e que afeta o início das aulas. Portanto, a aula acabou por começar cerca de dez minutos mais tarde, pois sendo a

primeira aula lecionada, fazia mais sentido esperar por todos para que pudessemos dar início a um novo tema.

A aula começou com o registo das presenças, a explicitação dos objetivos da aula e o registo do sumário. De seguida deu-se uma exposição sobre os objetivos a alcançar e as ideias âncora acerca do tema a ser iniciado e abordado com os alunos. Os diapositivos, que acompanharam as aulas encontram-se no Apêndice 4, que começa na página 185 deste relatório.

Depois desta introdução, seguiu-se a apresentação do guião de trabalho autónomo³ que foi proposto aos alunos, este guião está presente nos apêndices, na página 180 e é explorado no terceiro capítulo deste relatório de prática letiva supervisionada. Para ajudar a compreensão dos alunos do que lhes era exigido, foi demonstrado exemplos de entrevistas para que os alunos entendessem melhor os objetivos do seu trabalho.

Seguiu-se uma exposição didática e conversa com os alunos sobre a função social da história e uma breve explicação do que são as questões socialmente vivas. Estes temas para estes alunos mostraram-se uma novidade, pois alguns não tinham a disciplina de História desde o básico. É bastante interessante, desta forma, abordar estes assuntos com os alunos antes de iniciar a Unidade Didática.

Após, esta breve exposição de conteúdos, lançou-se duas questões aos alunos, estas estão representadas na figura 11. Estas perguntas funcionaram como uma avaliação diagnóstica, que serviu para perceber que os alunos não dominam esta matéria, serviu também para perceber a consciência histórica dos alunos sobre um dos passados dolorosos de Portugal.

³ O trabalho autónomo é explorado mais adiante neste trabalho, porém consiste numa entrevista que os alunos tiveram de realizar no âmbito da sua avaliação no contexto de estágio, para a realização deste relatório que aqui se apresenta.

A Guerra Colonial Portuguesa (1961-1974)

Será que a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso?

“O “Nosso” Passado Doloroso – A Guerra Colonial”

Portugal é responsável pelo que aconteceu?

“A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é, como ciência, e por que ela é necessária” (Rüsen, 2001, p. 56).

7

Figura 11 – Questões Lançadas aos Alunos.

A aula terminou com estas questões, porque os alunos quiseram mais tempo e requisitaram o final da aula para falarem sobre este assunto e sobre os seus interesses, o debate que se gerou tornou-se interessante e portanto a planificação ainda que não tenha sido cumprida, deu lugar a uma aula ainda mais dinâmica, livre e para os alunos.

Relativamente ao comportamento dos alunos, a turma portou-se muito bem, claro que houve momentos em que tiveram de ser chamados à atenção, mas nada fora do normal para esta turma que apesar de simpática não é calma. A turma por vezes é barulhenta e demasiado animada.

O que notamos foi a dificuldade que existe de os alunos não conseguirem abstrair-se da questão da avaliação, apesar de lhes ter sido dito que as suas respostas não iriam ser avaliadas, seriam apenas analisadas, o que não iria influenciar os seus resultados, serviria apenas de diagnóstico. Foi explicado aos alunos que este era um exercício para comparar as suas respostas na primeira aula e última aula, depois da matéria ter sido dada. A maior parte dos alunos, mesmo assim, precisou de muito tempo para pensar no que iriam escrever com medo de errar, este medo da avaliação está enraizado nos alunos e a avaliação não devia apresentar este peso negativo na escola.

Podemos perceber que os alunos apresentam uma grande dificuldade em refletirem sobre assuntos pedidos na hora e imensa dificuldade em expor a sua opinião pois temem a avaliação. O que vai contra àquilo que foi apresentado na primeira parte deste relatório, queremos alunos que cheguem ao 12.º ano e que tenham a capacidade de

analisar e dar respostas sobre acontecimentos e factos históricos e que consigam ao menos falar sobre o assunto, expor e ter opiniões fundamentadas. Aquilo que sentimos é que os alunos, mais do que não saber, temem errar, ou seja, nem tentam pensar aquilo que poderia ser as suas respostas. O facto de a nossa escolha recair num momento escrito e não oral, serviu para aliviar este receio.

Através das suas repostas deu para perceber que toda a planificação a longo prazo teve de ser alterada. Esta disciplina parte do pressuposto que será dada uma consolidação de conhecimentos, mas os alunos sem os terem não existe consolidação dos mesmos. Portanto, aquilo que fizemos foi dar todo o contexto da Guerra Colonial, refletindo a mesma através dos objetivos e da questão dos passados dolorosos.

Aula 2 e 3

Portugal e a Questão Colonial

Planificação:

A planificação desta aula teve como objetivo inicial a continuação da aula anterior e o questionamento de eventuais dúvidas dos alunos. Agora, cada vez mais conscientes do que era possível lecionar de acordo com o tempo disponível e com uma certa antecipação de eventuais dúvidas. Pois a turma em questão, é uma turma muito espontânea e participativa nas aulas de História, Culturas e Democracia.

Ano: 12.º Ano Turma: 11 Duração: 100 minutos Data: 13 de Dezembro de 2023 Mestranda: Maria Beatriz Magro Fonseca Professora Cooperante: Graça de Moura	Tema – Passados Dolorosos na História, Quando o Passado é dor presente Conteúdo: O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial Sumário: Conitnuação da aula anterior. Portugal e a Questão Colonial. Atividade: “O que é a Guerra, que significados tem?”
---	---

Conteúdos	Objetivos Gerais (Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem e Competências	Conceitos	Estratégias de Ensino Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
A memória e a função social da História; Memórias dolorosas; Questões socialmente vivas; A Guerra Colonial Portuguesa.	Identificar memórias dolorosas socialmente marcantes, próximas e/ou distantes (no tempo e no espaço); Distinguir passados sensíveis relevantes para a	-Compreender que existem passados dolorosos na História; Identificar passados dolorosos na História de Portugal; -Relacionar memória e a função social da história; Explicar o que são as questões socialmente vivas; -Selecionar informação recolhida em fontes diversificadas (testemunhos orais e escritos,	Memória Pós Memória História Oral Guerra Colonial Passados Dolorosos Questões Socialmente Vivas	1.ª Parte: <ul style="list-style-type: none"> Registo das presenças; explicitação dos objetivos da aula e registo do sumário; Conclusão da aula anterior: explicitação e análise com os alunos sobre a consciência histórica; exploração dos conceitos de memória e esquecimento, este último através da visualização de uma música portuguesa, “Laurindinha”. Explicitação e exposição sobre o conteúdo, A Guerra Colonial Portuguesa. Análise e 	5 min 15 min 25 min	Computador Projetor Apresentação de Diapositivos Caderno Diário dos Alunos Nuvem de palavras no <i>Mentimeter</i>	Participação espontânea oral dos Alunos; Qualidade das intervenções dos alunos; Atitudes e comportamentos;

	compreensão do tempo presente; Inferir, a partir do cruzamento de fontes diversas, a multi-perspetiva na explicação histórica; Reconhecer a importância do estudo desta temática para se evitar o esquecimento e os revisionismos.	registos fotográficos e audiovisuais, etc.) que evidenciem questões socialmente vivas; -Analisar as heranças dolorosas de um ponto de vista integrador e perspetivado de forma múltipla; - Compreender a eclosão dos primeiros movimentos independentistas; -Analisar a Questão Colonial Portuguesa durante o Esta Novo; -Relacionar o início da Guerra Colonial Portuguesa com a política praticada pela Estado Novo em relação às colónias.	Descolonização Estado Novo	interpretação de vários documentos e imagens sobre o contexto Português antes da Guerra Colonial (1930-1961). <ul style="list-style-type: none"> Visualização de um vídeo da Escola Virtual de forma a consolidar os conhecimentos dos alunos “<i>A política colonial do Estado Novo face ao contexto internacional de descolonização</i>”. Intervalo 2.ª Parte: <ul style="list-style-type: none"> Atividade didática com os alunos, utilização da aplicação <i>Mentimeter</i>, para criar uma nuvem com os alunos sobre o que pensam sobre “O que é a guerra, que significado tem?” Visualização de um vídeo da RTP Ensina, “Um discurso para a guerra” https://ensina.rtp.pt/artigo/um-discurso-para-a-guerra/~ 	5 min 10 min 20 min 10 min		
				<ul style="list-style-type: none"> Verificação do ponto de situação da 1.ª fase do trabalho proposto aos alunos. 	20 min		

Figura 12 – Planificação das Aulas 2 e 3.

Relato de Aula:

A aula teve início pouco depois das oito e dez, alguns alunos recorrentemente chegam atrasados, ainda que sejam chamados à atenção, o seu comportamento não difere.

A aula começou com o registo das presenças, a explicitação dos objetivos da aula e o registo do sumário. De seguida concluímos a aula anterior através da explicitação e análise em conjunto com os alunos sobre a ideia e definição de consciência histórica. Foram explorados também os conceitos de memória e esquecimento, este último foi compreendido através de uma estratégia com recurso a uma música portuguesa, a *Laurindinha*.

Como podemos verificar através dos Apêndices, são sempre apresentados para facilitar a aula, os diapositivos com o sumário, além do sumário ser ditado é também exposto. Esta estratégia serve em auxílio dos alunos com Necessidades Educativas Especiais ou Específicas, para facilitar o seu acesso à informação. Sendo os diapositivos entregues, posteriormente, aos alunos, servia também como uma forma de os mesmos estarem mais organizados de acordo com aquilo que foi dado em aula.

A música nesta aula foi utilizada como uma estratégia didática de elucidação da noção de esquecimento. Se prestarmos atenção à letra desta música iremos recordar os momentos em que as nossas avós a cantavam, no nosso caso lembra-nos as noites de verão passadas na terra e em família. Lembra-nos momentos felizes e alegres, momentos inocentes, calmos e meigos. No entanto, esta música funcionava como um instrumento de propaganda política e de romantização da Guerra Colonial durante o período do Estado Novo. O que se procurou mostrar aos alunos é que ainda que a música nos possa trazer e recordar momentos felizes não podemos esquecer qual foi o seu objetivo político. Isto não a transforma numa música proibida, até porque costuma ser tocada na televisão, não nos cabe a nós censurar, aquilo que procuramos apenas é demonstrar como funciona o esquecimento e qual o seu papel na nossa sociedade. A maior parte dos alunos conhecia esta música, principalmente a sua melodia mas nunca tinha parado para pensar na sua letra. O que nos remete também à questão da consciência histórica, o propósito e a intenção da música não devem ser esquecidos. É a este ponto que queremos chegar, apenas compreender a música e a sua intenção, saber qual o propósito que serviu, se o soubermos, possuímos uma maior consciência histórica.

“A consciência histórica é revelada quando nos referimos ao nosso passado e/ou quando nos projetamos no futuro. Neste sentido, compreende-se a consciência histórica como uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, conjugando-se o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo” (Gago, 2018, p.76). Desta forma, os alunos ao não terem consciência histórica, não têm noção de quem são, e daquilo que é o seu passado, por isso é que é tão pertinente trabalharmos estes assunto sem sala de aula.

De seguida deu-se a explicitação e exposição sobre o que foi a Guerra Colonial Portuguesa, onde foi analisado e interpretado com os alunos vários documentos e imagens sobre o contexto português da Guerra Colonial durante o período compreendido entre 1930 e 1961. Os alunos participaram ativamente, apesar da exposição da matéria os alunos são sempre questionados e colocam sempre questões, encontrando-se assim no centro do processo de ensino aprendizagem.

Para a consolidação de conhecimentos seguiu-se a visualização de um vídeo da Escola Virtual “*A política colonial do Estado Novo face ao contexto internacional de descolonização*”. Após a visualização do vídeo e da resposta aos comentários dos alunos deu-se a pausa para o intervalo. A visualização do vídeo foi muito importante, pois permitiu uma boa consolidação dos conhecimentos adquiridos, porque o vídeo assumiu um resumo de toda a aula, alguns alunos chegaram a tirar apontamentos.

A segunda parte da aula teve início com uma estratégia didática, esta estratégia foi desenvolvida através da utilização da aplicação *Mentimeter*, para criar uma nuvem de ideias com os alunos sobre o que pensavam sobre “O que é a guerra, que significados tem”?.

Esta atividade não correu de acordo com as expectativas, os alunos demonstraram uma enorme falta de maturidade que resultou numa atitude racista. Não estávamos de todo à espera deste comportamento, tendo em conta o ano de escolaridade dos alunos e a sensibilidade do tema a ser tratado. A profissão para a qual aqui nos preparamos enquanto estagiários obriga-nos a lidar com estas situações que irão no futuro fazer parte do nosso quotidiano a dar aulas. O resultado desta nuvem de ideias é a representação da imaturidade da turma, podemos observá-la na Figura 13.

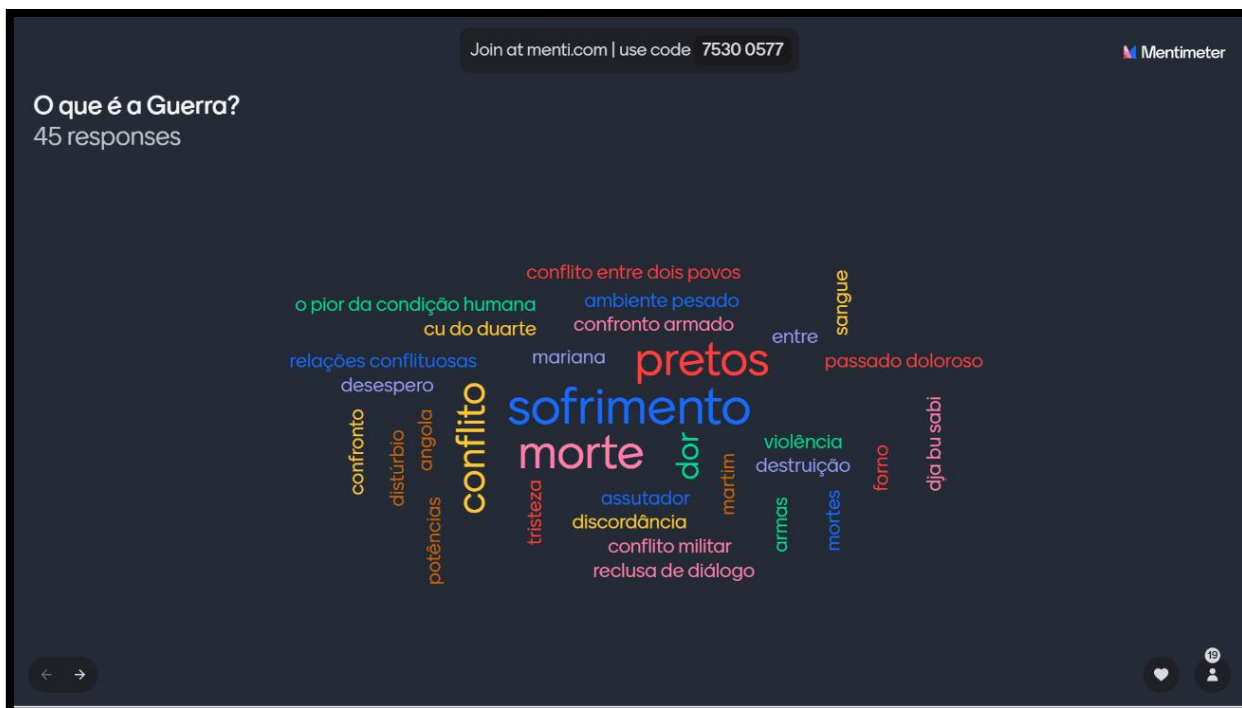


Figura 13 – Nuvem de Ideias.

Depois desta falta de respeito e noção por parte dos alunos, foi-lhes dado um “sermão” sobre aquilo que não deve ser dito nem feito que coloque em causa os direitos humanos. Posto isto, foi lhes mostrado o *Plano de Ação contra o Racismo da União Europeia*⁴ e o *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação*⁵, para perceberem que este é um assunto atual e esta atitude vai contra os direitos humanos e vai contra todos os valores que a escola devia passar aos alunos. É premente abordarmos estes assuntos em sala de aula porque este comportamento reflete o longo caminho que nos falta percorrer para um mundo justo, plural e democrático em todos os aspetos e atitudes. Nenhuma atitude semelhante ou igual deve ser levada de ânimo leve, são brincadeiras imperdoáveis, estamos a falar de jovens de 17 anos.

Finalmente foi exigido aos alunos que escrevessem uma pequena reflexão sobre o sucedido, para podermos avaliar aquilo que os alunos pensaram e sentiram durante e após a “brincadeira” de mau gosto. Os resultados foram positivos, o que nos permitiu constatar

⁴ Site, Plano de Ação contra o Racismo: https://commission.europa.eu/document/beb25da4-e6b9-459e-89f7-bcd3a8f0c8_en

⁵ Site, Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação: <https://www.defesa.gov.pt/pt/pdefesa/igen/Documents/Plano-Nacional-Combate-Racismo-e-Discriminacao-2021-2025.pdf>

que não passou de uma brincadeira imatura, porém, que não teve graça nem tão pouco, lugar numa sala de aula.

A planificação da aula teve de ser adaptada, mas o objetivo principal da aula foi cumprido e acreditamos que os alunos de acordo com o que foi lido das suas reflexões conseguiram perceber que esta atitude foi horrível e muito imatura.

Após a realização da nuvem, os alunos assistiram a um vídeo da RTP Ensina, “*Um discurso para a guerra*”⁶, tendo em conta o sermão que ouviram, prestaram atenção ao vídeo. Depois, e porque estes minutos foram cruciais para o que decidimos pedir aos alunos é que lhes foi pedida a tal reflexão crítica sobre o sucedido em aula.

A aula acabou por terminar com a verificação do ponto de situação da primeira fase do trabalho individual proposto aos alunos.

Aula 4

Realização de um Debate “O que é a Guerra, que significados tem?”.

Planificação:

A aula teve início com o registo das presenças, a explicitação dos objetivos da aula e registo do sumário. Nesta aula a planificação foi cumprida, esta foi uma aula de debate, onde foi entregue aos alunos um Guião para a realização do mesmo.⁷

⁶ Vídeo RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/um-discurso-para-a-guerra/>

⁷ Ver apêndice 1.

Ano: 12.º Ano Turma: 11 Duração: 100 minutos Data: 18 de Dezembro de 2023 Mestranda: Maria Beatriz Magro Fonseca Professora Cooperante: Graça de Moura	Tema – Passados Dolorosos na História, Quando o Passado é dor presente Conteúdo: O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial Sumário: Realização de um Debate “O que é a Guerra, que significados tem?”.
---	--

Conteúdos	Objetivos Gerais (Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem e Competências	Conceitos	Estratégias de Ensino Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
A memória e a função social da História; Memórias dolorosas; Questões socialmente vivas; A Guerra Colonial Portuguesa.	Identificar memórias dolorosas socialmente marcantes, próximas e/ou distantes (no tempo e no espaço); Distinguir passados sensíveis relevantes para a compreensão do tempo presente;	-Compreender que existem passados dolorosos na História; -Identificar passados dolorosos na História de Portugal; -Relacionar memória e a função social da história; -Analisar as heranças dolorosas de um ponto de vista integrador e perspectivado de forma múltipla; -Relacionar o início da Guerra Colonial Portuguesa com a política praticada pela	Guerra Guerra Colonial Portuguesa Passados Dolorosos Questões Socialmente Vivas Responsabilidade Transgeracional;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registo das presenças e explicitação dos objetivos da aula e registo do sumário; ▪ Revisão com os alunos das regras da prática do debate em sala de aula; ▪ Início e desenvolvimento do debate que teve uma preparação: o resultado da nuvem de ideias da aula anterior e a visualização do vídeo da RTP Ensina, “Um discurso para a guerra” https://ensina.rtp.pt/artigo/um-discurso-para-a-guerra/ ▪ Conclusão do debate através de uma afirmação, “A Guerra causa traumas incuráveis.” 	5 min 5 min 30 min 10 min	Computador Projetor Apresentação de Diapositivos Caderno Diário dos Alunos	Participação espontânea oral dos Alunos; Qualidade das intervenções dos alunos; Atitudes e comportamentos;

1

Reconhecer a importância do estudo desta temática para se evitar o esquecimento e os revisionismos; Inscrever os passados dolorosos numa cultura democrática inter e transgeracional.	Estado Novo em relação às colónias; -Desenvolver a capacidade de argumentação e o espírito crítico; -Formular hipóteses sustentadas em evidências; - Analisar e interpretar fontes de forma autónoma e crítica; -Mobilizar de forma adequada os conceitos; - Saber problematizar os acontecimentos; - Refletir sobre as consequências de uma guerra a nível individual e a nível social.						
--	--	--	--	--	--	--	--

Figura 14 – Planificação da Aula 4.

Relato de Aula:

Como é possível verificar no Guião do Debate que se encontra no Apêndice 1 deste relatório de prática letiva supervisionada, este debate teve uma certa preparação. Após os momentos iniciais foi explicado aos alunos as regras do debate, aqui não foi preciso grande exposição, porque a professora cooperante já tinha dado esta revisão. A turma estava bastante habituada a estas aulas, mas ainda não tinham realizado um debate onde houvesse uma preparação. Normalmente ele é iniciado e terminado em aula, porém, preferimos que houvesse um momento de preparação, onde tinham um momento escrito, até porque os alunos que não se sentem tão confortáveis na oralidade, ao terem um suporte escrito podem sentir-se mais confiantes para participar. O nosso pensamento partiu sempre da ideia de que alguns dos alunos não tinham História desde o 9.º ano, e podem sentir-se menos confiantes, ao terem escrito o que querem dizer, podem preparar melhor os seus argumentos, fundamentando-os com clareza.

O debate inicialmente não apresentou um grande desenvolvimento porque foram poucos os alunos que o prepararam, mas no decorrer da aula, este correu de forma harmoniosa, foram lançados grandes argumentos e muita discussão, argumentação e controvérsia. O debate concluiu-se através de uma afirmação, “A guerra causa traumas incuráveis”, que deixou todos os alunos pensativos.

Os alunos inicialmente mantiveram um comportamento imaturo, mas com o decorrer da aula foram corrigindo a sua postura. A questão da nuvem de ideias foi alvo de argumentação e não houve dúvidas de que a turma no geral reconheceu aquela brincadeira como uma atitude infantil e descabida para uma sala de aula ou qualquer outro sítio, pois colocava em causa a dignidade do ser humano.

Esta aula teve uma enorme preparação, os alunos tiveram acesso a um guião que permitia orientar o seu trabalho e ajudá-los a preparar-se para o debate. Acontece que a maioria dos alunos não se preparou devidamente. O que pretendemos realçar é como o planeamento que um professor faz nem sempre resulta, as aulas nunca são o que esperamos. O debate que acabou por acontecer foi muito interessante apesar de ter fugido um pouco à ideia inicial, mas aprendemos com este mestrado que temos de saber trabalhar também com estes improvisos.

Aula 5 e 6

O Contexto Internacional da Guerra Colonial, A Guerra Fria e os Movimentos Independentistas.

Trabalho Cooperativo, “Analisar e ler para perceber”.

Planificação:

Nesta aula a planificação cumpriu-se, a partir daqui, a noção para a realização das planificações foi melhorando, porque fomos percebendo aquilo que esperamos das atitudes e comportamentos da turma.



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



Agrupamento de Escolas de Benfica



Escola Secundária José Gomes Ferreira
Lisboa • Portugal

Ano: 12.º Ano Turma: 11 Duração: 100 minutos Data: 20 de Dezembro de 2023 Mestranda: Maria Beatriz Magro Fonseca Professora Cooperante: Graça de Moura	Tema – Passados Dolorosos na História, Quando o Passado é dor presente Conteúdo: O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial Sumário: O Contexto Internacional da Guerra Colonial, A Guerra Fria e os Movimentos Independentistas. Trabalho Cooperativo, “Analisar e ler para perceber”.
---	---

Conteúdos	Objetivos Gerais (Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem e Competências	Conceitos	Estratégias de Ensino Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
O contexto internacional da Guerra Colonial	-Reconhecer que a realidade do após II Guerra Mundial foi a de um mundo bipolar, marcado pelo confronto entre duas superpotências com ideologias e modelos políticos antagónicos;	Reconhecer os antagonismos ideológicos que surgiram no Pós II Guerra Mundial;	Guerra-Fria	1.ª Parte da Aula: <ul style="list-style-type: none"> Registo das presenças, explicitação dos objetivos da aula e registo do sumário; Exposição sobre o contexto internacional da Guerra Colonial, a Guerra Fria e a consolidação de um mundo bipolar, interpretação de documentos e visualização de mapas e imagens. Visualização de um vídeo da RTP Ensina: https://ensina.rtp.pt/artigo/a-guerra-fria-o-crescimento-do-anticolonialismo-no-pos-guerra/ Explicação sobre os movimentos de independência de Angola, Guiné e Moçambique. 	10 min	Computador	Participação espontânea oral dos Alunos;
O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar	-Analisar os primeiros movimentos independentistas;	Entender a Guerra Fria e o ambiente de tensão que caracterizou as relações entre os governos americano e soviético;	Socialismo		15 min	Projektor	Qualidade das intervenções dos alunos;
Analisar e reconhecer questões socialmente vivas	-Identificar memórias	Identificar a nova ordem internacional no Pós II Guerra Mundial;	Capitalismo		15 min	Apresentação de Diapositivos	Atitudes e comportamentos;
		Distinguir passados sensíveis relevantes para a	Passados Dolorosos			Caderno Diário dos Alunos	
			Questões Socialmente Vivas			Internet	
			Responsabilidade de Transgeracional			Várias Notícias Online escolhidas pelos alunos	

	<p>dolorosas socialmente marcantes, próximas e/ou distantes (no tempo e no espaço);</p> <p>-Valorizar contributos pessoais e familiares para a compreensão das questões socialmente vivas;</p> <p>-Inferir, a partir do cruzamento de fontes diversas, a multi-perspetiva na explicação histórica;</p>	<p>compreensão do tempo presente;</p> <p>Reconhecer a importância das memórias individuais e coletivas para o conhecimento dos passados dolorosos;</p> <p>Selecionar informação recolhida em fontes diversificadas que evidenciem questões socialmente vivas;</p> <p>Analisar as heranças dolorosas de um ponto de vista integrador e perspetivado de forma múltipla.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicação aos alunos da atividade que se vai realizar na segunda parte da aula e preparação da sala para o mesmo efeito. A atividade será realizada em grupos, onde cada grupo irá escolher uma notícia, disponibilizadas pela docente. O trabalho dos alunos será contrastar informações, opiniões e entender que existem diversas formas de pensar um tema. Cada grupo tem de apresentar os pontos chave de cada notícia à turma. <p>Intervalo</p> <p>2.ª Parte da Aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização da Atividade em Grupo; ▪ Apresentação dos resultados do trabalho de grupo; 	<p>10 min</p> <p>10 min</p> <p>30 min</p> <p>20 min</p>		
--	--	---	--	--	---	--	--

Figura 15 – Planificação das aulas 5 e 6.

Relato de Aula:

A aula teve início com o registo das presenças, explicitação dos objetivos de aula e o registo do sumário. De seguida, iniciámos a exposição sobre o contexto internacional da Guerra Colonial, a Guerra Fria e a consolidação de um mundo bipolar. Esta exposição, realizou-se em turma através da participação ativa dos alunos, que intervêm de forma espontânea para interpretar os diversos documentos utilizados em todas as aulas.

Após esta análise sobre a Guerra Fria e a consolidação do mundo bipolar, abordou-se a posição destas superpotências face à descolonização. Falámos também do isolamento internacional e do condenamento da ONU à posição de Portugal em não aceitar o direito de autodeterminação das colónias à sua independência. Aqui os alunos demonstram-se muito participativos, querendo sempre dar a sua opinião. Aquilo que acabamos por notar é que os alunos não tinham grande noção da realidade desta guerra, e desta parte da história do país.

De seguida, visualizou-se um vídeo da RTP Ensina⁸ de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos. A turma revela uma participação ativa e faz diversas questões que são prontamente esclarecidas.

Após esta visualização seguiu-se uma explicação sobre os movimentos independentistas de Angola, Guiné e Moçambique, os três palcos de guerra. Após esta explicação, foi dito aos alunos e explicado a atividade que iria ser realizada na segunda parte da aula.

A segunda parte da aula correu muito bem, os alunos portaram-se muito bem nos grupos escolhidos previamente e cumpriram todas as tarefas propostas. A atividade consistia na seleção de uma notícia sobre a guerra colonial, foram várias previamente enviadas por email aos alunos. Os grupos tinham de escolher uma e analisá-la, posto isto, tinham de refletir três pontos que achassem mais pertinentes para a turma. Além de os fazer refletir no geral, e ensiná-los a saber selecionar a informação mais importante, treina o trabalho cooperativo e a capacidade de síntese.

Aula 7, 8 e 9

Apresentações Orais

Planificação:

Estas foram as aulas logo após as férias de Natal, o que permitiu aos alunos terem tempo de se preparem para as apresentações orais. Foram precisas três aulas de cinquenta minutos para as suas apresentações. Os alunos mostraram um empenho na realização deste trabalho como não tinham mostrado em nenhum antes para esta disciplina, o que nos surpreendeu pela positiva.

⁸ Vídeo da RTP Ensina: [A Guerra Fria: o crescimento do anticolonialismo no pós-guerra - RTP Ensina](#)

Ano: 12.º Ano Turma: 11 Duração: 100 minutos + 50 minutos	Tema – Passados Dolorosos na História, Quando o Passado é dor presente
Data: 03 de Janeiro de 2024 e 08 de Janeiro de 2024	Conteúdo: O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial
Mestranda: Maria Beatriz Magro Fonseca	Sumário: 3.ª Fase do Trabalho Autónomo: Apresentações Oraís.
Professora Cooperante: Graça de Moura	

Conteúdos	Objetivos Gerais (Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem e Competências	Conceitos	Estratégias de Ensino Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
A Guerra Colonial	-Identificar memórias dolorosas socialmente marcantes, próximas e/ou distantes (no tempo e no espaço); -Valorizar contributos pessoais e familiares para a compreensão das questões socialmente vivas; -Inferir, a partir do cruzamento de fontes diversas, a	Distinguir passados sensíveis relevantes para a compreensão do tempo presente; Reconhecer a importância das memórias individuais e coletivas para o conhecimento dos passados dolorosos; Selecionar informação recolhida em fontes diversificadas que evidenciem questões socialmente vivas; Analisar as heranças dolorosas de um ponto de vista integrador e	Passados Dolorosos Questões Socialmente Vivas Responsabilidade de Transgeracional	1.ª Parte da Aula: • Registo das presenças, explicitação dos objetivos da aula e registo do sumário; • Apresentações Oraís. Intervalo 2.ª Parte da Aula: • Apresentações Oraís.	5 min 45 min 10 min 50 min	Computador Projetor Apresentação de Diapositivos Caderno Diário dos Alunos Internet	Participação espontânea oral dos Alunos; Qualidade das intervenções dos alunos; Atitudes e comportamentos; Avaliação da 3.ª Fase do Trabalho Autónomo.

	multi-perspetiva na explicação histórica;	perspetivado de forma múltipla.					
--	---	---------------------------------	--	--	--	--	--

Figura 16 – Planificação das Aulas 7, 8 e 9.

Relato de Aula:

Foi pedido aos alunos um trabalho individual, logo na primeira aula lecionada, entregue através de um guião com todas as orientações para o realizarem. Nas férias de Natal, os alunos foram entregando as planificações destes trabalhos. De seguida, nas três aulas a seguir às férias foram realizadas as apresentações orais, cada aluno teve cerca de cinco minutos para a sua apresentação individual.

À medida que os alunos iam entregando as planificações, ia sendo criada a ordem das apresentações. Devemos afirmar que isto tornou a dinâmica da aula muito mais interessante, os alunos portaram-se muito bem, não foi preciso chamar ninguém à atenção, todos sem exceção realizaram o trabalho. As apresentações correram todas muito bem, as notas compreendem-se entre o Bom e o Excelente, excederam completamente as expectativas, o que foi maravilhoso, tendo em conta alguma imaturidade da turma, revelada já neste relatório. O que demonstra que este trabalho foi realizado com empenho, entusiasmo e dedicação.

Através destas entrevistas, percebemos o quão gratificante foi para os alunos, perceberem que a História não está apenas nos livros e que eles podem escrevê-la, que todos fazemos parte dela e que a História encontra-se em todo o lado.

Aula 10 e 11

As marcas que a guerra deixou e o que ficou por dizer.

Trabalho Cooperativo: “As marcas que a guerra deixou e o que ficou por dizer.”

Planificação:

A planificação desta aula foi muito interessante, uma vez que, nos permitiu abordar assuntos que os alunos acham interessantes e que nem sempre existem tempo ou lugar para se falar sobre eles. Foi uma aula exigente de preparar, pois todos os materiais e leituras foram realizados por nós, sem nenhum manual, ou um guião, o objetivo era que os alunos, tivessem uma maior noção do que é a Guerra e do que pode resultar por causa da mesma.

Nesta planificação constam as referências bibliográficas, esta escolha diz respeito ao facto de esta aula não estar refletida no enquadramento teórico, daí a necessidade das referências estarem presentes.

Ano: 12.º Ano Turma: 11 Duração: 100 minutos			Tema – Passados Dolorosos na História, Quando o Passado é dor presente				
Data: 10 de janeiro de 2024			Conteúdo: O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial				
Mestranda: Maria Beatriz Magro Fonseca			Sumário: As marcas que a guerra deixou e o que ficou por dizer.				
Professora Cooperante: Graça de Moura			Trabalho Cooperativo: “As marcas que a guerra deixou e o que ficou por dizer.”				
Conteúdos	Objetivos Gerais (Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem e Competências	Conceitos	Estratégias de Ensino Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
Memórias dolorosas; Questões Socialment e Vivas; A Guerra Colonial Portuguesa;	Identificar memórias dolorosas socialmente marcantes, próximas e/ou distantes (no tempo e no espaço); Valorizar os contributos pessoais e familiares para a compreensão das questões socialmente vivas;	Compreender que existem passados dolorosos na História; Identificar passados dolorosos na História de Portugal; Reconhecer a importância das memórias individuais e coletivas para o conhecimento dos passados dolorosos (PASEO: A, B, C, D, E, F, I) Distinguir passados sensíveis relevantes para a	Passados Dolorosos; Questões Socialmente Vivas; Memória; Responsabilidade Transgeracional	1.ª Parte da Aula: <ul style="list-style-type: none"> Registo das presenças; explicitação dos objetivos da aula e registo do sumário; Realização do ponto de situação da matéria com os alunos; Diálogo com os alunos sobre as entrevistas apresentadas à turma de forma a introduzir a matéria da aula; Exposição acerca dos Traumas de Guerra, definições de PTSD e STSD. Explicitação aos alunos da noção de trauma e os traumas da guerra colonial. Visualização e audição de um excerto e depoimento de Paulo Faria, filho de um ex-combatente da Guerra 	5 min 5 min 5 min 10 min 5 min	Computador Projektor Apresentação de Digital Caderno Diário dos Alunos Documentos entregues pela docente para a realização do trabalho cooperativo Depoimento de um filho de um	Participação espontânea oral dos Alunos; Qualidade das intervenções dos alunos; Atitudes e comportamentos; Comportamento e empenho na

1

	Inferir, a partir do cruzamento de fontes diversas, a multi-perspetiva na explicação histórica; Reconhecer a importância do estudo desta temática para se evitar o esquecimento e os revisionismos; Inscrever os passados dolorosos numa cultura democrática inter e transgeracional.	compreensão do tempo presente; (PASEO: A, B, C, D, F, I) Selecionar informação recolhida em fontes diversificadas que evidenciem questões socialmente vivas (PASEO: A, B, C, D, E, F, G, I, J); Analisar as heranças dolorosas de um ponto de vista integrador e perspectivado de forma múltipla (PASEO: A, B, C, D, E, F, G, I, J).		Colonial, “A guerra colonial esteve sempre presente lá me casa”. https://www.dw.com/pt-002/25-de-abril-traumas-da-guerra-colonial-ainda-persistem/a-48474955 <ul style="list-style-type: none"> Explicação e introdução do papel da mulher na Guerra Colonial; análise de documentos e depoimentos de mulheres que participaram na Guerra Colonial. https://blogueforanadaevaotres.blogspot.com/2021/01/guine-6174-p21765-decaras-135-maria.html; https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/68/RCCS68-129-166-Depoimentos.pdf. 	15 min 10 min	ex-combatente da Guerra Colonial https://www.dw.com/pt-002/25-de-abril-traumas-da-guerra-colonial-ainda-persistem/a-48474955 Depoimentos de duas mulheres que viveram a Guerra Colonial Portuguesa https://blogueforanadaevaotres.blogspot.com/2021/01/guine-6174-p21765-decaras-135-maria.html ; https://www.ces.uc.pt/	realização do trabalho de grupo; Atitude e comunicação na reflexão do trabalho de grupo;
			Intervalo				
			2.ª Parte da Aula: <ul style="list-style-type: none"> Apresentação e explicação do trabalho cooperativo proposto aos alunos. Estes terão de escolher um número que corresponde 				

				ao tema do trabalho que será realizado em grupo. À medida que vão escolhendo, os grupos vão sendo formados. O que se pretende é que os alunos confrontem informação, retirem informações pertinentes transformando-as numa síntese que no final irão debater com os seus colegas. O objetivo é que trabalhem em grupo e que consigam aprender e ensinar cooperativamente.	50 min	publicacoes/rccs/artigos/68/RCCS68-129-166-Depoimentos.pdf	
--	--	--	--	---	--------	--	--

Referências Bibliográficas:

Cardoso, N. (2004). *Autognose e (Des)memória: Guerra Colonial e Identidade Nacional em Lobo Antunes, Assis Pacheco e Manuel Alegre*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. <https://repositorio.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2865/1/Tese.pdf>

Carreiras, M. (2013). *Entre o silêncio e a memória: As mulheres portuguesas que acompanharam os maridos militares na Guerra Colonial*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa]. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/6358>

Martins, B. (2015). Violência colonial e testemunho: Para uma memória pós-abissal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N.º 106, pp.105-126 <https://doi.org/10.4000/rccs.5904> <https://journals.openedition.org/rccs/5904>

Oliveira, S. (2008). *Traumas da Guerra: Traumatização Secundária das Famílias dos Ex-Combatentes da Guerra Colonial com PTSD*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/803>

Pereira, M., Pedras, S., Lopes, C., Pereira, M., Machado, J. (2010). PTSD, Psicopatologia e Tipo de Família em Veteranos de Guerra Colonial Portuguesa. *Revista de Psicologia Militar*. N.º19, pp.211-232. <https://repositorio.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/16569/1/PTSD%20e%20Veteranos.pdf>; PTSD

Ribeiro, M. (2004). Dois depoimentos sobre a presença e a participação femininas na Guerra Colonial. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N.68, pp.131-166. <https://doi.org/10.4000/rccs.1212> / <https://journals.openedition.org/rccs/1212>

Vecchi, R. (2013). Legados das Memórias da Guerra Colonial: Algumas Reflexões Concetuais sobre a Transmissão Intergeracional do Trauma. *Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana*. Vol. 5, n.º11. <https://periodicos.uff.br/revistaabril/article/view/29659>

Figura 17 – Planificação das Aulas 10 e 11.

Relato de Aula:

A primeira parte da aula começou com o registo das presenças, a explicitação dos objetivos da aula e o registo do sumário. De seguida fez-se o ponto de situação da matéria com os alunos. Depois, começámos um diálogo com a turma sobre as apresentações dos trabalhos das aulas anteriores.

Deu-se, de seguida o início da exposição acerca dos Traumas de Guerra, como podemos observar na planificação desta aula.

Foi explicado aos alunos os conceitos de PTSD e STSD, assim como a explicação da noção de trauma. Após estas explicações, deu-se a visualização e audição de um excerto e depoimento de Paulo Faria, filho de um ex-combatente da Guerra Colonial.⁹

Foi também abordado o Papel da Mulher na Guerra Colonial, este que muitas vezes surge na sombra, mas que deve sempre ser lembrado e não esquecido.

Na segunda parte da aula, como podemos ler na planificação foi realizada uma atividade de grupo, desta vez os grupos foram escolhidos aleatoriamente, através da escolha de um papel que continha um número. Após a escolha destes papéis numerados foram criados os grupos.

Esta atividade correu muito bem, os grupos resultaram bem e os alunos cumpriram o que lhes foi pedido. Conseguiram aprender temas diferentes, uma vez que todos os grupos apresentaram o que aprenderam à turma e no fim houve uma pequena reflexão geral sobre todos os temas dos grupos.

Há medida que as aulas vão passando nota-se cada vez mais a relação harmoniosa e querida que foi sendo criada com a turma.

Existe uma frase, que quero deixar aqui neste relato de aula, um aluno, na sua reflexão, concluiu para a turma o seguinte “Não tinha noção dos vários papéis da mulher na guerra e de como todos foram muito importantes”. É importante, os alunos conseguirem entender o significado das aprendizagens que fazem e estes resultados podem ser refletidos de várias formas.

⁹ Site, depoimento de Paulo Farinha: <https://www.dw.com/pt-002/25-de-abril-traumas-da-guerra-colonial-ainda-persistem/a-48474955>

Aula 12

Processo de Descolonização Português

Planificação:


									
Ano: 12.º Ano Turma: 11 Duração: 50 minutos Data: 15 de janeiro de 2024 Mestranda: Maria Beatriz Magro Fonseca Professora Cooperante: Graça de Moura			Tema – Passados Dolorosos na História, Quando o Passado é dor presente Conteúdo: O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial Sumário: Processo de Descolonização Português.						
Conteúdos	Objetivos Gerais (Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem e Competências	Conceitos	Estratégias de Ensino Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação		
O reconhecimento dos movimentos nacionalistas e o processo de descolonização	Inferir, a partir do cruzamento de fontes diversas, a <u>multi-perspetiva</u> na explicação histórica; Inscrever os passados dolorosos numa cultura democrática <u>inter</u> e transgeracional.	Analisar as heranças dolorosas de um ponto de vista integrador e perspectivado de forma múltipla; Sensibilizar para o respeito e aceitação do outro; Assumir uma convivência responsável a partir da compreensão dos passados dolorosos; Explicitar os moldes em que se processou a	Descolonização Nacionalismo Cultura democrática Questões socialmente vivas Responsabilidade transgeracional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Registo das presenças; explicitação dos objetivos da aula e registo do sumário; ▪ Explicitação, análise e leitura de vários documentos sobre os moldes em que se processou a descolonização portuguesa; ▪ Visualização de um vídeo da RTP Ensina: https://ensina.rtp.pt/artigo/a-descolonizacao-prioridade-do-mfa/ “Descolonização, prioridade do MFA” ▪ Ponto de Situação dos Trabalhos Individuais e esclarecimento de eventuais dúvidas. 	5 min 25 min 5 min 15 min	Computador Projektor Apresentação de Diapositivos Caderno Diário dos Alunos	Participação espontânea oral dos Alunos; Qualidade das intervenções dos alunos; Atitudes e comportamentos;		
		descolonização portuguesa.							

Figura 18 – Planificação da Aula 12.

Relato de Aula:

Esta aula como todas as outras começou com o registo das presenças, a explicitação dos objetivos da aula e o registo do sumário. De seguida deu-se a explicitação, análise e leitura de vários documentos sobre os moldes em que se processou a descolonização portuguesa. Os documentos são sempre analisados através da interpretação dos alunos com algumas sugestões de correção, os alunos aprendem muito

mais a participar na aula do que apenas a ouvir a mesma. Havia a intenção de ver também um vídeo da RTP Ensina, no entanto não foi possível pois as colunas da sala não estavam a funcionar. Questões que acontecem, portanto, ficou a sugestão para os alunos verem em casa. O Vídeo era: “A descolonização, prioridade do MFA”.¹⁰

Posto isto, realizou-se o ponto de situação dos trabalhos individuais e os alunos aproveitaram para retirar diversas dúvidas que ficaram esclarecidas. É muito importante o *feedback* para que os alunos possam ser bem sucedidos como vamos ver na segunda parte deste relatório de prática letiva supervisionada.

¹⁰Site do vídeo RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-descolonizacao-prioridade-do-mfa/>

Aula 13

Testemunho de um Retornado

Planificação:




 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO		 AEB Agrupamento de Escolas de Benfica		 Escola Secundária José Gomes Ferreira Lisboa • Portugal			
Ano: 12.º Ano Turma: 11 Duração: 50 minutos Data: 22 de janeiro de 2024 Mestranda: Maria Beatriz Magro Fonseca Professora Cooperante: Graça de Moura		Tema – Passados Dolorosos na História, Quando o Passado é dor presente Conteúdo: O “nosso” passado doloroso – a Guerra Colonial Sumário: Processo de Descolonização Português – continuação da aula anterior. Testemunho de um retornado. Atividade Individual.					
Conteúdos	Objetivos Gerais (Aprendizagens Essenciais)	Objetivos Específicos de Aprendizagem e Competências	Conceitos	Estratégias de Ensino Aprendizagem	Tempo	Recursos	Avaliação
O reconhecimento dos movimentos nacionalistas e o processo de descolonização Questões Sociais e Vivas; Passados Dolorosos.	Inferir, a partir do cruzamento de fontes diversas, a <u>multi-perspetiva</u> na explicação histórica; Inscrever os passados dolorosos numa cultura democrática <u>inter</u> e transgeracional Identificar memórias	Analisar as heranças dolorosas de um ponto de vista integrador e perspetivado de forma múltipla; Sensibilizar para o respeito e aceitação do outro; Assumir uma convivência responsável a partir da compreensão dos passados dolorosos; Explicitar os moldes em que se processou a	Descolonização Nacionalismo Cultura democrática Questões socialmente vivas Responsabilidade transgeracional Retornado	<ul style="list-style-type: none"> Registo das presenças; explicitação dos objetivos da aula e registo do sumário; Conclusão sobre os moldes em que se processou a descolonização portuguesa; Análise de um testemunho de um retornado de forma a promover a distinção de passados sensíveis relevantes para a compreensão do tempo presente e reconhecer a importância das memórias individuais para o conhecimento dos passados dolorosos. Lançamento de duas questões realizadas anteriormente aos 	5 min 5 min 20 min 20 min	Computador Projetor Apresentação de Diapositivos Caderno Diário dos Alunos	Participação espontânea oral dos Alunos; Qualidade das intervenções dos alunos; Atitudes e comportamentos;
	dolorosas socialmente marcantes, próximas e/ou distantes (no tempo e no espaço); Valorizar os contributos pessoais e familiares para a compreensão das questões socialmente <u>vivas</u> .	descolonização portuguesa.		alunos, a proposta de resposta é através de papéis que irão contrastar sobre o que pensavam no início da temática abordada e depois no final da temática, ou seja, sobre o que responderam na aula do dia 11.12.23 e na aula do dia 15.01.24.			

Figura 19 – Planificação da Aula 13.

Relato de Aula:

A aula começou com o registo das presenças e a explicitação dos objetivos da aula e o registo do sumário. Para consolidar esta parte da matéria, mostrámos um depoimento ou testemunho de um retornado em aula de forma a promover a distinção de passados sensíveis relevantes para a compreensão do tempo presente e reconhecer a importância das memórias individuais para o conhecimento dos passados dolorosos.

A escolha do testemunho foi pessoal, uma pessoa conhecida e querida, o objetivo foi, da mesma forma que os alunos mostraram um pouco de si ao realizarem a conversa com a sua família ou amigos, optámos por fazer o mesmo.

Os alunos, mostraram-se muito atentos e interessados no depoimento, fazendo perguntas, falando também mais sobre o assunto e sobre familiares que tinham passado pelo mesmo.

Por fim, as duas questões que tinham sido lançadas na primeira aula voltaram a ser feitas aos alunos e a finalização da aula foi a reflexão sobre as diferenças que as suas respostas apresentavam. Foi entregue aos alunos, o primeiro papel onde responderam às questões para poderem, no final, compararem aquilo que escreveram antes e depois das aulas.

Os alunos mostraram um grande interesse em refletir sobre a diferença que as suas respostas apresentavam e foram muito participativos.

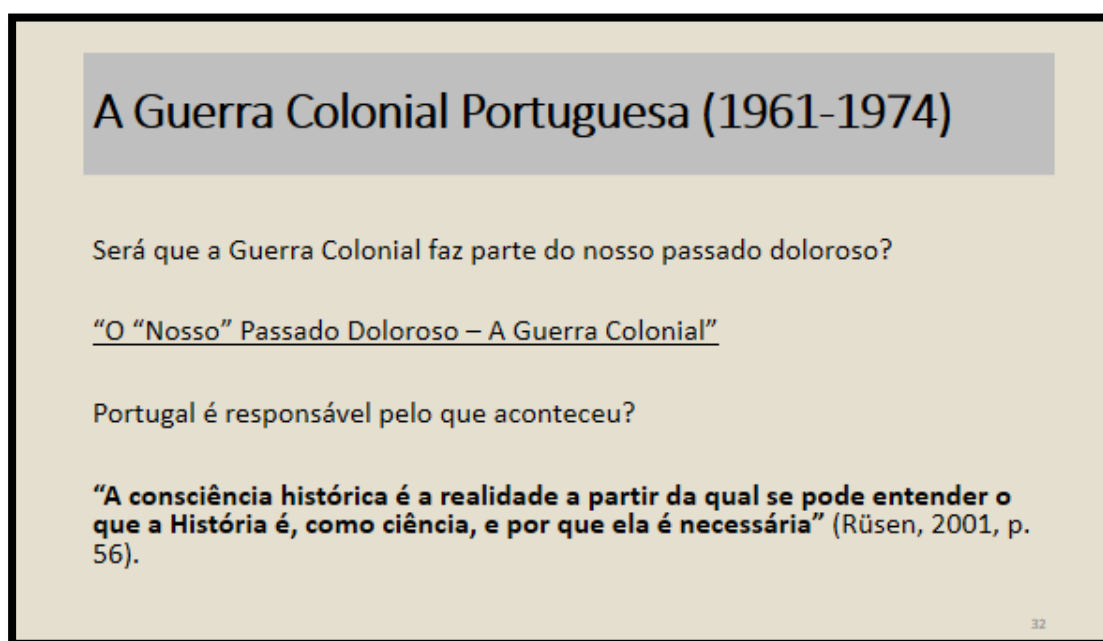


Figura 20 – Último diapositivo apresentado aos alunos.

Reflexão sobre as Aulas Lecionadas

As aulas lecionadas neste período de estágio foram um enorme desafio, primeiro porque esta disciplina encontra-se a ser lecionada pela primeira vez na escola, tanto por nós como pela professora cooperante. Segundo, a disciplina de História, Culturas e Democracia não apresenta manual, como já fizemos notar anteriormente, o que torna muito exigente a planificação e a preparação dos materiais para as aulas. Fomos sempre apoiando e retirando os documentos dos vários Manuais existentes da disciplina de História A, mas foi um trabalho onde existiu um grande investimento de tempo e de pesquisa.

Queremos destacar que a turma inicialmente apresentou comportamentos imaturos, que apesar de ultrapassados não deixaram de revelar momentos de enormes desafios e dificuldades. Podemos, assim, realçar a imaturidade da turma a limitação e o constrangimento que existe em utilizar estratégias de ensino demasiado inovadoras, pois os alunos não as aceitaram muito bem. A nuvem de ideias foi o resultado desta imaturidade, através das reflexões escritas exigidas aos alunos, pudemos constatar que a maioria acabou por arrepende-se e sentir-se envergonhada com aquela situação. Estamos no ano de 2024 e estas questões continuarem a surgir é inadmissível, vai contra todos os ideias que a escola pretende defender. No entanto, não nos podemos esquecer que a imaturidade encontra-se presente e devemos encontrar mecanismos que façam com que os alunos percebam que estas atitudes são erradas. Constatámos que é impossível abordar um tema destes em sala de aula e não falar de racismo, porque como vimos ele vem à tona, ele surge, porque está intrinsecamente enraizado na nossa sociedade. Como vimos, faz parte do PASEO educar os alunos para um mundo plural e justo. Porém, vimos também que os nossos alunos, ainda que da forma mais inocente e numa brincadeira, assumem atitudes racistas. Estas atitudes não podem acontecer, para que isto assim seja, temos de garantir que os alunos tenham consciência das suas atitudes, que revejam as consequências das mesmas e que percebam que existem brincadeiras que não passam de preconceitos e para isso precisam de adquirir consciência histórica.

O ensino tradicional da História encontra-se limitado a uma sucessão narrativa de datas, nomes e factos que o aluno tem de memorizar. Aquilo que os alunos aprendiam era a decorar e não a compreender os acontecimentos históricos e a sua importância para a história da humanidade. Porém, as coisas mudaram, e atualmente os docentes, têm noção

de que não se deve ensinar desta forma, não é a decorar que se aprende História. O ensino, hoje deve estar adaptado aos interesses dos alunos e que simultaneamente lhes seja dada a oportunidade de desenvolver as suas capacidades. O papel, então atual do professor, é ensinar os alunos a pensar (Proença, 1989, p.114).

Desta forma é que trabalhos como o que foi pedido aos alunos são tão importantes, porque os faz olhar para a História de outra forma, faz com que adquiram interesse e motivação de uma forma, que esta turma inicialmente não se encontrava predisposta.

Finalmente queremos refletir acerca dos trabalhos autónomos, os alunos trabalharam de forma empenhada e entusiasmada. As propostas de trabalho que os façam sentir parte da história ou que os façam construir a história faz toda a diferença no seu empenho e dedicação, assim como nos seus resultados.

4. A Avaliação

A avaliação assume um papel preponderante na vida dos alunos e sendo assim é essencial entendermos o seu papel e a sua função na Escola. A avaliação, não deve definir os alunos, mas ao lecionarmos a uma turma de 12.º ano, percebemos como as notas são importantes, a média define aquilo que podem seguir no seu futuro. Não foi assim há tantos anos que passámos pelo mesmo, a pressão que colocamos numa nota, acaba muitas vezes por não ser saudável. Aquilo que queremos abordar é explicar aquilo que achamos da avaliação e demonstrar aquilo que decidimos realizar com a turma, lembrando sempre que esta é uma disciplina optativa, o interesse dos alunos e dos professores é atribuir boas notas, para que os alunos mantenham ou aumentem a média, através do seu mérito e empenho.

Com isto queremos realçar a importância de olharmos para avaliação como algo atual e que ajude os professores a preparar os seus alunos para o futuro, não podemos continuar a ver a avaliação como um ato que se encontra circunscrito à avaliação das aprendizagens dos alunos (Santos & Pinto, 2018, p.504). Isto quer dizer que a avaliação normalmente é vista como uma medida.

Existem diversas formas de olharmos a avaliação, a “avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a

tomada de decisões.” (Peralta, 2002, p.27). Não nos podemos esquecer, no entanto, que “as formas e os modos de avaliação têm de refletir as aprendizagens realizadas pelos alunos e os resultados obtidos, mas também o empenhamento (motivação, atitude ...) posto na sua realização.” (Peralta, 2002, p.32). O significado que tem sido atribuído à avaliação, ao longo dos tempos, tem sido diverso, tendo evoluído progressivamente para uma avaliação como um ato de comunicação e de interação em vez de ser vista como um ato classificatório. A avaliação deve adotar uma função pedagógica, assumindo-se como um elemento essencial no processo de ensino aprendizagem (Santos, 2002, p.77). Quando falamos de avaliação no contexto da Escola, existem duas ideias bastante persistentes. Uma delas associa a avaliação à nota/classificação, por sua vez, a outra ideia encara a avaliação como os testes ou exames, ou seja, os instrumentos de recolha de informação. Estas ideias traduzem, porém, uma visão muito limitada e redutora da avaliação, pois a avaliação deve ser entendida não como uma medida, mas sim como uma construção social sobre um determinado desempenho. Os instrumentos de avaliação acabam por ser bastante redutores, pois excluem um grande conjunto de tarefas que os alunos têm de realizar no quotidiano da sua atividade escolar (Santos & Pinto, 2018, p.504).

A avaliação deve servir para verificar os conhecimentos e estes devem tornar-se competências que tenham utilidade ao longo do percurso escolar/académico e não serem meros números numa folha que permitiram o acesso a algo que ao fim de alguns anos não tenha aplicação nenhuma (Roldão, 2008, p.40). “Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (Roldão, 2008, p.41). A avaliação é uma forma particular de abordar, conhecer e compreender um determinado fenómeno, neste caso educacional (Santos & Pinto, 2018, p.505).

O desenvolvimento da psicologia cognitiva e do estudo dos processos de tomada de decisão, permitiram perceber a natureza do processo avaliativo como sendo uma tomada de decisão. Desta forma torna-se insustentável continuar a falar de avaliação das aprendizagens como uma medida, a avaliação é uma tomada de decisão. Esta tomada de decisão acaba por ser influenciada pelas expectativas que todos os professores têm acerca dos seus alunos e por sua vez pela escala que os avalia. Portanto, a avaliação não é apenas uma tomada de decisão é também um processo de diálogo entre o produto do aluno e o modelo de referência do professor, neste sentido, a comunicação desempenha um papel fundamental no processo de avaliação (Santos & Pinto, 2018, pp.505-506).

As expectativas referidas, constituem o que se designa por critérios de avaliação. A clareza e explicitação dos critérios de avaliação são fatores decisivos para que o aluno perceba o pedido do professor e o execute da melhor forma que souber.

Assim, quanto mais explícito for o pedido do professor e os seus critérios, mais fácil será interpretar o pedido e construir uma resposta adequada. Deste modo, os critérios de avaliação adquirem uma grande relevância no processo de avaliação. A clarificação dos pedidos avaliativos, através da explicitação dos critérios, é uma peça fundamental na avaliação entendida como uma construção social (Santos & Pinto, 2018, p.507).

Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018 verificamos que “A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação”. (Presidência do Conselho de Ministros, 2018, p.2936).

Quando falamos de avaliação formativa, falamos de um processo eminentemente pedagógico, integrado nos processos de ensino e aprendizagem, cujo principal objetivo é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2019, p.3). Falamos, portanto, num certo sentido de uma avaliação de proximidade, uma vez que ela ocorre durante o dia na sala de aula (Fernandes, 2019a, p.3). Por sua vez a avaliação sumativa permite-nos elaborar um balanço ou um ponto de situação, acerca do que os alunos sabem num determinado momento, sendo pontual porque ocorre em determinados momentos. Desta forma, esta avaliação tem como propósito recolher informação no sentido de formular um juízo acerca do que os alunos aprenderam, ou seja, o objetivo é avaliar o que foi aprendido pelos alunos após as aprendizagens terem sido realizadas, terminando com a atribuição de uma classificação ou não (Fernandes, 2019a, p.3). Assim, conseguimos perceber o porquê de podermos dizer avaliação das aprendizagens (avaliação sumativa) e avaliação para as aprendizagens (avaliação formativa).

É também pertinente falarmos da avaliação diagnóstica, pois, de alguma forma, foi utilizada em contexto de estágio, enquadrando-a no universo da avaliação formativa, pois, apresenta os mesmos propósitos e as mesmas finalidades. A avaliação diagnóstica

procura perceber o estado dos alunos em função “de um certo caminho de aprendizagem a percorrer para adequar as melhores estratégias para assegurar esse percurso sem sobressaltos” (Santos & Pinto, 2018, p.509). Sem esta mesma avaliação, seria impensável preparar as aulas, porque só através dela é que conseguimos ficar a saber o que os alunos sabiam acerca da Unidade Didática.

Como vimos, a avaliação pedagógica é um processo que em qualquer circunstância deve estar sempre ao serviço da aprendizagem e não ao serviço das classificações, mesmo quando se trata de uma avaliação sumativa (Fernandes, 2018). Sendo assim, o *feedback* é uma das competências centrais e mais poderosas que um professor deve dominar, para poder ser capaz de garantir uma avaliação formativa que tenha um impacto positivo nas aprendizagens dos alunos (Machado, 2019, p.3).

Para um professor importa verificar se o aluno sabe operacionalizar o seu conhecimento. “Que ficou ele a compreender? Como lá chegou? Que processos de pensar visibiliza neste “saber”? Que capacidade de analisar demonstra ter adquirido ao “estudar esta matéria”? Que uso faz do que aprendeu?” (Roldão, 2008, p.44).

Para a elaboração da nossa proposta de avaliação realizada em prática letiva com a turma 12.º 11.^a, a ser lecionada no contexto de prática letiva supervisionada na escola Secundária José Gomes Ferreira, no ano letivo 2022/2023, foi muito importante o estabelecimento dos critérios de avaliação. Neste caso optámos pela utilização de rubricas de avaliação, de forma a orientar os alunos, indicando-lhes aquilo que era necessário desenvolverem para a realização de cada tarefa proposta. Estes critérios são geralmente definidos pelo professor e dependem do conhecimento que este tenha do currículo e das suas conceções sobre o ensino aprendizagem. Portanto, o que aqui procuramos fazer foi indicar aos alunos as etapas que teriam de concretizar para cumprirem aquilo que era esperado deles (Santos & Pinto, 2018, p.511).

As rubricas de avaliação podem tornar-se excelentes auxiliares, para ajudar os professores e os alunos a avaliar a qualidade do que é necessário aprender e saber fazer. As rubricas, ainda que permitam avaliar, elas são descritivas e não avaliativas. Isto quer dizer que, em vez de julgarem o desempenho, as rubricas permitem desenvolver uma avaliação de referência em critérios. Assim, compara-se o que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento (Fernandes, 2021, p.4).

A definição destes critérios é muito importante, pois, quanto melhor e mais rápido os alunos entenderem o que se espera deles, mais predispostos e preparados estarão para aprender, desta forma, aumentará a probabilidade de acontecer aprendizagem (Santos & Pinto, 2018, p.511).

Assim como os critérios de avaliação a utilização do *feedback* é também essencial para o sucesso do processo de ensino aprendizagem dos alunos. O feedback, “é toda a informação produzida de forma intencional para ajudar o aluno a melhorar o seu desempenho mesmo que efetivamente não consiga fazê-lo” (Santos & Pinto, 2018, p.513). Para nós e em toda a nossa prática letiva, o *feedback*, apresentou-se como um elemento estruturante, uma vez que, permite-nos corrigir e melhorar o desempenho dos alunos e este pode ser realizado em pequenos momentos de aula, e mesmo fora dela, de forma a acompanhar o trabalho dos alunos. O *feedback* é, portanto, muito importante porque ajuda os alunos a perceberem onde estão e o que podem fazer para melhorar, assim como, no que diz respeito à sua motivação, pode motivá-los a ir mais longe e permite-os atempadamente concretizar os seus objetivos.

Tendo em conta as Aprendizagens Essenciais, aquilo que nos fez mais sentido pedir aos alunos para trabalhar de forma autónoma foi a elaboração de uma entrevista.

Sendo assim, como podemos ver no Apêndice 3, na primeira página do Guião de Trabalho Autónomo é explicitado aos alunos o que é uma entrevista. Encontra-se também presente uma tabela com as etapas do trabalho e as datas de entrega de forma a planificar e a organizar o trabalho dos alunos. Podemos observar outra tabela, nesta vem a explicação da proposta de trabalho aos alunos, o tema a ser tratado, as ideias âncora e as aprendizagens essenciais. Surge também as tarefas explicadas aos alunos, o objetivo deste guião é eliminar ao máximo as dúvidas dos alunos. De seguida, surgem as Rúbricas de Avaliação, onde é esclarecido aos alunos em que aspetos vão ser avaliados por etapas de trabalho.

Esta avaliação, além de permitir avaliar o conhecimento dos alunos, permite que os mesmos adquiram competências históricas e que se sintam parte da construção histórica. Os alunos ao entrevistarem alguém que tenha vivido a Guerra Colonial, está a ser-lhes dada a oportunidade de construir História, (História Oral), através da recolha do depoimento de familiares, amigos ou conhecidos. Além do mais, é uma avaliação que

avalia diversas componentes, como o espírito crítico, a oralidade, a escrita, a originalidade, entre outras competências.

Tendo como pressuposto o PASEO, os alunos ao realizarem este trabalho estarão a desenvolver diversas áreas de competências, tais como: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal e desenvolvimento pessoal e autonomia (DGE, 2017, pp.20-30).

Pretendemos realçar a importância da intencionalidade didática e pedagógica em qualquer atividade que um docente venha a desenvolver com os seus alunos. Nada deve ser proposto sem uma intenção e esta deve estar de acordo com os pressupostos legais e de acordo com a opinião do professor. É o docente que acompanha a turma e com base naquilo que é o seu trabalho, deve promover a melhor adequação destes pressupostos para desenvolver melhor possível o trabalho com os seus alunos. Foi o que aqui procurámos demonstrar, uma proposta de avaliação fundamentada, bem explicada aos alunos e com critérios bem explícitos, onde a presença do *feedback* foi essencial para o desenvolvimento do seu trabalho.

5. Atividades na Escola Secundária José Gomes Ferreira

Foram várias as atividades que durante estes dois anos tivemos o privilégio de poder participar. Porém, para este trabalho iremos apenas abordar aquelas que achamos fundamentais para o mesmo. Vamos deixar de lado as visitas de estudo em que participámos e tantas outras atividades enriquecedoras.

Conferência A Guerra Colonial

A Conferência A Guerra Colonial¹¹, foi proferida pelo Professor Doutor Miguel Monteiro, Coordenador do Mestrado em Ensino. A sua presença foi muito importante, pois testemunhou enquanto ex-combatente da Guerra Colonial Portuguesa. O seu depoimento

¹¹ Ver anexo 1.

foi muito relevante para os alunos que o adoraram ouvir. O resultado foi tão positivo que choveram perguntas ao professor, algumas ficaram ainda por responder.

Realizar atividades que suscitam o interesse dos alunos é muito importante e para nós foi bastante significativo o Professor Miguel ter aceitado abordar este tema na escola para os alunos, apesar de ser um tema sensível e doloroso, o testemunho do professor além de sincero foi muito tocante e emocionante. A par dos trabalhos dos alunos, terem acesso a outro testemunho, teve um significado bastante positivo na sua aprendizagem. A liberdade, genuinidade e o entusiasmo com que o Professor respondeu a todas as perguntas fez a diferença na perceção da informação. O *feedback* que recebi dos alunos foi muito positivo, adoraram o professor e a sua Palestra, ficaram tristes quando a mesma terminou.

III Parte – A Importância da Memória Individual para a Compreensão dos Passados Dolorosos

1. O Papel da Memória

“A memória da guerra são ecos da guerra que já terminou”

Mia Couto

Memória e História

Memória é uma palavra banalizada, segundo Enzo Traverso, foi introduzida tardiamente no domínio das ciências sociais, estando praticamente ausente dos debates intelectuais durante os anos 1960 e 1970. Não figurava na edição de 1968 da *International Encyclopedia of the Social Sciences*, publicada em Nova Iorque sob a direção de David L. Sills, nem na obra coletiva *Faire de l'histoire*, publicada em 1974 sob a direção de Jacques le Goff e Pierre Nora, nem mesmo em *Keywords*, de Raymond Williams, um dos pioneiros da história cultural. Só anos mais tarde surgiu ativamente no debate historiográfico (Traverso, 2012, p.9).

Durante o século XX houve diversas tentativas por vários autores de explicar os conceitos de memória e história, esclarecendo a sua oposição. Desde Maurice Halbwachs, Aleida Assmann, Pierre Nora, Paul Ricoeur, todos os estudiosos que trabalharam com a memória e a História sublinharam as suas diferenças (Traverso, 2015, p.380).

A memória é apresentada várias vezes como sinónimo de história, tendo uma certa tendência para a absorver. Enzo Traverso, na sua obra *O Passado, Modos de Usar História, Memória e Política*, diz-nos que a memória recupera o passado de uma forma mais abrangente do que a história enquanto disciplina, desta forma, a memória possui em si uma maior subjetividade. “A memória aparece como uma história menos árida e mais humana” (Traverso, 2012, pp.10-12).

Collingwood, diferencia, também, na sua obra *A Ideia de História*, no capítulo *A História como Reconstituição da Experiência Passada*, memória e história. Este autor diz-nos que a diferença entre memória e história se prende no facto de que na memória o passado é um simples espetáculo. Sendo que na história o passado é reconstituído sob a forma de pensamento presente. Afirma ainda que este é um pensamento simples e o

passado é simplesmente reconstituído. A memória é, portanto, “o pensamento presente da experiência passada como tal, qualquer que seja essa experiência” (Collingwood, 1981, p.356).

Jacques Le Goff na sua contribuição para a Enciclopédia *Einaudi*, no primeiro volume, *Memória-História*, demonstra-nos a importância do conceito de memória. Apresenta-nos a memória tal como ela surge para as ciências humanas, fundamentalmente na História e na Antropologia. Le Goff, diz-nos que a memória é a capacidade de conservar e armazenar determinadas informações que o homem representa como informações passadas, ou seja, que pertençam ao passado, portanto, a um momento já vivido. (Goff, 1984, p.11).

“A memória é um conjunto de lembranças individuais e coletivas do passado, a história é uma discussão crítica sobre o passado: uma reconstituição de fatos e eventos decorridos no sentido de os contextualizar e interpretar” (Traverso, 2015, p.381). Com o tempo a memória foi introduzida no trabalho dos historiadores, tornando-se num objeto de investigação (Traverso, 2015, p.381).

A memória começou a ser estudada no âmbito das ciências sociais, porque a percepção da memória é alvo da sociabilização, aquilo que recordamos, a forma como o fazemos depende e acaba por estar interligado aos processos de sociabilização a que o homem está sujeito. (Goff, 1984, p.12). Todas as pessoas são influenciadas pela sociedade, desta forma, a sua identidade é inseparável dos valores, assim como a sua maneira de pensar e agir são indissociáveis da sociedade onde estão inseridas. Fernando Catroga na sua obra *Memória, História e Historiografia*, no primeiro capítulo *Recordação e esquecimento*, alerta-nos para o condicionamento de a memória ser sempre seletiva. A memória não é um registo, muito menos um armazém, é o que resulta do processo de lembrar. E só é possível recordar partes do que aconteceu, recordar o passado não significa evocá-lo, mas sim transformá-lo, de modo a terminar o que ficou inacabado. Isto implica perceber que a memória é um produto exclusivamente subjetivo, que não se distingue da imaginação, acabando por contradizer as pretensões de que a memória é objetiva. É indiscutível que a recordação é baseada em algo que já aconteceu e que é um objeto ausente, porém, procura-se sempre garantir a fidelidade do narrado. A ação da memória é ambígua, uma vez que, pode ser definida pelo que do passado é aceite no presente por todos os que a recebem e reconhecem prolongando-a ao longo de gerações,

por outro lado, existe a tendência de se esconder que a corrupção do tempo e a historicidade do homem, também atravessam as reactualizações e transmissões do recordado. (Catroga, 2001, pp.20-26).

A memória atualmente, tem invadido o espaço público das sociedades ocidentais. “O passado acompanha o presente e instala-se no seu imaginário coletivo como uma memória extremamente amplificada pelos meios de comunicação e frequentemente regida pelos poderes públicos” (Traverso, 2012, p.10). A memória, transforma-se, desta forma, num certo tipo de obsessão comemorativa, e tem o objetivo de valorizar todos os lugares de memória. Mas, o passado só se transforma em memória coletiva depois de este ter sido selecionado e reinterpretado segundo as sensibilidades culturais e as conveniências políticas do presente. (Traverso, 2012, pp.10-12).

Paul Ricoeur, na sua obra *A Memória, A História, O Esquecimento*, diz-nos que a memória é fiel ao passado, no entanto não podemos deixar de lado o esquecimento, nem tudo é lembrado e preservado na memória. O objetivo de lembrar, comprova uma das finalidades principais da ação da memória, a de lutar contra o esquecimento. (Ricoeur, 2014, pp.40-48).

A elaboração do passado é o que une a história e a memória, ambas têm esse objetivo. A história pode ser encarada como um relato, uma escrita do passado segundo as suas próprias regras, esta acaba por fazer da memória um dos seus domínios de investigação, como pode comprovar a história contemporânea. Já a memória é uma construção filtrada, pela reflexão posterior ao acontecimento, por experiências que se sobrepõem à primeira e acabam por modificar a recordação. (Traverso, 2012, pp.21-23).

A partir do século XX, altura em que entraram em crise os paradigmas do historicismo clássico, e questionadas por diversas áreas do saber, a história e a memória passaram a formar um par antinómico. Até aí, a memória tinha sido considerada o substrato do subjetivo da história. A história supõe uma visão exterior sobre os acontecimentos, ao contrário da memória, que implica uma relação de interioridade com os factos relatados. A memória procura perpetuar o passado no presente, ao passo que a história fixa o passado numa ordem temporal fechada, acabada, organizada, seguindo procedimentos racionais. (Traverso, 2012, p.29-33).

Memória Individual e Memória Coletiva

A memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado. A memória individual é a memória guardada por um indivíduo e refere-se às suas próprias vivências e experiências. (Simson, 2000, p.14). As memórias, são portanto, o produto da mente individual em relação com o mundo exterior. “São os mundos interpessoais e culturais em que os indivíduos vivem que constituem as suas memórias” (Peralta, 2007, p.18). Podemos, entender então a memória coletiva como um quadro de referência partilhado de recordações individuais (Peralta, 2007, p.18).

A memória individual é aquela que uma pessoa consegue recordar através das suas lembranças do passado. Porém, as recordações individuais tornam-se mais genuínas quando partilhadas com os outros. As nossas lembranças individuais são sempre influenciadas pelos outros. Desta forma, por mais individual que seja a nossa memória ela não deixa por outro lado de fazer parte de um coletivo (Halbwachs, 1990, pp.25-26).

A memória coletiva foi utilizada na luta das forças sociais pelo poder, o esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. O que é esquecido e silenciado pela história revela a manipulação que é feita através da memória coletiva (Goff, 1984, pp.12-13). A memória coletiva desempenha um papel importante, este papel é notado devido à evolução das sociedades na segunda metade do século XX. A história começa a ser entendida por alguns como uma ciência e a memória coletiva passa a ser vista como “reservatório (móvel da história), rico em arquivos e em documentos/monumentos, e a aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico” (Goff, 1984, p.46). Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória”. (Goff, 1984, p.46).

A memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos (escolha do historiador) e os monumentos (herança do passado). O que sobrevive não é o conjunto daquilo que aconteceu ou existiu no passado, o que sobrevive é assim o resultado de uma escolha efetuada pelas forças que operam no

desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade. O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, esta pode ser, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos (Goff, 1990, 505).

Não seria possível existir história, se o conhecimento do passado não tivesse deixado vestígios, monumentos, suportes da memória coletiva (Goff, 1990, 521).

Enzo Traverso, afirma que “a obsessão memorial dos nossos dias é um produto do declínio da experiência transmitida num mundo que perdeu as suas referências, desfigurado pela violência e atomizado por um sistema social que apaga as tradições e fragmenta as existências” (Traverso, 2012, pp.14-16). O autor levanta ainda a necessidade de nos interrogarmos sobre as formas dessa obsessão. Ele define memória como as representações coletivas do passado tal como se idealizam no presente, estrutura as identidades sociais, remetendo-as a uma continuidade histórica e dotando-as de um sentido. Esta memória coletiva, sempre fez parte da sociedade, esta é mantida através de ritos, cerimónias e pela política. Todas estas características começam com o seu tempo a tornar-se símbolos de um sentimento nacional. Neste sistema de memória e de representações, surge uma figura nova, a testemunha. Esta nova figura, abala o papel do historiador, contudo, a testemunha pode ajudar o historiador a restituir a veracidade de uma experiência histórica. (Traverso, 2012, pp.14-16).

A história só pode incluir a memória, enquanto memória coletiva, esta é que constitui o contraponto apropriado da história. Deve-se a Maurice Halbwachs a deliberação de pensamento que consiste em atribuir a memória diretamente a uma entidade coletiva, ou seja, a sociedade, este autor, ainda antes da sua obra *A Memória Coletiva*, já tinha estipulado o conceito de quadros sociais da memória. A memória coletiva refere-se ao facto de que uma pessoa para se lembrar, precisa dos outros, porque vivendo em sociedade, a memória individual, acaba por ser a memória coletiva também dos grupos. (Ricoeur, 2014, p.130). Portanto, para Maurice Halbwachs, a memória individual existe a partir de uma memória coletiva, pois, as recordações são constituídas num grupo.

A memória individual prende-se com as impressões, fragmentos, imagens que são reconstruídas que se tornam em lembranças mais completas com a colaboração dos

outros. A memória coletiva diz respeito ao conjunto de referências, valores e saberes que um determinado grupo social possui em comum e de representações que partilha sobre si e sobre a sua trajetória. A memória, reporta-se, portanto, às heranças culturais e ao passado, mas este é representado em função dos interesses e valores do presente e das aspirações e objetivos que se tem do futuro (João, 2005, pp.83-84).

A História pretende ser independente de interesses individuais e coletivos, o seu discurso é fundamentado pelos documentos e fontes. A História não pretende julgar, mas compreender e explicar as ações dos Homens. A memória, nomeadamente as memórias coletivas estão, ou acabam por estar ao serviço de interesses sociais que as mantêm vivas e atualizam-nas de acordo com a necessidade de preservação e de afirmação da identidade (João, 2005, p.89).

A Memória e a Função Social da História

A História é mais do que a constituição de acontecimentos, é feita de representações mentais. “Sabemos que toda a História é interpretativa e daí a importância da autoria, da aceitação da subjetividade inerente e da necessidade de uma transmissão ou partilha didática que potencie a reflexão, nunca a submissão a pseudo autoridades” (Alves et al, 2012, p.8). Sendo assim, este caminho leva-nos a incentivar a reinterpretar o “já dito” e ao resgate de temas politicamente incorretos durante períodos da História das nações (Alves et al, 2012, p.8).

Investirmos na divulgação, na análise e na troca de ideias com os nossos alunos sobre estes temas, como a Guerra Colonial, ou os Passados Dolorosos, é permitir que lhes seja aberta a porta da consciência histórica, potenciar a compreensão do presente e garantir que o futuro não será fruto de uma visão monolítica (Alves et al, 2012, p.10).

O século XX é um século marcado por vários acontecimentos traumáticos, sob a forma de guerras, genocídios, repressões políticas. A recordação destes acontecimentos não é efêmera nem frágil, como nos mostram os alunos através dos seus trabalhos que podem ser lidos nos Apêndices deste relatório de prática letiva supervisionada.

A História desempenha, de acordo com Maria Isabel João, a função de transmitir a memória do passado. A História, de alguma forma, encontra-se associada à preservação da memória (João, 2005, p.81) e é através da memória individual que procurámos com os nossos alunos resgatar as memórias de quem lhes é mais próximo, para provar que a História está em todo o lado, e que sendo alunos de economia, não é apenas a matemática que irão utilizar para o resto da vida.

A memória pode servir para reforçar a coesão de um grupo ou de uma comunidade, pode ter o papel de legitimar algumas instituições ou de inserir valores na sociedade (Traverso, 2012, p.11). Como vimos, de certa forma, toda a memória individual se torna coletiva, pois é vivida em sociedade, o ato de recordar em si é individual, mas mesmo as recordações surgem através da lembrança de outros. Utilizar a memória individual, as lembranças e recordações dos amigos e familiares dos alunos para os elucidar do que foi viver este tempo, é permitir que estas recordações por mais traumáticas que sejam não existam em vão. Foi dada a oportunidade aos alunos de se aproximarem e de entenderem esta fase da história do nosso país através de testemunhos, que fez com que adquirissem outra consciência histórica.

A história utiliza a memória, neste caso os alunos utilizaram a memória individual dos seus familiares e conhecidos como uma fonte histórica, de forma a produzirem e comprovarem o conhecimento histórico. A função social da História procura formar a memória histórica dos futuros cidadãos. Não se pretende transformar os alunos em pequenos historiadores, munidos de competências técnicas e científicas específicas que são necessárias para construir a História, como nos diz, Maria Isabel João. Este objetivo acabaria por se tornar irrealista. O que se pretende é “fornecer aos alunos um conjunto de conhecimentos que lhes permitam situar-se no mundo em que vivem e compreender que as sociedades se transformam através do tempo” (João, 2005, p.96).

O início do século XXI, segundo Luís Farinha, ficou marcado pela reivindicação do Direito à Memória, levada a cabo por “grupos promotores da Memória” e por ex-residentes, ex-presos políticos e perseguidos pelo regime ditatorial. Esta reivindicação é justificada pelo direito à verdade histórica, pela exigência que deve ser feita ao reconhecimento público dos malefícios provocados às vítimas do fascismo, pela necessidade de combater o silenciamento e a desculpabilização dos responsáveis pela violência política, bem como pela necessidade de exigir políticas públicas que respeitem

a luta dos ex-combatentes e não afrontem a sua memória (Farinha, 2021, p.5). Por mais errado que seja a Guerra, apesar do resultado da Nuvem de Ideias, percebemos que não deixam de constar a morte, a destruição e o sofrimento de quem parte sem saber se volta e de quem fica sem saber se quem partiu voltará. Nenhuma guerra é justa, procurou-se mostrar aos alunos que a Guerra Colonial tem dois lados, um regime ditatorial que pretendia manter as suas colónias, e futuros países africanos que lutavam pela sua independência, tendo a legitimidade de terem o seu direito à autodeterminação enquanto povos independentes. Porém, quem partiu para esta guerra, não deixa de ser um herói que voltou para os braços de alguém que o esperava, não deixa de ser alguém que viu morrer os seus companheiros. Para quem voltou, o que perdeu foi muito superior a tudo aquilo que por lá fez, a guerra é uma luta pela sobrevivência, temos de respeitar os ex-combatentes, enquanto pessoas que lutaram numa guerra que nem todos a entenderam, lutaram sem escolher e lutaram porque os enviaram para um sítio desconhecido.

“os calendários que risco de cruces a contar os dias que me separam do regresso e apenas achando à minha frente um túnel infundável de meses, um escuro túnel de meses onde me precipito mugindo, boi ferido que não entende”

António Lobo Antunes, Cu de Judas

O papel que a memória tem na sociedade é o de não permitir que exista esquecimento sobre determinados assuntos. Atualmente, os meios de comunicação dominam a informação, deixando a Escola de ter a primazia na formação da memória dos jovens. Os nossos alunos estão a um toque de qualquer tipo de informação, que é gerada a partir de um algoritmo. É necessário, por isso, e é cada vez mais urgente, ensinar aos alunos a terem espírito crítico, a questionarem as informações que têm acesso, algo que é muito acessível de alcançar através da disciplina de História, como já vimos na I Parte deste trabalho (João, 2005, p.96).

Os usos políticos da História e da Memória, devem alertar-nos enquanto professores e cidadãos contra o risco do relativismo pós-moderno e da desvalorização da entidade do facto histórico na reconstrução narrativa de qualquer assunto. Temos de estar

alertas, ser professores empáticos, respeitadores da identidade da nossa ciência histórica, partilhando com os alunos as competências e especificidades desta disciplina tão importante. Devemos ainda, reconstruir com eles uma visão sustentada do passado, explicativo do presente, ensinando-os a ouvir e perceber o outro (Alves, 2016, p.28).

Passados Dolorosos e Consciência Histórica

Por Passado Doloroso entende-se qualquer situação histórica que seja causadora de controvérsia. Em Portugal, Isabel Barca utiliza o termo “incómoda” para se referir a questões históricas pouco discutidas (Lagarto, 2023, p. 43). Porém, os Passados, por mais dolorosos que sejam, precisam de ocupar um espaço digno na educação histórica. Através da disciplina de História, devem chegar de forma coerente e sustentada aos nossos alunos, futuros cidadãos. Fazer os alunos adquirirem consciência da sua existência é tratá-los de forma pedagógica e didática é permitir que uma realidade não se transforme num problema transgeracional. Ao ensinarmos aos nossos alunos Questões Socialmente Vivas, e os Passados Dolorosos, evitamos o esquecimento (Alves & Ribeiro, 2022, p.19).

Por Questões Socialmente Vivas, por sua vez, entendemos “questões complexas abertas a controvérsia e integradas em contexto real, na medida em que ganham tal dimensão que colocam a polémica científica e social, a complexidade, a construção de conhecimentos, a avaliação das evidências, a incerteza e o risco de se abordarem determinados temas no centro do processo de ensino aprendizagem” (Alves & Ribeiro, 2022, p.21). Neste sentido falamos de Questões Socialmente Vivas quando são controversas em três domínios: na sociedade, pois geram debate nos meios de comunicação social e podem inscrever nos alunos conhecimentos superficiais; na investigação e no mundo do trabalho e na sala de aula (Alves & Ribeiro, 2022, p.21).

A Guerra Colonial, acaba por ser uma QSV, pois, enquanto alguém viver com o trauma da guerra, ou alguém que sofra as suas consequências, é um passado que é vivo ainda, na vida de alguém. As suas memórias permanecem vivas, em si mesmos e nas suas famílias com quem partilharam o trauma, a dor e o sofrimento.

Desta forma é importante perceber que a consciência histórica não pode ser encarada como o simples conhecimento do passado, mas deve ser percebida como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana (Schmidt et al, 2010, p.193).

A História não é independente do sentido que lhe é dado pelo homem, o estudo das formas da consciência histórica é uma oportunidade de descobrir como é que as sociedades vivem com os seus passados e como é que os transformam em conhecimento, por mais dolorosos que estes sejam (Pais, 1999, p.1). A consciência histórica é a realidade a partir da qual podemos entender o que a História é enquanto Ciência e porque ela é necessária. Portanto, de acordo com Rüsen, a consciência histórica, diz respeito à forma como compreendemos o mundo à nossa volta, por isso, como os alunos compreendem o mundo (Rüsen, 2001, p.57).

“Sem consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos. Esta dimensão identitária – quem somos? – emerge no terreno de memórias históricas partilhadas” (Pais, 1999, p.1). A consciência histórica acaba por ser um elemento de orientação importante, que atribui à vida um marco e uma matriz temporais, ou seja, uma conceção de tempo que decorre através dos assuntos do quotidiano, esta conceção acaba por guiar a vida humana. Pois, a consciência histórica transforma os valores morais em totalidades temporais, as tradições ou outras formas de compreender o tempo. Portanto, podemos caracterizá-la pela sua capacidade de estabelecer uma competência de experiência, de interpretação e de orientação nas pessoas (Schmidt et al, 2010, p.194).

“A consciência histórica reporta-se, pois, ao passado. Mas não a um qualquer passado. Não a um passado retificado, inerte, esquecido. A consciência histórica é a convocação permanente do passado ao presente. E são os vestígios do passado que a fazem durar no tempo – perdurar – assegurando transmissões memoriais de uma geração a outra” (Pais, 1999, p.3).

Desta forma é que importa perceber o processo da consciência histórica dos alunos, importa perceber de que forma é que os nossos alunos interpretam o passado, percecionam o presente e configuram o futuro (Pais, 1999, p.3).

A consciência histórica é a consciência que naturalmente todos construímos ao refletirmos sobre a vida. Esta consciência é composta por dois elementos, a identidade pessoal e a compreensão do grupo social. A constituição da consciência histórica é um momento lógico da operação do pensamento histórico (Martins, 2019, p.55). É a forma pela qual a relação dinâmica entre a experiência do tempo e a intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. Desta forma, a História assume uma função didática de formar a consciência histórica dos alunos, pois fornece elementos para uma orientação, interpretação “(para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para a ação na vida humana prática)” (Schmidt, 2017, p.64).

A consciência histórica relaciona-se com a necessidade que o Homem tem de se orientar temporalmente, ou seja, precisa de ter consciência de si no mundo e da sua identidade (Barca, 2007, p.15). Isabel Barca entende a “consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada refletidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença – de identidade local, nacional, profissional ou outra” (Barca, 2007, p.116).

O ensino sobre os passados dolorosos, na aula de História coloca diversos desafios aos professores, alunos e famílias, pois, pode não ser tão confortável ensiná-los, assim como não ser tão fácil para os alunos integrarem estas aprendizagens. Isto faz com que existam professores que escolham evitar abordar estes temas em sala de aula, não porque queiram fugir a este tipo de ensino, mas porque não aprenderam a fazê-lo (Lagarto, 2023, p.44). Ao ensinarmos estes temas aos nossos alunos acabamos por mostrar a função social da história, e mostrar como a História pode servir para combater a ignorância e os silêncios (Lagarto, 2023, pp.44-45).

De acordo com Legardez e Simonneaux, para lidarmos com as QSV, em sala de aula, devemos partir da problematização das questões para estabelecermos relações entre as mesmas e os conteúdos científicos históricos. Podendo isto ser realizado através de debates e jogos de papel mobilizadores de competências de problematização e argumentação (Legardez & Simonneaux 2006 apud Lagarto, 2023, p.45). A análise multiperspetiva e a interpretação, surgem como uma forma equilibrada de abordar os

passados dolorosos, pois facilitam a descodificação da mensagem e a compreensão da complexidade da História e acabam por dar sentido ao mundo atual (Lagarto, 2023, p.45).

Como podemos ler no artigo de Mariana Lagarto, HCD é a única disciplina do currículo português que refere explicitamente o tema dos passados dolorosos, como a autora refere “História, Culturas e Democracia, que é uma opção de 12.º ano para alunos sem História no percurso escolar de ensino secundário” (Lagarto, 2023, p.46). Na realidade esta disciplina é para todos os alunos à exceção dos alunos que estejam no curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades, ou seja, não é para quem não tem História, porque isso só acontece com os alunos de Ciências e Tecnologias, os alunos de Ciências Socioeconómicas podem escolher História B, e os alunos de Artes têm a disciplina de História da Cultura e das Artes. Portanto esta disciplina fica excluída apenas para os alunos que têm História A, o que achamos que não faz qualquer sentido. Segundo a autora, a disciplina de HCD, promove o desenvolvimento de competências de reflexão sobre a contemporaneidade de forma que se combata o senso comum e propõe abordagens críticas e multiperspetiva sobre vários temas, não seguindo a habitual organização cronológica das disciplinas de História. O debate que esta disciplina deu origem revelou o seu carácter socialmente vivo, o que revela em certa parte a sua importância (Lagarto, 2023, p.46).

2. O “nosso” Passado Doloroso – A Guerra Colonial

“Levei muito tempo a tentar perceber que a guerra é sempre um paradoxo”

(Monteiro, 2002, p.269).

Porquê, um passado doloroso?

Qualquer guerra é um presente, passado ou futuro doloroso, porque existe sempre dor, a dor de quem não volta, a dor de quem fica e a dor dos traumas incuráveis. A Guerra Colonial, para muitas gerações ainda vivas é causadora de dor, pois, deixou marcas incuráveis em muitas famílias, os nossos alunos mostraram-nos isso.

Portugal herdou um legado de dor, vivemos, por mais que nos custe admitir, por todas as razões históricas um racismo sistémico. Este é comprovado em plena sala de aula, é comprovado pela nossa sociedade, através de acontecimentos como o assassinato de Bruno Candé, a 25 de julho de 2020, entre tantos outros. Não podemos evitar abordar o legado que herdámos, o legado colonialista que Portugal carrega. Já se passaram anos suficientes para que exista o distanciamento para se abordar estes assuntos. Somos nós a geração da liberdade, que nem sequer a questiona, nem se lembra da dor que é viver sem ela. Nós não sabemos o que é, os nossos alunos não imaginam sequer um quotidiano sem liberdade. Abordarmos estes assuntos, é partir juntos à descoberta de conhecimento que nos permita adquirir consciência histórica. Para que mais nenhum rapaz de 17 anos diga “Mas foi para a guerra porque quis”, claro, em pleno regime ditatorial, todos os homens escolheram partir para uma guerra. Estes jovens vão amanhã começar uma vida adulta, é isto que devemos combater, este esquecimento, esta falta de consciência.

Vivemos uma altura em que a extrema-direita alcança cada vez mais terreno na Europa, não podemos continuar a achar que é normal termos alunos sem consciência histórica em pleno 2024, com cerca de 17 ou 18 anos. Como podem vir a defender e a lutar pela democracia e a igualdade se os seus valores se encontram a ser questionados? Existe uma vertente política sustentada em fundamentos segregacionistas, intolerantes e xenófobos, quando não mesmo racistas. Não podemos esperar outra coisa dos nossos alunos, mas se os educarmos com mais consciência a memória que fica pode ser aquela que defendemos na I Parte deste trabalho, educar para uma cidadania ativa e democrática.

A memória da guerra, do colonialismo e da descolonização, segundo Miguel Cardina, é ainda uma realidade viva no Portugal democrático. O autor, aborda este tema no seu livro *O Atrito da Memória. Colonialismo, Guerra e descolonização no Portugal Contemporâneo*, considerando que este é um tema que precisa de ser aprofundado (Cardina, 2023, p.10).

Celebrámos este ano 50 anos do 25 de abril, da Revolução, e por isso abordar este tema é tão essencial. Além de uma homenagem, àqueles que fizeram do nosso país um país livre, é importante fazer uma reflexão sobre o Portugal de ontem, de hoje e de amanhã (Cardina, 2023, p.10).

Se lermos os trabalhos dos alunos que constam nos apêndices, percebemos que existe uma perpetuação da dor. Há quem sofra hoje, com a dor que viveu por ter ido à guerra, alguns familiares dos alunos não participaram porque vivem ainda traumatizados. Participando, os filhos destes traumas, estes assuntos devem ser tratados com uma enorme sensibilidade, a dor, a mágoa e a atrocidade que uma guerra pode representar vive na cabeça destas pessoas, viverá para sempre, em nós e nos seus familiares. Não podemos permitir que estas suas memórias terminem, porque um dia irão morrer assim como quem herdou a sua dor. Temos de preservar estas memórias e construir história a partir delas, a dor destas pessoas não deve ser em vão.

O que Pensam os Alunos sobre A Guerra Colonial

É muito importante podermos perceber aquilo que os alunos pensam sobre a Guerra Colonial, a atividade realizada na primeira e última aula foi inspirada na Zona de Desenvolvimento Potencial de Vigotsky. Permitiu-nos entender aquilo que os alunos sabiam sobre um determinado assunto e a sua evolução após a matéria ter sido lecionada. O objetivo foi perceber se os alunos tinham adquirido alguma consciência histórica, o resultado foi positivo, porém espero que pelas suas vidas afora se interessem sempre por saber mais e que tenham aprendido os valores da História.

Vamos agora debruçar-nos sobre estes resultados, vamos analisar as respostas dos alunos na primeira aula e as respostas dadas na última. Como sabemos, além de ter servido

como uma avaliação diagnóstica, permitiu-nos saber e delinear o planeamento das aulas a partir do conhecimento dos alunos.

Enquanto alunos, nunca nos passou pela cabeça respondermos a esta pergunta, pouco nos foi dado a conhecer sobre a Guerra Colonial, porém, assim como os alunos, temos avós que viveram de perto este acontecimento. Todos nós vivemos de alguma forma este passado, que é doloroso uma vez que ainda existe a dor e o sofrimento desta guerra.

O trabalho aqui desenvolvido com os alunos, foi inspirado no trabalho de Luís Alves, Cláudia Ribeiro, Renato Oliveira e Laura Moreira, estes autores, participaram no projeto intitulado “Enseigner les passes douloureux en Europe”. Que tem como objetivo evitar o esquecimento, trazer a densidade histórica que garanta o correto conhecimento do passado, dotar os alunos de competências críticas para assumirem as responsabilidades dos *deveres da memória* (Alves et al, 2012, pp.8-9). O objetivo do nosso trabalho é perceber o que é que os nossos alunos pensam sobre a Guerra Colonial.

A primeira pergunta realizada aos alunos teve como objetivo perceber se os alunos consideravam a guerra colonial um passado doloroso, quanto à culpa, o objetivo foi perceber a quem atribuíam a responsabilidade da guerra. O que queríamos com esta segunda pergunta, era depois introduzir a questão da memória e de que forma é que Portugal encara a herança deste legado de dor.

Posto isto, vamos agora debruçar-nos na análise de algumas respostas dos alunos:

1.ª Resposta, primeira aula:

Aluno 1: “Penso que não, pois ir à guerra é sempre um motivo de orgulho para a pátria. É importante lembrar que as tropas portuguesas lutaram pelo nosso país com todas as suas forças. Pode, eventualmente, haver alguma culpa, porém de acordo com a primeira resposta penso que fizemos sempre o máximo que podíamos ter feito para defender os interesses do país.”

Aluno 2: “Por um lado, penso que sim, devido às perdas e a todos os conflitos que existiram durante esse tempo. Por outro lado, penso que não, pois pode ser considerado um motivo de orgulho para a nossa nação.”

Aluno 3: “É inevitável pensar sobre a Guerra Colonial sem pensar sobre a responsabilidade de Portugal neste acontecimento. Eu concordo que esta guerra faça parte de um passado doloroso pois ocorreu num contexto problemático, trazendo ao de cima o caráter racista e discriminatório de Portugal.”

Aluno 4: “Sim, pois se tomarmos atenção, quando se fala da Guerra Colonial, apenas se tem em conta o que aconteceu aos portugueses, não dando o outro lado para comparar. É por isso que Portugal se sente como que envergonhado de ter acontecido, pois sabe que tem a responsabilidade. Sim, pois considerando que a guerra não deveria ter acontecido Portugal devia ter atribuído a independência às suas colónias. Assim, não se iniciaria uma guerra pela conquista de independência, que só trouxe mortes, que considero que foram desnecessárias.”

Aluno 5: Acredito que sim, visto que o conflito não trouxe benefício nenhum a Portugal mas sim muita dor.”

2.^a Resposta, última aula:

Aluno 1: “Sim, obviamente que faz parte do nosso passado doloroso. Imensos portugueses e combatentes africanos sofreram e morreram devido à guerra. Embora não tivesse muita noção antes de dar esta matéria, penso que todos ficámos a perceber a gravidade e a influência que este conflito teve e tem na vida de inúmeras pessoas. Quem foi responsável pelo que aconteceu foi o regime ditatorial, muitos dos que lutaram não tinham a noção do que realmente estava a acontecer.”

Aluno 2: “Penso que sim, até pelos remorsos e as marcas que foram deixadas com aqueles que voltaram da guerra. Marcou muitas pessoas e deixou uma grande marca para Portugal.”

Aluno 3: “A Guerra Colonial foi um marco muito infeliz para a história de Portugal. Criou muitos traumas, sem falar das inúmeras mortes em ambos os lados da guerra. Eu considero que esta guerra faz parte do nosso passado doloroso. É evidente que Portugal seja culpado, as colónias africanas lutaram pela sua independência e liberdade.”

Aluno 4: “Sim, uma vez que, foi um período marcante na nossa história e do qual considero que muitos agora veem como algo errado, com muitas mortes e prejuízos, tendo sido um período doloroso para todos os portugueses e africanos das ex-colónias. Considero também que foi o período que pretendem esquecer-se pois sentem vergonha do que Portugal fez nessa altura. Continuo a considerar que Portugal é responsável, pois Portugal queria permanecer com as suas colónias, não lhes dando outra opção que não a guerra em busca da sua independência. Todos temos o direito de ser livres.”

Aluno 5: “Sim, a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso, pois ainda é uma ferida por sarar, causou muita dor e miséria, por isso foi doloroso.”

Como podemos verificar e inspirando-nos na Zona de Desenvolvimento Potencial de Vigotsky, em alguns alunos foi notória a evolução realizada nos seus conhecimentos, através do trabalho em aula tanto com os docentes como com os colegas. Os alunos foram desenvolvendo o seu trabalho ao longo das aulas, o que permitiu que adquirissem ao longo do tempo novos conhecimentos. O seu pensamento mudou e conseqüentemente adquiriram consciência histórica.

Iremos demonstrar a seleção de algumas respostas, aquelas que marcaram mais e aquelas em que se notou uma maior alteração de reflexão. Porém conseguimos perceber que a maior parte dos alunos entende a guerra como algo horrível e doloroso que acarreta sempre perdas. Os alunos acabaram todos por considerar que a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso, muitos dos alunos referem que a Guerra podia ter sido evitada e veem a guerra como um acontecimento desnecessário.

“Considero que sim, a Guerra Colonial faz efetivamente parte do nosso passado doloroso, deixou marcas, algumas incuráveis...”

Aluno da turma 12.º 11ª

“Considero que sim, a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso pois qualquer guerra faz. Acho que Portugal é responsável pelo que aconteceu, uma vez que a Guerra Colonial deu-se devido ao orgulho de Portugal relativamente à posse das suas colónias e não por um motivo estritamente necessário, podiam ter sido resolvidas as coisas através de comunicação.”

Aluno da turma 12.º 11.^a

“Na minha opinião a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso, uma vez que foi uma guerra e houve muitas perdas humanas. Portugal, ou seja, quem governava Portugal, é responsável pelo que aconteceu, pois Portugal mostrou resistência quando as suas colónias quiseram ter a sua própria independência.”

Aluno da turma 12.º 11.^a

“Sim, o governo ditatorial e colonizador que Portugal tinha na altura foi o grande impulsionador da guerra, por uma questão de orgulho decidiu manter as colónias e assim causou um número assustador de mortes, danos materiais e acima de tudo danos emocionais que perduram até aos dias de hoje”.

Aluno da turma 12.º 11.^a

“...como qualquer outra guerra, esta também foi desnecessária...”

Aluno da turma 12.º 11.^a

“Portugal é responsável pelo que aconteceu pois a verdade é que foi desnecessário e podia ter sido impedido”

Aluno da turma 12.º 11.^a

“Sim, já que a Guerra Colonial faz parte da história do país e não é lembrada pelas melhores razões, visto que para muitos esta foi uma guerra sem sentido onde imensa gente morreu ou ficou com marcas de guerra físicas e mentais...Portugal foi o responsável, sendo toda esta situação bastante evitável.”

Aluno da turma 12.º 11.^a

Para alguns alunos é difícil aceitar a partida de tantas pessoas para a guerra, porém a distância parece que os fez esquecer o que foi verdadeiramente esta guerra, para os alunos foi apenas uma guerra desnecessária. Muitos dos alunos, têm família que viveu este pesadelo em primeira pessoa, tornando-se herdeiros da dor e do sofrimento.

“Sim. Temos vivido ou não esse acontecimento, a guerra aconteceu e provocou danos em muitas vidas, embora não tenha sido atual, fará sempre parte da história...teremos de levar com isso para sempre.”

Aluno do 12.º 11.ª

“Muitos dos jovens parecem não se importar ou não ligam a este acontecimento. No entanto... faz parte do nosso passado doloroso, uma altura má que muitos dos nossos avós viveram.”

Aluno do 12.º 11.ª

Os alunos olham para o passado com um distanciamento que lhes permite apenas entender a guerra tendo sido sem sentido e injusta. A maioria dos alunos culpa o regime da época, o Estado Novo do início da Guerra Colonial, libertando os portugueses dessa culpa e responsabilidade.

“Sim, a guerra é um dos momentos mais marcantes da história do nosso país e faz parte das memórias do nosso país. Não só do nosso país, mas de todas as pessoas envolvidas que sofreram de forma silenciosa e não foram reconhecidas. Mas mesmo que seja passado doloroso é importante valorizar estas experiências até porque é um passado que faz parte das memórias dos nossos avós. São memórias que nos trazem imensa dor e horrores ocorridos na guerra... Portugal tem um peso por toda a dor causada no conflito, mas também por não se ter responsabilizado e apoiado as vítimas desta guerra.”

Aluno da turma 12.º 11.ª

A Relevância do Testemunho Oral

É cada vez mais importante a utilização de testemunhos para o Ensino da História. Existe um lado humano e emocional que é melhor assegurado através da testemunha, para a transmissão do passado, favorecendo uma melhor aprendizagem para os alunos (Fink, 2008, pp.161-162). Os testemunhos ajudam a revelar e a perceber o passado de uma forma mais real e quotidiana, além das fontes que já temos acesso.

A testemunha pode oferecer elementos de conhecimento factual que de outra forma seriam inacessíveis através de outras fontes, mas sobretudo pode ajudar a restituir a experiência histórica (Traverso, 2012, p.16).

A história oral, pode contribuir para vários objetivos de aprendizagem, confrontando os alunos com uma categoria particular de fontes históricas; transmitir uma memória coletiva aos alunos, permitindo refletir sobre os usos sociais e políticos do passado; aquele que para nós acaba por ser o que tem mais importância é motivar os alunos, recorrendo a estratégias pedagógicas que garantam o seu ensino aprendizagem, como foi o caso deste trabalho (Fink, 2008, p.164).

A testemunha tem a função de transmitir o passado e de mediação entre o passado e o presente. Desta forma, permitiu-se dar voz às experiências e a pontos de vista de pessoas comuns, que de outra forma não seriam representadas. Esta relação de proximidade é uma forma de relacionar passado e presente, é uma forma de os alunos se sentirem a produzir a história, fazendo parte dela. Aqui o papel do professor assume uma importância com o trabalho de contextualizar historicamente os alunos (Fink, 2008, p.167).

Desta forma, percebemos como a utilização do testemunho é importante para o ensino da história, o aluno ao ouvir o testemunho precisa de fazer o exercício de se distanciar e refletir criticamente em torno do que ouviu. Exemplo deste exercício é o trabalho de um dos alunos, que ao analisar a conversa com o avô, percebeu que o mesmo tinha respostas como “As Colónias deviam continuar a ser Portuguesas, porque continuam a viver em situação de pobreza”. O aluno, contextualizou esta afirmação do avô, explicando que o avô ao dizer isto, não foi no sentido colonialista mas sim a pensar na pobreza das populações daqueles países, pois viveu outros tempos, outra educação.

Aqui, a história oral surge enquanto método de ensino estruturado e ativo para experimentar os modos de construção e de pensamento da história, nomeadamente ao nível da análise das fontes, permite aos alunos o questionamento a relação entre factos e verdade, passado e discursos. O testemunho apresenta toda a sua pertinência didática quando os alunos percebem que o mesmo se situa ao mesmo tempo, no passado e no presente, no passado enquanto experiência vivida, e no presente como experiência reconstruída (Fink, 2008, p.170).

Os testemunhos de questões socialmente vivas contribuem para a compreensão dos passados dolorosos, aprofundando a consciência e o conhecimento histórico dos alunos, enquanto os mesmos, desenvolvem competências na área da cidadania, numa cidadania democrática.

3. A Importância de Estratégias Pedagógicas que contribuam para a Consciência Histórica dos Alunos

A Memória Individual como contributo para a compreensão da História

Falar da Guerra Colonial é perceber que é muito difícil para as gerações que viveram este período libertarem-se da dor, muitos destes traumas passaram para a família. Contudo é premente formar os alunos para terem espírito e pensamento crítico, atentos aos perigos que a ignorância alimenta, que tenham vontade de observar e analisar o presente através de vários pontos de vista e que sejam capazes que perspetivar o futuro com esperança e responsabilidade e de reconhecer os temas ainda que difíceis da história (Alves & Ribeiro, 2022, p.27). A estratégia pedagógico didática utilizada foi a utilização da memória individual, que percebemos que é sempre coletiva, para os alunos compreenderem e respeitarem os aspetos dolorosos da história de Portugal.

Ao analisarmos os trabalhos percebemos como contribuíram de forma bastante significativa para a consciência histórica dos mesmos, mas também, como fundamentou a importância da disciplina, como temos vindo a fundamentar ao longo do relatório. Aquilo que defendemos aqui, não deve deixar de passar para os nossos alunos. Este trabalho foi bastante interessante, verificou-se um excelente aproveitamento da sua parte e os alunos interessaram-se pela realização do mesmo. Destacamos como um dos aspetos mais positivos, por todas as questões que existiam com a turma.

Ao lermos os seus trabalhos, percebemos e valorizamos os testemunhos, as histórias e aquilo que os alunos aprenderam. Um dos alunos, preocupado com a questão do trabalho, referiu que tinha receio de entrevistar o avô, pois achava o mesmo cobarde por ter fugido para França, para escapar à Guerra. O aluno fez a entrevista, falou com o avô e percebeu que o ato de fugir, foi um ato de grande coragem e de contestação ao regime, dizendo que afinal tinha um orgulho gigante no seu avô, que para ele passou a ser um herói. Existirem alunos, que através de um trabalho alteram a sua visão de vida é bastante enriquecedor para nós enquanto professores. Acho que este reconhecimento, permitiu-nos sentir realizados quanto a este trabalho. Porém, nem sempre as coisas são como queremos e um dos alunos não conseguiu entrevistar o avô, pois o mesmo sofria de

PTSD, entrevistando a mãe antes. Estes imprevistos faziam parte da realização do trabalho dos alunos, o *feedback*, revelou-se essencial para a concretização dos mesmos.

A guerra colonial enquanto passado doloroso constitui uma parte fundamental e indissociável da contemporaneidade portuguesa. O 25 de abril, que termina com o Estado Novo, acaba por terminar também com um ciclo imperial, que acontece num quadro de um choque que desmentia objetivamente os princípios da convivência harmoniosa nas colónias. Importa falarmos neste passado porque a memória e o silenciamento da guerra e do colonialismo representam ainda hoje uma realidade viva no Portugal democrático. O colonialismo e a Guerra Colonial foram silenciados pela ditadura e o período democrático, teoricamente dotado de condições para haver lugar para uma discussão sobre o tema, acabou por entender que o ciclo estando encerrado não valia a pena remexer na ferida (Cardina, 2023, pp. 165-166). O problema é que uma ferida aberta é uma ferida incurável. De que forma é que Portugal procura resolver estes problemas, que medidas existem hoje para curar estas feridas? “Estes aspetos não podem ficar na penumbra da história: um passado soterrado não é um passado morto; é um passado enterrado vivo.” (Cardina, 2023, p.167).

Finalmente, é necessário discutir este passado para que se consiga abrir espaço para outros futuros. O longo trajeto colonial português transporta heranças ativas, como o racismo sistémico, e devemos ter a responsabilidade de saber enfrentá-las. Isto quer dizer que, devemos lidar abertamente “com uma trama que se expressa, entre outros aspetos, na mitificação nacionalista da história, nas várias manifestações de um racismo sistémico, e na desconsideração da natureza intrinsecamente violenta do colonialismo”. (Cardina, 2023, p.166).

O que não podemos esquecer nem silenciar

“Este é tempo de desconstrução da democracia: Extrema-direita, populismo e xenofobia, o esquecimento a vencer a memória. Por isso, é urgente uma cultura de memória contra a incultura do esquecimento”

Manuel Alegre

Somos herdeiros de um passado doloroso, e este passado não deve ser esquecido, cabe à memória não permitir que isso aconteça, mas para que isso aconteça temos de reconhecer a sua importância e utilizá-la para construir uma história que promova a democracia, que promova a consciência histórica dos alunos, portanto que eles saibam compreender o mundo em que vivem.

De que forma é que a Guerra Colonial foi memorializada por Portugal? Num primeiro momento, correspondente ao período da ditadura, a guerra foi apagada do regime, através da censura, marcado pela exaltação do grandioso feito levado a cabo em África pela manutenção da integridade da “nação pluricontinental e multirracial”. No período democrático, a guerra é silenciada na forma de secundarização da situação colonial que envolveu a guerra (Cardina, 2023, pp.103-104). Quando falamos de silenciamento, o colonialismo é dos fenómenos mais emblemáticos (Traverso, 2015, p.384).

Os esquecimentos coletivos do passado demonstram uma enorme relevância, na medida em que apresentam um lado oculto de uma cultura, de uma comunidade, que no presente não quer experienciar uma determinada realidade (Gago, 2018, p.75). Compreender o porquê de existirem determinados esquecimentos é muito importante para a consciência histórica (Gago, 2018, p.75).

Lembrar implica esquecer, e estas ações estão sujeitas à seleção de informação, ou seja, podemos perceber que não existe memória sem esquecimento. Temos visto que a memória coletiva é uma construção social e um fator de identidade de uma comunidade, sendo assim, como é que vivemos com esquecimentos impostos? Qual é o prejuízo para uma sociedade que teve bloqueado o seu passado? Ao analisarmos a memória, temos de reconhecer que existe o esquecimento e os silêncios. Isabella Cortada, diz-nos que se há usos da memória, claramente que há também usos do esquecimento (Cortada, 2017, p.104).

O tempo que foi continua pulsando, vivo, dentro do tempo que é. O direito de lembrar não figura entre os direitos humanos consagrados pelas Nações Unidas, mas hoje, mais do que nunca, é necessário reivindicá-lo e pô-lo em prática: não para repetir o passado, mas para evitar que se repita; não para que os vivos sejam os ventríloquos dos mortos, mas

para que sejam capazes de falar com vozes não condenadas ao eco perdido da insanidade e da desgraça. Quando está realmente viva, a memória não contempla a história, mas convida a fazê-la. (Cortada, 2017, p.108).

As leis da memória demonstram como é difícil separar a história da memória, sendo que se encontram por vezes entrelaçadas. “Na verdade *memória histórica* existe: é a memória de um passado que aparece de forma definitiva como fechado e que entrou para a História. Por outras palavras, esta lei revela a colisão entre memória e história que molda os nossos dias, uma encruzilhada entre diferentes temporalidades, o espelho de um passado que é, em simultâneo, vivo e arquivado” (Traverso, 2015, p.382).

Segundo Manuel Loff, a democracia portuguesa nasce em 1974, e está política, histórica e institucionalmente enraizada na rejeição da ditadura do Estado Novo. Por isso é que no Preâmbulo da Constituição da República aprovada em 1976 lemos “libertar Portugal da ditadura”, tendo sido descrita como um regime fascista, “da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica na sociedade portuguesa” (Loff, 2015, pp.21-22).

A construção da democracia portuguesa foi por via revolucionária e este facto não propiciou um consenso social sobre a memória da ditadura, nomeadamente, no que diz respeito à Guerra Colonial. Era de esperar por parte do Estado políticas públicas de memória, que estivessem empenhados na construção de uma memória descomplexada relativamente ao passado. Significava isto que o Estado Português teria uma perspectiva geral do passado recente que pudesse ser utilizada como uma crítica democrática do autoritarismo. Porém, não é o que se verifica (Loff, 2015, p.23).

Existem, as políticas de memória, estas são desenvolvidas pelos Estados, através de comemorações, monumentos e educação (Traverso, 2015, p.384). Segundo Loff, não existem em Portugal políticas públicas da memória, especialmente sobre as políticas de reparação (Loff, 2015, p.25).

Alguns estudos demonstram, assim como muitas das respostas dos trabalhos dos nossos alunos, que a maioria da população não aceitou a descolonização. Apesar de que, segundo Manuel Loff, esta foi condição essencial para a democratização (Loff, 2015, p.30).

Manuel Loff fala-nos sobre a memória da guerra colonial:

Ao longo dos anos, a atitude do Estado português perante a memória da Guerra Colonial e do colonialismo creio poder dizer-se que variou muito pouco segundo os ciclos políticos e os protagonistas que o representavam – basicamente, entre (i) a menorização (ou omissão) do tema, sobretudo no plano do discurso que, em política externa, se faz sobre a memória do passado, e (ii) a justificação plena da legitimidade da opção pela guerra (Loff, 2015, p.32).

Francisco Ruivo fala-nos de três ciclos de memória, o 1.º entre 1974-1976, o 2.º entre 1976 e os anos 90 e o 3.º ciclo no início do século XXI (Ruivo, 2023, p.11).

Importa-nos essencialmente falar do 3.º ciclo de memória, após momentos de silenciamento da memória e da sua desvalorização. O início do século XXI ficou assinalado pela reivindicação do Direito à Memória, desenvolvida por grupos promotores da Memória, por ex-residentes, ex-presos políticos e perseguidos pelo regime ditatorial. Este novo ciclo de memória, trouxe a exigência de políticas públicas que respeitassem e valorizassem a luta dos ex-combatentes e de memorialização ou criação de lugares de memória (Ruivo, 2023, pp.13-14).

Esta nova fase, segundo Francisco Bairrão Ruivo (2023) teve várias expressões que é importante referir, como:

- a reemergência da memória da resistência. Vários resistentes mobilizaram-se na luta pela memória em livros, biografias, entrevistas e até nas redes sociais, como é o caso da página de Internet, como *Fascismo Nunca Mais e Antifascistas da Resistência*, de Helena Pato, *Memorial 2019, Tarrafal* ou *Ribeiro Santos.net*. Destacam-se o papel dinamizador de Alfredo Caldeira e ainda *Silêncios e Memórias* de João Esteves.

- Existe também a investigação conduzida pelos próprios resistentes e ex-presos políticos e por organizações de memória; a investigação académica sobre resistência, violência, prisões, tribunais e polícia política que se encontra a ser desenvolvida por Fernando Rosas, Luís Farinha, João Madeira, Irene Pimentel, Paula Godinho ou João Esteves e, recentemente e muito importante o trabalho realizado por Miguel Cardina sobre questões ligadas ao colonialismo e á memória.

O Museu do Aljube Resistência e Liberdade é um local de luta pela valorização da memória da resistência e pela condenação dos crimes da ditadura. Reúne as principais dimensões como, a denúncia dos crimes e da repressão; a justiça criminal e simbólica; as homenagens aos resistentes, a investigação dos crimes da ditadura e do aparelho repressivo e ainda uma dimensão de memorialização. O Museu abriu em 2015 e foi o primeiro “lugar de memória” criado pelos poderes públicos (Ruivo, 2023, p.15). Muitos dos protagonistas, anónimos ou célebres, estão vivos e a guerra ainda não é um acontecimento distante: “ela habita os corpos e as memórias dos ex-combatentes, ao mesmo tempo que se constitui como uma fonte contemporânea de incerteza e debate” (Antunes, 2023, pp.584-585).

Não existe apenas o Museu do Aljube, como lugar de Resistência e Liberdade, o Museu Nacional Resistência e Liberdade da Fortaleza de Peniche, também serve o mesmo propósito. O museu foi inaugurado a 27 de abril de 2024¹², pretende de âmbito multidisciplinar, investigar, preservar e comunicar a memória da Resistência ao regime fascista português, a partir dos testemunhos e experiências daqueles e daquelas que lutaram pela Liberdade e pela Democracia. Portanto, uma missão semelhante ao Museu do Aljube, revelando a importância da preservação da memória. Porém, a ideia de transformar este local num hotel foi ponderada, apesar de não ter acontecido. Como é possível apagarmos a história desta forma, devem existir lugares de memória, que preservem a história, os testemunhos e os acontecimentos. A liberdade só será preservada enquanto não for esquecida, se nos esquecermos de que a liberdade é uma conquista deixamos de certa forma de ser livres. A democracia e a liberdade são lutas e conquistas que os nossos alunos precisam de entender e preservar, porque só assim o nosso papel enquanto professores de História fará sentido, educando para uma cidadania democrática, justa e plural.

¹² Site do Museu de Resistência e Liberdade do Forte de Peniche: <https://www.museunacionalresistencialiberdade-peniche.gov.pt/pt/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim de uma etapa destas é um sentimento difícil de explicar. Primeiro, porque assinala o fim de uma etapa bonita de vida, segundo, porque representa o início de uma outra etapa. Esta, que será muito mais tranquila, pois temos a formação que nos permite sentir mais confortáveis e ao mesmo tempo preparados para enfrentar os desafios que se avizinham.

A guerra colonial foi uma guerra longa, possuímos um legado de dor e sofrimento, a colonização demonstra ainda hoje as consequências dos seus feitos. Ignorar isto é ignorar toda uma realidade histórica. Propostas de trabalho como a que desenvolvemos neste relatório de prática letiva supervisionada é permitir que os alunos evitem esquecer um passado doloroso da história de Portugal. Que tenham a noção daquilo que é viver sem liberdade e que assumam a responsabilidade de perceberem o privilégio que é não saber o que é viver sem ela. A História tem o privilégio de educar através de uma cidadania democrática como vimos ao longo deste trabalho. Por isso, fundamentamos a importância de falarmos sobre os passados dolorosos, porque fez este ano 50 anos do 25 de abril, como poderão valorizar os alunos a democracia se não sabem a dor que é viver sem ela?

Achamos muito pertinente a introdução desta disciplina nas escolas, História, Culturas e Democracia, porque como vimos o seu potencial vai muito além de qualquer dificuldade de lecionação. Neste trabalho abordámos a memória enquanto elemento da História Oral, traduzindo-se em histórias de vida através de conversas dos alunos com familiares e amigos. Enquanto professores temos um guia, um currículo que define democraticamente aquilo que é ensinado em todas as salas de aula do país. Desta forma, todos os alunos têm de forma justa acesso à mesma informação, porém a forma como contamos e refletimos a história é a nossa liberdade, as memórias que procuramos valorizar e as formas que temos para as tornar socialmente úteis também são nossas. Foi por isso que nos inspirámos neste tema para a realização deste relatório.

Possuímos enquanto professores o dever e o privilégio de educar os jovens para a liberdade e para a democracia, já vimos como a disciplina de História assume um papel privilegiado nesta educação. Que eduquemos sempre para a democracia, para que os nossos alunos saibam tomar decisões políticas, saibam pensar e ter espírito crítico. É esta

a função primordial da escola, é esta a nossa função, ensinar a jovens que a liberdade e a democracia não são garantias e que devemos sempre lutar por elas. Espero que tenha sido isto que os nossos alunos tenham ficado a perceber, se assim foi, todo este trabalho valeu ouro.

Pretendemos terminar este trabalho homenageando um ex-combatente, que com a sua coragem continua a apoiar imensos jovens a cumprirem os seus sonhos, que não desiste de formar professores de História através do seu vasto conhecimento. Existem pessoas que só as suas histórias de vida nos ensinam tanto, ao Professor Miguel, um enorme agradecimento, por não desistir dos nossos sonhos.

Sim sou eu,
Sou aquele rapaz cheio de sonhos
Que partiu um dia ao combate
Porque acreditava num Portugal diferente!
Sou aquela máquina que viste na mata,
Incansável a perseguir a atacar
Sempre longe, sempre solitário.

Sim sou eu,
Sou aquele alferes que dava sempre
O leite e o pão ao menino sem mãe
Que pagava a cerveja depois das operações.
Sou aquele poeta guerreiro
O camarada sereno no perigo
O amigo dos fracos, o idealista!

Sim sou eu,
Sou aquele que desmontava as minas
O que se riu da morte nas emboscadas
O que fardou aqueles homens desfeitos!

Sou aquele de quem tinham medo,
Que fazia as operações que não eram dele
E mal descansava tornava logo a partir!

Sim sou eu,
Sou aquele oficial que durante o almoço
Foi desmontar a armadilha no rio
Pisada por aquele menino negro!
Sou aquele que de coração desfeito
Levantou a jovem morta na fazenda
Cujo único pecado foi dormir junto da porta!

Sim sou eu,
Sou aquele que estava sempre acordado
Vigiando o vosso sono inquieto
Antes do assalto ao amanhecer.
Sou aquele que chorou a tua morte
Meu bravo companheiro, meu amigo
Que lutavas como eu por um ideal!

Sim sou eu,
Sou aquele que tinha farda portuguesa,
Que viu civis desarmados e atrainhosados
Entregues ao poder dos bandos armados.
Sou aquele que combateu ao vosso lado
Camaradas negros entregues à matança,
Abandonados ao ódio e à tortura!

(...)

Sim sou eu,
Sou aquele que partiu cheio de esperança
E regressou desiludido e magoado

Com tão pouca fé nos homens.
Sou aquele rapaz cheio de sonhos
Que parece um pouco frio e distante
Mas que acredita ainda no amor.

Miguel Monteiro, 1986

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, L. (2016). Epistemologia e Ensino da História. In: *Revista História Hoje*. V.5, N.º9, pp.9-30. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.229>
- Alves, L., Ribeiro, C., Oliveira, R., Moreira, L. (2012). Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso - a guerra colonial portuguesa. *Em tempo de Histórias*, n.º 21. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB) ago. – dez. ISSN 2316-1191 <https://doi.org/10.26512/emtempos.v0i21.19835>
- Alves, L. & Ribeiro, C. (2022). Os passados dolorosos... de uns e de outros. *Sensos-e* – Centro de Investigação e Inovação em Educação Vol. (IX), n.º1. 19-28. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4376>
- Alves, P. (2004). *Avaliar Competências na Aula de História: Um Novo Quadro de Referência*. In Barca, Isabel, org. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp.115-130.
- Antunes, M. (2023). Ninguém faz a guerra sozinho. O trabalho da memória nos encontros dos ex-combatentes portugueses da guerra colonial/de libertação em Angola. *Topoi*. V.24, N.º 53, pp.582-603. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X02405310>
- Ataíde, M. et SOARES, M. (2000). *Monumentos e Edifícios Notáveis do Distrito de Lisboa*, Volume V, Quarto Tomo, 1ª Parte, Lisboa: Assembleia Distrital de Lisboa.
- Barca, I. (2007). Marcos de Consciência Histórica de Jovens Portugueses. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, v.7, n.1, Universidade do Minho, pp.115-126.
- Barton, K. (2004). *Qual a Utilidade da História para as Crianças? Contributos do Ensino da História para a Cidadania*. In Barca, Isabel, org. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp.11-28.

- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cardina, M. (2023). *O Atrito da Memória, Colonialismo, Guerra e Descolonização no Portugal Contemporâneo*, Lisboa: Tinta da China.
- Cardoso, M. (2022). *Guerra Colonial: A percepção dos Alunos Portugueses e as memórias dos seus familiares* [Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/145346>
- Carvalho, C & Conboy, J. (2013). Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem. In: F.H. Veiga (coord.). *Psicologia da Educação – Teoria, investigação e aplicação, Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 67- 95). Lisboa: Climepsi Editores.
- Catroga, F. (2001). *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Chiaro, S. (2012). A teoria sócio-histórica e a Educação: a perspectiva de Vygotsky In: C. Monteiro e S. Chiaro. *Fundamentos psicológicos do ensino e da aprendizagem*. (pp. 71-87). Recife: UFP.
- Collingwood, R.G. (1981). *A Ideia de História*. 5.^a ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Comissão Europeia. (2007). *Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia. (2018). *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI – Princípios e Linhas Orientadoras*. Conselho da Europa.
- Cortada, I. (2017). O Tempo fora do Tempo: usos da memória e do esquecimento – História. In: *Revista da FLUP*, Porto, IV, Série, Vol. 8, n.º1. Disponível em DOI: 10.21747/0871164X/hist8a6
- Costa, J. & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. Competências, Uma Dicotomia Disparatada na Educação*. Lisboa: Guerra e Paz.

- Costa, T. & Martins, D. (2019). Entre o Passado e o Futuro: A História e a Promoção de Uma Cidadania Ativa. In: *Saber & Educar*. N.º27. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol0.364>
- DGE. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais, História, Culturas e Democracia 12.º ano de Escolaridade*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- DGE. (2022). *Aprendizagens Essenciais, História 7.º ano de Escolaridade*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- DGE. (2022a). *Aprendizagens Essenciais, História 10.º ano de Escolaridade*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Farinha, L. (2021). *Disputa da Memória, Uma Tarefa sem Fim à Vista* In: Museu do Aljube Resistência e Liberdade, pp.1-26.
- Fernandes, D. (2018). *Avaliação paras as, e das, aprendizagens e qualidade da educação nas salas de aula* [Webinar]. Direção Geral da Educação (DGE). Disponível em: <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/avaliacao-para-e-das-aprendizagens-e-qualidade-da-educacao-nas-salas-de-aula>
- Fernandes, D. (2019). Avaliação Sumativa. In *Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2019a). Critérios de Avaliação. In *Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2021). Rubricas de Avaliação. Folha de apoio à formação – *Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202104/Folha%205_Rubricas%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf

- Figueiredo, F. (2016). Como Ajudar os Alunos a Estudar e a Pensar? Auto-Regulação da Aprendizagem. In: *Revista Educação, Ciência e Tecnologia*. Pp.233-258.
- Fink, N. (2008). As Testemunhas e o Ensino da História: Uma Abordagem Didática. *Revista: Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.47, pp.157-178.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fraga, L.A. (2014). *A Guerra Colonial: 1961-1974*. Universidade Autónoma de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11144/653>
- Gago, M. (2018). Consciência História e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, v.5, n.º9, pp.76-93. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-00-8/cons>
- Gaspar, J. (1992). *Valorização de Lisboa. 1990-1992*, Lisboa: s.e.
- Goff, L. (1984). Enciclopédia Einaudi, vol. 1: *Memória-História*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Goff, J. L. (1990). *História e Memória*. São Paulo: Editora Unicamp.
- Gonzalez, A. (1998). Contexto, significação, contrato: Algumas propostas conceituais e metodológicas a partir da obra de Vygotsky. *Análise Psicológica*. N.º4, (XVI).Pp.581-598.
- João, M. (2005). Memória, História e Educação – Núcleo de Estudos Históricos da Universidade do Minho, In: *Separata da Revista NW noroeste, Revista de História*, PP.81-100.
- Lagarto, M. (2023). Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino aprendizagem de História em Portugal. In: *Revista da FLUP*. Porto, IV série, Vol. 13, n.º2, PP.40-60. Disponível em DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

- Loff, M. (2015). Estado, Democracia e Memória: Políticas Públicas e Batalhas pela Memória da Ditadura Portuguesa (1974-2014). In: M. Loff, F. Piedade, L. C, Soutelo, (Coords), *Ditaduras e Revolução, democracia e políticas da memória*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lucci, M. (2006). A Proposta de Vygotsky: A Psicologia Sócio-Histórica. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, n.º10*. pp.1-11.
- Machado, E. (2019). Feedback. In *Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Marques, J. (2015). *Os Militares e o Processo de Descolonização Portuguesa em África*. Trabalho de Investigação Individual do CEM-C, Instituto de Estudos Superiores Militares.
- Martins, E. (2019). Consciência Histórica. In: *Dicionário de Ensino de História* (coord.) Ferreira, M & Oliveira, M, Editora Rio de Janeiro.
- Mattoso, A. (1988). *A Escrita da História, Teoria e Métodos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mattoso, A. (1998). *História de Portugal, O Estado Novo*. V.7. Lisboa: Editorial Estampa.
- Maurice, H. (1990). *A Memória Coletiva*, Edições Vêrice, São Paulo: Editora Revista dos Tribunais de São Paulo.
- Melo, M. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In: F.H. Veiga (coord.). *Psicologia da Educação – Teoria, investigação e aplicação, Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 263- 293). Lisboa: Climepsi Editores.
- Moita, L. (1985). Elementos para um Balanço da Descolonização Portuguesa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N.º 15/16/17 Maio, pp.501-509.
- Monteiro, M. (2001). *Didática da História. Teorização e prática – algumas reflexões*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Monteiro, M. (2002). *Não Voltes para casa - um relato de fim de império*. In Rui de Azevedo, org. Actas do II Congresso Internacional Sobre a Guerra Colonial. Lisboa: Editorial Notícias, pp.269-278.
- Monteiro, M. (2003). *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Lisboa: Editora Plátano.
- Monteiro, M. (2004). “Da escola armazém à escola humanizada”, in *Actas do V Curso de Verão da Ericeira*. 26, 27 e 28 de junho de 2003. Ericeira: Mar de Letras, pp.77-83.
- Monteiro, M. (2021). Património, Memória e Identidade. In *Mátria XXI*. Número Especial Evocativo. Pp. 571-589.
- Moreira, M. (1999). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Morgado, L. (2002). Piaget – Vygotsky: Uma abordagem pedagógica. *Revista Portuguesa de Psicologia*, n.º 36, pp.45-66.
- Nóvoa, A. (2009). Professores Imagens do futuro presente. In *Educa*, Lisboa, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2020). A Metamorfose da Escola, in *Revista Militar X Encontros da Revista Militar A Revolução Digital*, Vol. 72, n.º1, pp.33-43.
- Oliveira, M. (1997). *Vygotsky - Aprendizagem e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Pais, J. (1999). *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses Num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens Das conceções às práticas Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, pp. 27-33.

- Peralta, E. (2007). Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. In: *Arquivos da Memória – Antropologia, Escala e Memória*, n.º2, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, pp.4-23.
- Presidência do Conselho de Ministros (2018). “Decreto-Lei nº 55/2018”. Diário da República, 1ª Série – Nº 129 (julho), pp. 2928-2943.
- Proença, M. (1989). *Didática da História – Textos Complementares*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. (1992). *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Projeto Educativo (2022/25). Agrupamento de Escolas de Benfica.
- Ramos, R. (2009). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Ribeiro, C. & Nóbrega, C. (2016). O Professor dá uma mão, abre horizontes e aquece o coração. In: *Revista História Hoje*. V.5, N.º9, pp.94-112. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/9>
- Ricoeur, P. (2014). *A Memória, A História, o Esquecimento*, 6.º edição, São Paulo: Editora Unicamp.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ruivo, F. (2023). *A Cabeça de Salazar e as disputas da memória* In: Museu do Aljube Resistência e Liberdade, pp.3-23.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Santa-Clara A. (2012). Por que estudamos Psicologia em cursos de Educação? In: C. Monteiro e S. Chiaro. *Fundamentos psicológicos do ensino e da aprendizagem*. (pp. 117-134). Recife: UFP.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada, porquê, o quê e como?. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens Das conceções às*

práticas Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, pp. 77-84.

Santos, L. & Pinto, J. (2018). Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante. In Veiga, F. *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, pp. 503-539.

Schmidt, M, Barca, I, Martins, E. (2010). Consciência Histórica, mudança social e ensino de história por: Jörn Rüsen e o Ensino da História. (Org.) Schmidt, M., Barca, I, Martins, E. In: *Revista Brasileira de História de Educação*, vol.11, n.º2, pp.191-197.

Schmidt, M. (2017). Jörn Rüsen e a sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol. 3, nº 2, pp.60-76. Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>

Silva, L. M. (2004). *Supervisão Pedagógica*. In Barca, Isabel, org. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, pp.77-86.

Simão, A. (2013). Ensinar para a Aprendizagem Escolar. In: F.H. Veiga (coord.). *Psicologia da Educação – Teoria, investigação e aplicação, Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 495- 540). Lisboa: Climepsi Editores.

Simson, O. (2000). Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. In: *Revista Académica*, pp.14-18.

Traverso, E. (2012). *O Passado, Modos de Usar História, Memória e Política*. Lisboa: Edições unipop.

Traverso, E. (2015). Memórias europeias. Perspetivas emaranhadas. In: M. Loff, F. Piedade, L. C, Soutelo, (Coords), *Ditaduras e Revolução, democracia e políticas da memória*. Coimbra: Edições Almedina.

Veiga, F. (2013). Psicologia e Educação. In: F.H. Veiga (coord.). *Psicologia da Educação – Teoria, investigação e aplicação, Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 27- 40). Lisboa: Climepsi Editores.

Vigotsky, L.S. (2000). *A Formação Social da Mente. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. In: I. Silva (rev.). *Redescobrir Vigotsky* (pp.4-5). Revista Noesis, n.º77, APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe.

REFERÊNCIAS ELETRÓNICAS

História da José Gomes Ferreira. (2022). História.

<https://sites.google.com/a/aebenfica.pt/aeb-jgf/historia-1>

História da José Gomes Ferreira. (2022). Patrono.

<https://sites.google.com/a/aebenfica.pt/aeb-jgf/historia-1/patrono>

Anexos



CONFERÊNCIA
A GUERRA COLONIAL

Conferencista

**PROFESSOR DOUTOR
MIGUEL MONTEIRO**



FLUL FACULDADE
DE LETRAS

Coordenador
do Mestrado
em Ensino de
História

Membro da
Comissão
Científica do
Mestrado em
Ensino de
História

**31 janeiro
(4ªf)
10 h 30 m
D11**

Trabalho 1

Objetivos da Entrevista:

A entrevista ao meu avô teve como objetivo principal homenagear os soldados que enfrentaram a guerra em Angola, enquanto também procurava compreender melhor a sua experiência pessoal durante esse período. Quisemos capturar não só as dificuldades que enfrentaram, mas também os momentos de humanidade que surgiram em meio à adversidade.

Conclusão da Entrevista:

A entrevista ao meu avô revelou não apenas as duras condições enfrentadas pelos soldados, mas também a sua resiliência e humanidade. Ao partilhar estas histórias, não só honramos aqueles que serviram, como também transmitimos importantes lições sobre a importância da paz e da empatia para as gerações futuras. Além disso, esta entrevista permitiu-me conhecer melhor o meu avô e a sua jornada.

¹³ Nos trabalhos dos alunos constaram as suas introduções e conclusões, para preservar a privacidade dos familiares e amigos que participaram neste trabalho. Dos alunos que entregaram só selecionei os trabalhos em que os alunos escreveram alguma conclusão sobre o seu trabalho.

Trabalho 2

Conclusão

Ao fazer esta entrevista consegui sem dúvida conhecer mais sobre a guerra.

Posso dizer que ao fazer esta entrevista tive um misto de emoções e sentimentos, por um lado senti felicidade ao fazer consegui também aumentar a minha relação com o meu tio, mas por outro também um pouco de tristeza de ver o que as pessoas tiveram que passar.

Achei bastante interessante todas as outras entrevistas pois conseguiram dar bastantes prospetivas sobre a guerra.

E acho que estes testemunhos são bastante importantes para que as sociedades futuras possam perceber que esta guerra

faz parte de um pesadelo de Portugal e que possa servir de lição para não se voltar a cometer o mesmo erro!

Não consegui fazer muitas perguntas ao meu tio porque notei que este tema é bastante sensível para ele, pois ao longo da entrevista emocionou-se se se bastante e também não queria estar a tocar muito num assunto delicado e que por um lado lhe fazia mal.

Trabalho 3

Conclusão do trabalho: Este foi sem dúvida um trabalho desafiante no sentido em que tivemos de entrevistar uma pessoa (da família ou não) acerca de uma fase da sua vida que ficou para a história do nosso país. No meu caso notou-se perfeitamente que o entrevistado tinha ficado marcado pela guerra, não por ter ficado com algum tipo de stress pós-traumático, apenas porque ao contar as suas histórias tinha as emoções à flor da pele. Por vezes ria-se e por outras chorava bastante. Foi interessante saber que manteve uma grande relação de camaradagem com os seus colegas da companhia, marcam almoços frequentemente e riem-se às gargalhadas ao contar as histórias que agora parecem aventureiras e engraçadas, mas que são muito complicadas para quem as vive. Por final queria agradecer à professora Beatriz que nos acompanhou neste trabalho de veras interessante e enriquecedor que não só foi interessante ao ser feito individualmente mas também a ouvir o testemunho dos meus colegas na aula.

Trabalho 4

Como referido na apresentação, não sabia muito bem quem entrevistar, até que cheguei à aldeia da minha família, no norte, fui até um miradouro e encontrei vários senhores de idade, e decidi entrevistar um deles. Gostei muito do tempo que passei a fazer este trabalho, pois, não só conheci uma história interessante, como também fiquei a conhecer melhor aquele idoso, como pessoa.

Com isto, introduzo aquele que era o meu principal objetivo com este trabalho, conhecer alguém que jamais conheceria sem o trabalho. Outro objetivo era passar um bom tempo ao fazer esta apresentação, com interesse, e, no final do dia, acho que esse objetivo foi cumprido.

Com esta entrevista obtenho várias conclusões, mas, sobretudo, fiquei a saber muito mais sobre a guerra colonial. Fiquei, também com o conhecimento que muitos eis-combatentes sofreram de stress pós-traumático, quando regressaram, tal como que o estado português não prestou nenhum auxílio.

Gostei muito deste trabalho.

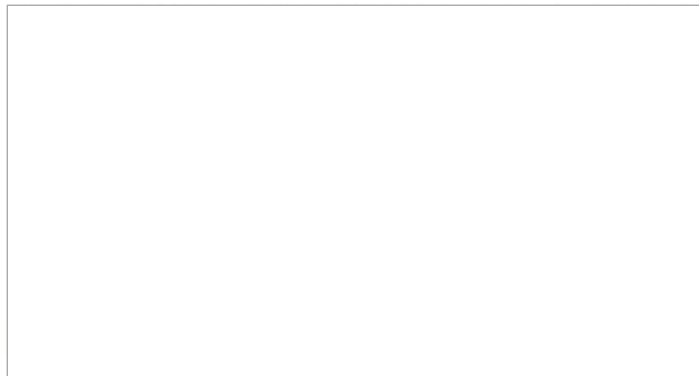
Trabalho 5

Uma História por contar...

Uma entrevista a um ex-combatente da Guerra Ultramar



Esta entrevista tem o objetivo de descobrir e entender um período marcante e decisivo na vida do meu avô, que é uma pessoa tão importante para mim. Além disso, é uma pessoa que viveu a guerra, que só de pensar é algo aterrorizante. Este trabalho tem o intuito de valorizar as memórias de um passado esquecido e a importância deste testemunho para a compreensão da Guerra Colonial. Uma entrevista que procura mostrar o outro lado da guerra através das experiências e vivências daqueles que experienciaram a morte.



Observação: Durante a entrevista, senti a constante referência à palavra morte e senti ao fazer a entrevista que estava constantemente enfrentando a morte. O que me fez valorizar mais estes jovens foi enfrentarem algo tão forte numa altura da vida que é supostamente a altura mais bela. No entanto, tiveram de encarar a morte e o medo de nunca poder voltar a casa.

Este trabalho foi algo que me deu um gosto muito especial de o fazer, não só porque pude passar tempo com os meus avós mas também compreender um pouco das suas vivências e as suas visões como algo muito pertinente e atual, em vez de algo ultrapassado e irrelevante. Toda esta entrevista fez-me valorizar não só o meu avô por ter ido à guerra e


passado por tanta atrocidade, mas a todos os jovens que sofreram devido a uma guerra que se calhar não concordavam ou podia ter sido evitada. Para mim, é muito importante, reforçar e lembrarmo-nos de que eram jovens como nós, que foram obrigados a largar tudo e enfrentar algo nunca visto e imaginado. Ainda por cima a Guerra Ultramar que é lembrada por ser uma guerra dolorosa e cruel. Devido a este trabalho, fiquem não só a entender mais sobre esta guerra, mas também ver estes assuntos de uma visão diferente que descreve a guerra não apenas como um conflito militar e político, mas de uma forma mais humana e sentimental. Relativamente ao tema abordado em aula, acho que a entrevista foi um trabalho inesperado e diferente, mas que na minha opinião foi a melhor maneira para concluir e entender este tema que devia ser muito mais falado é considerado ao falar deste acontecimento tão marcante na história do nosso país.

Trabalho 6



Entrevista

O “Nosso” Passado Doloroso – A Guerra Colonial

 12º11 | História, Culturas e Democracia | Profª. Graça Moura e
Profª. Maria Beatriz Fonseca
Agrupamento Escolas de Benfica
Escola Secundária José Gomes Ferreira

Introdução:

Com a entrevista, a Guerra Colonial, O “Nosso” Passado Doloroso, conheci e percebi os aspetos mais humanos e emocionais da Guerra e o que esta foi para uma grande geração, a geração dos nossos avôs.

Com o testemunho do meu avô, viajámos no tempo de mãos dadas até à Guerra do Ultramar e fui levada a dar asas à minha imaginação para “visualizar” como foi e o que aconteceu na luta pela independência das províncias do Ultramar Português.

Assim, de uma forma precisa, mergulhei nas memórias do meu avô, um ex-combatente da Guerra Colonial, com o objetivo de estudar e ouvir as experiências pessoais e vividas de um militar que lutou pelo seu país até ao fim.

Quem entrevistei...

[REDACTED] avô paterno, nasceu dia 23 de julho de 1950, tem 70 anos e é natural de São Sebastião da Pedreira, Lisboa.

Foi militar na tropa portuguesa 42 meses. De 1972 a 1974, com apenas 22 anos, foi combater para a Guerra do Ultramar, em Moçambique.

É divorciado, tem um filho e duas netas.

Atualmente está reformado e “vivo”, como o próprio afirmou com tanto prazer.

0. Existe algo que gostaria que as pessoas compreendessem melhor sobre a experiência de um ex-combatente? O quê?

“É difícil, porque as pessoas não viveram isso, só quem vive essa experiência e passa por isso é que pode fazer avaliações, mas se elas viveram isso e passaram por isso não precisam, nós não precisamos nem sequer de falar e eles sabem.

Nós, gente da minha geração e que também estive em África, temos opiniões e perspetivas muito idênticas se não forem iguais. Quem não viveu aquilo, quem não passou por aquilo, as pessoas lamentam, foi uma chatice, foi uma pena, mas não abrangem a dimensão do acontecimento, não sabem, nunca tiveram lá, não têm vivência de coisas que lá aconteceram, portanto não há perspetiva nenhuma.

Nós lá, quando nos deslocávamos de um lado para o outro, a primeira coisa que a gente, de alguma maneira, precisava saber era onde estava a G3. O avô dormia com a G3 ao lado, não havia volta a dar, era assim tinha de ser. A música “Onde o sol castiga mais” de Paco Bandeira (https://youtu.be/gj0VAt6BMxs?si=tx5Hsr_e3SCz5a2f), faz um apanhado do que é estar na guerra ou daquilo que é estar em situação de guerra, num sítio onde havia guerra. Os turras que passavam por lá sabiam tudo da minha vida, sabiam os

11. Se tivéssemos a oportunidade de aprender uma lição valiosa com a guerra colonial, qual seria, na sua opinião, essa lição?

“Estudá-la ou então não pensar nela.”

Conclusão:

Com a realização deste trabalho e com o testemunho do meu avô paterno, consegui ter uma perspectiva vivida, real e mais pormenorizada da Guerra Colonial Portuguesa.

Aos olhos do meu avô, percebi o quão difícil e doloroso foi esta Guerra que fez parte da grande história de Portugal e como os combatentes tiveram de lutar para sobreviver pois, como o meu avô disse, “não havia volta a dar”.

Neste momento, dou por mim a imaginar como seria se, aos 22 anos, fosse chamada para ir combater numa Guerra com tamanha dimensão e duração... Não seria capaz.

A Guerra Colonial, é um assunto sensível para o país e principalmente para a geração dos nossos avós, mas com o qual podemos e devemos agradecer o testemunho transmitido e, assim, estudá-lo para evoluir, em todos os aspetos, enquanto sociedade.

A meu ver, este trabalho e a realização do mesmo, foi muito interessante e importante, pois ao ouvir histórias do meu avô, na Guerra Colonial, e da minha família paterna, ajudou-me a compreender o quanto a vida era complicada e a perceber de que modo devo estar grata por ter o meu avô vivo que me pode contar as suas vivências que, assim, fazem parte da história da Guerra Colonial e acima de tudo, da história de Portugal.

Assim, posso concluir que Portugal, devido à Guerra Colonial, tem um passado doloroso. Os soldados que sobreviveram voltaram para a Metrópole com diversos traumas e estresses pós-traumático e não tiveram a ajuda necessária para conseguir ultrapassar os mesmos. A Guerra Colonial faz parte da nossa história e não deve ser esquecida. A história faz-nos desvendar o passado e, com este, aprender para que os mesmos erros não voltem a acontecer.

Ao longo deste trabalho, fui-me apercebendo que, de uma maneira natural, a minha relação com o meu avô foi crescendo, pois, o mesmo, confessou-me histórias passadas da minha família e da Guerra Colonial, das quais não fazia a menor ideia da sua existência.

Interessante é sentir que este trabalho, solicitado pelas professoras Graça Moura e Maria Beatriz Fonseca, serviu para criar uma ligação com o meu avô que não tinha antes, ficámos muito próximos e a nossa relação melhorou.

Este trabalho, deixou-me de coração cheio e com um orgulho imenso do meu avô Manuel.

Trabalho 7

O Papel da Mulher na Guerra Colonial

Entrevista a
(relativa à Guerra Colonial enquanto parte do passado doloroso português)



Trabalho realizado por:

no âmbito da disciplina de *História, Cultura e Democracias*

Assim que esta entrevista foi proposta, soube que tinha de entrevistar a minha avó, [redacted] devido à sua perspetiva extremamente rica e interessante relativamente ao *Papel da Mulher na Guerra Colonial*. A entrevistada não só viveu esta época negra da História portuguesa, como também ouviu o relato do meu avô, que infelizmente já faleceu, sobre a sua participação direta neste conflito armado, o que tornou a entrevista ainda mais interessante. A minha avó nasceu em 1939, assim como o meu avô, que vai ser mencionado várias vezes ao longo desta entrevista, ou seja, tinham apenas 22 anos quando a Guerra do Ultramar começou em 1961. Viveu toda a sua vida em Muge, uma vila pacata no distrito de Santarém, até se casar com o meu avô, já em adulta.

O meu principal objetivo com esta entrevista é compreender melhor a Guerra Colonial, enquanto parte do passado doloroso português, com um foco nas opiniões, pontos de vista e vivências da minha avó, isto é, através das memórias de quem viveu estes tempos e não apenas através dos factos.

É também importante mencionar que sempre que mencionar “Guerra” estou a referir-me à Guerra Colonial, de modo a não ser repetitiva.



(entrevistadora): **Quando foi declarada a Guerra do Ultramar ficaste surpreendida ou era algo já esperado?**

(entrevistada): Não, ninguém estava à espera, foi assim uma coisa mesmo inesperada, ficou tudo em desespero, estávamos sempre com o rádio ligado à espera de mais notícias. Nessa altura ninguém tinha televisão, sabíamos tudo pela rádio ou pelas famílias dos soldados recrutados, foi assim que descobrimos da Guerra.

(entrevistadora): **De que forma é que esta guerra impactava o teu dia a dia e daqueles que não partiram para as “Colónias”? As tuas tarefas ou responsabilidades mudaram de alguma forma?**

(entrevistada): Não, a nossa vida cá continuou a mesma, era quase como se a Guerra fosse uma realidade paralela à nossa, embora os nossos filhos, maridos, netos estivessem lá a lutar, era raro falarem da Guerra, também sabiam o que isso implicava, ...

(entrevistadora): **Este conflito armado mudou a tua perspetiva sobre a política ou sobre o mundo em geral?**

(entrevistada): Bem, toda a gente ficou revoltada, porque vinham uns e iam outros, ninguém concordava com a Guerra, eles eram obrigados a ir sem terem a mínima noção do que era ir para uma guerra, nem sabiam lidar com as armas, não tinham experiência nenhuma.

(entrevistadora): **Julgas que o papel da mulher na sociedade mudou de alguma forma devido à Guerra do Ultramar?**

(entrevistada): Sim, as mulheres tiveram de tomar o controlo da casa e da família, quando os homens estavam a lutar, se bem que já eram as mulheres que faziam essas coisas todas, H

Como é que achas que podemos aprender com a Guerra Colonial?

(entrevistada): O que é nós aprendemos? Aprender, eu não aprendi nada com a Guerra.

(entrevistadora): Pois isso é uma coisa boa. (risos) O que eu estou a perguntar é se achas que há algo errado ou certo neste conflito que devemos levar para a nossa vida?

(entrevistada): Aprendi que quem sofre realmente são aqueles que vão lutar e as famílias que ficaram cá, e que a Guerra não é uma solução e não resolve nada.

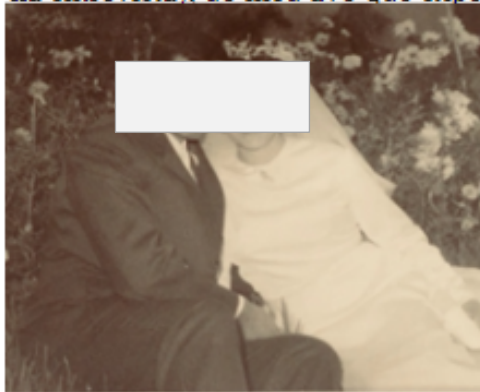
(entrevistadora): Queres acrescentar alguma coisa?

Conclusão

A realização deste projeto, desde a formulação das perguntas, o próprio momento da entrevista à redação em concreto deste trabalho, foi incrivelmente gratificante e permitiu-me não só cumprir o meu principal objetivo para a entrevista, “compreender melhor a Guerra Colonial enquanto parte do passado doloroso português, com um foco nas opiniões, pontos de vista e vivências da minha avó, isto é, através das memórias de quem viveu estes tempos e não apenas através dos factos”, como também apreender mais sobre a minha família, em especial sobre os meus avós, e compreender todos os obstáculos que os mesmos tiveram de ultrapassar e os sacrifícios que tiveram de fazer

para que eu pudesse ter todas as oportunidades que tenho hoje em dia, que eles muito infelizmente não tiveram.

O meu conhecimento da Guerra Colonial tornou-se mais completo e rico com esta entrevista, na medida em que a mesma se focou em perspetivas vividas que não aparecem nos livros de História. Encontrei bastantes semelhanças entre o que foi abordado nas aulas e o que a minha avó partilhou comigo, como é o caso das mulheres que assumiram “o papel dos homens” enquanto os mesmos foram para a Guerra e o facto de muitas outras se terem até tornado enfermeiras paraquedistas (como mencionado em sala de aula). A inconsciência ao ir para a guerra e por vezes até revolta dos soldados portugueses também foi uma questão à qual a minha entrevistada deu bastante destaque, assim como o facto de que quem ficava em Portugal não ter qualquer tipo de noção daquilo que se passava nas “Colónias Ultramarinas”, tal como abordado em aula. Posso concluir também que a minha avó, partilhou comigo as memórias daquilo que viveu na pele, mas, de certa forma, constitui um pós-memória, na medida em que, apesar de ser da mesma geração que o meu avô, lhe foram transmitidas memórias, algumas bastante traumatizantes, (que a minha avó fez questão de partilhar na entrevista), do meu avô que experienciou diretamente a Guerra Colonial.

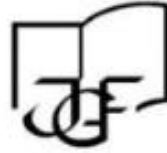


As informações chave que retiro desta entrevista são, que *O Papel da Mulher na Guerra Colonial* era assumir o controlo da casa, da família e da vida do casal por completo, enquanto o mesmo lutava nesta Guerra, esperando ansiosamente pelos maridos ou filhos, assumindo deveras um papel crucial neste conflito armado. Como previamente mencionado, a minha avó fez questão de frisar o quão inconscientes e impreparados os jovens soldados iam para a Guerra do Ultramar e o quão ansiosas e desinformadas estavam as pessoas que

cá (em Portugal) os esperavam. Para além disto consegui compreender que esta guerra foi extremamente desnecessária e evitável, e que afetou mais pessoas do que apenas as que lá lutaram.

Por fim, esta entrevista reforçou a minha ideia da mulher forte e inspiradora que é a minha avó e do homem honesto, humilde e bom que era o meu avô. Quando pensava que o meu orgulho pela minha família não podia aumentar este trabalho provou-me que estava totalmente errada.

Trabalho 8



A desastrosa Guerra Colonial: Entrevista



Trabalho realizado por: , 12^o11^o

ENTREVISTA

TEMA: GUERRA COLONIAL

Introdução

Ao realizar esta entrevista tive como objetivo capturar as experiências vividas pelos ex-combatentes de forma a ajudar a preservar a história e a memória de eventos passados. A sua história e a de muitos outros, pode oferecer uma perspetiva única sobre os eventos e as condições da época. Procurar também entender o impacto psicológico da guerra nas pessoas que estiveram envolvidas (neste caso, em particular, o senhor que entrevistei), podendo fornecer informações sobre o trauma de guerra, transtorno de stress pós traumático e outros aspectos relacionados à saúde mental. Também procurei saber as condições de vida durante o período de combate, incluindo a logística, as dificuldades, a camaradagem e as condições adversas, de maneira a proporcionar uma compreensão mais profunda do que significa estar na frente de batalha ou pelo menos ir para a guerra.

Ou seja, procurei saber mais sobre este período e como o mesmo afetou os soldados portugueses.

Conclusão

Com esta entrevista, tive uma perspetiva mais pessoal do tempo da guerra colonial, onde pode saber de coisas que nunca tinham sido faladas. Concluindo, acho que não só esta entrevista, mas todas as outras de que temos conhecimento, mostram relatos que destacaram o desgaste emocional e o trauma que muitos soldados experimentaram. E também me levou a pensar ainda mais, sobre este acontecimento, pois ao saber que pessoas próximas de mim sofreram por causa de uma guerra que nunca devia ter acontecido, e de injustiças traz-me tristeza e me faz conquistar como é que me sentiria se fosse eu naquela posição.

Em relação às aulas lecionadas pela professora Beatriz, considero que foram bastante importantes para consolidar matéria que já tínhamos estudado em anos anteriores e aprender coisas novas sobre o tema. Também me ajudou bastante na realização da entrevista pois tinha um maior conhecimento do que no início e isso fez me compreender e aproveitar melhor as informações que me foram transmitidas na mesma. O facto de termos sempre uma parte teórica e outra interativa foi muito eficaz pois tínhamos sempre de consolidar o que foi falado realizando trabalhos ou tarefas sobre o mesmo. Tal como a entrevista, também as aulas me deram uma perspetiva diferente da guerra, onde conseguimos alcançar o lado sensível do acontecimento, tendo em conta as emoções dos que estiveram envolvidos na guerra e não apenas a falar sobre factos e estatísticas; como por exemplo, o número de mortes, de custos para o país, entre outros. Em suma, este período de tempo (aulas que o assunto foi abordado) foi essencial para compreender melhor a história do nosso próprio país, ligando-nos aos que passaram por essa guerra terrível que destruiu tantas famílias, podendo essas terem sido as nossas.

Trabalho 9

Com este trabalho consegui aprofundar o meu conhecimento e ter uma melhor percepção em relação à Guerra Colonial Portuguesa, foi um trabalho diferente da grande maioria dos trabalhos que fiz ao longo dos três anos de secundário e penso que isso também foi um dos fatores que facilitou a sua realização, pois a verdade é que os professores também têm de ir inovando nos métodos de estudo e trabalho que proporcionam aos alunos e penso que este foi muito bem sucedido pois diverti-me, informei-me, aprendi e interessei-me ainda mais sobre o tema em questão.

Após a realização do trabalho senti que realmente consegui ter uma melhor percepção do que foi e do impacto que a Guerra do Ultramar teve na sociedade que parecendo que não, ainda está muito presente nos dias de hoje, quer seja em situações e acontecimentos do nosso dia a dia, na mente das pessoas, e mesmo na vida das pessoas mais próximas a nós que menos esperamos e no entanto ainda guardam recordações e histórias inimagináveis que muitas vezes não tiveram a coragem de as contar ou apenas não surgiu uma oportunidade para o fazer mas que são tão importantes para a aprendizagem e conscientização da nossa história e cabe-nos a nós não deixar que estas pessoas caiam no esquecimento da sociedade para que o terror que elas passaram não se volte a repetir, ou pelo menos que possa ser um bocadinho menos doloroso graças a elas.

Concluindo, gostei muito de fazer este trabalho pois desafiou-me a sair da minha zona de conforto, foi muito interativo e interessante, e espero que a professora tenha gostado tanto quanto eu.

Trabalho 10

Eu achei este um trabalho extremamente interessante e interativo porque, além de me conseguir informar mais em relação à guerra colonial, consegui também me aproximar do meu tio-avô que até agora tinha ideia dele como uma pessoa mais reservada mas, após conversar com ele durante várias horas, deu para conhecer como ele realmente é.

Trabalho 11

Este trabalho tinha como objetivos dar uma perspectiva mais pessoal sobre a guerra colonial e conhecer e aprender histórias que estão para além daquilo que nos é disponibilizado nos manuais escolares e livros sobre esta guerra.

No final da produção deste trabalho pude concluir que a guerra independentemente de qualquer facto de pessoa para pessoa é um período muito complicado na vida de uma pessoa e que por vezes nós tendemos a esquecer de que o quotidiano que vivenciamos nem sempre esteve presente na vida dos nossos antepassados e que eles tiveram de lutar para que nós filhos e netos não tivéssemos de passar pela mesma coisa. Com este trabalho pude conhecer um pouco mais sobre uma parte que desconhecia do meu avô devido à ausência de comunicação acerca destes tópicos e de certo modo trouxe-nos mais próximos um do outro por isso mesmo.

Trabalho 12

Ao realizar este trabalho, não só tive uma oportunidade para aprender um pouco mais acerca do tema com cada um dos meus colegas, como tive a possibilidade de contactar de forma muito positiva, com um familiar que nunca me foi muito chegado.

No geral eu penso que este trabalho desempenhou um papel muito positivo para a turma. É de extrema importância dar a conhecer às novas gerações, a sua própria história, a história do seu país e antepassados. Isto tem para além de muitos outros fatores, uma função de exemplo para se aprender, não repetir pontos negativos e melhorar. Permitiu também honrar a memória daqueles que combateram, e dos que sentiram na pele as consequências desta guerra.

Após este trabalho, posso dizer também, que me orgulho muito da participação que o meu primo teve na guerra. De toda a sua perseverança, e após tudo aquilo que viveu e que experienciou, se tenha tornado nesta pessoa tão especial que ele é.

Trabalho 13

No em qualquer âmbito e maioritariamente no da disciplina história, cultura e democracia, acho este trabalho um trabalho de grande importância.

No caso nenhum dos meus avós ficou com traumas fortes de guerra, porém houve quem ficasse. Com estas entrevistas ganhamos não só conhecimento real sobre a guerra mas também empatia e respeito por quem a viveu. É necessário ouvir os relatos para perceber que muitas vezes devemos ter determinadas atenções e determinados cuidados.

Com o meu trabalho sinto que abordei e alertei para a necessidade de prezar e considerar todos os combatentes independentemente do seu cargo. Todos os presentes na guerra eram e são seres humanos e todos tinham as suas obrigações, necessidades e emoções, como tal devem ser respeitados e valorizados.

Apêndices

Apêndice 1 Guião de Debate: *O que é a História, que significados tem?*



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



Agrupamento de Escolas de Lisboa



Escola Secundária
José Gomes Ferreira
Lisboa • Portugal

Guião de Debate: História, Culturas e Democracia 12.º Ano

“O que é a Guerra, que significados tem?”

Objetivos do debate:

- Desenvolver a capacidade de argumentação e espírito crítico;
- Promover a formulação de opiniões fundamentadas e bem sustentadas através de evidências;
- Refletir acerca da questão “*O que é a Guerra, que significados tem?*” e relacionar com o resultado da nuvem criada em turma;
- Mobilizar de forma pertinente os conhecimentos adquiridos em aula e fora dela;
- Relacionar a opinião formada com o vídeo assistido em aula “*Um discurso para a guerra*” <https://ensina.rtp.pt/artigo/um-discurso-para-a-guerra/>;
- Refletir sobre a atualidade no discurso;
- Compreender a Guerra Colonial;
- Refletir acerca de temas sensíveis como o racismo, racismo estrutural;

Nota:

- No dia do debate entregam uma síntese escrita onde abordam a vossa opinião e reflexão sobre o debate.

Regras do Debate:

- Respeitar e ouvir atentamente os colegas sem interrupções.
- Fundamentar a opinião evitando a repetição de ideias e procurar manter a originalidade do discurso.
- Perceber que só fala um de cada vez e assim que lhe é dada permissão, o aluno tem cerca de dois minutos para expor a sua opinião.
- Todos os alunos podem e devem participar, esperando a sua vez para participar, quando quiserem intervir, devem colocar o braço no ar e esperar pela sua vez.
- A reflexão acerca da aula passada deve ser feita com responsabilidade, não é permitido a nenhum aluno nenhuma atitude racista ou que coloque em causa os direitos humanos.

Rúbricas de Avaliação: 20 pontos

Critério 1 - Resposta à questão (estrutura e coerência)

5 pontos	4 pontos	3 pontos	2 pontos
Respondeu à questão de forma muito pertinente e fundamentada, apresenta coerência entre a oralidade e a síntese escrita.	Respondeu à questão e apresenta coerência entre a oralidade e a síntese escrita.	Respondeu à questão, mas não apresenta coerência entre a oralidade e a síntese escrita.	Não respondeu à questão

Critério 2 – Comunicação

5 pontos	4 pontos	3 pontos
Apresenta argumentos e contra-argumentos coerentes e bem fundamentados. Apresenta um excelente domínio comunicacional.	Apresenta argumentos e contra-argumentos coerentes, no entanto não os fundamenta. Apresenta um bom domínio comunicacional.	Apresenta argumentos pouco coerentes, não contra-argumenta as opiniões que refuta. Apresenta pouco domínio comunicacional.

Critério 3 - Mobilização de conhecimentos e Relação com o vídeo *“Um discurso para a guerra”* <https://ensina.rtp.pt/artigo/um-discurso-para-a-guerra/>

5 pontos	4 pontos	3 pontos
O aluno mobilizou de forma adequada conhecimentos, demonstrando conhecimentos da temática e consolidação de conhecimentos da aula passada. O aluno relacionou o seu argumento com o vídeo, fundamentado o seu argumento de forma muito coerente e original.	O aluno mobilizou conhecimentos, consolidando a matéria lecionada na aula passada. O aluno relacionou o seu argumento com o vídeo.	O aluno mobilizou conhecimentos de forma incoerente. O aluno não relacionou o seu argumento com o vídeo.

Critério 4 - Atitude, empenho e reflexão sobre o que aconteceu na aula passada (13.12.2023), relacionar com a nuvem de ideias criada em turma

5 pontos	4 pontos	3 pontos	2 pontos
<p>O aluno respeitou as regras do debate, respeitando a vez dos colegas falar, ouvindo atentamente.</p> <p>Demonstrou empenho na realização da tarefa e uma boa reflexão sobre o que aconteceu na aula passada (13.12.2023).</p>	<p>O aluno respeitou as regras do debate, respeitando a vez dos colegas falar, ouvindo atentamente.</p> <p>Demonstrou empenho na realização da tarefa, mas uma fraca reflexão sobre o que aconteceu na aula passada (13.12.2023).</p>	<p>O aluno respeitou as regras do debate, respeitando a vez dos colegas falar, ouvindo atentamente.</p> <p>Demonstrou empenho na realização da tarefa, mas não refletiu sobre o que aconteceu na aula passada (13.12.2023).</p>	<p>O aluno não respeitou as regras do debate nem refletiu sobre a aula passada.</p>

Apêndice 2 Textos de Apoio para o Trabalho Cooperativo da Aula 10 e 11.

Grupo 1

As melhores imagens da guerra colonial portuguesa



Augusto Cabrita Sem título (1961) Augusto Cabrita / Spa

Em demanda das grandes fotografias da guerra colonial e dos fotojornalistas que retrataram o conflito na África portuguesa, com destaque para o trabalho notável de Augusto Cabrita. Um ensaio de Jorge Calado e um convite ao leitor: se tiver fotografias da guerra colonial, partilhe e envie para o e-mail fotografias@expresso.impresa.pt ou por correio tradicional para a sede do Expresso

11 ABRIL 2021 14:29

Jorge Calado, texto

Fotograficamente a guerra colonial portuguesa ficou esquecida. Entalada entre a censura da ditadura e a vergonha do retorno inglório à pátria em 1974/75, acabou vítima de uma amnésia geral. Não me refiro às memórias fotográficas guardadas nos relicários familiares de centenas de milhares de militares portugueses que cumpriam uma missão impossível, mas sim às fotografias públicas de uma ou duas dezenas de fotojornalistas que testemunharam, também a ferro e fogo, as grandezas, misérias e horrores de uma guerra injusta. A dialética de um exército que lutou contra a independência das colónias para depois restituir a democracia a Portugal nunca foi resolvida com uma síntese coletiva. A memória assenta em experiências partilhadas, não em traumas divisivos. Algo de semelhante aconteceu aos britânicos com a revolta dos Mau-Mau no Quênia entre 1952-60, e aos franceses com a guerra da Argélia que durou de 1954-62. Quanto à guerra portuguesa, ficaram os versos de Manuel Alegre e as canções de Zeca Afonso e de outros músicos e poetas, provando que afinal mil palavras valem mais do que uma imagem. Será assim?

Passaram 60 anos desde a chacina no norte de Angola que espoletou a guerra colonial. Para Angola, “rapidamente e em força”, apregooou esganiçadamente Salazar em 1961. Dois anos depois começavam as hostilidades na Guiné, e em 1964 foi a vez de Moçambique iniciar a luta pela independência. Ao todo, foram 13-anos-13 de guerrilha, ao longo dos quais mais de 800 mil portugueses foram mobilizados e enviados para combate nas três colónias.

<https://expresso.pt/cultura/2021-04-11-As-melhores-imagens-da-guerra-colonial-portuguesa-6fa82377>

Artigo: Violência Colonial e testemunho: Para uma memória pós-abissal

Bruno Sena Martins

p.105-126

<https://doi.org/10.4000/rccs.5904>

<https://journals.openedition.org/rccs/5904>

RESUMO

O silenciamento da Guerra Colonial portuguesa/ Guerras de Libertação (1961-1974) constitui um dos elementos mais estruturantes da reconstrução democrática e pós-imperial da sociedade portuguesa. Partindo de uma extensa recolha de histórias de vida de “deficientes das Forças Armadas”, o presente texto procura analisar as lutas pelo sentido trazidas pelas suas narrativas. Por um lado, procuramos perceber os termos de um confronto entre uma memória da violência, corporalmente inscrita, e a denegação da violência colonial no senso comum do Portugal democrático. Por outro, procuramos compreender de que modo a noção de uma guerra evitável e injusta, crescentemente sedimentada após o seu ocaso, cria um paradoxo para aqueles que, tendo sido parte de uma força agressora, se configuram como vítimas.

Palavras-chave: colonialismo, deficientes das Forças Armadas, Guerra Colonial, memória, violência

A Guerra Colonial constitui um momento fundador da realidade sociopolítica do Portugal contemporâneo. Desde logo, porque a transição democrática encetada com o 25 de Abril está intimamente ligada ao conflito que entre 1961 e 1974 opôs as Forças Armadas portuguesas aos movimentos independentistas em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. Na verdade, a revolução que em 25 de Abril de 1974 foi levada a cabo pelo Movimento das Forças Armadas resulta em grande medida do desgaste produzido pelo arrastamento da Guerra. Estamos perante um conflito com profundas consequências humanas, pelas marcas deixadas nos combatentes dos diferentes lados da contenda, cujas vidas foram significativamente atravessadas pela experiência da Guerra, e pelas incontáveis vítimas civis, sujeitas que foram a massacres, deslocamentos forçados e a violências de toda a sorte.

A magnitude do impacto da Guerra Colonial traduz-se, face à dimensão e recursos de Portugal, de várias formas. Em primeiro lugar, pela existência de três frentes de combate – Angola, Guiné-Bissau e Moçambique –, distantes de Lisboa e distantes entre si.² Em segundo lugar, traduz-se no elevado número de homens que foram colocados ao serviço da manutenção do império colonial, tanto através de recrutamento na metrópole, como por via de recrutamento local nas colónias:

Desde o fim de 1961 até 1974, o número de pessoal do Exército em África aumentou de 49 422 para 149 090, representando uma taxa anual média de crescimento de cerca de 11 por cento. [...] Portugal foi forçado a mobilizar cerca de 1 por cento da sua população para combater em África e não podia simplesmente manter esta drenagem nacional de pessoal. Numa base percentual, tinha mais homens em armas do que qualquer outro país, à excepção de Israel. (Cann, 2005: 109, 126)

Assim, resulta desconcertante perceber o lugar residual que a Guerra Colonial ocupa no senso comum produzido e reproduzido sobre o que sejam a história recente e a identidade portuguesas ou, mais amplamente, sobre o profundo impacto do ciclo colonial no tecido social português. Neste texto, auscultando os homens que viveram e fizeram a Guerra, em particular os que ficaram marcados por uma deficiência no seu curso, refletimos sobre o lugar que a violência colonial ocupa na memória e na experiência social em Portugal.

Compreender a disjunção que em Portugal se sedimentou entre quem fez a Guerra e a ordem sociopolítica e cultural que a silenciou ao absurdo, implica, neste texto, reconhecer uma política da memória que vigorou e vigora no Ocidente em relação à experiência colonial e à violência que a instaurou e perpetuou. Pulsamos uma memória que, descendendo da casa do “pensamento abissal moderno” (Santos, 2007), define como princípio civilizacional, tão desesperado como eficaz, o esquecimento das atrocidades que os países europeus perpetraram nos territórios colonizados.

Grupo 2

Artigo: **Violência Colonial e testemunho: Para uma memória pós-abissal**

Bruno Sena Martins

p.105-126

<https://doi.org/10.4000/rccs.5904>

<https://journals.openedition.org/rccs/5904>

Assumimos uma perspetiva que, incidindo mormente na experiência dos Deficientes das Forças Armadas (DFA) que regressaram a Portugal após a Guerra, se encontra situada por um análogo trabalho de recolha junto dos combatentes africanos residentes em Moçambique, tanto os que lutaram pela independência de Moçambique (combatentes da Luta de Libertação Nacional), como aqueles que, tendo feito parte do Exército português, após a Guerra cumularam à deficiência o estigma da traição. Não sendo este o espaço para analisar a singularidade de cada um destes percursos, cabe sublinhar que os diferentes lados do pós-Guerra se inscreveram em processos histórico-políticos sumamente distintos. Por exemplo, no que à contextualização narrativa da deficiência diz respeito, é suficientemente ilustrativo percebermos como nas histórias dos ex-combatentes da FRELIMO a deficiência surge como signo de um sacrifício conducente à conquista da autodeterminação e ao fim do jugo colonial, como um signo de uma narrativa heroica do sangue fundador de uma nação independente (ainda que o devido reconhecimento político desse sacrifício seja um ponto de acesa controvérsia). Num tal quadro, em que a Guerra ganha o nome de “Luta de Libertação Nacional”, a relação entre deficiência, memória social e narrativa pessoal encontra-se constituída em termos muito diversos daqueles que são oferecidos pela realidade portuguesa. Neste texto, centramo-nos no contexto português para analisar a persistência de uma construção “ainda colonial” nos próprios mecanismos que, no presente, fazem da violência colonial algo suficientemente longínquo ou insignificante para que se possa minorizar ou denegar.

OS DEFICIENTES DAS FORÇAS ARMADAS

Não é difícil supor as enormes repercussões de um conflito em que o Exército português terá mobilizado mais de um milhão de homens ao longo de 13 anos, em que terão morrido 8290 soldados, e em que o número de combatentes que adquiriram

parecia um... Digamos, eu tive a sensação... Tive, tenho ainda hoje, essa sensação de que eu era um... Pronto, era um fardo, era uma coisa que já não era útil para a guerra, que tinha ficado cego e pronto. A retaguarda era assim que nos tratava: um lixo. Eh pá, e uma pessoa fica cega, eu, pelo menos, passei por isso, eu pensava que nem sabia comer, nem que eu sabia comer sozinho, nem que conseguia andar sozinho... As enfermeiras iam lá levar... Enfermeiras ou ajudantes, não sei. Iam-me levar a comida e diziam assim: “Senhor alferes, está aqui a comida.” Assim ao fundo da cama havia uma mesinha, punham-me lá a comida e depois, se eu quisesse ia comer. (Rogério, entrevista)

As histórias de desamparo vividas no Hospital Militar cruzam-se com muitos relatos de vidas de álcool e prostitutas na noite de Lisboa, achadas por muitos daqueles que estavam em condição de sair como a única “terapia” realmente acessível. Neste contexto, os DFA foram igualmente sujeitos a uma lógica deliberada de invisibilização, estratégia que o regime ditatorial usou para minorar o impacto das sequelas da Guerra na sociedade portuguesa, tanto no que se refere aos mortos como aos feridos. Por exemplo, as urnas com os soldados mortos eram sempre tiradas dos barcos de noite, sendo depois transportadas de modo discreto para as suas comunidades de origem (Maurício, 1994; Antunes, 1996). Do mesmo modo, havia regras para que os DFA que estavam nos hospitais não saíssem para a rua em grupo, para não criarem alarme social.

“As nações proverbialmente gostam de esquecer os estilhaços das suas guerras passadas” (1996: 78). No entanto, para que possamos perceber como operam estes processos de esquecimento, importa reconhecer de que modos tais “estilhaços” são inscritos nas histórias particulares que os ocultam. No caso de Portugal, tanto quanto perceber os mecanismos que durante a ditadura justificaram a Guerra, ao mesmo tempo que minimizavam a sua real dimensão, cabe entender de que forma o 25 de Abril veio a consagrar tal conflito como inexistente ou de escusada memória.

Como eu estou, o senhor vê, eu se fosse a enxotar uma mosca da cara, não faço. [...] Sofre-se muito, sofre-se muito. Uma pessoa que anda em... – é o caso desses meus colegas que têm duas pernas artificiais – de qualquer maneira, eles sofrem, mas é diferente. Agora, eu, na situação em que estou, sofro muito, muito, muito. O senhor já viu... O senhor já reparou o que era um indivíduo pensar em construir uma família, em durante todo o tempo que Deus... fosse vivo, andar cá, levar uma vida, eu não digo totalmente só de gozo, mas levar uma vida diferente. Agora, vê-se nesta situação! [...] Primeiro que a gente acabe de me dar de comer, é uma coisa... Depois, ficar na cama, fechar a luz – eles fecharem-me a luz – e eu ficar na cama, e a única coisa que dá à gente é vontade de chorar. Porque, ninguém imagina o que é este sofrimento. (Tiago, entrevista)

Faz-me sofrer bastante. Acredito que, na altura, não tive problemas em fazer o que fiz [...] Não tive problema nenhum em fazer o que fiz. Mas hoje, penso que não os devia ter cometido, e isso afeta-me. Afeta-me e muitas vezes... por exemplo, à noite, quando estou com este zumbido, não é por acaso que de vez em quando, tenho de tomar o comprimido para dormir para... Hoje, estou ali sozinho, a pensar naquilo, e passo horas a chorar. Coisa que, na minha vida, não... eu não era choramingas, não... (Marcelino, entrevista)

Que às vezes fala-se em chacinas. E dizem que os militares fazem isto, fazem aquilo. E eu... Todos nós somos capazes de fazer isso. Depende das oportunidades, depende das ocasiões. Eu, naquele momento, quando eu estava em plena operação de queimar aquela aldeia e de levar a população, se há alguém, se há, pronto, um tiro, ou uma..., alguém que estivesse..., um guerrilheiro que estivesse ali, que me desse um tiro, [palmada]. Nós matávamos a população, não tenho dúvidas nenhuma. Eu seria hoje... E pesar-me-ia, hoje na minha cabeça, uma chacina. Está a ver? A guerra é terrível. A guerra é terrível, porque me transforma em bicho, a matar ou morrer. (Juvenal, entrevista)

deficiências permanentes (físicas e psicológicas) se estima nas muitas dezenas de milhar (ADFA,1999).

Nenhuma instância materializa tão bem o abandono e exclusão social vividos pelos DFA como o invariável espaço de moratória destes ex-combatentes no seu regresso da Guerra: o Hospital Militar, em Lisboa. Como a gravidade das situações clínicas o justificasse, ou porque o acesso a cuidados médicos fosse escasso, era tal a quantidade de feridos face às estruturas de resposta, que muitos DFA ficavam longo tempo, às vezes anos, no Hospital Militar de Lisboa. A toponímia de algumas das valências do hospital é esclarecedora. O designado “Depósito de Indisponíveis” exprime bem a sensação de abandono expressa por muitos dos ex-combatentes que ali viveram (sentindo que ali foram literalmente depositados); já o “Texas”, designação informal popularizada do anexo do Hospital Militar Principal, refere o ambiente de caos e desordem generalizada (qual *Far-West*) que se vivia.

Os hospitais situados nas colónias, para onde muitos dos DFA foram inicialmente evacuados, permitiam já perceber o quadro de exaustão das estruturas médicas, perante a intensidade da Guerra:

Eh, pá... no espaço de três, quatro horas, já estava em Bissau. Estava em Bissau e partir daí... [...] No Hospital de Bissau, e aí é que eu tive noção de que aquilo era uma guerra a sério!... Eu quando cheguei ao bloco operatório, no corredor – parece que estou a ver – era só indivíduos embrulhados em cobertores, a gritar, à espera de vaga. Entravam para os blocos os mais prementes. E quando cheguei ao Bloco, na pedra em que me deitaram... Pronto. Ainda vi, debaixo da pedra, alguidares de carne humana... Came! Cortada...! E aí fiquei, realmente traumatizado. Se já vinha traumatizado, mais traumatizado fiquei. E depois era a toda a hora os helicópteros a chegar com gente ferida... (Armindo, entrevista)

Uma vez no Hospital Militar, em Lisboa, os DFA viveram um aparatoso abandono imposto pela escassez de recursos médicos, de pessoal e de espaço:

Olhe, o confronto com o Hospital Militar de Lisboa não podia ser pior do que o que foi. Eu cheguei à Estrela, como lhe disse, vim de noite, fui para as urgências... Depois, fui para a medicina de oficiais. Na medicina de oficiais, estavam lá todos aqueles alferes milicianos vindos da guerra sem braços, sem pernas, e tal... E cegos na altura estávamos lá três. Três cegos. Era eu, o falecido Maurício, que tem o nome deste auditório e o Silvério, que é um indivíduo cego e sem mãos. Mandaram-me lá para um quarto sem me dar qualquer apoio psicológico, sem me ensinar nomeadamente a ir da cama à casa-de-banho para ser autónomo. Não me ensinaram nada. Pronto,

Grupo 3

Artigo: **Violência Colonial e testemunho: Para uma memória pós-abissal**

Bruno Sena Martins

p.105-126

<https://doi.org/10.4000/rccs.5904>

<https://journals.openedition.org/rccs/5904>

VIOLÊNCIAS NA CARNE

Quando acordei apercebi-me que estava sem uma perna, fiquei 1 segundo ou 2 sob o efeito do sopro da explosão, mais nada do que isso, fiquei em estado de choque, obviamente, depois havia pessoas ligeiramente feridas, assim com estes estilhaços no rosto e tal, pela projeção da areia, era uma mina antipessoal se não também tinha desaparecido um ou outro. O helicóptero demorou pouco tempo a vir, diga-se, em abono da verdade, que a força aérea fez um trabalho exemplar lá e os helicópteros para as evacuações dos feridos demoravam muito pouco tempo, mesmo a dezenas de quilómetros, sempre com guerra a acontecer por todos os lados, um helicóptero ia lá passado não sei quantos minutos, a mim pareceu-me muito tempo, obviamente, mas bem vistas as coisas foi rapidamente. E não há mais nada a contar, quer dizer foi assim, uma mina que rebentou, é uma coisa traiçoeira, absolutamente estúpida, uma coisa de que nós não nos apercebemos de nada, apagamos simplesmente e acordamos para uma realidade, bom essa bastante chocante, que é ver uma perna como um osso de um frango cozido com o osso à vista, com a perna em tiras de pele e de carne e não sei quê, é uma visão horrorosa, à qual nós já nos tínhamos habituado. Já tinha visto, por antecipação já sabia como é que as minhas pernas iam ficar, de uma pessoa que pisa uma mina, é um terror absoluto apesar de nós sabermos que corremos esse perigo diariamente mas para podermos sobreviver a gente ultrapassa e tem que ultrapassar esse medo. (Heitor, entrevista)

Mas isto é uma coisa diária; ainda hoje, ainda hoje... Eu estava a pôr uns papéis... num envelope... e queria pôr e não conseguia, a mão não dava, não é... Uma revolta muito grande, não é... Um gajo querer trabalhar, não... É uma revolta... Só as pessoas que passam por isto é que sabem a revolta que a gente sente... (Patrício, entrevista)

Grupo 4

Artigo: Dois depoimentos sobre a presença e a participação femininas na Guerra Colonial

Margarida Calafate Ribeiro

p. 131-166

<https://doi.org/10.4000/rcs.1212>

<https://journals.openedition.org/rcs/1212>

Nesta secção apresentamos dois depoimentos de mulheres que viveram no cenário da Guerra Colonial de formas distintas. O primeiro depoimento, de Elsa Adler Gomes da Costa, refere a experiência de uma mulher portuguesa que, como muitas outras, acompanhou o marido em missão militar em África na Guerra Colonial.

Esta recolha foi feita por Margarida Calafate Ribeiro no âmbito do trabalho de investigação que está a levar a cabo no Centro de Estudos Sociais sobre “As Mulheres Portuguesas e a Guerra Colonial”.

Depoimento de Elsa Adler Gomes da Costa

Comecei a ouvir falar na guerra quando estava ainda no liceu, teria quinze anos. Em casa dizia-se pouco – o meu Pai lia regularmente o Spiegel, às vezes o Match – mas era nítido que África seria para os negros. “L’Afrique pour les noirs”, era o slogan e seria essa a realidade do futuro mais tarde ou mais cedo. Chamar-lhe Portugal não iria adiantar nada, o que estávamos era a meter toda a gente numa grande complicação. Hoje fala-se muito de identidade, mas não creio que na altura ela existisse sequer em relação à Europa. Daquilo que em casa chamávamos a Europa, que viveu duas guerras e onde o meu Pai tinha crescido, nunca ouvi falar a outros portugueses. Creio que esta inocente ignorância nos ajudou a ir para a “nossa” guerra com grande simplicidade.

A primeira referência à nossa ida como mulheres de, ouvi-a na Faculdade a uma colega que já vinha do liceu. Foi já para o fim do curso, a propósito do que iríamos fazer depois ou do nosso desencanto em ir ensinar. “Depois, ora, vamos todas para as Angolas”, disse ela. Aquilo caiu em mim como uma bomba. Nessa altura toda a gente tinha namoro. Não namorados nem amores (que também se tinham), mas fazia parte da vida “ter namoro”. Pelos vistos eram uma porta aberta de conhecimentos, os namoros.

(...) Mas isto eram conversas esporádicas, entre nós, que tínhamos eventualmente namorados em risco de serem mobilizados para África. De resto, não se falava da guerra. Por trás do liceu – andei no Maria Amália, na Rua Rodrigo da Fonseca – ao lado do prédio da Mocidade Portuguesa Feminina, era o Centro de Reabilitação dos (Mutilados) Militares. Mesmo vendo-os fisicamente passar, ninguém falava disso. À maneira portuguesa nós e todos, não falávamos da guerra, quanto mais de legitimidade. Quando muito dos mortos e da falta que à família fariam, dos estropiados, dos casamentos destruídos, das crianças sem pais. Mas era assim como se tivessem morrido num desastre de automóvel ou de inevitável doença contagiosa. Dizer simplesmente “que era por causa da guerra”, era visto por muita gente como provocação pouco educada ou mesmo como coisa escandalosa, assim como as amantes e os filhos ilegítimos das histórias velhas de família.

Em casa eu era rapariga e filha única e também não se falava muito nisso. O meu pai já tinha estado na Primeira Guerra e o meu tio mais velho morreu nessa guerra. Falou-me uma vez dos que vinham estropiados, dos que vinham e às vezes se recusavam até a contactar a família, de pudor e de sofrimento. Quando lhe disse: “eu vou-me embora para África”, ou “talvez vá para o mês que vem”, ele disse, com muita doçura: “Ó filha, tu não vês que não podes ir!”. Ele sabia muito bem o que estava a dizer sob todos os pontos de vista, e eu disse: “Pai, vai ver que eu vou e vai correr tudo bem. Eu posso ir e eu quero ir”. Nunca mais dissemos nada. Ele nunca mais disse nada. Não sei o que passou, deve ter sido horrível.

Como é que eu fui para África, porque é que eu fui para África?

“Pelo sonho é que vamos, comovidos e mudos...” Mas qual sonho? Aqui não há sonho. “Foi o vento”, dizem as anedotas. É engraçado que ontem abri as Cartas, do Padre António Vieira e numa carta de 1562, escrita de Cabo Verde, ao Príncipe D. Teodósio, ele está a lamentar-se porque não sabe porque é que foi, porque até ao dia da partida não sabia se ia, nem por que é que ia, e eu pensei: “Que raio de Portugueses estes! Do Padre António Vieira ao mais anónimo soldadinho estamos todos na mesma. Não sabemos nem quando vamos, nem porque vamos, nem se vamos, nem porque não vamos!”. O Padre António Vieira não sabia se ia, porque lhe tinham dito que talvez não fosse e ele está a lamentar-se porque de facto foi. E foi porque não veio nenhuma contra-ordem para não ir, tal como nós na altura da Guerra Colonial que estávamos aqui, até ao dia de embarcar, à espera que acontecesse um milagre, que viesse uma contra-ordem para não

embarcarmos, mas como não vinha a ordem... lá íamos. Isto é uma coisa difícil de explicar ou aparentemente sem explicação, porque até nós próprios não fomos para a guerra para fazer guerra. É uma geração, que sem saber porquê, sem questionar, ia. Havia o sentido de fazer parte de um grupo e o grupo naquela altura ... era suposto fazer aquilo e mais nada.

(...) O meu marido foi para Angola de barco, em Outubro de 1970, e eu fui dois meses depois. Essas partidas no cais eram um horror. Todos desfilavam no cais, antes de embarcarem. Ninguém tinha dormido, pelo menos na última noite, por causa da vinda para Lisboa, dos transportes e da ansiedade. No cais apinhavam-se as famílias. Os que podiam vinham de carro, famílias inteiras, às vezes, os pais, os irmãos pequenos, os primos, só na ânsia de os vislumbrar mais uma vez, de dar mais um abraço. O pior eram as recém-casadas, às vezes de dias, de semanas, às vezes já grávidas, chegavam a desmaiar de cansaço, de enjoo, de ansiedade. Daquela vez os médicos recusaram-se a desfilarem, só se fosse 'de seringa em punho' e eu vim-me logo embora.

No dia em que eu cheguei o meu marido foi-me pôr a casa, disse "esta é a nossa casa", fechou a porta, foi-se embora e eu fiquei à espera que ele chegasse até ao fim do dia. Teve que ir ao Longa, a noventa quilómetros. Teoricamente deveria lá ficar, mas lá arranjou uma maneira de voltar outra vez. As casas, lá, mais modernas, normalmente eram geminadas para protecção das próprias pessoas, em cada metade tinham dois andares. Muito vulgarmente eram divididas por dois oficiais: um morava em baixo, outro morava em cima. Nós tivemos imensa sorte, porque o meu marido alugou a casa com outro casal. Eles viviam em baixo e eu em cima. Faziam-me companhia e eu nunca estava sozinha.

Era muito importante a presença da mulher em África naquela altura, e sim, foi uma arma política muito forte, muito bem usada, muito habilmente e muito, não digo secreta, mas encobertamente usada, tanto quanto era possível e bom e útil que fosse. As mulheres funcionavam género "avião dos frescos", colocadas, distribuídas e controladas segundo a lógica da utilidade. Davam muito jeito. Não deviam mover-se, nem pensar, nem agir. Tanto melhor se não quisessem olhar, quanto mais ver. Mas no dia-a-dia, naquele ambiente, naquele abandono, via-se como uma mulher, se tivesse bom feitio, era mesmo muito importante. Para um grupo grande de dez/vinte homens, ela podia ser a mãe, a irmã, a distração amorosa, a imagem feminina, boa, a pura gota de água, a imagem também da casa perdida, do país perdido, da família perdida. Eu vivia muito bem entre os homens, nunca tive problemas de viver entre eles, eram muito amorosos comigo, mas

eu era distante, cerimoniosa e estava sozinha. Naquela época os homens eram extremamente vulneráveis a uma mulher sozinha, tinham muita dificuldade em estabelecer com ela uma relação saudável. Se tivesse um marido ao lado era muito mais fácil. Não estavam habituados de outro modo, se fosse hoje seria completamente diferente.

(...) A nossa geração tem uma grande culpa. Quando eu me vim embora, perguntava a mim mesma: “Daqui a vinte anos quando os meus filhos me perguntarem: o que é que lá estiveste a fazer? Meu Deus, o que é que lhes vou dizer? Como é que lhes vou explicar?” Não era nada agradável, e ainda hoje não é. Quando se tem culpa numa coisa, não há desculpabilização possível, tem de se viver com ela. Por muito que se explique, explicar não é justificar. A guerra traz-se connosco a vida inteira. Depois da guerra, começa a outra guerra, ou seja, a da vida em que a primeira eternamente se transporta; a trégua, como diz Primo Levi, é o tempo de “estado de graça” entre as duas.

Grupo 5

<https://expresso.pt/arquivo/arquivos-expresso/2016-12-25-Dessa-guerra-tantas-vezes-silenciada>

Dessa guerra tantas vezes silenciada

Cristina Margato

Sessenta e poucas páginas depois da primeira frase de “Os Cus de Judas”, António Lobo Antunes acusa o mal-estar que lhe desperta o silêncio que sucedeu à guerra e à descolonização: “Porque camandro é que não se fala nisto? Começo a pensar que o milhão e quinhentos mil homens que passaram por África não existiram nunca e lhe estou contando um romance de mau gosto impossível de acreditar (...)” O segundo livro do jovem escritor, psicanalista, médico em Angola durante a guerra colonial, irrompe inesperadamente num Portugal que prefere evitar as feridas da guerra, da qual acabou de sair, a enfrentá-las. O país fá-lo-á por muitos mais anos. Já a voz de António Lobo Antunes, essa, nunca se calará. Antes possibilitará o regresso à tragédia, 37 anos depois, ao tornar-se fonte e inspiração do filme “Cartas da Guerra”, de Ivo M. Ferreira, em estreia esta semana.

Lobo Antunes continuará a contar a sua guerra além de “Os Cus de Judas”, fazendo aquilo que Eduardo Lourenço considera ser “a verdadeira psicanálise visceral, não mítica, de Portugal”.

Cardoso, N. (2004). Autognose e (Des)memória: Guerra Colonial e Identidade Nacional em Lobo Antunes, Assis Pacheco e Manuel Alegre. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho].
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2865/1/Tese.pdf>

(In Jornada de África, p.124, Manuel Alegre)

O que é que tu sabes, pá, o que é que vocês sabem desta merda? (...)

- Não penses que alguém se interessa. Estamos longe, demasiado longe. Choram por nós, mas esquecem. Vamos ser os grandes cornos deste tempo. Todos nos estão a pô-los, o que é que pensas, o Estado, a família, os amigos, quem vai querer saber o que se passou aqui.

Ninguém vai pôr em causa os brandos costumes, os mortos serão esquecidos, nós próprios faremos por esquecer, mais tarde ninguém contará. (...)

A guerra não existe, um dia vais ver que nunca existiu.

(1989) Jornada de África (Romance de Amor e Morte do Alferes Sebastião), Lisboa, Publicações D. Quixote / Círculo de Leitores .

Os Cus de Judas, António Lobo Antunes

Nós não éramos cães raivosos quando chegámos aqui

[...], não éramos cães raivosos antes das cartas

censuradas, dos ataques, das emboscadas, das minas

[...], não éramos cães raivosos mas éramos nada

para o Estado de sacristia que se cagava em nós e

nos utilizava como ratos de laboratório e agora

pelo menos nos tem medo, tem tanto medo da nossa

presença, da imprevisibilidade das nossas reacções

e do remorso que representamos que muda de passeio

se nos vê ao longe, evita-nos, foge de enfrentar

um batalhão destroçado em nome de cínicos ideais

em que ninguém acredita, um batalhão destroçado

para defender o dinheiro das três ou quatro
famílias que sustentam o regime, o tenente
gigantesco voltou-se para mim, tocou-me no braço e
suplicou numa voz súbita de menino Doutor arranje-me a tal doença antes que eu
rebente aqui na
estrada da merda que tenho cá dentro.

(1ª 1979) 2000b, Os Cus de Judas, Lisboa, D. Quixote .

Apêndice 3 Guião do Trabalho Autónomo

Guião de Trabalho Autónomo

Entrevista

Uma entrevista é uma conversa escrita ou oral, entre duas ou mais pessoas, em que uma, o entrevistador, questiona o entrevistado. Tem por objetivo conhecer com maior pormenor o entrevistado, desde a sua formação, experiências ou gostos, até às suas crenças ou opiniões sobre o assunto a tratar.

Ao realizarem este trabalho (entrevista) a pessoas que viveram a Guerra Colonial, estarão a recolher as suas memórias, e desta forma, irão valorizar a importância destes testemunhos para evitar o esquecimento, lembrando sempre a análise crítica a que devem estar sujeitos (História Oral).

A estrutura desta entrevista é livre e desde que cumpram o que é pedido, tem de contar pelo menos, Título; Introdução; Corpo da Entrevista; Conclusão.

Etapas da Entrevista:

1.ª Etapa: Planificação

Calendarização: 11/12/2023-20/12/2023

2.ª Etapa: Concretização

Calendarização: Férias de Natal

3.ª Etapa: Apresentação Oral

Calendarização: 03/01/2024

4.ª Etapa: Redação

Calendarização: 03/01/2024-05/02/2024

GUIÃO DE TRABALHO INDIVIDUAL	DISCIPLINA: HISTÓRIA, CULTURAS E DEMOCRACIA
<p>Tema: Passados Dolorosos na História, quando o passado é dor presente - O “Nosso” Passado Doloroso – A Guerra Colonial</p>	<p>Ideia Âncora: As memórias individuais e coletivas devem ser valorizadas, pois constituem contributos importantes para a compreensão das “questões socialmente vivas”; A assunção das heranças dolorosas pode contribuir para o apaziguamento das relações sociais numa cultura democrática.</p>
<p>Aprendizagens Essenciais: Identificar memórias dolorosas socialmente marcantes, próximas e/ou distantes (no tempo e no espaço); Valorizar os contributos pessoais e familiares para a compreensão das questões socialmente vivas; Reconhecer a importância do estudo desta temática para se evitar o esquecimento e os revisionismos; Inscrever os passados dolorosos numa cultura democrática inter e transgeracional.</p>	<p>Tarefas:</p> <ol style="list-style-type: none">1.ª Etapa: Planificar as perguntas e a estrutura da vossa entrevista.2.ª Etapa: Realização da vossa entrevista a um familiar, amigo ou conhecido, tendo por base a vossa planificação.3.ª Etapa: Apresentação Oral da vossa entrevista. Mínimo 5 minutos, máximo 6 minutos.4.ª Etapa: Redação da vossa entrevista.

Rúbricas de Avaliação: 200%

1.ª Etapa: 40%

Estrutura 20%

20 pontos	16 pontos	10 pontos
As perguntas estão bem elaboradas e dentro do tema escolhido.	As perguntas estão bem elaboradas, mas não estão de acordo com o tema escolhido.	As perguntas não se encontram bem elaboradas e não estão de acordo com o tema escolhido.

Coerência 20%

20 pontos	16 pontos	10 pontos
As questões elaboradas são coerentes, não existem repetições e podemos verificar inovação de ideias.	As questões elaboradas são coerentes, no entanto existe alguma repetição de ideias.	As perguntas não são coerentes nem apresentam originalidade.

3.ª Etapa: 80%

Estrutura 20%

20 pontos	16 pontos	10 pontos
A apresentação oral está bem contruída, apresentando a introdução, desenvolvimento e conclusão.	A apresentação oral está bem construída, no entanto a sua estrutura é pouco coerente.	A apresentação oral apresenta uma estrutura sem coerência e sem lógica.

Comunicação 40%

40 pontos	32 pontos	20 pontos
A comunicação é coerente, pertinente e inovadora. O aluno demonstra espírito	A comunicação é coerente, pertinente, mas pouco inovadora. O aluno	A comunicação não é coerente, nem pertinente, e é pouco inovadora. O

crítico e uma boa organização de ideias.	demonstra espírito crítico e uma razoável organização de ideias.	aluno não demonstra espírito crítico nem uma razoável organização de ideias.
--	--	--

Atitude 20%

20 pontos	16 pontos	10 pontos
Verifica-se que o aluno demonstrou empenho, comprometimento e um excelente cumprimento dos prazos.	Verifica-se que o aluno demonstrou pouco empenho e comprometimento nas suas tarefas.	Verifica-se que o aluno demonstrou pouco ou nenhum empenho e comprometimento nas suas tarefas.

4.ª Etapa: 80%

Estrutura 20%

20 pontos	16 pontos	10 pontos
A redação da entrevista está bem contruída, apresentando a capa, introdução, desenvolvimento e conclusão.	A redação da entrevista está bem construída, no entanto a sua estrutura é pouco coerente.	A redação da entrevista apresenta uma estrutura sem coerência e sem lógica.

Comunicação 20%

20 pontos	16 pontos	10 pontos
As ideias são apresentadas de forma articulada e coerente. O aluno utiliza vocabulário diversificado e com correção linguística.	As ideias são apresentadas de forma desorganizada, mas inteligível. O aluno nem sempre utiliza vocabulário diversificado e com correção linguística.	As ideias são apresentadas de forma desorganizada e sem coerência. O aluno apresenta falhas sistemáticas na correção do discurso, comprometendo a sua inteligibilidade.

Coerência da redação e criatividade 40%

40 pontos	32 pontos	20 pontos
A entrevista é abordada de forma criativa, pertinente e com sentido estético. O aluno demonstra aprofundar os seus conhecimentos, revelando espírito crítico.	A entrevista é abordada de forma pouco criativa, pertinente e com sentido estético. O aluno demonstra os seus conhecimentos, revelando pouco espírito crítico.	A entrevista é abordada sem grande aprofundamento, criatividade e fraco sentido estético.

Bom trabalho 😊

Apêndice 4 Resultados do Trabalho Autónomo

Avaliação do Trabalho Autónomo

Entrevista

N.º	NOME	1.ª Etapa: Planificação
1	1 (síntese)	20+20= 40 pontos
2	2	20+20 = 40 pontos
3	3	20 + 20 = 40 pontos
4	4 (síntese)	20+ 20= 40 pontos
5	5	20+20 = 40 pontos
6	6	20+16= 36 pontos
7	7	20 + 20 = 40 pontos
8	8	20+20 = 40 pontos
9	9	20 + 10 = 30 pontos
10	10 (síntese)	20+20 = 40 pontos
11	11	20+16 = 36 pontos
12	12	20+20= 40 pontos
13	13 (síntese)	20+20 = 40 pontos
14	14	/
15	15 (síntese)	20+20= 40 pontos
16	16	20+20 = 40 pontos
17	17	16+20= 36 pontos
18	18	20 + 16 = 36 pontos
19	19	20 + 20 = 40 pontos
20	20	20+20 = 40 pontos
21	21 (síntese)	20+20 = 40 pontos
22	22 (síntese)	20+16= 36 pontos
23	23	20+20 = 40 pontos
24	24 (síntese)	20 + 10 = 30 pontos

N.º	NOME	3.ª Etapa: Apresentação Oral
1	1	20+32+16= 68 pontos
2	2	20+40+20= 80 pontos
3	3	20+32+20= 72 pontos
4	4	20+32+20= 72 pontos
5	5	20+32+20= 72 pontos
6	6	20+32+20= 72 pontos
7	7	20+32+20= 72 pontos
8	8	20+32+20= 72 pontos
9	9	20+32+20= 72 pontos
10	10	20+40+20= 80 pontos
11	11	20+32+20= 72 pontos
12	12	20+32+20= 72 pontos
13	13	20+40+20= 80 pontos
14	14	/
15	15	20+32+20= 72 pontos
16	16	20+32+20= 72 pontos
17	17	20+40+20= 80 pontos
18	18	20+32+20= 72 pontos
19	19	20+32+20= 72 pontos
20	20	20+40+20= 80 pontos
21	21	20+40+20= 80 pontos
22	22	20+32+20= 72 pontos
23	23	20+40+20= 80 pontos
24	24	20+40+20= 80 pontos

N.º	NOME	4.ª Etapa: Redação
1	1	10+16+10= 46 pontos
2	2	20+16+20= 56 pontos
3	3	20+16+32= 68 pontos
4	4	16+20+32= 68 pontos
5	5	10+20+32= 62 pontos
6	6	16+20+20= 56 pontos
7	7	Sem classificação
8	8	20+20+40= 80 pontos
9	9	Sem classificação
10	10	20+20+40= 80 pontos
11	11	Sem classificação
12	12	16+16+20= 52 pontos
13	13	20+20+40= 80 pontos
14	14	/
15	15	20+20+40= 80 pontos
16	16	Sem classificação
17	17	20+20+40= 80 pontos
18	18	16+16+20= 52 pontos
19	19	Sem classificação
20	20	10+20+20= 50 pontos
21	21	20+20+40= 80 pontos
22	22	10+16+20= 46 pontos
23	23	20+20+32= 72 pontos
24	24	Sem classificação

N.º	NOME	Nota Final (0-200) – (0-20)
1	1 (síntese)	154 - 16
2	2	176 - 18
3	3	180 - 18
4	4 (síntese)	180 - 18
5	5	174 - 17
6	6	164 - 16
7	7	112 - 11
8	8	192 - 19
9	9	102 - 10
10	10 (síntese)	200 - 20
11	11	108 - 11
12	12	164 - 16
13	13 (síntese)	200 - 20
14	14	/
15	15 (síntese)	192 - 19
16	16	112 - 11
17	17	196 - 20
18	18	160 - 16
19	19	112 - 11
20	20	170 - 17
21	21 (síntese)	200 - 20
22	22 (síntese)	154 - 16
23	23	192 - 19
24	24 (síntese)	110 - 11

Apêndice 5 Apresentação Digital O “Nosso” Passado Doloroso – A Guerra Colonial



1

Ideias Âncora

- O desconhecimento e o desprezo pelos passados dolorosos podem conduzir ao fanatismo e à instrumentalização da História;
- As memórias individuais e coletivas devem ser valorizadas, pois constituem contributos importantes para a compreensão das “questões socialmente vivas”;
- A assunção das heranças dolorosas pode contribuir para o apaziguamento das relações sociais numa cultura democrática.

2

Objetivos a alcançar

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

3

Guião de Trabalho Autónomo – Planificação

Etapas da Entrevista:	
1.ª Etapa: Planificação	Calendarização: 11/12/2023-20/12/2023
2.ª Etapa: Concretização	Calendarização: Férias de Natal
3.ª Etapa: Apresentação Oral	Calendarização: 03/01/2024
4.ª Etapa: Redação	Calendarização: 03/01/2024-05/02/2024

4

Exemplo de Trabalho

“Histórias há muitas, mas algumas a gente só quer esquecer”

- <https://www.esev.ipv.pt/dacomunicacao/?p=774>

5

Função Social da História

“sem História, as ansiedades da ignorância só se acumulam até explodirem”
– Joseph C. Miller

Questões Socialmente Vivas?

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

Domínios:

- na sociedade; na investigação e na sala de aula.

6

A Guerra Colonial Portuguesa (1961-1974)

Será que a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso?

“O “Nosso” Passado Doloroso – A Guerra Colonial”

Portugal é responsável pelo que aconteceu?

“A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é, como ciência, e por que ela é necessária” (Rüsen, 2001, p. 56).

7

Sumário (Aula 11.12.2023) – 2.ª Feira

- Exposição dos objetivos de aprendizagem e apresentação do trabalho individual.
- A memória e a função social da História.

Sumário (Aula 13.12.2023) – 4.ª Feira

- Continuação da aula anterior.
- Portugal e a Questão Colonial.
- Atividade: “O que é a Guerra, que significado tem”?

8

Consciência Histórica

"(...) a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo" (RÜSEN, 2001: 57).

"a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência" (RÜSEN, 2010: 112).

9

A função social da História e a Memória Histórica

Memória Coletiva:

- memória comunicativa (três ou quatro gerações)
- memória cultural (elementos históricos mais afastados)

Pós Memória: Relação que a segunda geração estabelece com as experiências traumáticas

Esquecimento: O esquecimento não é apenas inimigo da memória e da história, o esquecimento é característico da vulnerabilidade de toda a condição histórica. (RICOEUR, 2014, p.300).

10

Esquecimento?

- https://www.youtube.com/watch?v=PFzZfBSGB4k&ab_channel=EspacialM%C3%BAAsica
- Aquilo que parecia uma música inocente, funcionava como um instrumento de propaganda política e de romantização da Guerra Colonial durante o Estado Novo.

11

Portugal e a Questão Colonial (1930)



Cartaz de propaganda a apresentar Portugal como um país grande exaltando a riqueza territorial, 1934.

12

A Política Colonial (1930)

TÍTULO I, art. 2.º - É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de posuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente¹. [...]
art. 3.º - Os domínios ultramarinos de Portugal denominam-se colónias e constituem o Império Colonial. [...]
TÍTULO II, art. 22.º - Nas colónias atender-se-á ao estado de evolução dos povos nativos, havendo estatutos especiais dos indígenas, que estabeleçam para estes, sob a influência do direito público e privado português, regimes jurídicos de contemporização com os seus usos e costumes individuais, domésticos e sociais, que não sejam incompatíveis com a moral e com os ditames de humanidade. [...]
TÍTULO IV, art. 35.º - Os regimes económicos das colónias são estabelecidos em harmonia com as necessidades do seu desenvolvimento, com a justa reciprocidade entre elas e os países vizinhos e com os direitos e legítimas conveniências da metrópole e do Império Colonial Português.

Ato Colonial, 1930.

¹ O Padroado do Oriente era uma instituição que remontava ao período aureo das Descobertas marítimas, segundo a qual o Papa permitia que a Coroa e, depois, o Estado Português dispusessem de direitos espirituais nos territórios do Império Português do Oriente, nomeadamente de construir igrejas, nomear bispos e sacerdotes.

Ato Colonial (1930)

13

Os povos africanos, segundo a visão de Salazar

Na quase totalidade dos casos, nos povos de África não existe a noção de nação como a conhecemos na Europa. As sociedades negras têm um grau de civilização muito baixo, por vezes extremamente rudimentar, e não revelam consciência coletiva que lhes permita criar instituições políticas, aceitar as responsabilidades e os deveres de um país independente, como o entendemos. A sua estrutura política própria reduz-se praticamente ao regime tribal.

Franco Nogueira, *Um político confessa-se*, p. 133, citado in Filipe R. de Meneses, *Salazar - Expresso*, Vol. 6

14

13

14

A maioria dos portugueses não tem a menor ideia sobre a realidade da sua grandeza, quer sob o ponto de vista material da extensão territorial, quer sob os pontos de vista moral, político e espiritual, que resultam do facto histórico da colonização através de cinco séculos, e do facto contemporâneo de conservarmos ainda um grande Império e de o termos sabido elevar ao nível em que se encontra. Esta ignorância diminui possibilidades materiais de riqueza que o futuro nos oferece rasadamente e diminui também o aprumo das atitudes morais que como povo europeu podemos assumir no concerto das Nações.

Há três anos esboça-se um novo movimento ordenado de ressurgimento. A causa colonial ganha novos alentos e aparece, finalmente, à frente dos negócios do Ultramar, um homem¹ com as qualidades de inteligência e de patriotismo para dirigir esse movimento.

O facto dá-se quando outro homem vinha realizar no país inteiro a mais extraordinária obra de reconstrução nacional dos últimos cem anos [...].

Tenente Henrique Galvão (diretor técnico da I Exposição Colonial Portuguesa), 1934.

¹ Refere-se a Américo Monteiro, Ministro das Colónias.

15

Um país "pluricontinental e multirracial" 1943

As terras coloniais, ricas, extensas e de fraquíssima densidade populacional são o natural complemento da agricultura metropolitana, das matérias-primas para a indústria, além de fixadores de uma população em excesso daquilo que a metrópole ainda comporte [...]. Quanto a nós, o caminho seguido define-se por uma linha de integração num Estado Unitário, formado de províncias dispersas e constituído de raças diferentes [...]. Nós cremos que há raças decadentes ou atrasadas, como se queira, em relação às quais partilhámos o dever de chamá-las à civilização.

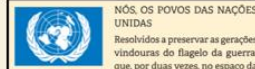
António de Oliveira Salazar, *Discurso de 27-04-1943*, in *Discursos e Notas Políticas*, Colmbra Editora, Colmbra, 2006

16

Portugal e a Questão Colonial (1945)

- Nova Ordem Internacional Pós II Guerra Mundial
- ONU – Organização das Nações Unidas (1945)
 - manter a paz;
 - desenvolver relações de amizade;
 - desenvolver a cooperação internacional;
 - funcionar como centro harmonizador.
- Primeira vaga de descolonizações

17



NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS

Resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que, por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à Humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito pelas obrigações decorrentes dos tratados e das outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla e para tais fins a praticar a tolerância, a viver em paz uma com os outros num espírito de boa vizinhança [...]

RESOLVEMOS CONJUGAR OS NOSSOS ESFORÇOS PARA A CONSECUÇÃO DESSES OBJETIVOS.
Em vista disso, os nossos respetivos Governos, por intermédio de representantes reunidos na cidade de São Francisco, depois de exibirem seus plenos poderes, que foram achados em boa e devida forma, concordaram com a presente Carta das Nações Unidas e estabelecem, por meio dela, uma organização internacional que será conhecida pelo nome de Nações Unidas.

CAPÍTULO I – FINS E PRINCÍPIOS

Artigo 1.º

Os fins das Nações Unidas são:

1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para isso: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão, ou outra qualquer ruptura de paz e chegar, por meios pacíficos, e em conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz;
2. Desenvolver relações amistosas entre as nações baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal;
3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de carácter económico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais para todos sem distinção de raça, sexo, língua ou religião;
4. Ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns.

Carta das Nações Unidas, 26 de Junho de 1945

18

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Preambulo
Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;
Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade [...];
Considerando que, na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declaram resoluções a favorecer o progresso social e a instituir melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla [...];
Considerando que uma conexão comum destes direitos e liberdades é da mais alta importância para dar plena satisfação a tal compromisso;

A Assembleia Geral
Proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades [...].

Aprovada em 10 de Dezembro de 1948

19

Processos de Descolonização

	1.ª VAGA (1945-1959)		2.ª VAGA (1960-1993)	
	Região descolonizada	Independência reconhecida por	Região descolonizada	Independência reconhecida por
VIA PACÍFICA	Índia, Paquistão, Ceilão, Birmânia, Gana	Inglaterra	Senegal, Guiné-Conacri	França
	Filipinas	EUA	S. Tomé e Príncipe	Portugal
	Indonésia	Holanda	Argélia	França
VIA CONFLITO	Camboja, Vietname do Norte e do Sul	França	Cabo Verde, Guiné, Moçambique, Angola	Portugal

20

1948 – INTEGROU A OEEC:

• organismo de cooperação económica entre os países europeus ocidentais capitalistas, criado na sequência do Plano Marshall.

1949 – INTEGROU A NATO:

• foi membro fundador e assumiu papel relevante na aliança militar que uniu os EUA e os países da Europa Ocidental.

1955 – ENTROU NA ONU:

• inicialmente, enfrentou a oposição de diversos países devido ao colonialismo;
• a intervenção da Grã-Bretanha e dos EUA revelou-se determinante para ultrapassar o impasse que se mantinha desde 1946.

OEEC (Organização para a Cooperação Económica Europeia) - CEE (Comunidade Económica Europeia)

NATO (Organização do Tratado Atlântico Norte)

21

Direito à autodeterminação / Resolução “1514” 1960

“Os estados membros da Organização devem reconhecer o direito desses povos a decidir o seu futuro e devem facilitar-lhes o exercício desse direito, tendo em conta os princípios e o espírito da Carta das Nações Unidas.”

Resolução da ONU 16 de dezembro de 1952

“Resolução 1514” ONU – Em 1960, A Assembleia-Geral Aprovou esta resolução, que consagra o direito à autodeterminação dos territórios sob administração estrangeira e condena qualquer ação armada das metrópoles, no sentido de a impedir.

22

A Visão para o Ultramar Português, Segundo Salazar (1960)

Quando a nação portuguesa se foi estruturando e estendendo pelos outros continentes [...] levou consigo e pretendeu imprimir aos povos com quem entrara em contacto conceitos muito diversos dos quais mais tarde caracterizaram outras formas de colonização. As populações que não tinham alcançado a noção de pátria, ofereceram-lhes uma, aos que se dispersavam e desorientavam em seus dialetos, punha-lhes ao alcance uma forma superior de expressão – a língua; aos que se dignificavam em mortíferas lutas, assegurava a paz; os estadios inferiores da pobreza iriam sendo progressivamente vencidos pela própria ordem e pela organização da economia, sem desarticular a sua forma peculiar de vida. A ideia de superioridade racial não é nossa: [...] em todos esses territórios a mistura de populações auxiliaria o processo de uma sociedade plurirracial [...]. A sociedade plurirracial é, portanto, possível [...]. Simplesmente essa sociedade exclui toda a manifestação de racismo [...] dentro dos princípios que estão na base do povoamento português [...]. Estamos em África há 400 anos [...]. Levámos uma doutrina, o que é diferente de sermos levados por um interesse [...]. Mas o ambiente de segurança, de paz e de fraternal convívio entre os muito diversos elementos da população – caso único na África de hoje – é a maior obra [...]. É que essa unidade não comporta alienações, cedências ou abandonos; as figuras jurídicas [...] do referendo, da autodeterminação tão-pouco se enquadram na sua estrutura.

António de Oliveira Salazar, “Portugal e a Campanha Anticolonialista”, 30 de novembro, 1960, in *Discursos*, 1961.

23

Carácter da colonização portuguesa, explicado por Salazar

O ideal que inspirou os Descobrimientos Portugueses [...] foi o de espalhar a fé e comunicar aos povos os princípios da civilização. O móbil de integrar esses povos na unidade da Nação portuguesa foi possível realizá-lo pela não discriminação racial [...].

Um nativo de Angola, embora com as limitações da sua incultura, sabe que é português e afirma-o tão conscientemente como um letrado de Goa saído de uma universidade europeia. Quer dizer, em vez de uma política de domínio ou educação, ainda que paternal, mas toda conduzida no sentido de constituir uma sociedade independente e estranha, o português, por exigência do seu modo de ser, previsto política ou designio da Providência, experimentou juntar-se, senão fundir-se, com os povos descobertos, e formar com eles elementos integrantes da mesma unidade pátria. Assim nasceu uma nação sem dívida estranha, complexa e dispersa pelas sete partidas do mundo; mas quando olhos que sabem ver perscrutam todas essas frações de nação, encontram nas consciências, nas instituições, nos hábitos de vida, no sentimento comum, que ali é Portugal.

Salazar, *Discursos* de 30 de maio de 1956

24

Soluções para manter as colónias

• Neste contexto, Portugal viu-se obrigado a rever a sua política colonial e a procurar soluções para o futuro do “Império Português”.

• Quais soluções encontrou?

- Vertente ideológica
 - Vertente jurídica
- Vertentes Complementares

25



Vertente Ideológica

• A mística do Império, que foi um dos pilares do Estado Novo, é substituída pela ideia de “singularidade da colonização portuguesa”.

26

Vertente Jurídica

- Opta-se por eliminar as expressões *colónia* e *império colonial* de todos os diplomas legais.
- Em 1951, revoga-se o *Ato Colonial* e inseriu-se o estatuto dos territórios por ele abrangidos na própria Constituição Portuguesa. “Portugal deixou, legalmente, de ter colónias”. Estas passaram a denominar-se *Províncias Ultramarinas*.
- Assim o *Império Português* desaparecera para dar lugar ao Ultramar Português.

Em minha opinião, a única modificação constitucional a tentar para encontrar uma solução [...] consiste em transformar um Estado unitário que hoje somos num Estado federal. A comunidade portuguesa compreenderia Estados e províncias ultramarinas. Três Estados federados: Portugal, Angola e Moçambique (a que se poderia, por questão de princípio, acrescentar a Índia). E as províncias da Guiné, São Tomé, Macau e Timor. Cabo Verde receberia o estatuto de ilhas adjacentes. O sistema atualmente vigente permite evoluir, com certa facilidade, para o Estado federal. [...] haveria que criar órgãos federais [...]. A Constituição federal deve deixar grande latitude aos Estados para elaborarem as constituições estaduais, a fim de que Angola e Moçambique possam adotar formas muito simplificadas de Governo. Em Angola e Moçambique, um Alto-Comissário representará o chefe de Estado e o Governo Federal, com poderes para nomear governo (ou o primeiro-ministro), para promulgar e vetar as leis (salvo recurso para o Supremo Tribunal Federal) e para superintender nos serviços federais. [...]

Marcello Caetano, *Memorial para o Conselho Ultramarino*, 2 de fevereiro, 1962.

27

Consolidação de Conhecimentos

- Vídeo Escola Virtual

28

Atividade: “O que é a Guerra”

7530 0577

<https://www.menti.com/alwhc3rez4yt>

29

Um discurso para a Guerra

- <https://ensina.rtp.pt/artigo/um-discurso-para-a-guerra/>

30

Sumário (Aula 18.12.2023) – 2.ª Feira

- Debate: “O que é a Guerra, que significados tem?”

Sumário (Aula 20.12.2023) – 4.ª Feira

- O Contexto Internacional da Guerra Colonial, A Guerra Fria e os Movimentos Independentistas.
- Trabalho Cooperativo, “Analisar e ler para perceber”.

Contexto Internacional

- O tempo da Guerra Fria – a consolidação de um mundo bipolar

Dentro da Europa, o “Ocidente” não só perdeu a sua velha supremacia material, mas está em perigo de perder a sua qualidade de orientador intelectual e moral. Em 1940 e 1941, as esperanças da Europa fixaram-se na Grã-Bretanha. Hoje, apesar de este país ser ainda o mais forte dos Estados europeus ocidentais, foi, sem dúvida, ultrapassado em força e em prestígio por dois gigantes: os Estados Unidos e a Rússia.

Jornal Times, 14 de agosto de 1945



31

Uma sombra desceu sobre o cenário tão recentemente iluminado pela vitória dos Aliados. Ninguém sabe o que a Rússia soviética e a sua organização internacional comunista pretendem fazer num futuro imediato, nem quais serão os limites, se é que existem, das suas tendências expansionistas e proselitistas. [...] Comprendemos a necessidade russa de segurança na sua fronteira ocidental através da eliminação de qualquer possibilidade de agressão alemã. Damos as boas-vindas à Rússia ao ocupar o seu lugar de direito entre as principais nações do mundo [...]. Todavia, [...] é meu dever confrontar-vos com determinados factos acerca da presente situação na Europa. De Stettin, no Báltico, a Trieste, no Adriático, desceu sobre o continente uma cortina de ferro. Atrás dessa linha, encontram-se todas as capitais dos antigos Estados da Europa Central e Oriental. Varsóvia, Berlim, Praga, Viena, Budapeste, Belgrado, Bucareste e Sófia. Todas estas famosas cidades e as populações que as circundam encontram-se dentro daquilo que eu chamaria a esfera soviética e todas estão sujeitas, de uma ou outra forma, não só à influência soviética, mas também a um controlo extremamente apertado e, em certos casos, crescente por parte de Moscovo. A partir de Moscovo, estão a alistar os governos policiais. Somente Atenas [...] está livre para decidir o seu futuro numa eleição sob observação britânica, americana e francesa. O governo polaco, dominado pelos russos, foi encorajado a apoderar-se ilegalmente de partes importantes do território alemão, e está a ter lugar expulsões em massa de milhões de alemães, numa escala atroaz e inimaginável. [...] Se o governo soviético está agora a tentar, agindo unilateralmente, construir uma Alemanha pró-comunista na sua zona de ocupação, isto criará novos e graves problemas nos setores americano e britânico, e dará aos alemães derrotados a possibilidade de se oferecerem em leilão aos soviéticos e às democracias ocidentais.

Winston Churchill, Discurso em Westminster College, Missouri, 5 de março de 1946.

A Situação Internacional na Perspetiva de Winston Churchill (1946).

Como considero o discurso pronunciado por Churchill nos Estados Unidos? Considero que este discurso é um ato português, que procura aprofundar a divisão entre os Estados aliados e a difusão de uma colaboração. [...] Com efeito, Churchill posiciona-se como mestre de guerra. E não está sozinho [...]. É de notar que, deste ponto de vista, Churchill e os seus amigos lusitanos, de forma repetitiva, há-lo e os seus amigos [...]. Não é necessário um grande esforço para demonstrar que Churchill calunia, de forma grosseira e sem pudor, Moscovo e os Estados Unidos da URSS. [...] Posteriormente, e de todo abusando da liberdade de expressão dos representantes das quatro potências, e onde a URSS não tem vindo um quarto de via [...]. Seguidamente, não é possível esquecer as seguintes circunstâncias: os alemães invadiram a URSS através da Finlândia, Polónia, Roménia, Bulgária, Hungria. Poderiam fazer uma agressão através de outro país porque referem o seguinte: a União Soviética [...]. É possível que, em certos lugares, ocorram estas perdas colossais do povo soviético que permitiu a libertação da Europa de Iago Hitleriano. Mas a União Soviética não pode esquecer estas perdas. Pergunta-se o que há de expansionista no facto de a União Soviética querer garantir a sua segurança e se esforçar para que estes países observem uma atitude leal para com a URSS. Como podemos [...] qualificar estas intervenções pacíficas da União Soviética de tendências expansionistas? A Polónia democrática atual é dirigida por homens eminentes. [...] A Polónia atual, democrática, não quer ser uma "bola de jogo" em mãos estrangeiras. Creio que é esta circunstância que irrita Churchill [...].

A influência dos Partidos Comunistas cresceu não só na Europa Oriental, mas em todos os países que outrora foram dominados pelos fascistas (Itália, Alemanha, França, Bélgica, Roménia, Finlândia), ou que foram lugares de ocupação alemã, italiana ou japonesa (França, Bélgica, Holanda, Noruega, Dinamarca, Polónia, [...]). O crescimento da influência dos comunistas não pode ser considerado um acaso, mas como um fenómeno inteiramente legítimo. A influência dos comunistas aumentou porque, durante os anos de domínio fascista na Europa, os comunistas revelaram-se combatentes [...]. Insiduosos e atrevidos contra o regime fascista e pela liberdade dos povos. [...] A influência cresceu na Europa de desmoralização histórica. Na presente situação, Churchill não está satisfeito com o desmoronamento dos autocratas e sua alarmando ao fazer um apelo à força.

Instituto de Estudos e um correspondente de Praga, 1946 (disponível em <http://www.pau.org.uk/journal/index.htm>)

A Situação Internacional na Perspetiva de Estaline (1946).

O Mundo Bipolar



A Doutrina Truman, 1947

Um dos principais objetivos da política externa dos Estados Unidos é a criação de condições para que nós e as outras nações possamos trabalhar por um estilo de vida livre de coerção. [...] Inúmeros países do mundo tiveram recentemente regimes totalitários contra a sua vontade. O governo dos Estados Unidos protestou frequentemente contra a coerção e a intimidação, em violação dos Acordos de Saló, na Itália, na Roménia e na Bulgária. Deve também declarar que muitos países têm acontecido casos semelhantes. No presente momento da História mundial, praticamente todas as nações têm de escolher entre dois modos de vida alternativos. Este escolha não é, frequentemente, livre. O primeiro modo de vida é baseado na vontade da maioria, caracterizado por instituições livres, governo representativo, eleições livres, garantia das liberdades individuais, liberdade de expressão e de religião, e livres da opressão política. O segundo modo de vida é baseado na vontade de uma minoria que se impõe à força sobre uma maioria. Ausente no terror e na opressão, no controlo da imprensa e da rádio, na manipulação das eleições e na supressão das liberdades individuais. Creio que a política dos Estados Unidos deve apoiar os povos livres que resistem à subjugação de minorias armadas ou às pressões externas. Creio que devemos apoiar os povos livres para constituírem o seu destino como entenderem. Creio que a nossa ajuda deve ser primeiramente realizada pela via da ajuda económica e financeira, essencial para a estabilidade económica e para a tranquilidade política. O mundo não é estático, e o status que não é sagrado. Mas nós podemos permitir alterações ao status que pela violação da Carta das Nações Unidas, através da coerção, ou por subterfúgios como a infiltração política. [...] Se vacilarmos na nossa liderança, colocamos em risco a paz mundial - e seguramente colocamos em risco o bem-estar da nossa nação.

Harry Truman, Discurso na Sessão do Congresso, 12 de março, 1947 (produção adaptada).

A Doutrina Jdanov, 1947

O objetivo dos Estados Unidos é a consolidação do imperialismo americano como forma de domínio do mundo. [...] A medida que nos afastamos do fim da guerra, mais claramente aparecem as duas direções principais da política internacional do pós-guerra e que correspondem à disposição em dois campos principais das forças políticas que operam na arena mundial: o campo imperialista e antidemocrático, o campo anti-imperialista e democrático. Os Estados Unidos são a principal força dirigente do campo imperialista. A Inglaterra e a França estão unidas aos Estados Unidos e marcham como satélites no que concerne às questões principais e difíceis da política imperialista dos Estados Unidos. O campo imperialista é apoiado pelos Estados possuidores de colónias, tais como a Bélgica e a Holanda, e por países com regimes reacionários e antidemocráticos, como a Turquia e a Grécia, bem como por países política e economicamente dependentes dos Estados Unidos, como o Próximo Oriente, a América do Sul, a China. As forças anti-imperialistas e antifascistas formam o outro campo. A URSS é o país fundador da nova democracia. O país que rompeu com o imperialismo e que está comprometido com a via do progresso democrático, como a Roménia, a Hungria, a Finlândia. Ao campo anti-imperialista aderiram a Indonésia, o Vietname, a Índia e a Síria [...]. O campo anti-imperialista apoia-se em todos os países no movimento operário e democrático, nos partidos comunistas irmãos, nos combatentes dos movimentos de libertação nacional [...], nas forças progressistas e democráticas que existem em cada país. Uma tarefa particular cabe aos partidos comunistas irmãos da França, da Itália, da Inglaterra e dos outros países. Devem colocar nas suas mãos a tarefa da defesa nacional e da



A Europa Ocidental e a Europa de Leste no início da década de 1950. Com a criação da OCDE e do COMECON, o afastamento entre as duas superpotências aliadas e o domínio político e militar, e estende-se ao campo económico. Criam-se dois mercados paralelos, com relações entre si.

Dois Blocos Económicos

O Papel da Guerra Fria no Sistema Internacional Após 1945

A Guerra Fria foi um confronto entre o capitalismo e o socialismo [...]. No seu auge, a Guerra Fria representava um sistema internacional, no sentido em que as principais potências mundiais baseavam as suas políticas externas numa relação para com esse sistema. [...] Os pensamentos e as ideias opostas nele contidos dominavam o grosso dos discursos domésticos. [...] Esta [Guerra Fria] não decidiu tudo, mas influenciou a maior parte das coisas [...]. O confronto ajudou a cimentar um mundo dominado por superpotências, um mundo em que o poder [...] ou a ameaça de violência representavam a bitola pela qual se regiam as relações internacionais, e em que as crenças tendiam para o absoluto: só o nosso sistema era bom. O outro era, inerentemente, máfico. [...] Não há dúvida de que o fervor do confronto de ideias contribuiu profundamente para a bipolaridade da Guerra Fria. A ideologia predominante nos Estados Unidos, que enfatizava os mercados, a mobilidade e a mutabilidade, era universalista [...], incorporando a crença de que todas as sociedades de estirpe europeia [...] se encontravam a avançar, [...] na mesma direção que os Estados Unidos. Desde a sua gênese que o comunismo [...] foi tido como antídoto da ideologia capitalista [...] um futuro alternativo [...] que todas as pessoas poderiam reclamar para si. [...] Estava montado o palco para uma competição intensa, em que o objetivo era, no limite, a sobrevivência do mundo. A par da importância das ideologias, a tecnologia foi um dos principais motivos para a durabilidade da Guerra Fria enquanto sistema internacional. As décadas após 1945 assistiram a tal acumulação de armas nucleares que, para garantir o futuro do mundo, ambas as superpotências estavam prontas a destruí-lo.

OMG Anne Westad, A Guerra Fria - Uma História do Mundo, Temas e Debatido, Lisboa, 2018, pp. 9-14.

As Superpotências face à descolonização

A visão soviética

O fim da Segunda Guerra Mundial trouxe grandes mudanças na situação do mundo [...]. A França encontra-se enfraquecida e perdeu protagonismo enquanto potência mundial. [...] Na Ásia, a Grã-Bretanha, uma das maiores potências imperialistas, só conseguiu conservar as suas colónias com ajuda externa. [...] Depois da guerra, a Grã-Bretanha ficou ainda mais dependente dos Estados Unidos. A crise do sistema colonial, acentuada pelo desencadear da Segunda Guerra Mundial, manifesta-se no poderoso impulso do movimento de libertação nacional nas colónias e nos países dependentes. Este facto abala a retaguarda do sistema capitalista.

Os povos das colónias não querem mais viver como no passado. As classes dominantes das metrópoles já não podem governar as colónias da mesma forma. As tentativas de esmagamento dos movimentos de libertação nacional pela força militar chocam hoje com uma resistência armada crescente dos povos colonizados.

Andrei Malenkov, Conferência dos Partidos Comunistas Europeus, 22 de setembro de 1947

A visão americana

No século XIX, sobretudo, as potências ocidentais praticaram o colonialismo. Mas, pela própria natureza da civilização ocidental, fundada na crença da espiritualidade do Homem, era inevitável que esse colonialismo fosse transitório [...]. Talvez alguns de vós achem que o nosso Governo não impulsiona a política de liberdade tão vigorosamente como seria necessário, mas posso dizer-vos [...] que agostamos o direito ao autogoverno bem mais do que a aparência indica [...]. Temos bons motivos para deixar manter a unidade com os nossos aliados ocidentais, mas jamais nos esqueceremos que fomos a primeira colónia a conquistar a independência. E não demos um cheque em branco a nenhuma potência colonial. Não temos a mínima dúvida de que o processo de transição do estatuto colonial à autonomia deve ser completamente realizado.

John Foster Dulles, discurso perante o Congresso das Organizações Industriais, 28 de novembro de 1952

Isolamento Internacional e a Condenação da ONU

A ASSEMBLEIA-GERAL

1. Notando com profunda preocupação que [...] o Governo de Portugal está a intensificar as medidas de repressão e as operações militares contra o povo africano [...]

2. Reafirma o direito dos povos africanos sob administração portuguesa à liberdade e à independência e reconhece a legitimidade da sua luta [...]

3. Apela a todos os Estados [...] que prestem ao povo dos territórios sob administração portuguesa o apoio moral e material necessário à restauração dos seus direitos inalienáveis [...]

4. Condena a política colonial portuguesa e a sua recusa persistente em acatar as resoluções da Assembleia-Geral e do Conselho de Segurança [...]

7. Insta os Estados-membros para tomarem as seguintes medidas, separada ou coletivamente:

a) Cortarem ligações diplomáticas e consulares com o Governo de Portugal ou absterem-se de as implementar;

b) Fecharem os seus portos a todos os navios sob pavilhão português ou ao serviço de Portugal [...]

d) Recusarem a aterragem e a facilidade de trânsito a todas as aeronaves pertencentes ou ao serviço do Governo de Portugal [...]

e) Boicotarem todo o comércio com Portugal [...]

9. Apela a todas as agências especializadas, em particular ao Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e ao Fundo Monetário Internacional, que se abstenham de conceder a Portugal qualquer assistência financeira, económica ou técnica, enquanto o Governo de Portugal não implementar a Resolução 1514 da Assembleia-Geral [...]

Resolução 2071 aprovada na reunião plenária da Assembleia-Geral, 21 de dezembro de 1965

41

41

A Posição dos EUA face à Guerra Colonial Portuguesa

O ponto em que estamos em desacordo é tão simples como fundamental. Nossa Excellência acredita que o tempo trabalha a seu favor. [...] Nas melhores circunstâncias, não será possível dispor de mais de dez anos para preparar os territórios portugueses de África para o ato político da autodeterminação. Se forem aproveitadas todas as oportunidades durante esse intervalo de tempo, nós estamos seguros de que a presença efectiva de Portugal poderá persistir. Se, pelo contrário, essas oportunidades forem desperdiçadas, concordaremos então com a previsão desoladora de Vossa Ex'cia de que Portugal será incapaz de "manter a sua influência e os seus interesses atuais nos territórios contra todas as influências ideológicas e económicas impulsionadas do exterior" [...]

Os programas necessários para preparar os territórios [...] para o exercício da autodeterminação devem ser adaptados realisticamente ao tempo e ao espaço de tempo que a História concede para esse fim. Eu concordo que seria desigual se, conforme V. Ex. indica, os territórios pudessem "progredir e desenvolver-se naturalmente e sem pressões externas". Seria prudente, se o tempo o permitisse, treinar dezenas de milhares de administradores e técnicos antes de considerar uma transição política. Seria também admirável completar, antes do ato político da autodeterminação, o pleno desenvolvimento de uma sociedade multirracial, na qual brancos e negros votam indistintamente em regimes ou brancos. Mas as pressões já se fazem sentir sobre V. Ex. e a situação não se manterá inalterável por tanto tempo.

Carta de George Ball enviada pessoal da presidente Kennedy a Carlos Pereira de Lima, em 14 de novembro de 1965

42

42

A Guerra e a Defesa do Princípio de Salazar: "Orgulhosamente Sós", 1965

Vamos em quatro anos de lutas e ganhou-se alguma coisa com o dinheiro do povo, o sangue dos soldados, as lágrimas das mães? Pois atrevo-me a responder que sim. No plano internacional, começou por condenar-se sem remissão a posição portuguesa; passou depois a duvidar-se da validade das teses que se lhe propunham, e acabaram muitos dos homens mais responsáveis por vir a reconhecer que Portugal se bate afinal não só para firmar um direito seu mas para defender princípios e interesses comuns a todo o Ocidente. No plano africano, quatro anos de sacrifícios deram tempo a que se esclarecesse melhor o problema das províncias ultramarinas portuguesas... [...] Assim, bastantes povos africanos nos parecem mais compreensivos das realidades e mais moderados de atitudes. Eis o ganho positivo desta batalha em que – os portugueses europeus e africanos – combatemos sem espetáculo e sem alianças, orgulhosamente sós.

Discurso de Salazar de 18 de fevereiro de 1965, in *Discursos*, 1967, pp. 367-368.

43

RTP- Ensina

- <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-guerra-fria-o-crescimento-do-anticolonialismo-no-pos-guerra/>

44

Guerra Colonial – O Conflito armado



Se é preciso uma explicação para o facto de assumir a pasta da Defesa Nacional [...] a explicação pode concretizar-se numa palavra e ela é: Angola. Pareceu-me que a concentração de poderes da presidência do Conselho e da Defesa Nacional bem como a alteração de alguns altos postos das Forças Armadas facilitaria e abreviaria as providências necessárias para a defesa eficaz das províncias e a garantia da vida, do trabalho e do sossego das populações. *Andar rapidamente e em força* é o objetivo que vai pôr à prova a nossa capacidade de decisão. Como um só dia pode poupar sacrifícios e vidas é necessário não desperdiçar desse dia uma só hora, para que Portugal faça todo o esforço que lhe é exigido. A fim de defender Angola e, com ela, a integridade da nação.

Comunicação televisada de Salazar, em 13 de abril de 1961

45

45

Líderes Independentistas

 <p>Amílcar Cabral (1924-1973), líder do PAIGC. Depois de ter concluído o curso no Instituto Superior de Agronomia, em Lisboa, Amílcar Cabral regressou a Guiné como funcionário do Estado, cargo que deixou pouco depois para se comprometer na luta pela autodeterminação. Fundador do PAIGC, em 1956, vir-o a ser reconhecido pelo ONU como o único representante legítimo do povo da Guiné e de Cabo Verde (1972). Teve sido o líder que precipitou o seu assassinio pelo PDC-RGS em colaboração com dissidentes do PAIGC. Amílcar Cabral deixou publicada uma vasta obra.</p> 	 <p>Agostinho Neto (1920-1979), líder do MPLA. Nascido próximo de Luanda, Agostinho Neto, aos 16 anos, emigrou para Portugal, onde cursou Medicina, na Universidade de Coimbra, ao mesmo tempo que pôs pouco a pouco o seu pensamento no movimento em oposição ao regime salazarista. Passou vários meses, com o pseudónimo de Carlos, e juntou-se ao MPLA, movimento que ajudaria a fundar, em 1961. Depois de defendido a independência de Angola, assumiu o cargo de presidente da República (1975). Antes de atingir o poder, Agostinho Neto foi também um poeta e médico.</p> 	 <p>Eduardo Mondlane (1920-1969), líder do FRELIMO. Durante do meio século mozambicano, Eduardo Mondlane completou os seus estudos em Lisboa, onde contactou com Amílcar Cabral e Agostinho Neto, tendo em 1962, recebido o convite da ONU para trabalhar como investigador para o departamento dos territórios sob tutela. É no encargo deste trabalho que atraiu a atenção da Independência e fundou o FRELIMO, em 1962. A 1 de fevereiro de 1968, foi assassinado pelo deflagrar de uma enorme armadilha. A sua obra à frente do FRELIMO foi continuada por Sármico Machel.</p> 
---	--	--

46

46

Angola – Luta Armada 1961



- 1955 – UPA (União das Populações de Angola) liderada por Holden Roberto, sete anos mais tarde transforma-se na FNLA
- 1961- FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola)
- 1956 – MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola)
- 1966 – UNITA (União para a Independência Total de Angola)

47

Guiné – Luta Armada 1963



- 1956 – PAIGC (Partido para a Independência da Guiné e Cabo Verde), fundado por Amílcar Cabral.

Moçambique – Luta Armada 1964



- 1962 – FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), criada por Eduardo Mondlane

48

Conferência das Organizações das Colónias Portuguesas

- “Depois de várias tentativas, que nem sempre resultaram plenamente, em Abril de 1961, nasceu a (CONCP). Montadas as estruturas políticas e havendo a certeza de que não era possível qualquer tipo de diálogo com o Governo português com vista à negociação de um processo lento, mas progressivo, que conduzisse à autodeterminação e independência das colónias só restou aos movimentos que reivindicavam a representação dos povos oprimidos, depois de incidentes que pronunciavam a revolta, iniciarem a luta armada” (Fraga, 2014, p.12).

49

A Posição de Salazar face aos Movimentos Independentistas (1960)

Na campanha [anticolonialista] correram duas forças não forçosamente solidárias, salvo quanto ao objetivo final. O comunismo, na sua luta contra o Ocidente, previu, estudou, montou toda a máquina com que espera diminuí-lo ou vencê-lo, desintegrando a África e subtraindo-a à sua direção e influência. Não lhe importam quaisquer outras consequências, exatamente porque sobre o caos construirá melhor. Por outro lado, [...] pequenas minorias, agitando as massas, parecem esforçar-se por dar uma pátria a povos que não a tinham, mas os novos nacionalismos, ao abandonarem as antigas dependências, correm de mãos dadas atrás de uma esperança vã – a de que, sendo da mesma cor, podem sustentar-se mutuamente ou entender-se melhor. Que ilusão! Os interesses não têm a mesma cor dos homens. A solidariedade que se revela na atual frente de ataque não é uma solidariedade de fundo, ela empenha-se na destruição das atuais estruturas mas é incapaz de construir outras novas. A unidade de África é afirmação gratuita que a geografia e a sociologia desmentem. E, ao contrário do que aconteceu na América, a Europa não se deu o tempo de definir mais racionalmente fronteiras, pacificar em definitivo raças e tribos, formar nações que fossem verdadeiros [...] Estados. Quem serão então os futuros organizadores? [...] quem serão os futuros colonizadores? Esta é a incógnita que pesa sobre grande parte de África. [...] O Governo tem o espírito aberto a todas as modificações da estrutura administrativa, menos às que possam atingir a unidade da nação e o interesse geral.

António de Oliveira Salazar, Portugal e a Campanha Anticolonialista, 1960.

50

Os Ataques em Angola (1961)

Verificaram-se na zona fronteiriça do Norte de Angola alguns incidentes a que deve atribuir-se gravidade por demonstrarem a veracidade de um plano destinado a promover atos de terrorismo que assegurem, a países bem conhecidos, um pretexto para continuarem a atacar Portugal perante a opinião pública internacional. [...] Chegaram a Luanda alguns feridos que foram carinhosamente recebidos, e toda a população de Angola demonstra a mais clara determinação em colaborar com as autoridades [...]. Sabe-se que há a lamentar a perda de algumas vidas, mas não se conhecem pormenores. As autoridades que procedem a uma rigorosa investigação fornecerão à imprensa mais elementos logo que sejam obtidos. A situação encontra-se inteiramente sob o domínio das autoridades. E de Lisboa nem uma palavra! Em Luanda, foram apressadamente organizados serviços de socorro e de evacuação. Centenas de mulheres e crianças vieram das regiões atingidas e arremadas. Dos Dembos, porém, a evacuação era mais difícil devido à falta de pistas de aterragem, ou mesmo de vias de comunicação, por isso poucos foram os colonos desta região que receberam aviso a tempo de se salvarem. Em meia dúzia de dias, o Norte de Angola transformou-se num mar revolto de sangue. Calcula-se que tenham sido mortos mais de trezentos europeus na área de Namboangongo, outros tantos na do Dange ao Quilac; e talvez uns duzentos junto à fronteira, no distrito do Congo. Os habitantes de Luanda vivem ao horror mais dramáticos da sua história contemporânea [...].

Comunicado oficial saído nos jornais de Angola, 17 de março, 1961.

51

Angola é nossa

Angola é nossa
Angola é nossa
Angola é nossa
Angola é nossa
O povo heróico Português
Num esforço eterno outra vez
Tens de lutar, vencer, esmagar
A vil traição
Fria traição
Valor te dá o teser razão
Angola é nossa gritarei
É carne, é sangue da nossa grei
Sem hesitar, g'ra defender
E pelear até vencer
Ao Invasor
Castigar com o destemor
Ancestral
Deter, destruir
Vencer, escorraçar
E gritar
Angola é nossa,
Angola é nossa, é nossa
É nossa
Angola é Portugal!

Santos Braga, letra da hino Angola é nossa.

A outra consequência da perda da África portuguesa ou da guerra em Angola vê-a Vossa Excelência no reflexo que teria na situação política portuguesa. [...] O regime seria varrido não só por ter perdido o Ultramar mas porque a política seguida de aliança com os países da NATO de nada tinha servido para a salvaguarda dos interesses vitais da Nação. [...] Por nós, entendemos que é nosso dever lutar, enquanto tivermos forças para isso – lutar em defesa das populações negras e brancas que nos estão confiadas, na convicção que também lutamos pelo Ocidente.

AOS, COE 3, carta de António de Oliveira Salazar a Franz-Josef Strauss (13 de julho de 1961)

52

A luta armada na Guiné e as razões que motivaram a Guerra, segundo o líder do PAIGC

Durante os anos 1950, 1953, 1954 [...] tentámos convencer o governo português de que era necessário alterar a situação. [...] Não queríamos, de forma alguma, recorrer à violência, mas apercebemo-nos de que a dominação colonialista portuguesa era uma situação de violência permanente. [...] O “vento de mudança” estava a soprar sobre África. As outras potências colonialistas decidiram descolonizar. Portugal assinou a Carta das Nações Unidas e mais tarde votou a favor da resolução do direito à independência de todos os povos. Mas Portugal nunca aceitou esta decisão internacional.

Amílcar Cabral, secretário-geral do PAIGC, 1970, in A. Bragança e I. Wallerstein, *Quem é o inimigo?*

53

Balanco da colonização portuguesa

Depois do tráfico de escravos, a conquista pelas armas e as guerras coloniais, veio a destruição completa das estruturas económicas e sociais da sociedade africana. Seguiu-se a fase da ocupação europeia e o povoamento crescente destes territórios pelos europeus. As terras e os haveres dos africanos foram pilhados, os portugueses impuseram a “tuta de soberania” e tomaram obrigatória a cultura de certos géneros; instituíram o trabalho forçado e organizaram a deportação dos trabalhadores africanos; passaram a controlar totalmente a vida coletiva e privada do povo, utilizando ora a persuasão ora a violência. Com o aumento da população europeia desenvolveu-se o desprezo pelos africanos. São excluídos de toda uma série de empregos, incluindo certos trabalhos menos especializados. Aberta ou hipocritamente, praticou-se a discriminação racial.

Amílcar Cabral, secretário-geral do PAIGC, discurso, 1963, in Bragança e Wallerstein, *Quem é o inimigo?*

54

53

54

As reivindicações do MPLA

Denominação – Definição – Objetivos
Art.º 1.º – Denominação: Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). [...]
Art.º 3.º – Definição: O MPLA é uma organização política constituída pelos africanos originários de Angola, sem discriminação de sexo, de idade, de origem étnica, de crença religiosa ou de domicílio.
Art.º 4.º – Objetivos: a luta com todas as organizações patrióticas angolanas [...] para liquidar o domínio colonial português e todas as relações coloniais e imperialistas, para conquistar a independência imediata e completa de Angola. [...] Na hora atual, os colonialistas portugueses e os seus agentes são inimigos do povo angolano. Utilizam todos os meios para manter a soberania portuguesa em Angola e continuar a oprimir e a explorar o povo angolano [...].
Programa menor
O MPLA luta [...] a) criação [...] de uma frente angolana de libertação que agrupe [...] todos os partidos políticos [...], b) [...] para liquidar o domínio colonial português [...], c) [pela] defesa [...] dos interesses das massas camponesas e trabalhadoras [...].
Programa maior
I. **Independência imediata e completa:** [...] tomada de poder pelo povo angolano e instauração de um regime republicano e democrático [...]; abolição de todos os privilégios consignados pelo regime colonial aos portugueses [...]; estabelecimento da paz em Angola [...] na base do reconhecimento da independência, da soberania, da unidade e da integridade territorial de Angola. [...]

MPLA, anos 50-60 (tradução adaptada).

55

“
Um dia, os tugas chegaram à nossa aldeia. Era ao amanhecer. [...] Quando os vimos, já estavam na aldeia. Disparavam tiros de espingardas e lançavam granadas contra as cubatas. [...] Meu marido, atingido por uma bala, tombou morto. Recebi uma bala no braço, outra arrancou-me três dedos.
7 *Cadernos sobre a Guerra Colonial*, in Renato Monteiro e Luis Farinha, *Guerra Colonial, Fotobiografia*, Círculo de Leitores
”

56

Pedro Carrilho embarcou para Angola em janeiro de 1968, como atirador de Infantaria. A sua unidade foi colocada no Norte.

Desta vez [fomos atacados] à ida, aí a metade do caminho, eu ia a comer uma tângera daquelas grandes [...] e quando ia a meter a segunda metade à boca, ouvi um estouro. [...] Nisto entrámos num fogo cruzado. Conforme me apercebi, saltei [...] e comecei a ajustar morteiçadas para onde vinha o fogo.

Nós tínhamos uma Berliet onde vinha um rapaz que era de Campo Maior. Chamava-se Henrique Tavares. Eu até escrevia cartas para ele, porque era analfabeto, escrevia por ele para os pais e para a namorada. Ele tinha-me dito antes de sairmos: "Olha, Carrilho, sempre me escreveste. Se eu morrer no caminho e tu cá ficares, escreve aos meus pais e à minha namorada." Esse rapaz tinha uma metralhadora pesada, uma MG. A metralhadora engravou, e o rapaz levou um tiro de bala perfurante nas costas – apanhou-lhe a cartucheira, abriu um buraco, viam-se-lhe os pulmões, o fígado, sei lá. [...]

Ao saltar da viatura levei aqui atrás, no tórax, com uns estilhaços. [...] Ainda cá os tenho. [...] Quando eles [os inimigos] 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. O Joaquim [...] tinha um buraco no peito e disse-me: "Ai Carrilho, que vou morrer". Nós éramos como irmãos.

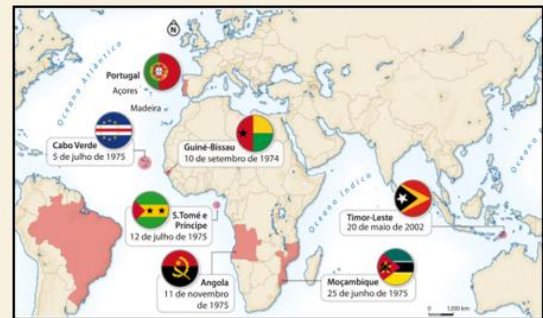
Pedro Carrilho, "Ao lado da morte", em José Freire Antunes, *A Guerra de África (1961-1974)*, Circulo de Leitores, 1995



Ação operacional em Angola.

57

A Independência das Ex-Colónias Portuguesas



58

Sumário (Aula 10.01.2024) – 4.ª Feira

- As marcas que a guerra deixou e o que ficou por dizer.
- Trabalho Cooperativo: "As marcas que a guerra deixou e o que ficou por dizer."

1

1



"A Guerra Contada por quem a Viveu"

2

2

Traumas da Guerra

- PTSD- Perturbação de Stress Pós-Traumático
- STSD- Perturbação Secundária de Stress Traumático

Noção de traumatização indireta, o que isto poderá querer dizer?

"(...) a traumatização secundária nas famílias de indivíduos traumatizados, área caracterizada por parca conceptualização específica e sustentada, e em particular nas famílias de ex-combatentes da Guerra Colonial Portuguesa, as quais têm sido muito negligenciadas ao longo destes últimos 34 anos (Oliveira, 2008, p.6)."

3

3

Traumas da Guerra

"Estiveram cerca de **800 000** homens portugueses nas ex-colónias, através do primeiro estudo epidemiológico, os autores verificaram que a PTSD de guerra ao longo da vida corresponderia a **66 475 casos** (Oliveira, 2008, p.6)."

"A **PTSD** é uma doença crónica e incapacitante nas esferas interpessoal, social e profissional do ex-combatente, com um impacto significativo e traumatizante nas suas famílias, são consideráveis todas as consequências e custos, ao nível económico e social, que esta perturbação acarreta (Oliveira, 2008, p.6)."

4

4

Traumata da Guerra

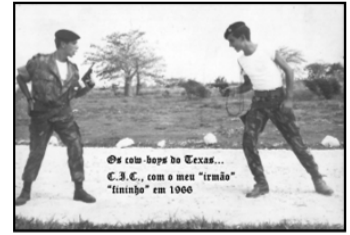
- O termo trauma provém do étimo grego que significa “ferida, choque contra o sistema”.
- O trauma é qualquer experiência dolorosa que causa dano grave e duradouro ao próprio ou à personalidade;
- É o resultado de um acontecimento doloroso, físico ou mental, causando imediatamente dano ao corpo ou choque à mente.

5

Traumata da Guerra

- Os comportamentos do veterano que mais afetam a família são:
- Evitar, não falar;
- Não pensar;
- Não sentir;
- Não confiar;

Caracterizando estas pessoas como, frias, distantes...



Os dois hops do Texas...
C. B. C., com o meu "irmão"
"fritinho" em 1966

<https://doi.org/10.34619/eg8k-sjem>

Provas de vida: fotografia da guerra colonial num arquivo digital vernáculo

6

Traumata da Guerra

No caso Marcelino, a memória arrasta a vitimação e a culpabilização numa mesma leva disruptiva. O efeito perturbador de um ato de violência que cometeu sobre um civil emergiu apenas em 2004, altura em que as imagens da Guerra do Iraque lhe vieram despertar as memórias da Guerra Colonial, obrigando-o a procurar apoio psiquiátrico:

Faz-me sofrer bastante. Acredito que, na altura, não tive problemas em fazer o que fiz [...] Não tive problema nenhum em fazer o que fiz. Mas hoje, penso que não os devia ter cometido, e isso afeta-me. Afeta-me e muitas vezes... por exemplo, à noite, quando estou com este zumbido, não é por acaso que de vez em quando, tenho de tomar o comprimido para dormir para... Hoje, estou ali sozinho, a pensar naquilo, e passo horas a chorar. Coisa que, na minha vida, não... eu não era choramingas, não... (Marcelino, entrevista)

7

Traumata da Guerra



Patrulha no mato, 1961. Fonte: Arquivo Histórico Militar, Arquivo fotográfico da guerra em Angola – Espólio do fotógrafo Manuel da Graça e Costa. PT/ARM/FE/110/B2/MD/12

Nos relatos que nos foram sendo confiados, o impacto deferido pelos atos cometidos na Guerra prende-se com atos censuráveis cometidos sobre as populações enquanto episódios da violência da Guerra muitas vezes sob o ímpeto colérico de vingar a morte ou ferimento de um camarada ou de punir as populações por suspeita de conluio com o inimigo. De igual modo, estes momentos passíveis de reprovação posterior surgiam no trato com os prisioneiros.

O relato de Hélio é disso bem impressionante:

8

Traumata da Guerra

Estávamos emboscados há horas... com aquelas, aquela coisa, começa a raiar o dia, há um indivíduo que foi lá disparar, foi esse [...] “alto, alto, ou faço fogo”, o gajo não parou, ele atirou e apanhou aqui assim nas costas, e o homem ficou com a bexiga na mão... e o que ele levava não era arma nada, era uma pá daquelas do arroz, aquela hora ainda estava escuro parecia-nos uma arma... o homem aguentou duas horas com a bexiga na mão e veio no helicóptero até ao aquartelamento, chegou à enfermaria e tinha morrido um grande amigo meu, um furiel de Santarém, o [...], ainda estávamos, vários feridos, ainda estávamos debaixo daquela coisa, ficamos... porque, isto passou-se com alguns, porque havia lá, e esse indivíduo, pronto! Mas fomos para o aquartelamento e sabe o que lhe fizeram, com um giz fizeram-lhe um alvo e começaram com seringas a fazer tiro ao alvo na bexiga do homem (pausa) isto é horrível, não é?

9

9

Traumata da Guerra

(pausa), mas não éramos nós... nós tínhamos sabido que na véspera tinham morrido indivíduos com uma faca, estávamos, tudo ali, a malta, esse o [...], não conseguimos tirá-lo debaixo do fogo, e no outro dia passámos lá e os abutres comeram-no todo... isto só visto. Estamos a falar de malta com vinte anos, nada justificava mas o facto é que... e estas cenas, estas cenas... o crime... é realmente um regime, um governo deixar que crianças, os alferes com 23 e 24 anos, os capitães tinham 25 anos e nós tínhamos 20 e havia-os lá com 19 e muita malta voluntária. Eu trabalhei com um agrupamento, açorianos, que cortavam línguas e orelhas, os açorianos são danados, e essa que eu apanhei, eles também tinham um medo deles, porque eles não faziam prisioneiros... matavam tudo, tudo... (Hélio, entrevista pessoal)

10

10

Traumata da Guerra

Esta consciência que alguns DFA consagra uma autorreflexividade memorativa, que concilia o reconhecimento do próprio sujeito enquanto vítima e agressor, é diferentemente ativada pela noção do excesso e da responsabilidade pessoal, pela assunção do vazio de valores morais imposto pelo absurdo da guerra, ou pelo facto de o julgamento da história esmagadoramente definir Portugal como o agressor colonialista, anacronicamente travando os ventos da mudança. Muitas vezes a dificuldade de conciliar o reconhecimento da violência sofrida e a violência exercida justapõe-se, sem um encaixe estabilizado, à dificuldade no reconhecimento do DFA no seu ambíguo lugar de ex-combatente e crítico da violência colonial

(Martins, 2015)

11

Paulo Faria: “A guerra colonial esteve sempre presente lá em casa”



- <https://www.dw.com/pt-002/25-de-abril-traumas-da-guerra-colonial-ainda-persistem/a-48474955>

12

O Papel da Mulher na Guerra Colonial



Ivone Reis (segunda a contar da esquerda) e outras pioneiras do 1.º curso, ainda em Tancos, durante a instrução, 1961.

Maria Ivone Reis, major enfermeira paraquedista, é uma referência para outras mulheres para todos nós

<https://journals.openedition.org/rccs/1212>

13

13

O Papel da Mulher na Guerra Colonial

Depoimento de Maria Ivone Reis

Nasci em Venda Seca, Belas, concelho de Sintra, em 1929. Éramos quatro irmãos, sendo eu a terceira. Lembro-me do nosso Pai, doente em casa; às vezes levava-me à rua a passear. Faleceu, tinha eu cinco anos. A nossa Mãe era doméstica. Após a morte do Pai, fomos para casa dos nossos avós maternos. Dois anos depois, a Mãe faleceu, tinha eu sete anos. A causa da morte de ambos foi tuberculose pulmonar.

Em 1958, concluí o Curso de Enfermagem Geral na Escola das Franciscanas Missionárias de Maria. O terminar deste curso foi para mim a realização de um sonho que desde sempre alimentei.

14

14

O Papel da Mulher na Guerra Colonial

Comecei a trabalhar em 1959, no hospital da CUF e foi aí que fui abordada por uma colega da Escola para integrar uma equipa de enfermagem na Força Aérea, mais concretamente nos Para-queidistas, para actuar em Angola, onde a guerra tinha estourado, em 1961. O convite seduziu-me de imediato, disse logo: "Olhe, conte comigo, mas eu amanhã confirmo". Eu tinha que dar uma satisfação à família com quem vivia, mas a minha decisão estava tomada. Os meus amigos e a família com quem vivia acharam a ideia um pouco louca, mas houve quem dissesse: "Se ela não vai, quem é que vai?" Esse era realmente o meu argumento e quando me perguntavam passei a dizer: "Claro que vou, se eu não vou quem é que vai? Eu não tenho projectos, não tenho nada que me prenda e lá precisam de mim." Respondiam-me que era a altura de ficar sossegada. Mas eu era desassossegada e respondia: "Mas...eu volto para cá, e depois fico quieta".

15

O Papel da Mulher na Guerra Colonial

Quando me contactaram pensei que a minha ida como enfermeira era útil, e o importante era atenuar o sofrimento daquele que não tinha culpa nenhuma e que estava na frente de guerra. Não pensei na estratégia de guerra, o porquê da guerra. Achava que aquilo seria uma situação temporária e depois voltávamos. Na verdade, nunca tinha pensado trabalhar em África. Quando as notícias da guerra em Angola chegaram, para mim, como para muita gente, foi uma surpresa. Tínhamos uma opinião desinformada e uma população que também não estava esclarecida, muito menos sobre o que se passava em África. E aceitei o desafio, embora o vencimento fosse menor do que na CUF. Na verdade, eu nem perguntei nada, não perguntei quais eram as condições.

A nossa missão específica era de, a bordo, assistir e tratar os feridos ou doentes, combatentes ou população civil, e conduzi-los para o hospital indicado.

15

15

O Papel da Mulher na Guerra Colonial

Mas a nossa preparação tinha sido cuidada. Quando se reuniu o grupo de voluntárias – éramos 11, uma fracção de uma companhia – fomos convocadas para fazer testes de adaptação e de capacidade.

A guerra tinha começado em Março e nós fomos convocadas em fins de Maio. Fomos para Tancos fazer os testes a 25 ou 26 de Maio, e depois fomos para lá iniciar o curso no dia 6 de Junho, que é o dia do desembarque da Normandia, o dia mais longo, o dia D, como eu digo sempre. Era um curso adaptado a nós, à nossa capacidade física, que não era igual à dos homens, tínhamos que fazer tudo numa dimensão adaptada à nossa resistência física. O primeiro salto foi a 2 de Agosto e fizemos todos os outros saltos até 8 de Agosto, data em que fomos brevetadas.

A 23 de Agosto fomos duas enfermeiras para Angola, como teste. Estávamos ainda a fazer fardas em Lisboa, quando foi anunciado que ia haver uma operação especial dos para-queidistas no norte de Angola, na Serra da Candá e eles gostavam da nossa presença.

17

17



18

18

O Papel da Mulher na Guerra Colonial

Um dia, um jovem soldado, foi vitimado por uma mina, que lhe esfacelou um pé. Já instalado no avião que fazia a sua evacuação para o hospital militar, a enfermeira para-queidista que o acompanhara, perguntou-lhe se tinha muitas dores. Com a cabeça ele acenou-lhe que não, mas o seu rosto continuava a espelhar todo o sofrimento que lhe ia na alma. A enfermeira tentou confortá-lo, dizendo-lhe para ter confiança na competência e dedicação dos médicos e de toda a equipa hospitalar que o iria tratar. Prontamente, ele olhou fixamente para a enfermeira e diz-lhe com contida emoção: "Senhora enfermeira, com pé ou sem pé, estou vivo! O que me preocupa é a dor da minha mão quando souber."

Socorriamos também os feridos do lado adversário. Deontologicamente, homem/mulher, ferido/doente é, e deve ser sempre tratado como humano que é. Quando "o" tinha diante de mim como ferido, não fazia julgamentos, não se faz qualquer julgamento sobre uma pessoa que sofre. O humano fala sempre mais alto e penso que nós portugueses, por aquilo que me foi dado observar, temos uma sensibilidade muito humana.

19

O Papel da Mulher na Guerra Colonial

Eu tinha dúvidas em relação à descolonização, não que achasse que as coisas estavam bem. Mas Salazar deixou de governar em 1968. De 1968 a 1974 vão seis anos, ninguém mudou nada e só Salazar é que tem culpa? Todos nós fomos culpados, eu também porque não era capaz de dar gritos pela Paz. O que se passava é que enquanto havia um homem inocente a combater, que era o soldado, nós deveríamos estar numa retaguarda de apoio. No entanto, eu perguntava com frequência desde os primeiros dias: "Quando é que isto acaba, não há direito que isto aconteça..." E complicado, porque eu achava que nem que fosse por um minuto a guerra não deveria existir. Mas as circunstâncias levaram-nos a viver uma série de situações. Não estava ao nosso alcance descobrir a razão da guerra!

20

20

8 À espera do correio

António Lobo Antunes, médico e escritor (n. 1942), cumpriu 27 meses de comissão em Angola, durante os quais escreveu quase diariamente à sua mulher, Maria José.

Minha amada Joia,

Agora, de há uns tempos a esta parte que não recebo carta tua, decreto devido aos habituais atrasos do correio, por estas bandas bastante anárquico. Hoje só chegou uma da avó Galhó, o que tem o efeito pernicioso de aumentar o número dos meus correspondentes, para o que preciso com urgência – nunca é demais dizê-lo – de mais aerogramas. O machinho de cerca de 10 que agora tenho foi-me fornecido pelo piloto do helicóptero, que tem um nariz cyanescos e é fa das minhas cirurgias, a que vai assistir interessadíssimo e arrepiado. [...]

Dos feridos gravíssimos de ontem – três sujeitos cheios de balas – não há notícias mas espero que se salvem. Entretanto o morto – o guia – foi abandonado na mata às feras. [...]

A propósito de feras: Há uma hiena [...] que atravessa os arames fardados e vem comer o conteúdo dos caixotes de lixo. Uma hiena autêntica, com o corpo a descer muito! [...]

Continuo a gostar cada vez mais de ti enquanto os dias passam. [...]

Espero as fotografias a todo o momento! São urgentíssimas!

Milhões e milhões de beijos do

António

Carta de 12/1/71, em António Lobo Antunes, Cartas de Guerra, D. Quilente, 2009



Distribuição de correio. A chegada da correspondência, distribuída pelo SPM (Serviço Postal Militar), era ansiosamente aguardada pelos soldados. Escrevia-se em aerogramas, espécie de envelopes desdobráveis, muito leves e sem fios de costura.

Após a independência, as tropas inimigas, que consideravam os militares africanos que combatiam ao nosso lado como traidores, capturaram o 15 e fuzilaram-no em plena praça pública. O mesmo aconteceu com outros camaradas. [...] Para perpetuar a sua memória, o seu nome foi gravado no Monumento aos Mortos da Guerra Colonial, em Belém.

Testemunho de Damasceno Maurício Borges, comandante da Companhia de Artilharia 1688 (testemunho recolhido em setembro de 2011).

As marcas que a guerra deixou!

O que ficou por dizer?

Grupo 1 – Notícia

Grupo 2 – Trauma de Guerra

Grupo 3 – Trauma de Guerra

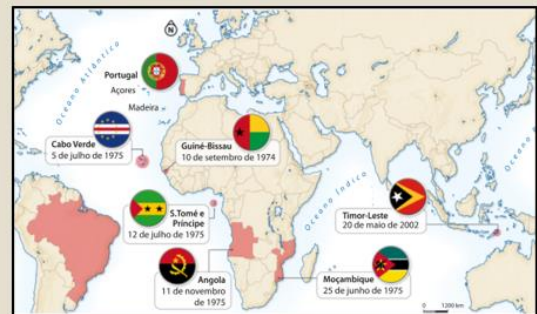
Grupo 4 – O Papel da Mulher na Guerra Colonial

Grupo 5 – Análise de Poemas sobre a Guerra Colonial

Sumário (Aula 15.01.2024) – 2.ª Feira

- Processo de Descolonização Português.
- Trabalho Individual.

A Independência das Ex-Colónias Portuguesas



A abertura e a mudança de mentalidades no início dos anos 70

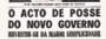


No início da década de 70 viveu-se ainda sob o regime autoritário e conservador do velho Estado Novo [...], mas estavam já em marcha importantes de modernização da sociedade [...]. Não mais e não somente apareceu mulheres com missões muito curtas, caixões igualmente reduzi- dos e demitidos juntos, tal como as caixas contidas que agora todos usam. Além, não são apenas as mulhe- res. Também se fizeram suas calças coloridas, que há uns anos chocavam qualquer um. E, para dizer as coi- sas, deixam crescer o cabelo e usam longas pufinhas e bo- quinhos [...]. Já não reinava a repressão e a censura con- trária. Com a abertura masculina, sobem aos palcos todo o tipo de peças, que vão do apelo à intervenção política aos temas de subcultura (como a hippy), à crítica econô- mica e do regime e até à morte.

[...] A liberdade, essa, já ninguém a controla. Com a adesão na Monarquia Portuguesa a transi- ção facilitada em 1976, é isso o pressor que volta sempre permanentemente. Logo, não há como passar a liberdade e moral do regime ao generalista mais novo. Depois, sobre os festejos de música como ponto de encontro em massa, onde salienta e aprendem hábitos e modos que fogem ao molde do social e que antes só se sabia existentes lá fora. O Festival de Vila de Mafra, onde alguns diversos grupos estrangeiros, começa a ser conhecido como o Woodstock português. E os festivais de jazz de Cascais – organizados a partir de 1971 e por onde passaram os grandes nomes do jazz americano, como Miles Davis ou Duke Ellington – são também perfectos para a revolução mental de jovens e adolescentes que se comportam com liberdade colossais e agitação [...]. Como se não bastasse este comportamento chocante, os jovens portugueses dos anos 70 ainda tentam em assumir um intervencionismo político que o Estado Novo não lhes conheceu, desafiando abertamente o regime. As reuniões de estudantes, para debater e combater formas de luta contra o regime, vão se sucedendo um pouco por todo o país, obrigando a FICD/DCS a uma política de bloqueio à liberdade.

Os Novos Anos – Anos 70 e Década de 1970, Phocas Aguiar, Espinho, 2009, pp. 42-43.

“Tribuna e a geração de Marcelo Caetano, antigo Presidente do Conselho, que substituiu Salazar, a partir de 1976.”



O ACTO DE POSSE DO NOVO GOVERNO

A justificação do “sacrifício” da defesa dos “territórios portugueses” segundo Marcelo Caetano (1969)

As [minhas] deslocações [à Guiné, a Angola e a Moçambique] revestiram-se de significados [...]. As manifestações nas províncias ultramarinas foram a expressão [...] do desejo das populações de se manterem portuguesas e de não serem abandonadas na sua defesa contra os perturbadores da paz. [...] Somos forçados a enormes sacrifícios de homens e de dinheiro para manter um policiamento militar que proteja vidas e bens. [...] A evolução económica e social das províncias e o progresso das suas populações [...] têm de seguir firmemente [...]. Todos os anos, as Nações Unidas aprovam resoluções acerca da autodeterminação dos territórios portugueses [...]. Eu pergunto se algum governante português consciente e responsável pode ceder a tal intimação. [...]

“Conversas em Família” de Marcelo Caetano, in *Diário de Lisboa*, 19 de junho de 1969.

5

A insatisfação das Forças Armadas

Diogo Freitas do Amaral regista no seu livro *O Antigo Regime e a Revolução*, o seguinte desabafo de Marcelo Caetano, feito em agosto de 1972.

Agora quanto à continuação da guerra... tenho as maiores dúvidas. Porque as Forças Armadas, que existem para fazer a guerra, já não querem continuar a bater-se, e o que desejam é a paz. Não tenho ilusões a esse respeito. O moral das tropas é péssimo, e a infiltração comunista nos oficiais milicianos e nos sargentos é enorme. Não sei dizer por quanto tempo mais aguentarão o grande esforço que lhes é pedido. Suspeito que não será por muito. A minha obrigação, como chefe do governo, é traçar a política a seguir pelos militares, pelos diplomatas e por toda a administração pública. Mas por quanto tempo serei obedecido?

Em José Manuel Tavares Castilho, Marcelo Caetano, Uma Biografia Política, Alameda, 2012

O general Costa Gomes¹ partia no dia seguinte, 17 de janeiro, para Moçambique, onde a situação se agravava. [...] Costa Gomes levou com ele o livro do general Spínola² que me disseram depois estar já impresso. Ao regressar a Lisboa, submeteu [...] o parecer cujo texto foi mais tarde divulgado [...]. Costa Gomes concluiu estar o livro em condições de ser publicado e ser a sua publicação um serviço “brilhante” prestado ao país. [...]

Dois dias depois, em 18 (de fevereiro), recebi um exemplar autografado do livro *Portugal e o Futuro* com amável dedicatória do autor. Não pude lê-lo nesse dia, nem no dia seguinte, em que houve Conselho de Ministros. E só no dia 20 consegui, passadas já as onze da noite, encetar a leitura ao cabo de uma fatigante jornada de trabalho. Já não larguei a obra antes de chegar à última página, por alta madrugada. E ao fechar o livro tinha compreendido que o golpe de Estado militar, cuja marcha eu pressentia há meses, era agora inevitável.

Marcello Caetano, Depoimento, Rio de Janeiro, 1974

¹ Os generais Costa Gomes e António de Spínola eram, respetivamente, o Chefe e o Vice-Chefe de Estado Militar General das Forças Armadas.

6

O Olhar de Spínola sobre a Guerra Colonial (1974)

Haveremos de continuar em África. Sim! Mas não pela força das armas, nem pela sujeição dos africanos, nem pela sustentação de mitos contra os quais o mundo se encarniça. Haveremos de continuar em África. Sim! Mas pela clara visão dos problemas no quadro de uma solução portuguesa. Enfrentamos em África uma situação que não decorre essencialmente, nem exclusivamente, de interesses em jogo, à semelhança das determinantes crises anteriores. Na cúpula da crise atual encontra-se, como facto novo, um nacionalismo africano de estilo próprio. [...] no imediato, os africanos desejam sanar a tutela do homem branco que consideram ofensiva, mas cujo auxílio, quando solicitado, é reconhecido como inestimável. [...] Na ordem externa, caminhamos para o isolamento total, apenas se levantando em nossa defesa vozes ténues, isoladas e inexpressivas; e até os poucos amigos são tíbios no seu apoio. [...] Temos plena consciência dos riscos que se correm na linha política preconizada, baseada na abertura, na liberalização, na segurança cívica, na africanização, na autonomia dos territórios ultramarinos e no respeito pelo direito dos povos a dispor de si mesmos, única via de solução para os problemas nacionais; mas temos igualmente plena consciência dos riscos bem mais graves que envolve a sua ignorância ou a sua negação. Defendemos, assim, por todos os motivos, uma política de antecipação, pois julgamos utópico pensar-se na possibilidade de conduzir com êxito qualquer ação tendente a desviar o curso dos acontecimentos [...].

António de Spínola, *Portugal e o Futuro*, Arcádia, 1974, pp. 236-243.

“Autodeterminação”
vs
“Lançamento de uma política ultramarina que conduza à paz”
Spínola, 1974

7

A descolonização, prioridade do MFA

- <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-descolonizacao-prioridade-do-mfa/>

8

O Movimento das Forças Armadas

Desde há meses a esta parte, como é do conhecimento geral, tem vindo a desenvolver-se no seio das Forças Armadas um “movimento de oficiais”, cujas origens foram há muito ultrapassadas e assume hoje características, intenções e finalidades que se entendem oportuno clarificar e definir [...]

O problema maior do povo português e que em larga medida condiciona todos os outros é, neste momento, o da guerra em três territórios africanos: Angola, Moçambique e Guiné. A questão é gravíssima e está na base de uma crise geral do regime, já incontrolável pelo poder. [...]

Os militares conscientes sabem, porém, que a solução do problema ultramarino é política, e não militar, e entendem ser seu dever denunciar os erros de que são vítimas e transformar as Forças Armadas, uma vez mais, em “bode expiatório” de uma estratégia impossível. [...]

Sabem, no entanto, os mesmos militares conscientes que tal solução jamais será consentida pelo poder, que a si próprio se arroga o direito de exclusivo em matéria de patriotismo e se pretende apoiado pela nação.

Contestamos o exclusivo e o apoio proclamados. E porque assim pensamos, entendemos necessário, como condição primeira de solução do problema africano, da crise das Forças Armadas e da crise geral do país, que o poder político detenha o máximo de legitimidade: que as suas instituições sejam efetivamente representativas das aspirações e interesses do povo. Por outras palavras: sem democratização do país não é possível pensar em qualquer outra solução válida para os gravíssimos problemas que se abatem sobre nós.

O Movimento das Forças Armadas e a Nação, documento apresentado na reunião do MEA de 5 de março de 1974

9

O Direito das Colónias à Independência (1974) – Lei 7/74

Tendo o Movimento das Forças Armadas, através da Junta de Salvação Nacional e dos seus representantes no Conselho de Estado, considerado [...] o Conselho de Estado decreta e eu promulgo, para valer como lei constitucional, o seguinte:

ARTIGO 1.º – O princípio de que a solução das guerras nos Ultramar é política e não militar, consagrado no n.º 8, alínea a), do capítulo B do Programa do Movimento das Forças Armadas, implica, de acordo com a Carta das Nações Unidas, o reconhecimento por Portugal do direito dos povos à autodeterminação.

ARTIGO 2.º – O reconhecimento do direito à autodeterminação, com todas as suas consequências, inclui a aceitação da independência dos territórios ultramarinos [...].

ARTIGO 3.º – Compete ao Presidente da República, ouvidos a Junta de Salvação Nacional, o Conselho de Estado e o Governo Provisório, praticar os atos e concluir os acordos relativos ao exercício do direito reconhecido nos artigos antecedentes.

Visto e aprovado em Conselho de Estado.

Lei n.º 7/74, de 27 de julho, 1974.

10

Intenções do MFA Lei 7/74

- Defesa da Democracia;
- Defesa dos Direitos Humanos e da Independência das colónias;
- Fim do envio das tropas para as colónias.



11

O reconhecimento formal do direito à independência

É com a mais viva emoção que dirijo ao Povo português de aquém e além-mar [...] a declaração formal de haver chegado o momento de reconhecer às populações dos nossos territórios ultramarinos o direito de tomarem em suas mãos os próprios destinos [...].

[...] A Lei constitucional n.º 7/74, decretada pelo Conselho de Estado, e ontem promulgada, cria o quadro de legitimidade constitucional necessário para que se dê imediatamente início ao processo de descolonização do ultramar português. [...]

A quantos sonharam, honestamente, com uma África lusa, dirijo uma palavra de confiança nas novas perspectivas que se abrem, e de tranquilidade quanto à segurança da vida que construiram na terra a que também chamam sua. Nada terão a recar, pois consideramo-nos em posição de poder confortá-los com a certeza de que as autoridades dos novos países honrarão o sentido de justiça decorrente do seu estatuto de nações plurirraciais de expressão portuguesa. [...]

Reentrámos no mundo após um ostracismo de mais de uma década. [...] Viva Portugal!

Declaração ao país do presidente António de Spínola, em 27 de julho de 1974

12



Independência

- Acordos de Argel (Agosto de 1974) - Independência da Guiné-Bissau
- 5 de junho de 1975 – independência Cabo Verde
- 12 de julho de 1975 – Independência de S. Tomé e Príncipe
- Acordo de Lusaca – 7 de setembro de 1974 – independência de Moçambique – Guerra Civil, palco da Guerra Fria, tratado de paz assinado a 1992
- Acordo do Alvor – Angola – Guerra Civil – Paz a 2002.
- E os Portugueses?

Calendário da descolonização africana

1974	
26 de abril	PCP, PS e MDP declaram a favor da independência das colónias.
10 de maio	A OUA e a ONU apertam ao reconhecimento da independência das terras africanas.
22 de maio	O ministro das Relações Exteriores, Mário Soares, declara que Portugal reconhece, como interindependente, apenas a FRELIMO (Moçambique) e a MPLA, a FNLA e a UNITA (Angola).
26 de maio	Greves incidentais entre registas e brancos na cidade de Beira, em Moçambique.
8 de junho	Manifestações populares de apoio aos movimentos de libertação, em Lisboa.
27 de junho	Aprovação de Lei n.º 37/74, que concede a independência às colónias. Declaração do Presidente da República.
11 de agosto	Crisis de violência em Angola e em Moçambique.
26 de agosto	Portugal reconhece a independência da Guiné-Bissau (Acordo de Argel).
7 de setembro	O Acordo de Lusaca, entre Portugal e a FRELIMO, marca a independência de Moçambique para meados de 1975.
10 de setembro	Proclamação oficial da independência da Guiné-Bissau.
20 de setembro	Toma posse o governo de transição de Moçambique.
26 de dezembro	Assinatura, em Lisboa, do acordo com a FRELIMO que reconhece a independência de Cabo Verde.

1975	
19 de janeiro	Acordo de Alvor (plágios) entre Portugal e os dirigentes dos três movimentos de libertação angolanos. A independência do território fica marcada para 11 de novembro.
31 de janeiro	Toma posse o governo de transição de Angola.
8 de maio	Portugal aceita os movimentos de libertação de Angola de dois representantes: a Frelimo e a Unita.
12 de maio	Condições entre a MPLA e a FNLA em Luanda e em Nova Lisboa.
14 de junho	Aumento da violência em Angola em face os três movimentos de libertação.
25 de junho	Proclamação oficial da independência de Moçambique.
8 de julho	Proclamação oficial da independência de Cabo Verde.
12 de julho	Proclamação oficial da independência de São Tomé e Príncipe.
22 de agosto	Fim ao clima de guerra civil em Angola. Portugal suspende o reconhecimento a Frelimo.
10 de setembro	Início de parte aérea para evacuação dos Portugueses que se encontram em Angola.
10 de setembro	Portugal transfere o subsídio para o povo angolano, mas não reconhece qualquer governo.
10 de setembro	O MPLA proclama a República Popular de Angola. A FNLA e a Frelimo proclamam a República Democrática de Angola. A UNITA e a UNICLA se demarcam e que não são reconhecidas por qualquer país.

O Reconhecimento Internacional da Independência da Guiné-Bissau (1973)

A Assembleia Geral, reconhecendo o direito inalienável de todos os povos à autodeterminação e independência, em conformidade com os princípios da Carta das Nações Unidas e a Declaração de Garantia da Independência Colonial dos Países e Povos, profundamente preocupada com a situação explosiva resultante da ilegal ocupação pelas forças armadas portuguesas de certos setores da República da Guiné-Bissau e a intensificação de atos de agressão cometidos contra os povos da Guiné-Bissau. [...] Constatando com satisfação que o Estado da Guiné-Bissau assume o sagrado dever de expulsar as forças de agressão colonialistas portuguesas da zona do território da Guiné-Bissau que ainda ocupam [...].

Consistente da necessidade urgente do recém-formado Estado da Guiné-Bissau de toda a ajuda internacional possível, com vista ao seu programa de reconstrução nacional: 1. Saída a recente independência do povo da Guiné-Bissau e a consequente criação do Estado soberano da República da Guiné-Bissau [...]. 2. Insta a que o Governo de Portugal ponha termo à violação da soberania e da integridade territorial [...] e a todos os atos de agressão contra o povo da Guiné-Bissau [...] com a retirada imediata das forças armadas desses territórios. 3. Chama a atenção do Conselho de Segurança [...] para a crítica situação resultante da presença da Portugal [...] e para a urgente necessidade de implementar todas as medidas necessárias para restaurar a integridade territorial da República. [...]

Resolução 3061 da Assembleia Geral da ONU, 2 de novembro, 1973.

As negociações

Reunidas em Argel aos vinte e seis dias do mês de agosto de mil novecentos e setenta e quatro, as Delegações do Governo Português e do PAIGC, na sequência de negociações bilaterais anteriormente realizadas, em ambiente de grande cordialidade, em Londres e Argel, acordam no seguinte:

Artigo 1.º - O reconhecimento de jure da República da Guiné-Bissau, como Estado Soberano, pelo Estado Português, terá lugar no dia dez de setembro de mil novecentos e setenta e quatro.

Artigo 2.º - Com a assinatura deste Protocolo de Acordo o cessar-fogo mutuamente observado de facto em todo o território da República da Guiné-Bissau pelas forças de terra, mar e ar das duas partes converte-se automaticamente em cessar-fogo de jure [...].

As duas delegações exprimem a sua satisfação por terem podido levar a bom termo as negociações que tornaram possível o fim da guerra, de que foi responsável o depósito regime português, e abrem perspectivas para uma frutífera e fraterna cooperação ativa entre os respetivos Povos.

Acordo entre o Governo português e o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (Acordo de Argel)



O hastear da bandeira do novo Estado, em Caridade, no Nordeste de Guiné-Bissau. No lado que se vê, a Independência formalizada em 10 de setembro de 1973, as bandeiras portuguesas foram arriadas dos edifícios oficiais e das povoações e substituídas pela vira d'ouro do novo Estado.

Moçambique: Acordo de Lusaca



Imagem comemorativa do Acordo de Lusaca, assinado a 7 de setembro de 1974, estipulou as condições da independência de Moçambique. O dia foi celebrado pelo povo moçambicano como Dia da Vitória. Em primeiro plano, Samora Machel e Mário Soares.

Angola: Acordo de Alvor

Artigo 1.º - O Estado Português reconhece os movimentos de libertação Frente Nacional de Libertação de Angola - FNLA, Movimento Popular de Libertação de Angola - MPLA e União Nacional para a Independência Total de Angola - UNITA como os únicos e legítimos representantes do povo angolano.

Artigo 2.º - O Estado Português reafirma, solenemente, o reconhecimento do direito do povo angolano à independência [...].

Artigo 3.º - A independência e soberania plena de Angola serão solenemente proclamadas em 11 de novembro de 1975 [...].

Artigo 4.º - O Poder passa a ser exercido, até à proclamação da independência pelo alto-comissário e por um Governo de Transição, o qual tomará posse em 31 de janeiro de 1975 [...].

As delegações do Governo português, da FNLA, do MPLA e da UNITA realçam o clima de perfeita cooperação e cordialidade em que decorreram as negociações e felicitam-se pela conclusão do presente acordo [...].

Assinado em Alvor, Algarve, aos 15 dias do mês de janeiro de 1974, em quatro exemplares em língua portuguesa.

A Grande Fuga

Portugueses de todas as partes de Angola convergiam para Luanda. Caravanas automóveis carregadas com pessoas e bagagem chegavam dos cantos mais remotos do país. Os homens traziam a barba por fazer, as mulheres vestiam despretadas e com roupas amarradas, as crianças sujas e cheias de sono. [...] Ao princípio, iam para os hotéis de Luanda, mas, mais tarde, quando já não havia vagas, iam diretamente para o aeroporto. Uma cidade nômade sem ruas nem casas desportou à volta do aeroporto. As pessoas viviam ao ar livre, permanentemente encharcadas, porque não parava de chover. Viviam agora em piores condições do que os pretos no bairro africano próximo do aeroporto, mas encaram a situação com apatia, com uma resignação desanimada, não sabendo a quem amaldiçoar pela sua má sorte. Salazar morvera. Caetano tinha ido para o Brasil e o Governo de Lisboa mudava constantemente. A culpa de tudo era da revolução, diziam eles, porque antes estavam em paz. [...].

Deixo aqui quarenta anos de trabalho. O suor do meu rosto. E agora, quem é que mo devolve? Acha que alguém pode começar tudo de novo outra vez? [...]. Ninguém sabe quando vai partir ou para onde. Predomina uma confusão cósmica.



Capa da revista O Século Ilustrado, de 27 de setembro de 1975. Se acordou com a BIC, o número de mortos das evasões ultrapassou o meio milhão. Mais de metade veio de Angola e cerca de 12 de Moçambique, sendo que, no maior dos casos, observaram precipitadamente, fugido a decorear e à volta-nôde.

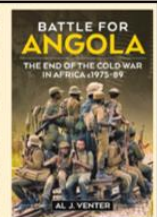
O drama angolano

Contrariamente ao que sucedia na Guiné e em Moçambique, onde não havia, em cada um desses territórios, mais do que um movimento de libertação em armas contra a ocupação portuguesa, em Angola apresentavam-se três - a FNLA, o MPLA e a UNITA - reconhecidos internacionalmente [...].

Depois, era em Angola que se concentravam os maiores interesses económicos, por ser o território que possuía as mais vastas riquezas naturais, sendo já então considerado como potencialmente um dos mais ricos de África. [...].

Finalmente, [...] Angola tornou-se por razões políticas, ideológicas e geoestratégicas, um dos pontos do mundo em que a rivalidade entre as então duas grandes potências, os Estados Unidos e a União Soviética, se revelou de forma mais sensível, provocando, incentivando, prolongando um conflito regional caracterizado, cuja face visível foi a guerra civil que devorou Angola. [...].

A prática veio a demonstrar, poucas semanas depois da assinatura solene do Acordo de Alvor, que este realmente não funcionava nem viria a funcionar.



Capa de Battle for Angola, de AJ J. Venet, editado em 2006. O autor concluiu, baseado no trabalho, ainda a ser concluído, que o destino de Angola após a independência

Ernesto Melo Antunes, 'A Descolonização: Mitos e Realidade', em História de Portugal, vol. XIV, dir. João Medina, C.L.L., 1997



21

IMPACTO DO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO

NAS ANTIGAS COLÓNIAS:

- desmantelamento do aparelho produtivo, administrativo e comercial nos novos países descolonizados;
- guerra civil entre os antigos movimentos independentistas, em Angola e Moçambique;
- interferência de forças internacionais (EUA, URSS e Cuba) no contexto da Guerra Fria.

NA ANTIGA METRÓPOLE:

- transferência/deslocação dos portugueses que estavam no Ultramar ("retornados"), através da realização de uma ponte aérea;
- apoio aos "retornados" por parte do Instituto de Apoio ao Retorno de Nacionais (IARN);
- impacto demográfico e desafio de integração multicultural e multirracial.

22

O Apoio dos Refugiados (1975)

O Decreto-Lei n.º 169/75, de 31 de março, que criou o Instituto de Apoio ao Retorno de Nacionais (IARN), previu [...] a necessidade da sua ulterior revisão, uma vez que era imprevisível a extensão das tarefas que aquele organismo seria chamado a desempenhar. Efetivamente, a experiência já colhida com o afluxo a Portugal de indivíduos ou famílias residentes em Angola e Moçambique e os dados previsionais de que dispomos levam a concluir que o apoio a conceder, tendo [...] em vista a sua integração na vida nacional, se não compadece com normas rígidas, antes exigindo processos rápidos e expeditos [...].

Decreto-Lei n.º 169/75, de 31 de março, 1975.



23

A Independência tardia

- Lei nº.7/74 – reconhecia o direito das colónias à independência
- Começam as negociações com as colónias:
- 15 de Janeiro de 1975 – Guerra Civil em Angola
- Guiné – palco de violência política e golpes militares
- Moçambique – Guerra Civil 1992
- Angola – Guerra Civil até 2002

<https://ensina.rtp.pt/explicador/as-consequencias-do-processo-de-descolonizacao/>

24

Independência das Colónias

- <https://media.rtp.pt/descolonizacaoportuguesa/pecas/macau-fim-da-ocupacao-perpetua/>
- <https://ensina.rtp.pt/artigo/independencia-de-timor-leste/>

25

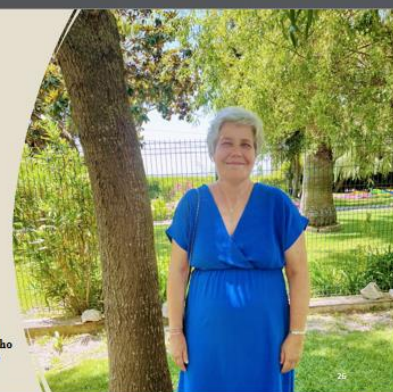
Testemunho Maria de Fátima Fidalgo

Nasceu a 06.10.1961, no Porto.

Foi para Luanda em 1964.

Voltou para Portugal após o 25 de Abril de 1974.

“Ficámos com pena de deixar lá tudo, tanto trabalho e deixámos tudo, tivemos de começar tudo do 0”



26

Testemunho Maria de Fátima Fidalgo

- Nasceu no Porto, a 06.10.1961, os pais eram naturais do Porto.
- Foi para Luanda em 1964, quando tinha 3 anos com os pais.
- Voltaram todos para o Porto porque a mãe adoeceu, vindo a falecer na cidade. A Fátima e o pai voltaram para Luanda, tinha agora 9 anos.

“Só voltei para Portugal depois do 25 de abril de 1974, tinha eu 13 anos, ainda passei um grande bocado, fui expulsa da minha casa, não podia levar nada comigo.”

27

Testemunho Maria de Fátima Fidalgo

“Lembro-me de meter a roupa a secar e de as balas passarem por cima de mim. Havia horas de recolher, a partir daquela hora não podíamos sair de casa.”

“Mas aquilo lá era bonito, havia coisas maravilhosas, plantas bonitas, praias lindas, diverti-me muito.”

“Uma vez fui trabalhar com o meu pai e fiquei na sua carrinha se não fugisse tinha morrido, arrebetaram a carrinha, tivemos de correr e fugir dali, estas coisas eram normais, tínhamos de continuar viver”

28

Testemunho Maria de Fátima Fidalgo

- “Quando foi o 25 de abril, vieram a nossa casa e disseram que tínhamos de ir embora e deixar a nossa casa, não levámos nada connosco. Os empregados do meu pai queriam vir com ele e não podiam, claro.”
- “Viemos de avião e passámos a noite no IARN e depois fomos para Valongo, tínhamos lá família, tivemos de começar tudo do 0 e recomeçar a vida.”
- “Ficámos muito tristes e com pena de deixar lá tudo, tínhamos a casa, as galinhas, os coelhos, a horta, a oficina do meu pai.”
- “Muita lágrima chorei quando voltei, tive de aprender tudo, em Angola estudava, quando vim não quis estudar mais.”

29

29

Testemunho Maria de Fátima Fidalgo

- Gostavas de voltar?
- “Sim, mas deve estar tudo diferente.”
- Tiveste medo?
- “Sim e pena de deixar tudo, mas tinha de ser, não tínhamos escolha, mas a vida continuo e refizemos a nossa vida.”

30

30

A Guerra Colonial Portuguesa (1961-1974)

Será que a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso?

“O “Nosso” Passado Doloroso – A Guerra Colonial”

Portugal é responsável pelo que aconteceu?

“**A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a História é, como ciência, e por que ela é necessária**” (Rüsen, 2001, p. 56).

31