

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal

Painful pasts, difficult histories and socially acute questions in the teaching and learning of History in Portugal

Passés douloureux, histoires difficiles et questions socialement vivas dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au Portugal

Pasados dolorosos, historias difíciles y cuestiones socialmente vivas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en Portugal

Mariana Lagarto
CITCEM/FLUP
mjslagarto@gmail.com

Resumo: As questões socialmente vivas (Legardez & Simonneaux, 2006) têm-se refletido na educação em geral e no ensino da História, em particular, muitas vezes por via das memórias de situações de história difícil (Borries, 2011) ancoradas em passados dolorosos (Hommet, 2012). No entanto, a sua abordagem não é fácil havendo muito professores que arriscam, mesmo sentindo necessidade de formação, e criam tarefas que ajudem a responder às carências de orientação dos alunos acerca destes temas potenciando a tomada de decisões numa perspetiva mais humanista. Por isso, se apresentam pistas de trabalho que possam inspirar essa abordagem, com especial enfoque no que se tem vindo a produzir em Portugal.

Palavras-chave: Passados dolorosos; histórias difíceis; questões socialmente vivas; ensino da História

Abstract: Socially acute questions (Legardez & Simonneaux, 2006) have been reflected in education and in the teaching of History, in particular, often through memories of situations of burdening history (Borries, 2011) anchored in painful pasts (Hommet, 2012). However, its approach is not easy and there are many teachers who take risks, even if they feel the need for training, and create tasks that help respond to students' lack of guidance on these topics, enhancing decision-making from a more humanistic perspective. Therefore, we present work paths that could inspire this approach, with a special focus on what has been produced in Portugal.

Keywords: Painful pasts, difficult histories, socially acute questions, History teaching

Résumé : Les questions socialement vivas (Legardez & Simonneaux, 2006) d'aujourd'hui se sont reflétés dans l'éducation en général et dans l'enseignement de l'Histoire en particulier, souvent à travers des mémoires de situations historiques difficiles (Borries, 2011) ancrées dans un passé douloureux (Hommet, 2012). Cependant son approche n'est pas facile et de nombreux enseignants prennent des risques, même s'ils ressentent le besoin de formation, et créent des tâches qui aident à répondre aux difficultés d'orientation des élèves sur ces sujets, améliorant ainsi la prise de décision dans une perspective plus humaniste. Nous présentons donc des pistes de travail qui pourraient inspirer cette approche, avec un accent particulier sur ce qui a été produit au Portugal.

Mots clés : Passés douloureux, histoires difficiles, questions socialement vivas, enseignement de l'histoire

Resumen: Las cuestiones socialmente vivas (Legardez & Simonneaux, 2006) se han reflejado en la educación em general y en la enseñanza de la Historia, en particular, muchas veces a través de recuerdos de situaciones históricas difíciles (Borries, 2011) ancladas en pasados dolorosos (Hommet, 2012). Sin embargo, su enfoque no es fácil y son muchos los profesores que se arriesgan, aunque sientan la necesidad de formarse, y crean tareas que ayuden a responder a la falta de orientación de los estudiantes en estos temas, potenciando la toma de decisiones desde una perspectiva más humanista. Por ello, presentamos

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

líneas de trabajo que podrían inspirar este acercamiento, con especial atención a lo que se ha producido en Portugal.

Palabras clave: Pasados dolorosos, historias difíciles, cuestiones socialmente vivas, enseñanza de la Historia

1. Introdução e opções metodológicas

Os desafios da atualidade, portadores de incertezas e geradores de controvérsias, têm vindo a ser apelidados de questões controversas, sensíveis ou socialmente vivas e, no caso de situações do passado, de histórias difíceis, incómodas ou dolorosas. Estas questões refletem-se no ensino quer através dos currículos, quer das dúvidas dos alunos, desafiando os professores para áreas onde a escassa oferta formativa os deixa pouco seguros. Este artigo visa contribuir para essa formação através da apresentação de várias abordagens acerca do tema enquadradas por uma breve revisão de literatura.

A seleção das abordagens (apresentadas no ponto 5) decorreu de opções metodológicas de natureza qualitativa que nortearam a recolha e análise de dados (Flick, 2005). Realizou-se uma pesquisa documental orientada por critérios de seleção de projetos de investigação, doutoramentos e mestrados, realizados em Portugal, acerca destes temas, tendo-se estabelecido contactos com responsáveis por Mestrados de Ensino da História para se aceder aos estudos mais recentes. A análise de conteúdo evidenciou: a) as abordagens (e os materiais) com maior potencial inspirador de futuras práticas letivas; b) as seis categorias pelas quais se apresentam as abordagens e cuja nomeação se inspirou na revisão de literatura relativa ao currículo português.

2. Conceitos e teorias

As questões controversas começaram a ser discutidas no mundo anglo-saxónico nos anos 70 do século XX no âmbito de uma corrente educativa que relacionava ciências, tecnologia e sociedade (Legardez, Simonneaux & Simonneaux, 2008). No ensino da História estas questões refletiram-se em temas como o tráfico negreiro (Phillips, 2009), considerando-se sensível o seu estudo devido às injustiças reais ou percecionadas em relação a outro(s) por parte de indivíduos ou grupos no passado e às disparidades entre o que é ensinado na escola e as histórias da família/comunidade (TEACH, 2007).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

Na França, Legardez e Simonneaux (2006) criaram o termo questões socialmente vivas (adiante QSV)¹ para designar as questões ‘vivas’ que se manifestavam: a) na sociedade através de debates nos media acerca de práticas, valores e representações sociais (e de que os alunos ouviam falar); b) no saber científico, tecnológico e/ou profissional através das controvérsias/ tensões entre especialistas; c) no saber escolar provocando alunos professores (Legardez, Simonneaux & Simonneaux, 2008). A vivacidade das QSV é ampliada pela diversidade cultural ao colocar frente a frente histórias e memórias diversas, muitas delas portadoras de ressentimento que tornam “o passado um presente mais presente que o presente” (Ferro, 2009: 12). De notar, no entanto, que já desde os anos 80, se abordavam no currículo francês temas sensíveis que se reportavam a momentos traumáticos como a Shoah ou a colonização, numa lógica de dessacralização do passado heroico (Falaize, 2014).

Na Europa, o ressentimento e a questão das reparações a populações vitimizadas tornou-se mais sensível após a queda do muro de Berlim, que alterou as referências estruturais da memória sendo pouco comum a reconciliação assente no esquecimento como ocorreu entre a França e Alemanha no pós-segunda guerra mundial (Hommet, 2012). As propostas de políticas públicas e modelos de reconciliação da União Europeia suscitaram um vivo debate acerca dos passados dolorosos, nomeadamente acerca: a) dos usos da memória em comemorações (e na museificação) relacionadas com conflitos entre países europeus e dentro destes; b) da responsabilidade nas reparações; c) das gramáticas da reconciliação (Mink & Neumayer, 2007).

Entre 2011 e 2014 o projeto ‘*Enseigner les passés douloureux en Europe*’² envolveu a Finlândia, a França, a Polónia, a Rússia, a Hungria e Portugal numa investigação acerca da forma como as histórias de passados dolorosos se abordavam na escola (e a sua interferência na construção de uma identidade europeia), bem como acerca da perceção dos jovens europeus sobre estes passados, nomeadamente em termos de consciência histórica e responsabilidade moral (Alves *et al.*, 2012). Como passado doloroso entendia-se qualquer situação histórica causadora de controvérsia: a) política devido a relações

¹ Em inglês ‘*Socially acute questions*’ (SAQ).

² O projeto foi liderado pelas Universidades de Helsínquia (Finlândia) e Caen (França) e teve a parceria das Universidades do Porto (Portugal), Zelena Gora (Polónia), Kolomna (Rússia) e Oeste (Hungria).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

dentro de um estado ou entre estados; b) memorial por se valorizar mais a memória do que a história; c) moral abarcando as dimensões política e memorial (Hommet, 2012).

Na Alemanha, a abordagem do Holocausto levou Bodo von Borries (2011) a criar o termo *burdening history* para designar situações históricas tensas cujo estudo associa ao conhecimento emoções fortes e desconfortáveis (vergonha e/ou culpa), lamentos sobre as ações dos antepassados (luto) e conflitos em torno da responsabilidade. Este tipo de aprendizagem implica um distanciamento do passado, (não o seu esquecimento) para se perceber o que aconteceu (e as suas consequências) e para se gizardem mudanças potenciadoras de reconciliação num futuro comum (Borries, 2011).

Nos Estados Unidos Terrie Epstein e Carla L. Peck definiram o conceito *difficult histories* para designar histórias “that incorporate contested, painful and/or violent events into regional, national or global accounts of the past” (Epstein & Peck, 2017: 1), usando esse conceito como pilar da conferência *Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts and Contexts* de 2015. No rescaldo desse evento propuseram uma ‘abordagem sociocultural crítica’ para designar a interferência dos conceitos de poder, identidade e ação nas narrativas históricas marcadas pela violência, dor ou trauma, cujo caráter assimétrico (na escola e na sociedade) pode espoletar sentimentos de pertença, queixa ou perdão.

No Brasil, Maria Auxiliadora Schmidt traduziu *burdening history* como história difícil, tensa ou pesada, propondo a articulação do seu ensino com os princípios do novo humanismo de Rüsen (2015)

“particularmente no que se refere às suas implicações para o ensino de história, tais como a problemática da diversidade e unidade na vivência da sala de aula, a diversidade e unidade na aprendizagem histórica, a problemática da aprendizagem da história universal e da unidade do tempo histórico na diversidade das experiências históricas.” (Schmidt, 2015: 25).

Em Portugal, Isabel Barca tende a usar o termo «*incómoda*» para designar “questões históricas ainda pouco discutidas e que contrariam a ideia de um passado nacional glorioso” (Barca, 2019: 529), mas que implicam a criação de diálogos transversais e abertos na comunidade lusófona, inspirando-se na ‘superação interpretativa’ de Rüsen e

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

nas formas de lidar com passados traumáticos de Werstch (o silêncio e luto dão lugar à luta e à contestação, alcançando-se o equilíbrio após um diálogo multiperspetivado).

As noções de passado violento de Cole, passados sensíveis de van Boxtel, Grever e Klein ou passados traumáticos de Psaltis, Carretero e Cehajic-Clancy presentes na literatura da especialidade (Gross & Terra, 2018) parecem revelar alguma equivalência com os passados dolorosos segundo Tatyana Maia (2017).

3. Desafios e estratégias

O ensino e aprendizagem em História de QSV, de passados dolorosos ou de histórias difíceis coloca desafios a professores (e escolas) e a alunos (e famílias), por um lado, devido à maior ou menor segurança com que o professor mobiliza conhecimentos e práticas para ensinar estas questões e, por outro, à forma como o aluno aceita e integra estas aprendizagens nos seus quadros mentais, sobretudo se colidirem com os seus saberes/vivências (Falaize, 2014; Gross & Terra, 2018). Isto leva a que haja professores que evitem ensinar estas questões e outros que prefiram ensinar questões semelhantes ocorridas noutros tempos e espaços, sendo poucos os que arriscam a sua abordagem.

A predisposição para o risco foi definida por Alan McCully e Alison Kitson (2005)³, como *avoider*, *container* e *risk-taker*, respetivamente evasivo, moderado e ousado (segundo tradução de Alves & Ribeiro, 2022). Os *ousados* ultrapassam limites em nome da utilidade social de relacionar passado e presente no ensino de História, os *moderados* não incentivam o aprofundamento de controvérsias e os *evasivos* apenas querem tornar os alunos melhores numa História ‘sem função social’ (McCully & Kitson, 2005). Estes últimos parecem preferir um currículo monocultural, o que não só não responde à diversidade cultural crescente como pode levar a que alguns alunos sintam a disciplina como algo de “irrelevante e inconsistente com as suas vidas” (CE, 2018: 24). De facto, o ensino de questões como escravatura/tráfico negreiro, (des)colonização/colonialismo, guerras/genocídios, direitos humanos/globalização, implica a recusa de currículos monoculturais assentes na noção de um passado único e glorioso (Barca, 2015, 2019; Gross & Terra, 2018). Implica ainda a defesa da função social da História para combater

³ Num estudo realizado nas zonas problemáticas da Irlanda do Norte e Inglaterra.

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

silêncios e ignorâncias potenciados pelos usos da memória em cultos do passado (Alves & Ribeiro, 2022) e para combater o currículo nulo assente na ideia de que aquilo de que não se fala não interfere na formação dos jovens nem tem consequências sociais (Black, 2020).

Para lidar com as QSV Legardez e Simonneaux (2006) propõem que se parta da problematização das questões para se estabelecerem relações entre estas e os conteúdos científicos e históricos. Tal pode ser feito através de debates e jogos de papel mobilizadores de competências de problematização, argumentação e identificação de riscos e facilitadores de uma maior abertura à aceitação de perspetivas diversas e à tomada de decisões ancoradas na reflexão científica (Legardez, Simonneaux & Simonneaux, 2008).

Para lidar com a *burdening history* Borries (2011) propõe trabalhar a empatia a partir da comparação de narrativas, envolvendo cognição, emoções e julgamentos morais na sua interpretação e análise para se: a) evitar a tentação de negar ou esquecer; b) lidar com a vergonha (ou com as exigências de a sentir) pelas ações dos antepassados; c) rejeitar a culpa pessoal (distanciando-se dos perpetradores) e reconhecer a responsabilidade; d) tomar decisões que possam implicar a mudança de atitude no sentido da tolerância e reconciliação histórica; e) construir uma narrativa em que se lide com os sentimentos de luto, vergonha, culpa e responsabilidade.

Em 2015 Rösen propôs o Novo Humanismo assente nos princípios de experiência, interpretação, orientação e motivação para responder às carências de orientação dos alunos face a memórias de choques culturais que ao longo da História espoletaram o racismo, a xenofobia e guerras. Esta será uma forma de se contribuir para a formação de uma identidade que se quer responsável por mudanças rumo à tolerância e ao respeito intercultural fundado na defesa da dignidade humana (Nechi, 2017).

A interpretação e análise multiperspetiva parecem, assim, ser uma forma equilibrada de abordar histórias difíceis e controversas (e também a análise das *fake news*, segundo Barca) por facilitarem a descodificação de mensagens e a compreensão da complexidade da História e por darem sentido ao mundo atual (Lee, 2008; Barca, 2019; Epstein & Peck, 2017). É este o contributo da educação histórica para: a) ajudar os alunos a reconceptualizar as narrativas do passado com base na evidência e no pensamento racional (Lee & Shemilt, 2003); b) evitar que a abordagem destas questões se reduza a

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

um catálogo de atrocidades do que de pior o ser humano é capaz (Phillips, 2009); c) “contribuir com objetividade para uma consciência histórica e intercultural de sentido mais humanista e à escala planetária” (Barca, 2019: 537).

Estas ideias parecem consubstanciar os princípios e linhas orientadoras para o ensino de História de qualidade proposto pelo Conselho da Europa (e alinhado com a Comissão Europeia e a UNESCO) para desenvolver a compreensão, o pensamento crítico e as competências para uma cultura da democracia e respeito pelos direitos humanos (CE, 2018).

O papel do professor que ousa arriscar é reconhecido pelo Conselho da Europa, tal como a necessidade de formação, à qual os professores associam outros constrangimentos como a escassez de recursos, o reduzido tempo curricular e a idade dos alunos (TEACH, 2007). A ultrapassagem de algumas destas dificuldades parece passar por uma gestão adequada dos conteúdos e competências do currículo que implique a criação de tarefas de aprendizagem orientadas para a pesquisa e compreensão da complexidade de mudanças/ruturas/continuidades provocadas pelas QSV ou pelos passados dolorosos e a concessão de tempo para a análise de fontes e reflexão acerca dos temas, esperando-se que façam bom uso do aprendido (TEACH, 2007; Lee, 2008; Lagarto, 2022).

4. O lugar destas questões no currículo português

A única disciplina do currículo português que refere explicitamente os passados dolorosos como tema é História, Culturas e Democracia (HCD), que é uma opção de 12.º ano para alunos sem História no percurso escolar de ensino secundário. HCD pretende desenvolver competências de reflexão sobre a contemporaneidade de forma a combater o senso comum e propõe abordagens críticas e multiperspetivas nos temas em que se desdobra, não seguindo a habitual organização cronológica das disciplinas de História (Pinto & Lagarto, 2022). Aliás, o debate que se seguiu na esfera pública acerca da natureza dos passados dolorosos (questão ideológica ou questão de ensino) revelou imediatamente o seu carácter ‘socialmente vivo’ havendo quem, como João Pedro Marques (2019), reivindicasse o regresso a um currículo monocultural.

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

Nas restantes disciplinas relativas à História⁴ existem também temas sensíveis e QSV, sendo comuns às Aprendizagens Essenciais (AE) do ensino básico a escravatura, o tráfico negreiro, a colonização/descolonização, a guerra colonial, o Estado Novo, o 25 de Abril e os direitos humanos e, apenas no 9.º ano, a guerra civil espanhola, as bombas atómicas e os direitos dos negros (Barca, 2019; Moreira & Duarte, 2022). De notar que estes temas são transversais ao ensino secundário e que existem ainda outros temas sensíveis, com diferentes graus de aprofundamento consoante os ciclos de escolaridade, como os autoritarismos, as guerras, os genocídios, os conflitos religiosos, a globalização e as questões transnacionais.

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte (2022) consideram que as AE do ensino básico revelam maior incidência na descrição do que na explicação histórica, persistindo a noção de que as crianças do 1.º CEB são muito novas para refletir acerca das QSV, pelo que sugerem o repensar do currículo. Para contornar a tendência de simplificação referida, Mariana Lagarto (2022) sugere a articulação de conteúdos com as competências específicas em História, nomeadamente as que visam promover a clarificação de valores numa perspetiva humanista ou a mobilização de conhecimento substantivo para fundamentar opinião e intervir de forma responsável na sociedade, respeitando a diversidade (étnica, ideológica, cultural, sexual) e valorizando a dignidade e direitos humanos. Esta pode ser ainda uma forma de se atenuarem os constrangimentos da redução de tempo curricular que as disciplinas de História têm vindo a sofrer (Pinto & Lagarto, 2022) e de orientar os alunos para uma compreensão mais genuína da complexidade dos temas do passado que atravessam o presente (Lagarto, 2017).

5. Abordagens de passados dolorosos, histórias difíceis e QSV em Portugal

As abordagens, apresentadas pelas categorias decorrentes da análise, estão organizadas em função do seu uso para desenvolver questões de carácter nacional ou mundial. Salientam-se ainda alguns materiais educativos que facilitam o acesso a fontes e questões que podem ser usadas como estão ou adaptadas a novas tarefas orientadoras.

⁴ Estudo do Meio no 1.º ciclo do ensino básico (CEB), História e Geografia de Portugal (2.º CEB), História (3.º CEB), História A e B e HCA (ensino secundário).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

- Colonialismo, guerra colonial e descolonização

Isabel Barca (2019) desenvolveu o projeto “*Formar Opinião na Aula de História*” em duas fases: na década de 1990, com Maria Cristina Bastos e Jorge Carvalho, abordou no 9.º ano guerra colonial e descolonização e, na década de 2000, com Marília Gago, abordou no 6.º ano colonialismo e descolonização. As tarefas foram criadas em torno de recursos multimédia e de fontes com perspetivas diversas acerca da guerra colonial (na sociedade portuguesa e nos movimentos de libertação africanos), devendo os alunos ainda recolher “memórias de participantes e de evidência material da Guerra Colonial (entrevistas a ex-combatentes e a ‘retornados’ das colónias e recolha de fotografias e objetos de África)” (Barca, 2019: 532-533) O 9.º ano iniciou em aula a análise/comparação de perspetivas prosseguindo as tarefas de grupo fora da sala. O 6.º ano partiu de uma tarefa de localização temporal/espacial e de discussão das consequências da guerra para uma tarefa de comparação de perspetivas, cujas questões se orientavam para a complexificação da análise, de que são exemplo: “Os autores concordam ou discordam quanto à política colonizadora portuguesa?” e “De todos os textos, qual é o que na tua opinião se aproxima mais da realidade sentida pela população portuguesa de hoje? Justifica”. A análise das respostas mostrou uma oscilação entre compreensão fragmentada e avaliação crítica de perspetivas, evidenciando que em “História há sobretudo lugar ao diálogo com base numa argumentação lógica alimentada por novas carências de sentido e fundamentada na evidência” (Barca, 2019: 537). A publicação deste Projeto nos cadernos pedagógicos-didáticos da Associação de Professores de História terá inspirado vários professores ao longo do tempo.

Luís Alberto Alves e Cláudia Pinto Ribeiro, com Renato Oliveira e Laura Moreira, (2012) abordaram, em 2011, a Guerra Colonial, no âmbito de ‘*Enseigner les passés douloureux en Europe*’, para perceber como jovens de 9.º e 12.º anos pensam acerca dos passados dolorosos e da reparação face a injustiças históricas. A recolha de dados deste projeto foi efetuada em entrevistas em *focus group* orientadas pelas questões:

“Consideram que conhecem bem a História de Portugal? Que episódios da História de Portugal são dignos de orgulho ou de vergonha? Será que a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso? Somos ou não responsáveis perante o que aconteceu? Vale ou não a pena, temos ou não necessidade de reparar as pessoas que sofreram as

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

consequências da Guerra, e, em caso afirmativo, quem são? Qual será a melhor forma de reparar as injustiças do passado?” (Alves *et al.*, 2012: 13).

Os jovens reconheceram a violência deste passado doloroso e refletiram sobre os silêncios em torno dele e o desconforto que lhes provocava, tendo assumido diferentes posições face à culpa, à responsabilidade (individual ou coletiva). A ideia de reparações materiais recebeu menos consenso que a das reparações sociais e morais, evidenciadoras de respeito e arrependimento, defendendo que estas fossem feitas pelos *media* ou por representantes políticos. Ficou ainda claro que os jovens não recusam discutir estes temas e que consideram que a História os auxiliou a fundamentar o seu pensamento crítico, sendo um “lugar privilegiado para a abordagem de determinados temas, nomeadamente os mais ‘dolorosos’” (Alves *et al.*, 2012: 25).

A noção de que a História ajuda os jovens a disponibilizaram-se para o debate destes passados e para a pesquisa saiu reforçada, quando se retomou o projeto em 2019 com alunos de 9.º ano, tal como a convicção da necessidade de os professores diversificarem práticas letivas e de correrem riscos para implicar os alunos na aprendizagem destes passados e de QSV (Alves & Ribeiro, 2022). Evidenciou-se ainda a abertura dos professores envolvidos para pôr em prática propostas disponibilizadas pela investigação académica sobre ditaduras, populismos e extremismos (entre outras) de forma a levar “para dentro dos espaços educativos, recursos, didáticas e evidências que alijem os preconceitos e consolidem as ideias substantivas que devem os nossos alunos levar para a sociedade e o mundo onde vão habitar” (Alves & Ribeiro, 2022: 22).

- Guerras e genocídios

Mariana Silva (2018) abordou os temas sensíveis e controversos da participação de Portugal na 1ª guerra mundial, da ação de Aristides de Sousa Mendes e da guerra colonial, com alunos de 9.º ano⁵. Trabalhou a empatia histórica com recurso a fontes do manual e vídeos, fotografias e testemunhos que selecionou para que os alunos entendessem o que une e o que separa comunidades diferentes no mesmo contexto histórico⁶. Deste projeto destacam-se os debates finais acerca da participação de Portugal na 1ª guerra mundial e

⁵ Relatório de Estágio “A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História”.

⁶ Os planos de aula, fontes e fichas de empatia histórica constam do Relatório (Silva, 2018: 101-126).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

na guerra colonial, bem como o exercício de empatia histórica com o objetivo de “colocar os alunos na posição de personalidades históricas e, por outro, levá-los a tomar decisões sobre temas controversos, tendo como base a compreensão e não a crítica” (Silva, 2018: 66). Os alunos argumentaram com facilidade sobre a guerra colonial, revelando maior empatia com os colonizados (devido à compreensão da situação a que estavam sujeitos), mas tiveram mais dificuldade em criar argumentos para justificar a ação de Aristides e explicar os seus constrangimentos, sendo notória a forma como as suas limitações de escrita e oralidade interferiam na sua comunicação. Não obstante, Silva (2018) reconhece que trabalhar a empatia histórica através da análise de fontes e da contextualização da ação dos indivíduos contribui para a evolução (ainda que ligeira) da compreensão histórica dos alunos, desafiando-os a arriscar explicações históricas em torno da importância da diversidade cultural e social para responder aos desafios do mundo atual.

Orsélia Dias (2020) abordou o genocídio arménio, a guerra colonial portuguesa e os Gulag soviéticos, usando as propostas de HCD com alunos de 12.º ano de História A, para perceber se consideravam estes temas como passados dolorosos ou QSV⁷. Partiu da exploração destas ideias prévias para a pesquisa autónoma de fontes credíveis, tendo criado dois grupos para aprofundar cada tema. Os grupos deviam registar as suas conclusões e apresentá-las à turma ao fim de dois meses⁸, tendo ainda ouvido o testemunho de um ex-combatente da guerra colonial convidado para falar com a turma.

No final desta tarefa os grupos deviam refletir acerca de estes temas serem ou não passados dolorosos ou QSV considerando o sofrimento provocado pelo número de mortos e pelo trauma dos sobreviventes. Os grupos que trabalharam a guerra colonial só mencionaram os impactos negativos sofridos por Portugal, não referindo os das populações das colónias; os do genocídio arménio viram-no como uma QSV demonstrando alguma indignação face à persistência da Turquia em não assumir o acontecido; um dos grupos dos Gulag viu a questão como socialmente ‘morta’ por já ter sido reconhecida pela Rússia. Orsélia Dias salientou ainda que os alunos se revelaram

⁷ Relatório de Estágio “Passados Dolorosos no Ensino da História”.

⁸ As regras de trabalho, os critérios e grelha de avaliação constam do Relatório (Dias, 2020: 53-71; 91-100).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

mais à vontade na oralidade que na escrita e que preferiram a pesquisa na web à bibliográfica.

Numa fase posterior cada grupo escolheu um representante para um *focus group* orientado pelas questões:

“Gostas da disciplina de História?; O que mais gostas?; Para que serve a História? Que tipo de fontes e recursos mais gostas de trabalhar nas aulas de História?; Que tipo de atividades mais gostas de realizar nas aulas? Qual o acontecimento/episódio da História de Portugal de que sentes mais ‘orgulho’? E ‘vergonha’?; Tendo em conta o teu conhecimento da atualidade no Mundo, és capaz de identificar algum presente doloroso? Se sim, qual?; Consideras que o estudo dos Passados Dolorosos pode contribuir para uma sociedade mais justa e tolerante?” (Dias, 2020: 78-79).

Dos resultados obtidos destaca-se que: a) todos os alunos reconheceram a função social de História, assumindo gostar da disciplina e de realizar debates e analisar fontes escritas (por as considerarem mais fiéis à realidade); b) o que lhes causou mais vergonha foi a escravatura (apesar de um aluno dizer que ‘não fomos tão maus com os espanhóis’), a guerra colonial (e ‘como deixámos as colónias’) e a fuga da família real para o Brasil; c) consideraram como presentes dolorosos a guerra no Iraque e os conflitos religiosos, a mão-de-obra excessivamente barata (em países asiáticos) e a situação dos refugiados; d) viram o estudo dos passados dolorosos como potenciador de tolerância face a outros povos, porque “podemos compreender os seus modos de vida e atitudes, evitando assim comportamentos racistas e discriminatórios” (Dias, 2020: 81).

Dmitri Pinto abordou a II Guerra Mundial, em particular a anexação da Estónia pela URSS e as bombas atómicas, com alunos de 9.º ano⁹. Trabalhou a multiperspetiva para desmitificar a lógica verdade/mentira e a tendência para os alunos aceitarem, sem crítica, a informação dos *media*. Recorreu à metodologia de aula-oficina de Barca, concluindo que os alunos evoluíram na construção do conhecimento e na compreensão de que a História é, naturalmente, multiperspetivada (Pinto & Gago, 2022). Apesar de não ter questionado diretamente os alunos sobre passados dolorosos ou QSV as fontes que selecionou podem constituir-se como bons pontos de partida para tal¹⁰.

⁹ Pinto insere este estudo no âmbito do Estágio Profissional.

¹⁰ Consultar estas fontes em Pinto e Gago (2022: 310-314).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

- Estado Novo/repressão

Duarte Guerreiro (2021) explorou os passados dolorosos relativos à repressão política do Estado Novo, com alunos de 12.º ano de História A, tendo abordado o autoritarismo salazarista como QSV¹¹. Desenvolveu a sua intervenção em torno do testemunho oral de um opositor político (José Pedro Soares) que partilhou, em sala de aula, as suas memórias com os alunos, tendo estes estudado previamente o contexto para preparar as questões a colocar a este convidado. Dos materiais de trabalho destacam-se o dossiê de fontes históricas, o guião de sessão e as questões criadas pelos alunos¹². O facto de a empatia revelada ter sido “provavelmente mais pessoal que histórica” (Guerreiro, 2021: 40) e de os alunos privilegiarem a oralidade (da testemunha, do vídeo e/ou do professor) face à leitura e escrita pode, no seu entender, ser problemático para o desenvolvimento de competências em História. No entanto, o conhecimento do passado doloroso por via do testemunho pode auxiliar a dar sentido ao passado e reafirmar a utilidade da História “enquanto disciplina e saber potenciadores de um futuro melhor, da valorização dos Direitos Humanos, mas também como uma forma de refletir sobre a Democracia presente e futura” (Guerreiro, 2021: 48).

- Nazismo/Holocausto

Cláudia Ninhos (2023) articulou a sua investigação sobre o Holocausto com o ensino deste passado doloroso dos outros, como é entendido no currículo português, a alunos do 12.º ano de HCD¹³. Tendo em atenção a complexidade do ensino desta ‘história e memória’ Ninhos selecionou um conjunto de materiais de projetos europeus, que traduziu¹⁴ ou adaptou como o inquérito do Rheingoldinstitute e Arolsen Archives (que aplicou através do Microsoft Forms) para avaliar a perceção dos alunos sobre o Holocausto. Para explorar as ideias prévias acerca do nacional socialismo projetou um episódio da série documental «*Como ser um tirano*», que usou também para iniciar a contextualização da época nazi e que completou com fontes que davam voz às vítimas e aos perpetradores e às quais colocou questões como: “Qual a reação das pessoas que

¹¹ Relatório de Estágio “‘O passado em primeira mão’ O ensino dos passados dolorosos na sala de aula”.

¹² Estes materiais bem como os planos de aula constam do Relatório (Guerreiro, 2021: II-XXXVIII).

¹³ Relatório de Estágio “Ensinar o Holocausto em Portugal” (a disponibilizar no Repositório da Universidade Nova de Lisboa).

¹⁴ Os materiais educativos, planos de aula e fontes constam do Relatório (Ninhos, 2023: 57-172; 19-20).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

estavam na biblioteca perante a chegada da SA? Qual o significado simbólico da biblioteca do tribunal? Qual a reação do narrador? Por que se sentiu envergonhado?” (Ninhos, 2023: 70). A interpretação destas fontes introduziu a discussão dos conceitos de totalitarismo, democracia e conformismo, bem como a reflexão “sobre a capacidade de agir e sobre a margem de manobra de pessoas comuns num regime ditatorial” (Ninhos, 2023: 24).

A abordagem do Holocausto iniciou-se com a análise individual (em aula) de materiais do projeto *Stories that Move*¹⁵, com recurso à metodologia do *visible thinking*, para exploração de histórias de vida como a de Aristides Sousa Mendes, sendo seguida de trabalho de grupo dentro e fora de aula. Usou fontes escritas e reportagens (evitando imagens chocantes) sobre os colaboracionistas no Holocausto¹⁶ e sobre uma família salva por Aristides, que serviram para esclarecer os conceitos de Holocausto, Shoá, solução final, genocídio. Foram ainda base para um debate acerca da memória do Holocausto como QSV e da evolução do antissemitismo, tendo criado um ambiente propício à expressão de opiniões, de forma crítica e reflexiva.

Os alunos foram ainda envolvidos na preparação de visitas de estudo: ao campo de concentração de Mauthausen, à sinagoga de Lisboa e ao espaço da avenida da Liberdade por onde muitos judeus passaram¹⁷. O inquérito de metacognição mostrou que os alunos, mesmo os mais fracos, melhoraram a capacidade argumentativa e o domínio de conceitos.

Ana Isabel Fernandes (2023) abordou o tema sensível do antissemitismo através das vivências de alemães nazis e judeus, trabalhando a empatia histórica e a compreensão contextualizada com alunos de 9.º ano e 12.º ano¹⁸.

Da discussão de conceitos destaca-se o da tomada de perspetiva que distingue do de tomada de perspetiva histórica (HTP), proposto por Tim Huijgen para designar uma competência que mobiliza a empatia histórica, a fuga ao presentismo (na interpretação histórica) e a contextualização histórica (desenvolvida através da análise das fontes). Este

¹⁵ Projeto Anne Frank House disponível em <https://www.storiesthatmove.org/en/getting-started/pedagogical-approach/active-learning/visible-thinking/> e as fichas estão traduzidas em Ninhos (2023: 72-156).

¹⁶ As fontes sobre Rudolf Höss e Stanley Milgram constam do Relatório (Ninhos, 2023: 166-170).

¹⁷ O guião da visita a estudo em Lisboa consta do Relatório (Ninhos, 2023: 171-172).

¹⁸ Relatório de Estágio “Dos Olhares dos Outros à Empatia Histórica: Compreensão Contextualizada de Alunos de 9.º e 12.º ano” (a disponibilizar no Repositório da Universidade Nova de Lisboa).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

conceito influenciou a sua seleção de fontes, nomeadamente os documentários, sobre as vivências simultâneas das vítimas do nazismo e dos apoiantes deste regime. Para auxiliar os alunos a contextualizar a complexidade do tema¹⁹ criou questões como: “Segundo Brunhilde Pomsel, qual o efeito da educação alemã nos jovens, relativamente ao rumo que tomaram politicamente?; Tendo em conta o testemunho de (...), de que forma a propaganda política pode aliciar alguém a seguir determinados rumos políticos?” (Fernandes, 2023: XIV). Estas questões suscitaram ainda a reflexão acerca do recente crescimento dos extremismos.

Fernandes considera que, globalmente, existiu progressão de ideias reduzindo-se as ideias presentistas face às manifestações da empatia histórica (por conexão afetiva ou por compreensão contextualizada, ainda que emergente)²⁰, o que se deveu em grande parte ao contributo das fontes, nomeadamente das que permitiam “aceder aos olhares dos outros” (Fernandes, 2023: 63). Salientou ainda que a idade dos alunos não interferiu na capacidade de empatia, não havendo grandes diferenças entre 9.º e 12.º anos, mas converge com Mariana Silva (2018) que as limitações na expressão escrita interferiram na capacidade de argumentação e manifestação de empatia.

- Questões transnacionais

Mariana Lagarto (2022) apresenta uma abordagem multiperspetiva das questões transnacionais criada para responder às carências de orientação de alunos de 12.º ano acerca das QSV relativas às migrações, segurança e ambiente. Com inspiração na aula-oficina de Barca levantam-se ideias prévias e analisam-se fontes para esclarecer conceitos como migrante, mudança climática ou terrorismo. O passo seguinte é a pesquisa autónoma de notícias com perspetivas diversas acerca de cada uma das questões, a sua análise (sujeita a *feedback/feedforward*) e elaboração de narrativa. A tarefa finaliza-se com debate e construção de narrativa, em que se espera que os alunos mobilizem o saber adquirido para fundamentar os seus argumentos.

Os resultados desta tarefa mostraram que as ideias dos alunos se desenvolveram, com diferentes níveis de complexidade e sofisticação, em torno de dois eixos conceptuais:

¹⁹ Os planos de aula e excertos/questões de «Uma Vida Alemã» de Ch. Krönes, O. Müller e R. Schrotthofer e «Quem escreverá a nossa história?» de R. Grossman constam do Relatório (Fernandes, 2023: XIII-XVII; XL-LII).

²⁰ A categorização de dados consta do Relatório (Fernandes, 2023: CXXVI-CXXXIV).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

a (ir)responsabilidade da ação humana sobre o planeta e a (des)humanidade nas relações entre seres humanos. As respostas à questão de metacognição: “qual a importância da disciplina de História para compreender o mundo atual?” revelaram que a maior parte dos alunos reconheceu que a História os auxilia a lidar com situações difíceis, a compreendê-las e influencia a sua disponibilidade para a mudança de formas de olhar para os assuntos e de agir (Lagarto, 2022).

- Conflitos religiosos, políticos e sociais

Daniela Almeida (2019) estudou o ensino dos passados dolorosos acerca dos *The Troubles* na Irlanda do Norte, procurando perceber como se organiza e avalia e como é aprendido e sentido²¹. O estudo foi realizado com alunos do *Key Stage 4* (11.º e 12.º anos) de uma escola católica e de uma escola protestante porque a segregação se mantém na Irlanda do Norte, o que amplia o caráter socialmente vivo desta questão numa sociedade em que se vive lado a lado, mas não com o ‘outro’, mesmo após a paz de 2007.

Almeida analisou os currículos, os manuais, os materiais educativos e testes das duas escolas e os exames nacionais (GCSE), concluindo que o ensino do tema se orienta pelo estudo de factos com base em fontes históricas multiperspetivas por forma a ajudar os alunos a distinguir mito, opinião e informação falsa e a tomar decisões equilibradas, apesar deste tema poder não ser lecionado (por estar no final do programa).

Da análise dos resultados dos questionários abertos²² aplicados a professores e alunos concluiu que, apesar dos alunos aprenderem sobre o tema com base na evidência e na multiperspetiva, acabam por ser confrontados na família e no seu grupo com a perpetuação de saberes e atitudes de preconceito e ressentimento, que funcionam como fonte de dúvida. Não obstante a maioria dos alunos considerou “que é nas aulas de História que (...) têm a oportunidade de aprender o seu passado de forma justa e imparcial, para além de serem os professores os detentores de um conhecimento mais completo” (Almeida, 2019: 384). Muitos outros mostraram “empatia pelas vítimas deste conflito, pelos familiares das vítimas e por todas as pessoas afetadas, durante os *The Troubles*.” (Almeida, 2019: 441). Daí que sublinhe a importância da formação dos

²¹ Tese de doutoramento em História “O legado dos Passados Dolorosos: como são ensinados os *The Troubles* aos jovens, na Irlanda do Norte?”

²² Os questionários e categorização constam da tese (Almeida, 2019: 172-174; 490-577).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

professores para trabalharem em conjunto nas diferentes escolas e desenvolverem competências para educar para a paz com vista a reduzir o sectarismo, partidarismo, violência, preconceito e exclusão.

Apesar de este ser um estudo realizado na Irlanda do Norte faz sentido apresentá-lo pelo manancial de materiais educativos que apresenta e pelo seu potencial de inspiração na abordagem de situações de racismo ou discriminação, sobretudo se considerarmos que este currículo de História é apontado, por Alison Kitson (citada por Almeida), como um bom exemplo para promover a recuperação após conflitos violentos.

Concluindo

Os passados dolorosos, as histórias difíceis e as QSV fazem cada vez mais parte do quotidiano escolar sendo espoletados quer pela curiosidade dos alunos quer pela crescente diversidade cultural aportando desafios muito pertinentes às aulas de História. Como a sua abordagem não é fácil e implica riscos apresentaram-se propostas (e materiais educativos) de trabalho com temas sensíveis da história nacional e da história mundial que mostram ser possível tratá-los com alguma segurança em sala de aula. Os resultados dessas abordagens mostram que os alunos revelam maior sofisticação do pensamento histórico (ainda que com diferentes níveis de complexidade), quando reconhecem sentido nos desafios que lhes são propostos ou quando estes os ajudam a resolver as suas carências de orientação desenvolvendo ferramentas de análise e de crítica que levaram alguns a ponderar cenários possíveis de reconciliação.

Conclui-se ainda que uma gestão criteriosa do currículo permite responder às questões dos alunos e que as competências específicas em História auxiliam na criação de tarefas de pesquisa e interpretação de fontes multiperspetivas, contribuindo para a compreensão da complexidade destes temas, nomeadamente da forma como o passado atravessa o presente. Assim se poderá contribuir para o cumprimento dos conteúdos e competências das AE e para construção identitária dos alunos, preparando-os simultaneamente para os exames e para a vida prática, na esperança de que abram possibilidades de diálogo para cenários futuros mais tolerantes e humanistas.

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Daniela (2019), *O legado dos Passados Dolorosos: como são ensinados os The Troubles aos jovens, na Irlanda do Norte?*, Tese de Doutoramento em «História», Porto, Universidade do Porto [consulta em 16/07/2023]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/125185>

ALVES, Luís Alberto; RIBEIRO, Cláudia Pinto; OLIVEIRA, Renato; MOREIRA, Laura (2012), “Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa”, *Em Tempo de Histórias*, [S. l.], n. 21, pp. 7–31, [consulta em 15/05/2022]. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19835>

ALVES, Luís Alberto; RIBEIRO, Cláudia Pinto (2022). Os passados dolorosos... de uns e de outros!. *Sensos-E*, 9(1), pp. 19–28, [consulta em 17/07/2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4376>

BARCA, Isabel (2015), “History and temporal orientation” in Arthur Chapman e Arie Wilschut (ed.), *Joined-up History*, Charlotte, NC: IAP, pp. 15-36.

BARCA, Isabel (2019), “A controvérsia em história e em educação histórica” in Juan Ramón Moreno-Vera e José Monteagudo-Fernández (ed.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*, Murcia, Editum, pp. 525-539.

BORRIES, Bodo von (2011), “Coping with Burdening History” in Helle Bjerg, Claudia Lenz, Erik Thorstensen (ed.), *Historicizing the uses of the past – Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*, Bielefeld, Transcript Verlag, pp. 165-185.

CE, Conselho da Europa (2018), *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI - princípios e linhas orientadoras* [consulta em 25/02/2019]. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>

DIAS, Orsélia (2020), *Passados Dolorosos no Ensino da História*, Relatório de Estágio do Mestrado em «Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário», Porto, Universidade do Porto, [consulta em 17/07/2023]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132566/2/446843.pdf>

EPSTEIN, Terrie; PECK, Carla L. (2017), *Teaching and learning difficult histories in international contexts – a critical sociocultural approach*, New York, Routledge.

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

FALAIZE, Benoît (2014), “L’enseignement des sujets controversés dans l’école française: les nouveaux fondements de l’histoire scolaire en France?” *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, n° 11, pp. 193-223, [consulta em 07/08/2023]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3381/338131531008/html/>

FERNANDES, Ana Isabel (2023), *Dos olhares dos outros à empatia histórica: compreensão contextualizada de alunos de 9.º e 12.º ano*”, Relatório de Estágio do Mestrado em «Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário», Lisboa, Universidade Nova de Lisboa (a disponibilizar no Repositório da UNL).

FERRO, Marc (2009), *O ressentimento na História*, Lisboa, Editorial Teorema.

FLICK, Uwe (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa, Monitor.

GROSS, Magdalena; TERRA, Luke (2018), “What makes difficult history difficult?”, *Phi Delta Kappan*, 99 (8), 51-56, [consulta em 16/07/2023]. Disponível em: <https://kappanonline.org/gross-what-makes-difficult-history-difficult/>

GUERREIRO, Duarte (2021) “‘O passado em primeira mão’ O ensino dos passados dolorosos na sala de aula” Relatório de Estágio do Mestrado em «Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário», Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, [consulta em 28/08/2023]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/128128>

HOMMET, Stanislas (2012), “Enseigner les passés douloureux en Europe : entre oubli et hypermnésie, quelle place pour l’enseignement?”, *E-rea*, 10.1, [consulta em 28/08/2023]. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ereaa/2845>

LAGARTO, Mariana, (2017), *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico*, Tese de Doutoramento em «Ciências da Educação», Braga, Universidade do Minho, [consulta em 12/01/2018]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/48700>

LAGARTO, Mariana (2022), “Para uma abordagem (mais) humanista das questões transnacionais” in M. Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca (org.), *Pensamento histórico e Humanismo*, Curitiba, WAS Edições, pp.115-130.

LEE, Peter (2008), “Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica” in Isabel Barca, *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga, Minhografe, pp. 11-32.

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

LEE, Peter; SHEMILT, Denis (2003), “A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history”, *Teaching History*, 113, pp. 13–23.

LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Jean; SIMONNEAUX, Laurence (2008), “Compétences et enseignement des Questions Socialement Vives”, *Éducation et socialisation*, 24, [consulta em 03/08/2023]. Disponível em: <http://journals.openedition.org/edso/15952>

MAIA, Tatyana (2017), “Memórias em disputa: educação histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos”, in Luís Alves, Isabel Barca, Marília Gago, Helena Pinto, Cláudia Ribeiro e Helena Vieira (coord.), *Epistemologias e Ensino da História*, Porto, CITCEM, pp. 128-145.

MARQUES, João P. (2019, Novembro 12), “Narrativas alternativas e passados dolorosos”, *Observador*, [consulta em 13/12/2019]. Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/narrativas-alternativas-e-passados-dolorosos/>

McCULLY, Alan; KITSON, Alison (2005), “‘You hear about it for real in school’ Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom”, *Teaching History*, 120 (120), pp. 32–37.

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

MOREIRA, Ana Isabel; DUARTE, Pedro (2022), “A partir de uma análise do currículo prescrito para o ensino básico: que história (não) nos contam na Escola?” in M. Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca (org.), *Pensamento histórico e humanismo*, Curitiba, WAS Edições, pp. 232-250.

NECHI, Lucas (2017) – *O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*. Tese de doutoramento em «Educação», Curitiba, Universidade Federal do Paraná, [consulta em 18/04/2019]. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46360>

NINHOS, Cláudia (2023), “Ensinar o Holocausto em Portugal”, Relatório de Estágio de Mestrado em «Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário», Lisboa, Universidade Nova de Lisboa (a disponibilizar no Repositório da UNL).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

PHILLIPS, Ian (2009), “Teaching sensitive and controversial history” in Semih Aktekin; Penelope Harnett; Mustafa Öztürk; Dean Smart (eds), *Teaching history and social studies for multicultural Europe*, Ankara, Harf Eğitim Yayıncılığı, pp. 117-126, [consulta em 11/02/2018]. Disponível em: <https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2019/09/Multicultural-Europe-EN.-Chapter-8.pdf>

PINTO, Dmitri; GAGO, Marília (2022), “A II Guerra Mundial, as diversas perspectivas dos envolvidos acerca dos diferentes momentos” in M. Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca (org.), *Pensamento histórico e humanismo*, Curitiba, WAS Edições, pp. 307-318

PINTO, M. Helena; LAGARTO, Mariana (2022), “Mudanças, continuidades e as vicissitudes do ensino de História em Portugal no século XXI”, *Práxis Educacional*, vol. 18, n. 49, p. e10875, [consulta em 16/11/2022]. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10875>

RÜSEN, Jörn (2015), “Humanismo na era da globalização: ideias sobre uma nova orientação temporal” in M. Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Neck (ed.), *Humanismo e didática da História - Jörn Rüsen*, Curitiba, W.A. Editores, pp. 53-161.

SCHMIDT, M. Auxiliadora (2015), “Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica”, *Mneme - Revista de Humanidades*, vol. 16, n. 36, pp. 10–26, [consulta em 19/03/2020]. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094>

SILVA, Mariana (2018), *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. Relatório de Estágio do Mestrado em «Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário», Porto, Universidade do Porto, [consulta em 27/07/2023]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/116540>

TEACH (2007), *A Report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3-19*, London, The Historical Association.