Capítulo 16

As potencialidades da aula-oficina como espaço de construção de cidadania democrática

Ana Rita Férias
Universidade de Santigo de Compostela e Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
ana.ferias@hotmail.com

Vânia Graça
Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga e Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, Portugal
vaniaadias14@gmail.com

Cristina Maia
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
cristinamaia@ese.ipp.pt

Resumo

A História tem revelado um papel importante na formação do indivíduo sobretudo pela função social que assume (Alves, 2009). Essa função social contempla um conjunto de competências históricas como a argumentação e o raciocínio histórico (Chapman, 2006) que potenciam o desenvolvimento do pensamento histórico e da literacia histórica (Barca, 2000, 2006; Seixas e Morton, 2013; Lee, 2016). É, então, fundamental que o professor assuma o papel de promotor de aprendizagens que desenvolvam competências de pensamento crítico e reflexivo, capazes de exercer uma cidadania marcadamente democrática. Neste sentido, o presente estudo pretende identificar e compreender as potencialidades da aula-oficina enquanto promotor de cidadania democrática. Com uma amostra de vinte e seis alunos do 5.º ano de escolaridade, recolheu-se informações a partir de uma abordagem quantiqualitativa recorrendo-se, sobretudo, à análise de conteúdo. Utilizaram-se instrumentos de recolha de dados como a observação participante e as produções escritas dos alunos. Os resultados indicam que a aula-oficina constitui um espaço de construção de cidadania democrática, sobretudo quando os alunos interpretam, questionam e inferem sobre as fontes históricas para a construção do seu conhecimento histórico e o mobilizam não só para as decisões da sua vida prática, como na forma como veem e leem a sociedade.
Palavras-chave: Aula-oficina, Educação Histórica, cidadania democrática

Abstract

History has revealed an important role in the education of the individual above all because of the social function it assumes (Alves, 2009). This social function includes a set of historical skills such as argumentation and historical reasoning (Chapman, 2006), which enhance the development of historical thinking and historical literacy (Barca, 2000, 2006; Seixas and Morton, 2013; Lee, 2016). It is, therefore, fundamental that the teacher assumes the role of promoter of learning that develops critical and reflective thinking skills, capable of exercising a markedly democratic citizenship. In this sense, this study aims to identify and understand the potential of the workshop-class as a promoter of democratic citizenship. With a sample of twenty-six students in the 5th grade, information was collected from a quantitative-qualitative approach, mainly using discourse analysis. We used data collection tools such as participant observation and students' written productions. The results indicate that the workshop-class constitutes a space for the construction of democratic citizenship, especially when students interpret, ask and infer on historical sources for the construction of their historical knowledge

and mobilize it not only for decisions in their practical life, but also in the way they see and read society.
Keywords: Class-workshop, History Education, democratic citizenship

1. Introdução

O ensino e aprendizagem de História assume um importante papel no desenvolvimento de uma cidadania democrática, através da criação de espaços em que o aluno possa construir a sua aprendizagem histórica, que sejam promotores do desenvolvimento de um conjunto de competências históricas que potencie a sua literacia história (Barca, 2006). Nesse sentido, é necessário que o professor promova um ambiente de aprendizagem em que o aluno experiencie o ofício de historiador, aprendendo a pensar historicamente (Gómez et al., 2014). É neste âmbito que se enquadra a revelância da utilização do modelo de aula-oficina para a aprendizagem histórica, dado que na perspetiva de Barca (2004), este assenta num paradigma educativo de cariz socioconstrutivista, em que "o aluno é o agente da sua formação, e o professor tem o papel de investigador social e organizador de atividades problematizadoras" (Barca, 2004, p. 132) e, portanto, o aluno assume uma função ativa na construção da sua aprendizagem. Este modelo afasta-se do paradigma tradicional em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno um mero recetor de conhecimento. Na perspetiva de Barca (2004), a construção de uma aula-oficina tem início com o levantamemento das ideias prévias dos alunos, visto que o aluno tem experiências diversificadas que devem ser mobilizadas para a aula de História. Depois de o professor compreender quais as conceções prévias dos alunos, o professor seleciona fontes históricas pertinentes para a aula com o intuito de levar o aluno a pensar historicamente (Seixas & Morton, 2013). Procede-se, então, à análise das fontes históricas selecionadas através de questões orientadoras, para que possam produzir conclusões históricas mais ou menos próximas às dos historiadores. Essas fontes históricas podem ser em diferentes formatos, com mensagens divergentes ou convergentes, para serem analisadas em pares ou em grupo, de forma ativa e participativa (Graça et al., 2020). Por fim, aplica-se um questionário de metacognição para que o aluno tome consciência do que aprendeu, do que falta aprender e do que gostariam de conhecer. Este trabalho com diferentes fontes históricas com diferentes opiniões é fundamental na aula de História, uma vez que permite o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, pois como refere Revilla (2019, p. 280) o "trabajo en torno a la pluralidad de visiones en las fuentes puede servir como uma potente herramienta para comprender a multiperspetiva". O conceito de multiperspetiva em História, segundo Fritzsche (2001, citado por Stradling, 2003, p. 13) é "uma estratégia de compreensão" que se relaciona com a capacidade de ter em consideração a perspetiva do outro, para além da perspetiva do próprio, aceitando, desta forma, que existem várias possibilidades de ver determinado acontecimento histórico, e que todas essas possibilidades são igualmente válidas, desde que

fundamentadas em evidências. O desenvolvimento da multiperspetiva em História requer, assim que o aluno compreenda que diferentes atores históricos têm diversas perspetivas sobre o seu tempo. Desta forma, estaremos a alcançar a chave para a compreensão dos eventos históricos (Seixas & Morton, 2013) e a potenciar o desenvolvimento da argumentação e raciocínio histórico (Chapman, 2006). Esse passado que é feito com perspetivas distintas deve ser trazido para a sala de aula de História, uma vez que a multiperspetiva visa o investimento na divulgação, na análise e na reflexão e confronto de vários pontos de vista, tal como acontece no estudo dos passados dolorosos, possibilitando uma abertura para a formação de uma consciência histórica e contribuindo de igual modo para a compreensão do presente (Alves et al, 2012).

É neste sentido que o ensino e aprendizagem das histórias difíceis ou sensíveis é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que ao contactarem com acontecimentos históricos multiperspetivados, no qual há confronto de opiniões, os alunos serão capazes de adotar uma perspetiva própria acerca dessas mesmas realidades históricas, com vista a formação de cidadãos informados e críticos sobre os acontecimentos do passado (Barton & Levstik, 2008; Harris, 2011; Lee & Shemilt, 2007). Neste sentido, segundo Férias et al., (2022a, p. 30), "não devemos perder de vista o papel que desempenham os espaços patrimoniais na aprendizagem destas questões controversas, uma vez que a memória coletiva, que é transmitida sobre estes acontecimentos, está subjacente a locais públicos (museus, centros de interpretação, locais históricos).". Daí, a importância do Património para a aprendizagem histórica destes passados difíceis, em que muitas vezes envolvem situações de violência coletiva (Férias et al., 2022b). Assim, educar cidadãos críticos capazes de compreender os passados difíceis e as diferentes perspetivas sobre esses mesmos passados na sociedade atual exige, não só educar para a tolerância, como também educar para o exercício de uma cidadania democrática (Férias et al., 2022a), utilizando, desta forma, a aula-oficina como espaço para essa construção. O presente estudo pretende identificar e compreender as potencialidades da aula-oficina enquanto promotora de cidadania democrática com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, através de um exercício de multiperspetiva em História que parte de uma questão histórica sensível.

2. Metodologia de investigação

A presente investigação teve como questão de partida "Quais as potencialidades da utilização do modelo da aula-oficina para a promoção de uma cidadania democrática?", com o objetivo de identificar e compreender as potencialidades da aula-oficina enquanto promotora de cidadania democrática, a partir de um exercício de multiperspetiva em História que parte de uma questão histórica sensível e dolorosa. O estudo seguiu uma abordagem quantiqualitativa, em que se conjugaram métodos quantitativos e qualitativos, numa metodologia mista para melhor compreender o fenómeno a estudar (Creswell, 2014). A turma na qual foi implementada a sessão era do 5.º ano de escolaridade do 1.º CEB, composta por 26 alunos, constituída por três alunos de nacionalidade portuguesa, três alunos brasileiros, cinco alunos guineenses, quatro alunos angolanos e onze alunos de nacionalidade cabo-verdiana. Estes alunos revelaram ter muita dificuldade à disciplina, nomeadamente nos domínios da leitura e da escrita, o que se traduz numa grande dificuldade de expressão de ideias. Os dados foram recolhidos através da observação participante, da gravação áudio da sessão e de produções escritas dos alunos, nomeadamente o exercício de multiperspetiva em História e o questionário de metacognição. Para a análise dos dados qualitativos recorreu-se às técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 1977) e para os dados quantitativos utilizou-se a estatística descritiva.

3. Experiência de aprendizagem "Património Vandalizado"

Delineou-se uma atividade acerca do património vandalizado, recorrendo ao modelo de aula-oficina, com os seguintes objetivos:

1. reconhecer a diversidade das fontes históricas;
2. saber questionar as fontes e interpretá-las;
3. compreender a relevância (in)formativa das fontes para a construção do conhecimento histórico;
4. analisar acontecimentos e processos significativos para a compreensão da contemporaneidade;
5. problematizar as grandes questões da atualidade numa perspetiva histórica construtivista;
6. mobilizar um pensamento crítico fundamentado para a consolidação de uma cultura democrática;
7. analisar as implicações destes processos para o dia a dia das populações.

Neste sentido, construiu-se uma atividade (Apêndice I) para o desenvolvimento de conceitos metahistóricos, como a argumentação e raciocínio históricos (Chapman, 2006), construindo um exercício de multiperspetiva acerca de uma questão histórica sensível – o vandalismo do património histórico, tudo isto associado ao movimento dos Descobrimentos portugueses– com o objetivo de formar alunos críticos capazes de compreender os passados difíceis e as diferentes perspetivas sobre esses mesmos passados na sociedade atual, com vista o exercício de uma cidadania democrática (Férias et al., 2022a).

3.1. Momento inicial: levantamento das ideias prévias

O levantamento das ideias prévias dos alunos, segundo Barca (2004), é um momento fundamental antes da construção de uma proposta didática a desenvolver, uma vez que o aluno é um agente com ideias prévias e experiências diversificadas que devem ser mobilizadas para a aula de História. Desta forma, desafiou-se os alunos a visualizar um vídeo da RTP Ensina, denominado "A herança do património", até ao minuto 0:37s, https://ensina.rtp.pt/artigo/cuidado-com-a-lingua-patrimonio/ . Após a sua visualização, iniciou-se um diálogo aberto com a participação de todos os alunos da turma, através das seguintes questões orientadoras: O que significa a palavra "património"?; Existe, na nossa localidade, elementos patrimoniais? Quais?; Porque é que o consideras património? ; O património tem sido sempre bem cuidado e preservado?; Alguma vez já viram algum elemento patrimonial danificado ou estragado?; e sim, qual é que acham que foi a razão para esse estado?.

3.2. Momento de desenvolvimento: exploração de fontes históricas

Após o levantamento das ideias prévias dos alunos, procedeu-se à exploração de 3 fontes históricas (Apêndice 1 e Anexo 1), em grande grupo e oralmemente: o primeiro relativo ao Padrão dos Descobrimentos vandalizado (Fonte 1); o segundo acerca da estátua do Padre António Vieira (Fonte 2); e o terceiro sobre o SOS Racismo (Fonte 3). Para tal, o professor propôs questões orientadoras que constituíssem um desafio cognitivo para o aluno (Barca, 2004):

1. Depois de teres analisado os documentos 1 e 2, na tua opinião, qual será o período histórico retratado por estes monumentos? Seleciona a opção correta e justifica-a.
    - (I) Portugal Medieval;
    - (II) Descobrimentos;
2. Atentando aos três documentos, o que terá motivado estes atos de vandalismo?

3. Quem foi o Padre António Vieira?
4. O que é o SOS Racismo?
    (I) Qual é a posição desta associação perante os atos de vandalismo?
5. O que defende o movimento *Blacks Lives Matter*?
6. Hoje em dia achas que ainda faz sentido falarmos sobre este movimento? Porquê?

Neste sentido, tendo como pressuposto o facto de se verificar a "existência de uma multiplicidade de propostas explicativas" (Barca, 2001, p. 29) na construção do conhecimento histórico, e uma vez que é importante que os professores levem para a sala de aula, histórias controversas e com diferentes perspetivas, para que os alunos sejam capazes de olhar para as questões históricas sensíveis enquanto contributo para o desenvolvimento da sua consciência histórica e de valores inerentes, como a reflexão, a criticidade, e a tolerância (Goldberget al., 2019; van Boxtelet et al., 2016; Férias et. al, 2022b), foi realizado um exercício de multiperspetiva em História sobre o património vandalizado. Desta forma, partindo da análise das fontes históricas realizada anteriormente, questionamos os alunos por escrito com as seguintes perguntas:

1. Individualmente, os alunos respondem às seguintes questões, em papel:
    a. O que têm em comum estes atos de vandalismo?
    b. Qual é a tua opinião sobre o vandalismo destes monumentos?
2. Achas correto vandalizar monumentos do passado, mesmo que sejam relativos a acontecimentos históricos que geram diferenças de opinião? Justifica a tua opinião.

3.3. Momento final: ficha de metacognição

A ficha de metacognição apresenta-se como um instrumento que permite ao aluno ter consciência do que aprendeu, o que falta aprender e o que gostaria de aprender (Apêndice 2). Por isso, foi nosso propósito compreender quais as aprendizagens realizadas pelos alunos, assim como a importância atribuída pelos mesmos à utilização da aula-oficina para a sua aprendizagem histórica e para a formação de uma postura crítica e interventiva com vista a construção de um espaço de cidadania democrática.

4. Análise e discussão de resultados

Neste artigo, a nossa análise de discussão de dados vair recair sobre os seguintes aspetos: i) análise das ideias prévias dos alunos acerca da definição de património, uma vez que é primordial adotar tarefas que promovam a identificação das ideias prévias dos alunos (Barca,

2004; Seixas & Peck, 2004); ii) análise do exercício de multiperspetiva em História, dado que é importante compreender como os alunos interpretam documentos históricos contraditórios com pontos de vista diferentes sobre temáticas difíceis e sensíves (Barca & Gago, 2001; Goldberg et al., 2019); e por fim, iii) análise das respostas dos alunos ao questionário de metacognição com o intuito de averiguar se a utilização do modelo de aula-oficina potenciou a construção de um espaço de cidadania democrática.

a. Análise das ideias prévias dos alunos acerca da definição de património

Questionou-se os alunos sobre as ideias que tinham acerca do que era o património, no qual surgiram as seguintes categorias (Quadro 1).

Quadro 1 - Análise das ideias prévias dos alunos acerca da definição de património

Categorias	Descritores de análise	Total de ocorrências
Património materializado	Definem património recorrendo a exemplos práticos.	3
Património com sentido de continuidade	Definem património com sentido de continuidade do tempo, remetendo para um passado que se perpetua no presente e no futuro.	2
Património com sentido de identidade	Definem património como algo pertencente ao "nós", revelando marcas de identidade histórica e de um património considerado "nosso".	4

Importa referir que, dos participantes, treze estudantes não responderam à questão, pelo que, das nove respostas obtidas, quatro alunos nunca tinham ouvido falar da palavra património. A categoria "Património com sentido de identidade" foi a mais evidenciada pelos alunos, verificando-se marcas textuais que nos remetem para questões de identidade histórica de um património que consideram deles, através do pronome "nosso/nossa": *"Propriedade nossa"; "a nossa propriedade"; "coisas nossas"; "propriedade pública*", "ajudando a formar a identidade pessoal de cada indivíduo" (Maia, 2015, p. 249). Além disso, 3 alunos definiram o património utilizando exemplos práticos ("Património *materializado": "estátuas"; "castelos";* e *"palácios*"). Por fim, apenas dois alunos definem património com sentido de continuidade do tempo, referindo que *"passa de geração para geração"*; e que é a *"herança que vem de pais para filho"*. Assim, é possível constatar que os alunos já possuíam ideias acerca do conceito de património, umas mais elaboradas em termos de raciocínio histórico do que outras (Chapman, 2006).

b. Análise das respostas ao exercício de multiperspetiva em História

O desenvolvimento da multiperspetiva em História potencia uma maior compreensão dos eventos históricos ao explorar diferentes perspetivas sobre o mesmo acontecimento histórico. Neste sentido, no exercício de multiperspetiva implementado (Apêndice 1 e Anexo 1) emergiram as seguintes categorias de análise (Quadro 2).

Quadro 2 - Respostas dos alunos ao exercício de multiperspetiva em relação à questão: Achas correto vandalizar monumentos do passado, mesmo que sejam relativos a acontecimentos históricos que geram diferenças de opinião? Justifica a tua opinião.

Categorias de análise	Indicadores de análise	Total de ocorrências
Resposta sem fundamento	Respostas que se limitam a repetir a pergunta e a concordar ou não concordar com a questão.	4
Respostas pouco explícitas	Respostas constituídas por um relato vago de insuficiente explicitação.	4
Valorização do património	Respostas que remetem para a valorização do património, reforçando a ideia de que este deve ser preservado.	2
Valores, atitudes e respeito pelo outro	Respostas que relacionam as questões do vandalismo do património com valores, atitudes e respeito pelo outro, remetendo para situações de racismo e violência que estão na origem dessa desvalorização e vandalização.	14
Opiniões diferentes	Respostas que referem como causa do vandalismo do património o facto de cada um ter a sua visão/opinião sobre a importância do património.	1

A maioria das respostas dos alunos enquadram-se na categoria "Valores, atitudes e respeito pelo outro", remetendo a causa desse vandalismo patrimonial para situações de racismo e violência que estão relacionados com valores, atitudes e respeito pelo outro. A seguinte resposta é um bom exemplo do que surge das ideias dos alunos que se enquadram nesta categoria: *"Eu não acho nem um pouco correto vandalizar qualquer coisa mesmo sendo um monumento do passado ou de atualmente. Porque eu acho muita falta de respeito e de educação vandalizar a vermelho; mesmo se o monumento não for antigo. É muito errado."* [a19]. No entanto, revelam-se respostas consideradas pouco explícitas e/ou sem fundamento, dado que necessitam de uma maior explicitação, facto este que poderá ser justificado devido

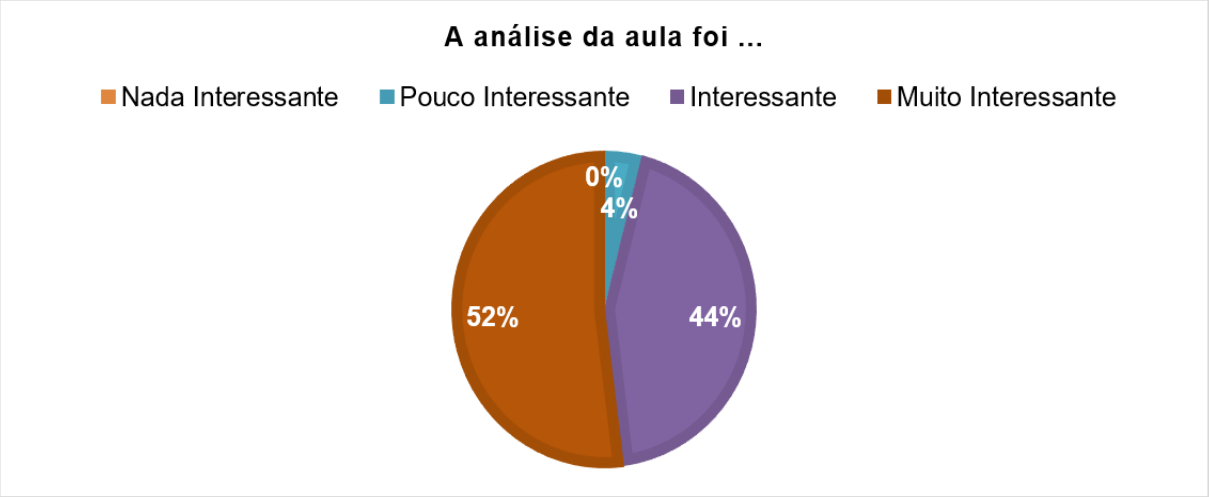
aos alunos terem bastante dificuldade na expressão escrita. Outro exemplo disso mesmo é a seguinte resposta: *"Na minha opinião eu não acho que é correto vandalizar monumentos do passado."* [a15]; *"Não. Porque não é muito certo o vandalismo mesmo por bons motivos."* [a16].

Na categoria de análise "Valorização do património", em que os alunos evidenciam, ainda que, por vezes, de forma implícita, a importância e o valor do património: *"Eu não acho nem um pouco correto vandalizar qualquer coisa mesmo sendo um monumento do passado ou de atualmente. Porque eu acho muita falta de respeito e de educação vandalizar a vermelho; mesmo se o monumento não for antigo. É muito errado."* [a19]. Por fim, um aluno revela como causa do vandalismo do património, a própria opinião do indivíduo sobre esse património: "Não faz sentido vandalizar monumentos do passado só porque a tua opinião é completamente diferente de outra pessoa." [a7], o que revela a necessidade de instigar no aluno um olhar crítico perante os acontecimentos históricos.

c. Análise das respostas ao questionário de metacognição

Com o intuito de compreender a avaliação dada pelos alunos à análise da aula-oficina e por forma averiguar se esta potenciou um espaço de construção de cidadania democrática foi aplicado um questionário de metacognição (Apêndice 2). Na primeira questão foi utilizada a escala qualitativa: «Nada interessante», «Pouco interessante», «Interessante» e «Muito interessante» (Figura 1).

Figura 1 - Avaliação dada pelos alunos relativamente à análise da aula-oficina.



Através da figura 1 é possível constatar que os alunos consideraram a aula-oficina como «Muito interessante» (52%) e «Interessante» (44%), o que é revelador do gosto e interesse da sua utilização no ensino e aprendizagem da História. Porém, interessa compreender que justificações os alunos atribuem à avaliação sobre a mesma. Para tal, das respostas dos alunos emergiram as seguintes categorias (Quadro 3)

Quadro 3 - Justificações dos alunos relativamente à avaliação da aula.

Categorias de análise	Indicadores de análise	Total de ocorrências
Aprendizagem histórica	- Reconhecimento da utilidade documentos históricos	10
Motivação na aula	- Interesse pela temática: conceitos chave (património, vandalismo e racismo)	5
Cidadania e participação	- Pensamento crítico	2
	- Atitudes e valores	7

A categoria "Aprendizagem histórica" é a mais referida pelos alunos, demonstrando nas suas respostas um despertar de consciência do tipo exemplar, em que o ensino de história ajuda a evitar situações no presente (Rüsen, 2001). Além disso, dois alunos referiram que a aula-oficina foi promotora de motivação, pois nela abordou-se uma temática que teve interesse para as suas vidas atuais - património, vandalismo e racismo: *"Achei muito interessante porque falamos sobre o preconceito do racismo."* [a5]. Por fim, a categoria "Cidadania e participação" revelou que sete alunos referem questões relativas às atitudes e valores, enfatizando que a reflexão sobre este nos ensina a não ter atitudes irresponsáveis; compreenderam que não está correto e que é importante falar acerca destes assuntos para que se desperte a consciência histórica: *"Acho que temos que debater assuntos deste género e também é muito importante para termos também mais conhecimentos."* [a13]. Por tudo isto, reconhece a importância do trabalho destas temáticas na sala de aula, evidenciando a relevância do desenvolvimento do pensamento crítico sobre temas controversos e sensíveis: *"Com esta aula sei que as pessoas e monumentos têm de ser respeitadas como todos nós."* [a9], com o intuito de fomentar a formação da sua própria perspetiva aliada ao papel que o Património pode desempenhar na aprendizagem dos passados difíceis (van Boxtel et al., 2016; Férias et al., 2022a). Assim, essas potencialidades referidas pelos alunos acerca da utilização da aula-oficina para a aprendizagem de histórias difíceis e controversas através do

exercício de multiperspetiva, contribuiu para que se criassem um espaço de construção de cidadania democrática.

5. Considerações Finais

Os resultados indicam que os alunos reconhecem que a História está ao serviço do mundo atual, pois através dela é possível desconstruir preconceitos acerca do racismo e vandalismo do património com vista o desenvolvimento de uma cidadania democrática numa ligação de passado-presente, em que lhes permite compreender melhor a finalidade e a utilidade da História. Porém, verifica-se que os alunos não tinham consciência que estes temas eram de cariz histórico, pois tinham já tido situações de racismo, mas não sabiam que isso tinha uma explicação histórica, ficando agora a conhecer que as origens do racismo se encontram no passado. As respostas dos alunos evidenciam, ainda, que a aula foi tão positiva que a maioria das opiniões foi contra o vandalismo, e conseguiram compreender que não é vandalizando monumentos que se acaba com o racismo. Assim, a aula-oficina constituiu um espaço de construção de cidadania democrática, sobretudo quando os alunos interpretam, questionam e inferem sobre as fontes históricas para a construção do seu conhecimento histórico e o mobilizam não só para as decisões da sua vida prática, como na forma como veem e leem a sociedade, a partir da discussão de questões históricas difíceis ou sensíveis na aula de História (Barton & McCully, 2007; Férias et al., 2022a).

Referências bibliográficas

Alves, L. A. (2009). A Função Social da História. *E-F@bulations/ E-F@bulações*, 18-22.

Alves, L., Moreira, L., Oliveira, R., Ribeiro, C. (2012). Ideias de alunos sobre o "seu" passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa. Em Tempo de Histórias, 21, 7-31.

Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens.* Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In Barca, Isabel (Org.), *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 29–43). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In Barca, Isabel (Org.) *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica* (pp. 131–144).

Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *In Educar em Revista* Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR_____(0)0. https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/31488

Barca, I., & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6o ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação, 14*(1), 239–269.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Editora Edições 70

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.

Chapman, A. (2006). 'Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in Years 9 to 13'. *Teaching History 123*, 6-13.

Creswell, J. (2014). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.

Férias, A. R., Armas Castro, X., & Maia, C. (2022a). Histórias difíceis e sensíveis no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Currículo, salas de aula e espaços públicos. *Revista Sensos-E, 9*(1), 29-35. https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4282

Férias, A. R.; Castro, J.; & Maia, C. (2022b). Os alunos do 2.º ciclo do ensino básico de portugal perante as histórias difíceis e seus locais de memória. In Escribano-Miralles, A., López-García, A., y Zaragoza-Vidal, M.V. (Eds.). *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. https://doi.org/10.6018/editum.2949

Graça, V.; Solé, G.; & Ramos, A. (2020). Inovação metodológica e tecnológica no ensino e aprendizagem da História. In J.A. Moreira, A. García-Valcárcel, P. Gutiez Cuevas, & V. Gonçalves (Eds.). *Livro de atas da VI Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2020.* Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. http://hdl.handle.net/10198/19663

Goldberg, T., Wagner, W., & Petrović, N. (2019) From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture & Society, 27*(1), 7-38

Gómez, J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, 6*(11), 05–27. https://doi.org/10.5965/2175180306112014005

Harris, R. (2011). Citizenship and history. Uncomfortable bedfellows. In I. Davies (Ed.), *Debates in History teaching* (pp. 186-196). Routledge.

Lee, P., & Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, 14-19.

Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar Em Revista, 60*(60), 107–146. https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979

Maia, C. M. (2015). Perspetivas desencontradas sobre a Guerra Fria em manuais de História. *CEM/Cultura, Espaço & Memória*, 6, 249-268.

Revilla, M. (2019). *El desarrollo del pensamiento histórico a través del uso de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza de la historia reciente*. Universidad de Valladolid.

Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. UnB.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109–117). Pacific Educational Press.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe.

van Boxtel, C., Grever, M., & Klein, S. (Eds.). (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in Education.* Berghahn Books.

Apêndices

Apêndice 1 – Planificação – “Património Vandalizado”

Planificação - “Património Vandalizado”		
Turma: 5.º ano - 26 alunos **Duração:** 90 minutos		
Conteúdo		
Tratamento do vandalismo a monumentos históricos: motivos e posicionamento crítico sobre o assunto.		
Objetivos da aula		
• Reconhecer a diversidade das fontes históricas. • Saber questionar as fontes e interpretá-las. • Compreender a relevância (in)formativa das fontes para a construção do conhecimento histórico. • Analisar acontecimentos e processos significativos para a compreensão da contemporaneidade. • Problematizar as grandes questões da atualidade numa perspetiva histórica construtivista. • Mobilizar um pensamento crítico fundamentado para a consolidação de uma cultura democrática. • Analisar as implicações destes processos para o dia a dia das populações.		
Percurso de Aprendizagem		
Levantamento das ideias prévias/ motivação	**Recursos**	**Tempo**
1. Visualização do vídeo da RTP Ensina *A herança do património* (até ao 0:37s) 2. Diálogo aberto com a participação de todos os alunos da turma, através das seguintes questões orientadoras: a) O que significa a palavra “património”? b) Existe, na nossa localidade, elementos patrimoniais? Quais? c) Porque é que o consideras património? d) O património tem sido sempre bem cuidado e preservado? e) Alguma vez já viram algum elemento patrimonial danificado ou estragado? f) Se sim, qual é que acham que foi a razão para esse estado?	Vídeo da RTP Ensina: https://ensina.rtp.pt/artigo/cuidado-com-a-lingua-patrimonio/	10’
Exploração de fontes históricas		

1. Em grande grupo, os alunos realizam a análise de um conjunto de fontes históricas (documentos 1, 2 e 3) e respondem às seguintes questões, oralmente: a. Depois de teres analisado os documentos 1 e 2, na tua opinião, qual será o período histórico retratado por estes monumentos? Seleciona a opção correta e justifica-a. (I) Portugal Medieval; (II) Descobrimentos; b. Atentando aos três documentos, o que terá motivado estes atos de vandalismo? c. Quem foi o Padre António Vieira? d. O que é o SOS Racismo? (I) Qual é a posição desta associação perante os atos de vandalismo? e. O que defende o movimento *Blacks Lives Matter*? f. Hoje em dia achas que ainda faz sentido falarmos sobre este movimento? Porquê?		40’
Exercício de multiperspetiva		
2. Individualmente, os alunos respondem às seguintes questões, em papel: a. O que têm em comum estes atos de vandalismo? b. Qual é a tua opinião sobre o vandalismo destes monumentos? c. Achas correto vandalizar monumentos do passado, mesmo que sejam relativos a acontecimentos históricos que geram diferenças de opinião? Justifica a tua opinião.	Anexo 1	30’
Questionário de metacognição		
3. Os alunos preenchem, individualmente, o questionário de metacognição.	Apêndice 2	10’

Apêndice 2 – Questionário de metacognição

1. Responde, individualmente e com sinceridade às questões.

Assinala com um (x) a tua escolha.

a) A análise da aula foi:

Muito interessante	Interessante	Pouco interessante	Nada interessante

Justifica

_____

_____

_____

2. Ordena de 1 (mais importante) a 4 (menos importante) as seguintes opções.

b) A análise dos documentos históricos contribuiu para:

1. Aprenderes a escutar e refletir colaborativamente em turma, respeitando as várias ideias e respostas.	
2. Analisares criticamente os documentos históricos, desenvolvendo o teu pensamento crítico e histórico.	
3. Descobrires e construir autonomamente os teus conhecimentos históricos.	
4. Valorizar a tua opinião em assuntos que geram diferenças de opinião.	

Anexos

Anexo 1 – Fontes históricas 1, 2 e 3

Fonte 1 - Padrão dos Descobrimentos vandalizado

Fonte : https://www.publico.pt/2021/08/08/local/noticia/padrao-descobrimentos-vandalizado-mensagem-ingles-1973480

Fonte 2 - Estátua do padre António Vieira.

A estátua do padre António Vieira apareceu, na tarde desta quinta-feira, com a palavra "descoloniza" em tinta vermelha. Desconhecem-se, até ao momento, os autores do ato de vandalismo.

À semelhança do que tem acontecido em várias cidades dos Estados Unidos da América, onde uma série de estátuas têm sido alvo de vandalismo, em retaliação pela morte de *George Floyd*, a imagem do padre António Vieira surgiu, na tarde desta quinta-feira, com esta inscrição.

A estátua nasceu de um protocolo entre a Câmara Municipal de Lisboa e a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa para a requalificação do Largo Trindade Coelho, ao Bairro Alto, em 2009.

Já em 2017 havia sido alvo de polémica, quando foi anunciada para o local uma manifestação de protesto contra o monumento por parte de movimentos antirracistas, que gerou tensões por parte de elementos da extrema-direita.

O padre António Vieira (1608-1697) foi uma das mais influentes personagens do século XVII e destacou-se como missionário no Brasil, onde defendeu os direitos dos povos indígenas, combatendo a sua exploração e escravização e fazendo a sua evangelização.

JN, texto de Paulo Lourenço, 11 Junho 2020 consultado às 19:39

Fonte 3 - SOS Racismo demarca-se de atos de vandalismo e condena mensagens de ódio.

O SOS Racismo negou a "autoria moral das pinturas na estátua" do Padre António Vieira e condenou as mensagens "xenófobas, racistas e de incitamento ao ódio" encontradas este sábado em Lisboa, que considerou "uma ameaça à ordem constitucional".

Em comunicado enviado às redações, a organização de luta antirracista contextualizou os atos de vandalismo na estátua, realizados na quinta-feira, considerando que surgiram "estranhamente" e "após uma manifestação histórica contra o racismo", referindo que "em vez de se discutir as demandas" desse mesmo protesto, no passado sábado, "voltou a reacender-se o debate sobre a memorialização da narrativa colonial".

[...] O SOS Racismo afirma que estas [ações] são de "incitamento ao ódio e à violência e uma ameaça à ordem constitucional" e ainda que "ferem todos os valores da dignidade humana". "São dignas de preocupação e intervenção do Estado, por forma a garantir que, a pretexto de um debate sobre o legado histórico do colonialismo, não se permita nem banalização do racismo e da xenofobia, nem o incitamento do ódio e da violência", continua o documento. A associação exigiu ainda que os autores materiais e morais das pinturas "sejam responsabilizados" [...]. Manifestou a preocupação perante "o clima de intimidação e perseguição expressos" e repudiou "veementemente qualquer atitude de violência e de ódio na sociedade portuguesa". No passado sábado, 06 de junho, milhares de pessoas juntaram-se em Lisboa e no Porto numa manifestação contra o racismo, sob o mote "*Black Lives Matter*" ("Vidas Negras Importam"), no seguimento dos protestos globais contra a morte de *George Floyd* às mãos da polícia. *Floyd*, um afro-americano de 46 anos, morreu a 25 de maio, em *Minneapolis* (Minnesota), depois de um polícia branco lhe ter pressionado o pescoço com um joelho durante cerca de oito minutos numa operação de detenção, apesar de *Floyd* dizer que não conseguia respirar. Desde a divulgação das imagens nas redes sociais, têm-se sucedido os protestos contra a violência policial e o racismo em dezenas de cidades norte-americanas, algumas das quais foram palco de atos de pilhagem.

JN/Agências, 13 junho 2020 consultado às 19:37