

O desenvolvimento de competências para a cultura democrática

Filipe Falcão Oliveira

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

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

Setembro de 2022

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, professora da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa, e supervisão prática do Professor João Gaspar, docente de História na Escola Secundária de Santa Maria, em Sintra.

Naquela idade em que a audácia não significa atropelar para subir, mas impor-se pelo valor, para ser digno da causa que se abraça.

Silva Brandão, *Animatógrafo*, 3 de março de 1942

Agradecimentos

O presente relatório não teria sido possível sem o apoio da Professora Raquel Pereira Henriques, minha orientadora científica, a quem exprimo a minha gratidão, em particular, pela troca de impressões a propósito da escolha do tema e pela constante disponibilidade para atender às minhas solicitações.

Quero também manifestar a minha gratidão ao Professor João Gaspar, meu orientador na Escola Secundária de Santa Maria, por me ter feito sentir em casa. Agradeço, especialmente, ter ajudado a mobilizar os alunos para as atividades propostas, beneficiando da relação próxima que com eles construiu nos anos anteriores.

Aos alunos que tive o privilégio de acompanhar e que generosamente deram o seu contributo para este relatório: obrigado.

Por último, é devida uma palavra de apreço ao Agrupamento de Escolas Monte da Lua, em que se integra a Escola Secundária de Santa Maria, pela serena “alunagem”. Vou sentir falta da vista para a Serra de Sintra e da passagem do tempo ritmada pelas levadas matinais de turistas.

Resumo

O presente relatório da prática de ensino supervisionada, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, reflete o trabalho desenvolvido com uma turma do curso de “Artes Visuais”, do 12.º ano, na disciplina de “História, Culturas e Democracia”, em articulação com o “Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática” do Conselho da Europa.

Na primeira parte do relatório, é analisada a relação entre escola, democracia e ensino da História, tendo em consideração as opções fundamentais do “Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática”, nomeadamente, a importância que atribui à cultura democrática, ao diálogo intercultural e ao ensino da História.

A segunda parte do relatório reflete as atividades realizadas com a referida turma de “Artes Visuais”, as quais incidiram sobre a arte como forma de expressão política e social, reflexão sobre a democracia, flexibilização curricular, simulação do exercício do voto e realização de trabalhos individuais sobre os problemas atuais das sociedades democráticas.

Conclui-se que deve ser reforçado o papel da escola no desenvolvimento de competências democráticas, a partir dos interesses e preocupações dos alunos. O ensino da História pode dar um contributo valioso nesse desenvolvimento, impulsionado pela sua renovação didática, de que a disciplina de “História, Culturas e Democracia” constitui um bom exemplo. O “Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática” deve, neste contexto, ser usado como ferramenta auxiliar, quer, em geral, no desenvolvimento de competências democráticas, quer, em particular, no ensino da História.

Palavras-chave: História, Culturas e Democracia; História e democracia; Cultura democrática; Diálogo intercultural; Competências democráticas; Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática; Educação para a democracia.

Abstract

This report was prepared in connection with the supervised teaching practice of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, reflecting the activities implemented with a 12th grade class of "Visual Arts", in the school subject of "History, Cultures and Democracy", taking into account the Council of Europe's "Reference Framework of Competences for Democratic Culture".

The first part of the report analyses the relationship between school, democracy and History teaching, taking into consideration the fundamental options of the "Reference Framework of Competences for Democratic Culture", namely, the importance it attaches to democratic culture, intercultural dialogue and History teaching.

The second part of the report reflects the activities carried out with the aforementioned "Visual Arts" class, which focused on art as a form of political and social expression, reflecting on democracy, curricular flexibility, simulation of voting and carrying out individual works on the current problems of democratic societies.

It is argued that the role of school in the development of democratic competences should be reinforced, based on the students' interests and concerns. History teaching can make a valuable contribution to this development, driven by its didactic renewal, of which the subject of "History, Cultures and Democracy" is a good example. In this context, the "Reference Framework of Competences for Democratic Culture" should be used as an auxiliary tool, both, generally, for the development of democratic competences and, specifically, for History teaching,

Keywords: History, Cultures and Democracy; History and democracy; Democratic culture; Intercultural dialogue; Democratic competences; Reference Framework of Competences for Democratic Culture; Education for democracy.

Índice

Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento teórico: educação e democracia.....	5
Capítulo I – O papel da escola no desenvolvimento de uma cultura democrática.....	5
1. A democracia no centro das prioridades educativas europeias	5
2. O ensino da História como eixo da identidade democrática europeia.....	8
3. O ensino da História e a democracia portuguesa	13
Capítulo II – As competências para a cultura democrática.....	17
4. A importância do conceito de cultura democrática.....	17
5. Cultura democrática e diversidade cultural	20
6. O ensino da História no Quadro de Referência.....	22
7. Para além das competências para a cultura democrática?	24
Parte II – Enquadramento prático: contexto escolar e atividades desenvolvidas	27
Capítulo I – Caracterização do agrupamento de escolas e das turmas	27
8. Uma prática de ensino supervisionada com um lado lunar.....	27
9. Caracterização das turmas	29
Capítulo II – Atividades e metodologias.....	30
10. Opções fundamentais	30
11. Uma “viagem” à Coreia do Norte e a Tiananmen	34
12. “A democracia é como um quadro que se admira”	36
13. O que quero aprender.....	39
14. Um passo atrás, dois à frente.....	45
Conclusão	52
Referências.....	56
Anexos.....	68
Anexo A – Plano de aula n.º 1	69
Anexo B – Plano de aula n.º 2	70
Anexo C – Imagens do livro “Œuvres choisies” de Kim Jong Il.....	72
Anexo D – Ficha de trabalho	76
Anexo E – Plano de aula n.º 3	77
Anexo F – Plano de aula n.º 4.....	78
Anexo G – Plano de aula n.º 5.....	79
Anexo H – Questionário	80
Anexo I – <i>PowerPoint</i> relativo aos resultados do questionário	84
Anexo J – Respostas à atividade “Se pudesse mudar algo em Portugal seria”	95
Anexo K – Atividade “Retrato da Turma”	99

Anexo L – Respostas à pergunta n.º 1 da atividade “Retrato da turma”	101
Anexo M – Respostas à pergunta n.º 2 da atividade “Retrato da turma”	107
Anexo N – Respostas à pergunta n.º 3 da atividade “Retrato da turma”	113
Anexo O – Plano de aula n.º 6.....	121
Anexo P – Plano de aula n.º 7	123
Anexo Q – Plano de aula n.º 8.....	125
Anexo R – Plano de aula n.º 9	126
Anexo S – Imagens do Salão Nobre da Assembleia da República.....	128
Anexo T – Reflexões dos alunos sobre “História, Culturas e Democracia”	130
Anexo U – Trabalho da aluna N.....	138
Anexo V – Trabalho da aluna B	139
Anexo W – Trabalho da aluna H.....	140
Anexo X – Trabalho da aluna P.....	141
Anexo Y – Trabalho da aluna A.....	142
Anexo Z – Trabalho da aluna S	143
Anexo AA – Trabalho do aluno EE.....	144
Anexo AB – Trabalho da aluna W	145
Anexo AC – Trabalho da aluna R	146
Anexo AD – Trabalho do aluno L.....	147
Anexo AE – Trabalho da aluna AA.....	148
Anexo AF – Trabalho da aluna BB	149
Anexo AG – Trabalho da aluna G	150
Anexo AH – Trabalho do aluno D	151
Anexo AI – Trabalho da aluna I	152
Anexo AJ – Trabalho do aluno J.....	153
Anexo AK – Trabalho da aluna U.....	154
Anexo AL – Trabalho do aluno AC.....	155
Anexo AM – Trabalho do aluno Z.....	156
Anexo AN – Trabalho do aluno Y.....	157
Anexo AO – Trabalho da aluna F	158
Anexo AP – Trabalho da aluna M	159
Anexo AQ – Trabalho do aluno E	160
Anexo AR – Trabalho da aluna T	161
Anexo AS – Trabalho da aluna V	162

Introdução

A educação encontra-se em profunda transformação. Como alerta António Nóvoa, as sociedades atuais são confrontadas com uma escolha “entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social” (Nóvoa, 2022, p. 36). Há que defender «a dimensão pública da educação e a importância da escola na construção de uma “vida em comum”» (Nóvoa, 2022, p. 59). Em suma, importa valorizar a globalidade do conhecimento humano, rejeitando modelos educativos exclusivamente dominados pela economia e tecnologia.

É este, também, o sentido das orientações mais recentes das organizações internacionais com responsabilidades na formulação de políticas educativas. É o caso da OCDE que, no âmbito do Projeto Educação 2030, tem vindo a sublinhar a importância das “competências transformadoras”, que permitam aos estudantes desempenhar um papel ativo em todas as dimensões da vida, numa multiplicidade de contextos temporais, sociais e digitais, mobilizando para este efeito conhecimentos, capacidades, atitudes e valores (OCDE, 2018, pp. 5 e 6). A definição destas competências transformadoras insere-se na “viragem humanitária” da OCDE e na atenção que tem vindo a conferir às competências sociais (Xiaomin & Auld, 2020, p. 512). Em causa está também a consciência de que, numa economia global, estas competências constituem fonte de inovação e criatividade (Johnson & Morris, 2010, p. 78).

Humanitária, mas também humanista, a educação é alvo de crescente atenção na defesa dos direitos humanos. Assim o revela a adoção em 2011 da “Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos”, cujo art. 1º reconhece o direito de todas as pessoas a terem acesso à educação no domínio dos direitos humanos, devendo ainda os Estados incluir o tema nos planos curriculares das escolas e nos programas de formação. Trata-se de tutelar o direito à educação como direito humano e de compreender “a importância da educação como um fator de capacitação individual e social e de promoção de direitos humanos” (Gomes, 2017, p.

63), direito esse que a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” – aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 – consagra no seu art. 26.º, esclarecendo o respetivo n.º 2 que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais.

A índole humanista do direito à educação é ainda invocada nos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2015-2030”, aprovados em 2015, no quadro das Nações Unidas, que fixam como meta garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para esse desenvolvimento. No quadro da Unesco, a “Declaração de Incheon e do Quadro de Ação para a Educação 2030”, aprovada em 2015, prevê também uma “atenção renovada ao propósito e à relevância da educação para o desenvolvimento humano e a sustentabilidade económica, social e ambiental”. Defendendo uma “visão holística e humanista” da educação e rejeitando uma “abordagem utilitária”, os Estados acordaram que a educação deve incluir a “promoção da democracia e dos direitos humanos, da cidadania global, da tolerância e do engajamento civil, bem como do desenvolvimento sustentável”, sendo ainda veículo facilitador do diálogo intercultural e do fomento do respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística, “vitais para alcançar a coesão e a justiça social” (Unesco, 2016, p. 7).

Dir-se-ia, pois, que renovados esforços se erguem contra uma educação reduzida a variáveis económicas e tecnológicas. No caso da Europa, esses esforços são norteados por valores democráticos, fixados em 2018 no “Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática” (Quadro de Referência). Desenvolvido no âmbito do Conselho da Europa, este documento viria a ser adotado pelo Conselho da União Europeia como ferramenta para a cidadania democrática, através de uma recomendação de 22 de maio de 2018, relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino, que determina que deverá ser reforçada a partilha dos valores comuns “desde a primeira infância e em todos os níveis

e tipos de educação e formação perspectivados ao longo da vida, no intuito de reforçar a coesão social e um sentimento comum positivo e inclusivo de pertença aos níveis local, regional, nacional e da União”, a qual deve incluir a “promoção da educação nas áreas da cidadania ativa e da ética”, o “reforço do espírito crítico e da literacia mediática”, bem como o “apoio a oportunidades para a participação democrática dos jovens e a uma implicação ativa, crítica e responsável da comunidade”. Para este efeito, deverão ser utilizados “os instrumentos existentes para promover a educação para a cidadania, tais como o Quadro de Competências para uma Cultura Democrática do Conselho da Europa” (Recomendação 2018/C 195/01).

Não menos premente se revela o tema em Portugal. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, aprovado em 2017, consagra a base humanista e inclusiva da educação, numa lógica de promoção da equidade e da democracia. As atividades escolares devem desenvolver valores como a responsabilidade, a integridade e o agir eticamente. O documento enfatiza ainda a importância do “respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos” e da liberdade – que se traduz na “autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum” (*Perfil*, 2017, p. 17). De notar ainda o enfoque no estímulo ao pensamento crítico dos alunos, no seu desenvolvimento pessoal, bem como das suas competências de relacionamento interpessoal, incluindo nestas a “interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais” (*Perfil*, 2017, pp. 24-26).

No mesmo sentido, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* de 2017 invoca a necessidade de reforçar a educação para a cidadania desde a educação pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, mencionando como documentos internacionais de referência a “Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos”, de 2010, e as “Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas”, de 2016, ambos do Conselho da Europa (*Estratégia*, 2017, p. 4).

O presente relatório tem como tema o contributo que a disciplina de “História, Culturas e Democracia” pode dar para o desenvolvimento de competências para a

cultura democrática, a partir do trabalho realizado com uma turma de “Artes Visuais” do 12.º ano. Criada em 2019, esta disciplina é destinada a alunos de cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas e de Artes Visuais do Ensino Secundário. Trata-se de disciplina anual, do 12.º ano, integrada nas opções de oferta de escola, que pretende “contribuir, recorrendo às metodologias e instrumentos da História, para o desenvolvimento de competências de reflexão crítica, consistente e autónoma sobre a nossa contemporaneidade” (*Aprendizagens Essenciais*, 2019, p. 2). Como sublinha Helena Pinto, a disciplina tem ainda a particularidade de ter sido concebida em estreita articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Pinto, 2020, p. 40).

Tanto quanto foi possível determinar, não se encontra publicado qualquer estudo sobre a nova disciplina, e designadamente sobre a sua prática de ensino, ao que decerto não será alheia a sua recente criação. A relevância do tema afigura-se, porém, substancial, face à prioridade, nacional e internacional, da educação para a cidadania democrática e do contributo que a História pode dar à prossecução desse objetivo. Como refere António Nóvoa, “Não é só o futuro da escola que está em causa, é mesmo o futuro da nossa humanidade comum. Nunca, como hoje, foi tão urgente uma educação que contribua para a democratização das sociedades (...)” (Nóvoa, 2022, p. 51). A História não deve passar ao lado desse desafio, sendo fundamental compreender “os desafios e as potencialidades do ensino e da aprendizagem de História num processo em que a relação professor-aluno não pode ser encarada simplesmente dentro da redoma da sala de aula, mas envolve o meio em que vivem, os conhecimentos e pontos de vista veiculados pelas suas famílias, pelas comunidades e instituições que frequentam e pelos meios de comunicação de massa a que acedem” (Pinto, 2020, p. 48).

Parte I – Enquadramento teórico: educação e democracia

Capítulo I – O papel da escola no desenvolvimento de uma cultura democrática

1. A democracia no centro das prioridades educativas europeias

No final da Segunda Guerra Mundial, a Europa procurava novas respostas para os ciclos destrutivos do passado recente, respostas essas norteadas por valores e por uma herança cultural comum, em alternativa aos mitos nacionais que tinham alimentado as rivalidades europeias. Nesse desígnio existencial assumiu um papel de destaque o Conselho da Europa. Criado em 1949, tendo em vista a promoção dos direitos humanos, democracia e do Estado de Direito, o Conselho da Europa colocaria desde o início a educação no centro das suas políticas, acentuando, sobretudo nos últimos anos, a sua relação com o desenvolvimento de uma cultura democrática, tendo em vista a construção de uma Europa mais humana e inclusiva (Mompoin-Gaillard, 2011, p. 38).

Esta visão humanista encontrou respaldo precoce na “Convenção Cultural Europeia” de 1954, a qual consagrou a educação como vetor de mútua compreensão entre os povos europeus, convocando para este efeito o estudo da História. Constituindo o pilar da cooperação na área da cultura e da educação (Jagielska-Burduk & Stec, 2019, p. 4), a “Convenção Cultural Europeia” tem legitimado a atividade educativa do Conselho da Europa na promoção do ideário democrático, sendo certo que essa legitimidade é reforçada pelo facto de o Conselho da Europa ser a principal organização continental de defesa dos direitos humanos. No seu âmbito foi adotada em 1950 a “Convenção Europeia dos Direitos Humanos” e é sob a sua égide que funciona o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos, instância última de defesa dos cidadãos europeus.

Ainda que a atenção do Conselho da Europa à relação entre educação e democracia remonte à sua criação, um impulso político decisivo foi dado em 2010, com a adoção da “Carta sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação em Direitos Humanos”. Trata-se de um compromisso pelo qual os Estados-Membros do

Conselho da Europa afirmaram a importância central da educação na promoção da democracia, direitos humanos e Estado de Direito, bem como a necessidade de integrar estas temáticas em todos os níveis de educação formal e na formação dos professores. A necessidade de concretizar este compromisso levou a que em 2013 os Ministros da Educação do Conselho da Europa recomendassem o desenvolvimento de um quadro de referência que auxiliasse os Estados-Membros na implementação de uma educação com base em competências para a democracia e o diálogo intercultural. O grupo de peritos então criado viria a identificar um conjunto de vinte competências democráticas essenciais, integradas num modelo de competências aprovado pelos Ministros da Educação do Conselho da Europa em 2016, a que se seguiu a seleção de descritores de competências, incluídos no “Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática”, lançado em 2018 (Barrett, 2020, pp. 6 e 7).

O Quadro de Referência concretiza, no plano educativo, as competências democráticas essenciais, divididas em quatro áreas: valores, atitudes, capacidades e conhecimentos. Traduzindo a visão democrática europeia, as competências para a cultura democrática devem ser trabalhadas em todos os níveis de educação formal (Barrett, 2020, p. 8). Entre as competências incluídas na categoria dos valores, destaca-se a valorização da dignidade e dos direitos humanos. Trata-se de uma opção que se encontra em harmonia com as prioridades da Constituição portuguesa, que logo no seu art. 1.º afirma que a República portuguesa se baseia “na dignidade da pessoa humana”. Ainda no domínio dos valores, inclui-se a valorização da diversidade cultural, da democracia, da justiça, da imparcialidade, da igualdade e do Estado de Direito, áreas em que a convergência com os princípios da Constituição portuguesa é também evidente, já que esta abraça no seu art. 2.º o Estado de Direito democrático.

O Quadro de Referência inclui ainda um conjunto de competências no domínio das atitudes, designadamente, a abertura à diversidade cultural e a outras crenças, visões do mundo e práticas, o respeito, espírito cívico, responsabilidade, autoeficácia e tolerância para com a incerteza. Quanto ao domínio das capacidades, incluem-se a autonomia na aprendizagem, a análise e o pensamento crítico, a escuta e a observação, a empatia, a flexibilidade e a adaptabilidade, a capacidade linguística, comunicativa e multilingue, a cooperação e a resolução de conflitos. Finalmente, no domínio do

conhecimento e entendimento crítico, inclui-se o conhecimento e a compreensão crítica de si, o conhecimento e o entendimento crítico sobre linguagem e comunicação e o conhecimento e o entendimento crítico do mundo (política, lei, direitos humanos, culturas, religiões, história, media, economia, ambiente e sustentabilidade). O Quadro de Referência inclui ainda os descritores destas competências para a cultura democrática, divididos por níveis de dificuldade (básico, intermédio e avançado).

De salientar ainda o nexos vital entre democracia e diálogo intercultural, conceitos que o Quadro de Referência considera complementares em sociedades culturalmente diversificadas. Importante é ainda a afirmação de que as “competências democrática e intercultural não são adquiridas automaticamente mas antes necessitam de ser aprendidas e postas em prática” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 25). Na essência do diálogo intercultural reside a afirmação de que a diversidade cultural dos cidadãos não obsta a um diálogo fundado em valores partilhados. Esta afirmação encontrou eco político no Conselho da Europa na “Declaração sobre Diálogo Intercultural e Prevenção de Conflitos”, de 2003, na “Estratégia para o Desenvolvimento do Diálogo Intercultural” de 2005, e no “Livro Branco do Diálogo Intercultural”, de 2008, este último destacando a importância da cidadania democrática, da História e da língua como áreas essenciais para o desenvolvimento de competências no domínio do diálogo intercultural (Conselho da Europa, 2009, p. 37).

Pode-se pois afirmar que o diálogo intercultural constitui uma prioridade de todo o continente europeu, como demonstra a sua inclusão nas políticas educativas do Conselho da Europa e da União Europeia (Fuentes, 2016, p. 386). O marco fundamental dessa convergência institucional emergiu na “Declaração de Paris” de 2015, aprovada pelos Ministros da Educação da União Europeia, que refere a “função primordial” da educação em auxiliar os jovens a tornarem-se membros ativos, responsáveis e de mente aberta da sociedade, a qual foi secundada pelo Parlamento Europeu, que em janeiro de 2016 aprovou uma resolução sobre o papel do diálogo intercultural, da diversidade cultural e da educação na promoção dos valores fundamentais da União Europeia, a qual “Reitera a necessidade de criar ambientes de aprendizagem baseados em direitos e que sejam sensíveis às questões de género, para que os alunos possam aprender sobre estes assuntos e assim defender os direitos humanos, incluindo os direitos das mulheres e das

crianças, os valores fundamentais e a participação cívica, os direitos e deveres dos cidadãos, a democracia e o Estado de direito, confiando na sua identidade, sabendo que a sua voz é ouvida e sentindo o apreço das suas comunidades” (Resolução 2018/C 11/02).

O facto de, por recomendação de 22 de maio de 2018, o Conselho da União Europeia ter indicado o Quadro de Referência como instrumento da educação para a cidadania democrática na Europa confirma a crescente consciência da necessidade de uma “ofensiva democrática na educação” (Winter, 2014, p. 67). Subjaz-lhe o reconhecimento de que as sociedades democráticas devem criar as condições necessárias para a sua preservação, desiderato esse a que não pode ser alheia a educação. A premência deste desafio aflora igualmente no “Quadro Estratégico para a Educação e Formação 2030”, que estabelece como objetivo principal no desenvolvimento dos sistemas de educação e formação dos Estados-Membros da União Europeia a realização profissional, social e pessoal de todos os cidadãos, simultaneamente promovendo os valores democráticos, a igualdade, a coesão social, a cidadania ativa e o diálogo intercultural (Resolução 2021/C 66/01). Trata-se, enfim, de reconhecer que ninguém nasce democrata, sendo necessária aprendizagem e prática. Resta saber em que medida a História pode ser importante nessa aproximação entre democracia e educação.

2. O ensino da História como eixo da identidade democrática europeia

Em 2000, no âmbito de um projeto do Conselho da Europa, François Audigier concluía que a essência da cidadania democrática repousa na afirmação da pessoa livre e autónoma, conhecedora dos seus direitos e deveres, numa sociedade em que o poder está sujeito ao Direito, e as pessoas que o exercem são designadas e fiscalizadas pelos cidadãos. Na base estaria o princípio de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e que toda a autoridade pública é uma emanação dos cidadãos, para benefício e sob fiscalização destes (Audigier, 2000, pp. 17 e 18). Após sublinhar que o desenvolvimento de competências democráticas deve incluir uma dimensão ética – associada à preservação de valores como a liberdade, igualdade e

solidariedade – e uma componente social – de cooperação e de resolução de conflitos, Audigier alude ao “lugar privilegiado” das ciências sociais no desenvolvimento das competências democráticas, ao fornecerem novos modos de compreender a vida social, económica, política e cultural, em relação com os valores humanos (Audigier, 2000, pp. 22, 23 e 27).

O pensamento de Audigier insere-se numa perene tradição europeia de reconhecer à História um papel primordial na prática democrática, a qual atravessa as políticas do Conselho da Europa quase desde a sua criação (Ecker, 2018, p. 1569). A experiência da Segunda Guerra Mundial foi a este propósito fulcral para que organizações como a Unesco e o Conselho da Europa pugnassem pela criação através do ensino da História de “cidadãos internacionais imunes à propaganda que defendessem a paz, os direitos humanos, o pluralismo e o património cultural” (Nygren, 2011, p. 40). Percurso paralelo tem sido feito pela Didática da História, assistindo-se nas últimas décadas à valorização das competências que habilitem os estudantes a tornar-se agentes ativos na sociedade, privilegiando a compreensão de processos históricos e a sua influência no presente, designadamente através da abordagem de questões controversas, de passados dolorosos, da proteção da herança histórica e cultural e da promoção da democracia participativa (Carretero & Perez-Manjarrez, 2014, pp. 79 e 82).

Em vez de mero transmissor de conhecimento histórico, alheio aos interesses dos estudantes, o professor deve interagir e promover a sua capacidade de reflexão, recorrendo a técnicas e estratégias que extravasem a História nacional e abordagens positivistas. Procura-se recentrar o ensino da História em questões complexas, mobilizando-a ainda para a compreensão do presente (Ecker, 2020, pp. 5 e 6). Como salienta Isabel Barca, do paradigma oitocentista da formação para a identidade nacional dos jovens, há que transitar para outro em que estes “terão o direito e o dever de aprender, no século XXI, uma História aberta ao mundo nas suas intrincadas relações, com respeito pela dignidade do ser humano de qualquer cultura” (Barca, 2012, p. 441). A disciplina procura abrir-se às novas realidades globais, ultrapassando os estereótipos das Histórias nacionais e promovendo a reflexão em torno da diversidade (Santisteban, Pagès & Bravo, 2018, p. 458). Neste contexto, a aprendizagem histórica pode promover “a compreensão da pluralidade das sociedades humanas, o mapeamento dos elementos

e interesses comuns que regem a vida social coeva e valorizar as atitudes fadoras da convivência humana em diferentes escalas (interpessoal, local, regional, nacional, internacional e global)” (Correia, 2017, p. 211).

Este enfoque democrático no ensino da História ganhou novo impulso institucional a partir de 1996, quando a Assembleia Geral do Conselho da Europa aprovou a resolução 1283 sobre a aprendizagem da História, que considerou que a consciência histórica é uma competência cívica importante, que deve ser uma parte essencial da educação de todos os jovens. Após constatar que para a maior parte dos jovens “a História começa na escola”, o Conselho da Europa rejeitou um ensino da História reduzido à memorização de factos históricos, optando por uma visão da disciplina que a configura como uma iniciação ao modo como o conhecimento histórico é produzido e ao desenvolvimento do sentido crítico e de uma atitude cívica responsável, tolerante e democrática.

No mesmo sentido, em 2001, o Comité de Ministros do Conselho da Europa aprovou a recomendação 15, sobre o ensino da História no século XXI, a qual destaca o “lugar vital” do ensino da História na formação de cidadãos ativos e responsáveis, no respeito das diferenças, na reconciliação e confiança entre povos. É ainda sublinhada a importância do ensino da História na promoção da democracia e dos direitos humanos, considerado uma das “partes fundamentais” da construção de uma Europa fundada numa herança cultural e histórica comum. De acordo com a referida recomendação, o ensino da História deve desenvolver competências de análise e de interpretação crítica e responsável da informação, através do diálogo, da procura de evidências históricas e do debate aberto baseado na multiperspetiva, particularmente em temas controversos e sensíveis. Enfatiza-se ainda a necessidade de ajustar o ensino da História aos valores do Conselho da Europa, rejeitando a sua utilização como instrumento de manipulação ideológica, propaganda ou de promoção da intolerância, ultranacionalismo, xenofobia, racismo e antissemitismo.

Igualmente significativa, particularmente atendendo aos atuais desafios que enfrenta o continente, foi a adoção da recomendação 1880, aprovada em 2009, relativa ao ensino da História em zonas de conflito e de pós-conflito, na qual a Assembleia

Parlamentar do Conselho da Europa invocou o dilema fundamental do ensino da História: contribuir para uma maior compreensão, tolerância e confiança entre as pessoas e entre os povos da Europa ou tornar-se uma força para a divisão, a violência e a intolerância. Reafirmando a primeira, a Assembleia Parlamentar defendeu que o ensino da História deve ser um meio para a paz e a reconciliação em zonas de conflito e de pós-conflito. Relevante é ainda a afirmação da importância da multiperspetiva como meio de desenvolver nos estudantes capacidades analíticas e críticas, e a necessidade de conferir maior ênfase a domínios socioeconómicos, culturais e artísticos no ensino da História, em detrimento dos temas políticos.

O enfoque do Conselho da Europa no ensino da História tem ainda incidido na formação dos professores (Ecker, 2018, p. 1569) e nos manuais enquanto veículos da formação das atitudes dos jovens em relação a outros povos e países (Stobart, 1999, p. 147). É também a valorização do ensino da História que emerge na prioridade conferida à ligação da herança cultural europeia aos direitos humanos e à sua articulação com os sistemas educativos nacionais (Jagielska-Burduk & Stec, 2019, p. 3). Neste sentido, a Convenção de Faro de 2005, relativa ao valor do património cultural para a sociedade, posiciona este como facilitador da paz e do diálogo interpessoal e intercultural (Jagielska-Burduk, 2019, p. 4). Nos termos do art. 13.º, os Estados devem facilitar a inserção da dimensão patrimonial cultural em todos os níveis de ensino, sendo ainda salientado no art. 7.º que o conhecimento do património cultural constitui um recurso facilitador da coexistência pacífica, ao promover a confiança e a compreensão mútua numa perspetiva de resolução e prevenção de conflitos.

O lançamento em 2018 de um relatório relativo aos “Princípios e Linhas Orientadoras para o ensino da História de qualidade no séc. XXI”, confirma a estreita relação entre a compreensão crítica de fenómenos históricos e a aquisição de competências para uma cultura democrática, “sendo evidente a convergência entre a disciplina de história e a educação para a cidadania” (Conselho da Europa, 2018a, p. 6). Afirmando o propósito de uma História democrática, diversificada e inclusiva, o relatório propõe um conjunto de oito princípios fundamentais para o ensino da História, a saber: planos curriculares flexíveis e pedagogias interativas que reconheçam as diferenças culturais; o ensino e a aprendizagem da História complexa da democracia; a reflexão

sobre o modo como as atividades de indivíduos e grupos de pessoas comuns moldaram a História das sociedades; o reconhecimento de que pessoas de diferentes origens culturais, religiosas e étnicas estão há muito tempo enraizadas nas sociedades; a valorização das múltiplas identidades do 'outro' e das nossas; a disponibilização de ferramentas para analisar fontes históricas e lutar contra a propaganda manipuladora e a abordagem de questões que podem ser sensíveis ou controversas; e, finalmente, o equilíbrio entre as dimensões cognitiva, emotiva e ética no ensino e aprendizagem da História.

Confrontando estes princípios com as “Aprendizagens Essenciais” de “História, Culturas e Democracia”, forçoso é concluir que partilham o mesmo ADN, inspirado nas tendências atuais da Didática da História. Bastaria atentar, por um lado, nos quatro temas da nova disciplina (A História faz-se com critério; Local, global e consciência patrimonial; Passados dolorosos na História e História e tempo presente) e, por outro, nos seus três eixos organizadores (Construção do conhecimento histórico com base em metodologias específicas; compreensão do mundo atual a partir da exploração do local, do regional e do global; problematização de temas da História recente). No mesmo sentido concorre a expressa articulação das “Aprendizagens Essenciais” com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, nomeadamente com:

a) os seus princípios (a escola deve promover a equidade e a democracia e desenvolver nos alunos uma cultura científica que permita compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo);

b) a sua visão (formação de cidadãos que, munidos de múltiplas literacias, consigam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas; que sejam capazes de lidar com a mudança e com a incerteza e que reconheçam a importância das Humanidades para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo, rejeitando todas as formas de discriminação e de exclusão social)

c) os seus valores (encorajar os alunos a respeitar-se a si mesmos e aos outros, ponderando as ações próprias e alheias em função do bem comum, respeitando a

diversidade humana e cultural e agindo de acordo com os princípios dos direitos humanos).

Importa, todavia, refletir em que medida a disciplina de “História, Culturas e Democracia” sinaliza uma mudança em curso no ensino da História em Portugal, ou se representa uma exceção, num quadro desafiante para a afirmação da disciplina, ilustrado pela sua crescente desvalorização curricular.

3. O ensino da História e a democracia portuguesa

No início do século XXI, ao refletir sobre os rumos do ensino da História em Portugal, Luís Alberto Marques Alves defendia que “Da nossa postura de educadores ou de professores e da forma como soubermos utilizar a História dependerá o exercício da cidadania dos nossos alunos no mundo de amanhã” (Alves, 2001, p. 31). O mesmo autor assinalava anos mais tarde que a História pode alargar a “experiência vivida”, constituindo uma “introdução ao possível, ao provável e ao humano” (Alves, 2009, p. 21). É inquestionável o esforço académico em Portugal no sentido de adaptar o ensino da História aos desafios atuais da educação, manifestado numa visão plural e aberta da disciplina e na aposta “numa aula de História mentalmente ativa e criativa por parte dos alunos” (Barca, 2021, p. 67). Eixo fundamental na concretização dessa viragem didática é a formação dos futuros professores de História, domínio em que nos últimos anos se nota “uma preocupação evidente sobre como debater alguns temas da atualidade, sobre como trabalhar diversas fontes materiais e imateriais com os alunos, sobre como cruzar essas fontes, por vezes com perspectivas divergentes, sobre como envolver os alunos com o património e a história locais ou com pequenos objetos, em trabalhos de projeto e, também, como trabalhar com esses alunos em díades ou em pequeno grupo, como partir das suas conceções prévias e/ou das suas narrativas com um objetivo cada vez mais claro, o de «procurar construir conhecimento histórico válido e significativo para cada sujeito»” (Henriques, 2021, pp. 146-147).

Ainda assim, são substanciais os desafios inerentes a essa mudança. Num estudo comparativo recente, relativo ao ensino de valores nas escolas europeias, constata-se que em Portugal o ensino não dá espaço suficiente ao debate de assuntos controversos

e que a importância conferida à participação política é baixa (Veugelers, de Groot, & Stolk, 2017, pp. 48 e 58). Por seu turno, os manuais de História A revelam, sobre temas da União Europeia, uma “preocupante incapacidade de inspirar uma abordagem crítica e promotora de controvérsia” (Piedade, Ribeiro, Malafaia, Loff, Menezes & Neves, 2021, p. 5). Historiadores e especialistas em educação manifestam dúvidas quanto à capacidade das escolas de estimularem a reflexão sobre o passado e as suas consequências e desafios para o presente (Ferreira, Caetano, Rodrigues, Lopes, Pais, Araújo & Menezes, 2013, p. 221). Ainda que os alunos reconheçam a existência de oportunidades para a participação, dentro e fora da sala de aulas, estas dependem, em larga medida, dos professores, que podem ou não estar disponíveis e ter as capacidades para contribuir para uma cultura escolar participativa, democrática e plural (Menezes, Ferreira, Ribeiro & Malafaia, 2019, p. 13). O passado ditatorial recente do país torna os professores avessos à educação política (Veugelers, de Groot & Stolk, 2017, p. 49).

Estas dificuldades projetam-se na qualidade da democracia portuguesa. No seu recente “Memorando sobre o combate ao racismo e à violência contra mulheres em Portugal”, a Comissão para os Direitos Humanos do Conselho da Europa concluiu “serem necessários mais esforços para Portugal se reconciliar com violações passadas dos direitos humanos e enfrentar o enviesamento racista contra afrodescendentes herdado do passado colonial e do comércio histórico de escravos. A fim de enfrentar a afrofobia de forma mais vigorosa, é importante fornecer à sociedade narrativas que informem devidamente sobre as estruturas historicamente repressivas do colonialismo, os vieses racistas arraigados e as suas atuais ramificações. Os currículos escolares, incluindo a educação para a cidadania, constituem um instrumento especialmente útil para a consecução desse objetivo (...)” (Conselho da Europa, 2021, p. 9). Os interlocutores da Comissão sublinharam que “ao recente recrudescimento do discurso de ódio racista e dos crimes de ódio subjaz a ausência de uma revisão exaustiva da narrativa da história colonial de Portugal, que não reconhece suficientemente o legado das estruturas repressivas instauradas pelas políticas coloniais do passado e os seus inerentes vieses racistas. Existe claramente a necessidade de repensar nomeadamente o ensino da História assim como os manuais escolares no que toca ao colonialismo, à história da escravatura e à apresentação habitualmente feita das “descobertas do novo

mundo”, a fim de questionar premissas e estereótipos enviesados, especialmente em relação a afrodescendentes” (Conselho da Europa, 2021, p. 3).

Estas dificuldades são também apontadas em estudos nacionais. Assim, Helena Pinto nota que “Apesar das várias mudanças que ocorreram no ensino de História devido às avaliações dos manuais escolares e à formação contínua de professores, pesquisas recentes sobre o ensino e os currículos de História revelaram que alguns livros e professores de História ainda estão a trabalhar com uma conceção historiográfica que aborda a história nacional através de uma reconstrução identitária ligada aos grandes feitos dos chamados 'heróis nacionais', geralmente portugueses brancos, escondendo a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país, nomeadamente as minorias étnicas” (Pinto, 2020, p. 43).

A mudança é ainda dificultada pela falta de consensos e pela politização da educação para a cidadania. O ano de 2011 foi a este propósito elucidativo, com a aprovação de diversos diplomas legais, incluindo o Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro, que sinalizou “o início de uma viragem política-educativa que pretendia promover as aprendizagens dos saberes disciplinares tradicionais socialmente valorizados, em detrimento das aprendizagens que estavam para além dos conteúdos exclusivamente académicos” (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, pp. 23 e 24), abordagem que culminou no ano seguinte no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, por via do qual “deixa de figurar a área da formação cívica como espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para a circunscrever à mera referência de área transversal” (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 24).

A própria *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* reconhece estas dificuldades políticas: “O percurso ziguezagueante do estatuto da Educação para a Cidadania no currículo escolar, durante as últimas décadas, não tem permitido a apropriação da visão e das boas práticas na cultura escolar, nem o envolvimento dos alunos e das alunas e de outros parceiros em atividades com a comunidade educativa local e na sociedade em geral”(Estratégia, 2017, p. 5). E, todavia, a própria *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* presta-se a interpretações ziguezagueantes. Apesar de sublinhar a importância da educação para a cidadania em toda a escolaridade

obrigatória, aquela não prevê uma disciplina autónoma de cidadania no Ensino Secundário. Os temas de cidadania deverão assim ser desenvolvidos de forma transversal nas diferentes disciplinas e componentes de formação. Por outro lado, a abordagem dos temas relativos às instituições e à participação democrática é remetida para o ensino básico, o que significa que estes temas não fazem parte da formação dos alunos nos anos precedentes ao exercício do direito de voto (*Estratégia*, 2017, p. 7). Finalmente, a reduzida importância letiva de “Cidadania e Desenvolvimento” e a desvalorização do ensino da História no Ensino Básico, evidenciada na redução dos tempos letivos semanais da disciplina, consequência de um “cada vez mais notório eclipse no currículo escolar” (Serrano & Neto, 2022, p. 330) podem indiciar que a democracia continua a não ser uma prioridade central da educação.

Ainda que exista uma diversidade de abordagens na Europa e sejam múltiplas as pressões curriculares, um estudo recente da Comissão Europeia nota que “Os países que registam a mais elevada alocação média anual de tempo letivo estão também entre aqueles em que a educação para a cidadania é ministrada durante mais tempo”. Estes países incluem a França e a Finlândia, nos quais a educação para a cidadania inclui uma disciplina autónoma de carácter obrigatório no ensino geral (União Europeia, 2018, pp. 12 e 15). Qualquer que seja a estratégia portuguesa, esta deverá abarcar todos os níveis de ensino, incluindo o Ensino Secundário, como decorre da “Carta sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos”, de 2010. Neste contexto, a criação da disciplina de “História, Culturas e Democracia”, dirigida a alunos do 12.º ano, e pensada em estreita articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, constitui um sinal positivo na construção de uma ponte entre o ensino da História e o desenvolvimento de competências democráticas.

Há que conciliar a base humanista do sistema educativo com a respetiva prática. Não sendo exclusivamente nacional, a urgência do desafio em Portugal é amplificada pela crescente desvalorização do ensino da História. Impõe-se inverter esta tendência. Como nota Marília Gago, “Urge compreender a História como uma forma de ver o Mundo e conceber o valor da História *per se*, isto é, que a História fomenta o pensamento independente e o respeito pelo ser humano, em linha com uma sociedade que se pauta pela democracia, mas não estando a História ao serviço de uma cidadania.

Estas ideias devem ser concretizadas, operacionalizadas numa sala de aula aberta ao fluir de ideias, a várias possibilidades de resolução de problemas, onde a democracia não seja apenas um «ideal» a ser perseguido, mas sim uma experiência concreta que sirva como uma orientação para a vida” (Gago, 2021, p. 197).

Em última análise, está em causa o papel da educação em sociedades democráticas, uma educação que deve ser inclusiva e que permita a todos desenvolver as competências essenciais à vida em sociedade, incluindo as necessárias à participação democrática. Esta visão da educação representa também uma afirmação de maturidade democrática.

Capítulo II – As competências para a cultura democrática

4. A importância do conceito de cultura democrática

O Quadro de Referência afirma-se como ferramenta auxiliar de planificação e desenvolvimento de atividades letivas. Sensível à autonomia e aos contextos concretos em que ocorre o ensino, incluindo eventuais constrangimentos de tempo e de recursos, nele se reconhece que cabe aos utilizadores “decidir como adaptar e implementar o Quadro de Referência nos seus próprios contextos e para os seus próprios propósitos”, nomeadamente “contextos locais, nacionais e culturais específicos” (Conselho da Europa, 2019, I, pp. 12 e 21). Admite-se, inclusive, que considerações políticas ditem que certas competências tenham prioridade ou que possa “existir uma política mais abrangente ou preocupações culturais que significam que não é aceitável visar uma determinada competência através da educação.” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 57). Todavia, são desaconselhadas abordagens que omitam alguma das quatro categorias de competências (valores, atitudes, capacidades e conhecimento e entendimento crítico), omissão essa que poderia comprometer as finalidades essenciais que lhes subjazem: proteção da democracia, dos direitos humanos e do diálogo intercultural. São fornecidos exemplos das consequências que esta omissão pode produzir: “omitir todos os valores significaria que os alunos ficariam munidos não de uma competência democrática mas de uma competência política mais geral que, como já foi mencionado, poderia ser usada ao serviço de regimes políticos não-democráticos (por outras palavras, omitir os valores

do curriculum não se traduz necessariamente em conhecimentos e capacidades neutras). Por outro lado, colocar o enfoque unicamente em capacidades, conhecimentos e pensamento crítico e omitir todos os valores e atitudes significaria que os alunos poderiam ficar munidos com capacidades, conhecimentos e pensamento crítico pertinentes, mas poderiam ter pouca disposição ou inclinação para os usar na prática, porque tal é precisamente o papel que os valores e as atitudes desempenham, pois predis põem as pessoas a usar precisamente as suas capacidades, conhecimentos e pensamento crítico.” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 58).

O facto de o Quadro de Referência repousar num conjunto alargado de valores, atitudes, capacidades e conhecimentos não pode ser desligado da importância que nele se atribui ao conceito de cultura democrática, o qual materializa uma visão abrangente da democracia, que a não resume a um conjunto de instituições e de leis, antes exigindo a defesa de valores, atitudes e práticas dos cidadãos, sem os quais as instituições e as leis se degradam. Por outras palavras, aponta-se para a importância da prática democrática em diferentes contextos sociais, incluindo na escola. Os valores e atitudes essenciais dessa prática democrática incluem o compromisso com a deliberação pública, a vontade de expressar e de escutar opiniões, a convicção de que as diferenças de opinião e conflitos devem ser resolvidos de forma pacífica, o compromisso relativamente às decisões tomadas pelas maiorias, o compromisso para com a proteção das minorias e dos seus direitos, o reconhecimento de que a vontade da maioria não pode abolir os direitos da minoria e o compromisso com o Estado de Direito (Conselho da Europa, 2019, I, p. 23).

Este conceito de cultura democrática remete para uma visão da democracia como modo de vida que, em linha com o pensamento de John Dewey, pressupõe uma prática cultural e social dinâmica, que exige a participação dos cidadãos e o desenvolvimento das suas atitudes e comportamentos. A democracia é então entendida como ideal político e social (Biesta & Lawy, 2006, p. 65), sendo a escola chamada não apenas a promover a aprendizagem sobre as instituições democráticas, como também ao desenvolvimento de competências que habilitem os jovens à participação em sociedades democráticas pluralistas, uma abordagem a que, de resto, o Conselho da Europa adere (De Groot, 2018, p. 448). A ênfase na prática requer o envolvimento dos

jovens em experiências concretas de democracia. Estas não devem cingir-se à aprendizagem do exercício da cidadania na ordem social vigente, mas também ao desenvolvimento da autonomia e do sentido crítico perante essa mesma ordem, a partir do envolvimento com a experiência atual da democracia, no que Gert Biesta apelida de “subjetificação” (Biesta, 2014, p. 6), a qual deve ocorrer nos diferentes contextos, formais e informais, em que os jovens estão inseridos, incluindo a escola, a família, os amigos, os media, a publicidade e até os meros atos de consumo (Biesta & Lawy, 2006, p. 73).

O Quadro de Referência sublinha a este propósito que “os alunos são considerados responsáveis ativos pela sua própria aprendizagem e não como meros recetores de conhecimentos ou como objetos da transmissão de valores”, sendo “expetável que os sistemas e as instituições de ensino e os educadores que neles trabalham coloquem os alunos no centro do seu próprio processo de aprendizagem e os apoiem no desenvolvimento de um pensamento e juízo independentes”, tendo em vista “o desenvolvimento de competências para uma participação ativa na democracia” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 15). Por outras palavras, não se trata apenas de qualificar os estudantes para a participação e socialização na ordem social e política existente, mas também de assegurar que são capazes de questionar o que existe, de desenvolver soluções alternativas e de tomar ações coletivas, essenciais à democracia. A educação deve, pois, ter em consideração o modo como cada estudante se posiciona, enquanto indivíduo, perante a sociedade, pois só assim poderá contribuir para aumentar o envolvimento, a participação e a coesão social (Ryen & Josøk, 2021, p. 2).

O Quadro de Referência sugere três formas de aprendizagem das práticas democráticas: (i) a aprendizagem através da democracia (quando aos alunos são dadas oportunidades para resolver tarefas, são encorajados a não desistir e lhes são reconhecidos os sucessos por mais pequenos que sejam), (ii) a aprendizagem sobre a democracia (aquisição de conhecimentos e pensamento crítico) e (iii) a aprendizagem para a democracia (capacidade para utilizar as aptidões pessoais num dado contexto ou situação). As três formas de aprendizagem são necessárias à preparação e capacitação dos alunos para a vida como cidadãos ativos em sociedades democráticas (Conselho da Europa, 2019, I, p. 16).

Não obstante estarmos no domínio do desenvolvimento de competências, o Quadro de Referência reconhece que esta aprendizagem extravasa a dimensão cognitiva, envolvendo “a mente, as emoções e as experiências”, em que “os direitos e responsabilidades de todos, adultos e jovens em pé de igualdade, são respeitados como ponto de partida para a ação e emissão de juízos de valor” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 15). Este objetivo precisa de ser articulado com a valorização da diversidade cultural, uma tarefa desafiante, atendendo à centralidade histórica do Estado-Nação na Europa, domínio em que o Quadro de Referência propõe respostas audazes.

5. Cultura democrática e diversidade cultural

O Quadro de Referência não podia deixar de ater-se ao tema da diversidade, num contexto de crescente globalização e de integração económica. As suas opções são ambiciosas, ao rejeitar conceções identitárias fundadas na pertença exclusiva a um único grupo cultural. Com efeito, cada pessoa é vista como pertencendo a muitos grupos culturais, eles próprios fluidos, sendo única a relação que cada pessoa estabelece com esses mesmos grupos culturais: “os significados e sentimentos que as pessoas associam a determinadas culturas são personalizados em consequência das suas próprias histórias de vida, experiências pessoais e personalidades.” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 30). Cada pessoa é uma “constelação de culturas”, pelo que qualquer interação entre duas pessoas é potencialmente intercultural: “Se todos participarmos em múltiplas culturas, mas se cada um de nós participar numa única constelação de culturas, então toda a situação interpessoal será potencialmente uma situação intercultural.” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 31). A centralidade da diversidade cultural tem consequências importantes, desde logo, terminológicas, ilustradas na adoção no Quadro de Referência do termo “respeito” em detrimento de “tolerância”. O respeito reflete “melhor do que o conceito de tolerância a atitude que é exigida para uma cultura democrática. A tolerância pode, em alguns contextos, ser conotada apenas com o aceitar de uma forma condescendente algo que preferiríamos que não existisse. Por vezes, a tolerância pode também ser entendida como o exercício de um ato de poder através do qual se reforça a autoridade sobre aquele ou aquilo que estamos a tolerar. O respeito é um conceito menos ambíguo do que a tolerância, estando ancorado no reconhecimento da

dignidade, direitos e liberdades do outro e na relação de igualdade entre o próprio e o outro” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 43).

O Quadro de Referência não se furta ao problema da eventual colisão entre a valorização da diversidade cultural e a proteção dos direitos humanos, ao defender a prevalência destes: “Numa sociedade que tenha adotado os direitos humanos como o seu primeiro valor estruturante, valorizar a diversidade cultural terá algumas limitações. Estas limitações são estabelecidas pela necessidade de promover, respeitar e proteger os direitos humanos e as liberdades dos outros. Logo, é aqui assumido que a diversidade cultural deve sempre ser valorizada a menos que comprometa os direitos humanos e as liberdades dos outros” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 40).

A importância da diversidade cultural no ensino da História também tem merecido uma atenção específica do Conselho da Europa, ilustrada pela adoção em 2011 de uma recomendação sobre o diálogo intercultural e a imagem do outro no ensino da História (Recomendação CM/Rec(2011)6). Sublinhando que a diversidade cultural e a globalização requerem alterações profundas no ensino da História, que reconheçam que o respeito pelos outros é um “fator decisivo” para a vivência em sociedades pautadas pela diversidade, o Conselho da Europa recomendou a reforma do ensino da História no sentido de criar condições para o desenvolvimento do diálogo intercultural, fixando para este efeito um conjunto de metas, em que se destaca o reforço da consciência da diversidade cultural das sociedades europeias e dos seus legados culturais; o conhecimento da História das relações entre culturas, civilizações e povos, bem como do contributo que cada um deu ao desenvolvimento, crescimento e criatividade dos outros; o desenvolvimento da multiperspetiva; a análise crítica de estereótipos e das imagens inapropriadas dos outros. Igualmente interessante é o facto desta recomendação assinalar a necessidade de pensar o ensino da História não apenas como um fim em si mesmo, mas como um meio para lançar bases sólidas para a aprendizagem da História ao longo da vida.

A introdução do conceito de educação intercultural nas escolas tende, todavia, a ser lenta e complexa, a que não é alheia a escassa formação dos professores na área (Cushner & Mahon, 2009, pp. 304 e 305). A sombra apelativa do ideário do Estado-

Nação sugere um longo caminho para uma efetiva valorização da diversidade cultural. De qualquer modo, seria quiçá ilusório estruturar os atuais sistemas educativos com base na perpetuação dos mitos nacionais: a ideia prevaiente nos séculos XIX e XX de que devem formar cidadãos culturalmente homogêneos é hoje redutora e impraticável. Os sistemas educativos são pois confrontados com escolhas complexas: entre uma política de assimilação (integração forçada das minorias na cultura dominante), de marginalização (tratando as minorias como cidadãos de segunda categoria) ou de pluralismo (respeitando a existência de múltiplas identidades). Esta última opção obriga, todavia, ainda, a ponderar a compatibilização dos direitos dos progenitores na educação dos filhos e os direitos destes enquanto futuros cidadãos de sociedades pluralistas (Heater, 2004, p. 199).

A valorização da diversidade cultural não deixa, todavia, de transportar desafios substanciais para o ensino da História, ao exigir a reponderação do seu papel de transmissor das narrativas nacionais. Essa reponderação constitui, simultaneamente, uma oportunidade e um risco, acentuado pela ameaça da diluição em disciplinas de Humanidades e de Ciências Sociais, que fazem da História uma “conquista frágil” e o ensino da História poder ser “ainda mais frágil” (Lee, 2016, pp. 110 e 111).

6. O ensino da História no Quadro de Referência

O Quadro de Referência sublinha, não obstante, as potencialidades da História no desenvolvimento de competências democráticas. Apesar de ser de aplicação transversal aos diferentes graus de ensino e por todos os professores, independentemente da disciplina que lecionem (Barrett, 2020, p. 11), o Quadro de Referência dedica uma atenção específica à História. Com efeito, nele se considera como competência democrática o “Conhecimento e entendimento crítico do mundo (política, lei, direitos humanos, culturas, religiões, história, *media*, economia, ambiente e sustentabilidade)” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 38). Entre as propostas para o desenvolvimento desta competência, é salientada a importância de trabalhar diferentes interpretações e perspectivas sobre o passado e o seu impacto no mundo contemporâneo, destacada a necessidade de familiarizar os estudantes com fontes de

informação alternativas, particularmente de grupos marginalizados, tradicionalmente excluídos das narrativas dominantes da História, e a necessidade de alertar os alunos para a perspetiva etnocêntrica “muitas vezes” presente no ensino da História (Conselho da Europa, 2019, I, p. 56).

A prioridade conferida ao tema da discriminação ressurgiu na referência aos estereótipos, destacando-se o “Conhecimento e entendimento de como os estereótipos são uma forma de discriminação que tem sido usada para negar individualidade e diversidade aos seres humanos e para comprometer os direitos humanos e como, em alguns casos, conduziu a crimes contra a humanidade” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 56). É ainda importante desenvolver o sentido crítico, situando “os materiais no seio do contexto histórico no qual foram produzidos de molde a permitir produzir juízos avaliativos sobre o seu conteúdo.” (Conselho da Europa, 2019, I, pp. 47 e 48).

As pistas do Quadro de Referência para o ensino da História são densificadas no relatório “Ensino de qualidade na disciplina da História no século XXI – Princípios e linhas orientadoras”. A análise de fontes históricas diversas e contraditórias é tida como ferramenta de prevenção da propaganda: “as interpretações históricas são provisórias e suscetíveis de serem reavaliadas”, contribuindo para prevenir “uma aceitação demasiado imediata de factos que possam contribuir para a promoção de ideias intolerantes, ultranacionalistas, xenófobas ou racistas” (Conselho da Europa, 2018a, p. 20). Destaca-se ainda a importância das fontes visuais, reforçando-se a necessidade de os alunos serem capazes de ler criticamente uma fotografia, um documentário ou uma transmissão de vídeo (Conselho da Europa, 2018a, p. 20).

A História da Democracia constitui outro domínio em que o relatório valoriza o contributo do ensino da História, nomeadamente na abordagem das lutas históricas pela democracia e pela liberdade, assim como no desenvolvimento das instituições e dos processos democráticos, devendo os alunos poder exprimir as suas opiniões e ouvir opiniões discordantes, bem como participar em debates na sala de aulas, no contexto mais vasto da aprendizagem da História complexa da democracia (Conselho da Europa, 2018a, p. 12). É reforçada a importância do tema da discriminação no ensino da História, em particular na ênfase que deve ser colocada nas perspetivas de grupos

tradicionalmente discriminados, devendo, todavia, evitar-se que sejam tratados “mais como vítimas do que como atores, ignorando maioritariamente o que eles alcançaram por si próprios” (Conselho da Europa, 2018a, p. 14).

É ainda valorizada a análise de casos concretos, atendendo a que “Uma coisa é aprender sobre a escravatura, o massacre da Primeira Guerra Mundial ou o extermínio de milhões de judeus durante o Holocausto, mas, traçar o que aconteceu a um escravo em particular, a um determinado soldado ou a uma única família judaica torna-se uma experiência de aprendizagem mais poderosa” (Conselho da Europa, 2018a, p. 14). Deve ainda constituir preocupação central do ensino da História o estudo da alterização, “uma forma de estereotipação em que nos consideramos parte de um grupo unido e indiferenciado, e nos identificamos como nós; enquanto aqueles fora do grupo são vistos como fundamentalmente diferentes – como eles ou ‘o outro’ – inferiores ou mais fracos, até possivelmente perigosos, e, portanto, nós como mais fortes ou melhores” (Conselho da Europa, 2018a, p. 18). Finalmente, a abordagem de questões sensíveis e controversas é tida como relevante para o desenvolvimento de competências para a cultura democrática, ao promover a análise de fontes diversas e contraditórias, o debate racional e pacífico e o conhecimento de mecanismos de resolução de conflitos, ainda que esse processo possa despertar emoções fortes, uma dificuldade acrescida para os professores, cuja preparação inicial tende a centrar-se no domínio cognitivo (Conselho da Europa, 2018a, pp. 22 e 23). O ensino da História tem, sobretudo, e como bem salienta o referido relatório, de ir ao encontro dos interesses dos estudantes, permitindo “experiências de aprendizagem que sejam diretamente aplicáveis às aspirações, interesses ou experiências culturais pessoais dos alunos (relevância pessoal) ou que estão de alguma forma ligadas a questões, problemas e contextos do mundo real (relevância para a vida)”, privilegiando a empatia histórica e facilitando o debate das dimensões éticas e morais da História (Conselho da Europa, 2018a, pp. 24-25).

7. Para além das competências para a cultura democrática?

Assiste-se nas últimas décadas à crescente utilização de modelos de competências, incluindo no domínio da educação para a cidadania democrática, como

demonstra o “Quadro de Referência Europeu de Competências-Chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida” e o “Quadro Estratégico para a Educação e Formação 2030”. Este último estabelece como objetivo principal para a cooperação europeia no desenvolvimento dos sistemas de educação e formação, a realização profissional, social e pessoal de todos os cidadãos, simultaneamente promovendo “os valores democráticos, a igualdade, a coesão social, a cidadania ativa e o diálogo intercultural” (p. 3).

Apesar de os modelos de competências terem o mérito de colocar a ênfase no que se espera que os estudantes façam em vez do que saibam (Barrett, 2020, p. 8), a sua utilização está longe de ser consensual, sendo alvo de crítica a desvalorização do conhecimento objetivo em nome do “aprender a aprender” e da dimensão profissionalizante da educação (Young, 2016, p. 28). Acresce que os modelos de competências amplificariam o risco de abordagens estritamente científicas ao ensino, guiadas por “efeitos desejados” e pela uniformização profissional. Abordagens rígidas ao ensino podem desincentivar a criatividade, flexibilidade e inovação dos professores (Forghani-Arani, Cerna & Bannon, 2019, p. 15). Haveria ainda uma tensão latente entre o modelo de competências e a educação para a cidadania democrática resultante da necessidade de compatibilizar o conceito de competência – que aponta para um comportamento esperado – e a promoção da autonomia e do sentido crítico e de ação dos estudantes (Joris, Simons & Agirdag, 2021, p. 15). Por último, o modelo de competências ignoraria o facto de os estudantes construírem os seus próprios significados e sentidos, competindo ao professor primordialmente despertar naqueles um processo de reflexão (Ryen & Josøk, 2021, p. 14).

O Quadro de Referência procura, a este propósito, estabelecer um compromisso, ao reconhecer a necessidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de autonomamente questionarem o modelo político democrático existente, o qual pressupõe “cidadãos comprometidos com as práticas existentes e também ativamente envolvidos em práticas que se julga estarem a necessitar de ser alteradas.” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 15). Igualmente importante é o facto de nele se adotar um conceito amplo de competência, entendida como “capacidade para mobilizar e implementar valores, atitudes, capacidades, conhecimentos e/ou entendimento

pertinentes de molde a responder adequada e eficazmente às exigências, desafios e oportunidades que são apresentadas por um dado tipo de contexto”, sendo certo que cada situação real envolve a ativação e aplicação de múltiplas competências (Conselho da Europa, 2019, I, pp. 32 e 33). Não menos importante é o facto de o Quadro de Referência atribuir aos valores democráticos uma importância superior às restantes competências, sendo estas tributárias daqueles valores, sem os quais seriam meramente políticas, e como tal mobilizáveis até em ordens antidemocráticas (Conselho da Europa, 2019, I, p. 39).

De qualquer modo, importa ter presente que o Quadro de Referência não se afirma como um currículo, e menos ainda como uma panaceia da democracia. A aprendizagem da democracia não é linear e ocorre em diferentes contextos ao longo da vida (Conselho da Europa, 2019, I, p. 13). Fundamental ainda é o facto de o Quadro de Referência ter o cuidado de promover um ambiente escolar aberto, inclusivo e respeitador de diferentes opiniões, razão pela qual não deve ser “utilizado para rotular o aluno de forma negativa” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 63). Será porventura um exercício que exige humildade democrática, a que não deve escapar o próprio professor, que deve examinar criticamente os aspetos éticos, sociais e políticos da sua prática de ensino e, porque não, as suas próprias limitações democráticas (Salema, 2005, p. 46).

Ainda que não seja um currículo, o Quadro de Referência oferece alguns benefícios aos sistemas educativos europeus, ao consagrar uma terminologia comum, facilitar o acesso a recursos e iniciativas e contribuir para que a educação para a democracia não assente em meras convicções pessoais; isto é, assegura “a transparência e coerência para todos os destinatários” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 19). Em todo o caso, estes benefícios não escondem os desafios e dificuldades que a sua mobilização implica e que incluem a avaliação da proficiência dos estudantes que, por ir mais além das tradicionais notas, desperta a resistência dos encarregados de educação (Barrett, 2020, p. 14).

Parte II – Enquadramento prático: contexto escolar e atividades desenvolvidas

Capítulo I – Caracterização do agrupamento de escolas e das turmas

8. Uma prática de ensino supervisionada com um lado lunar

Desde a Antiguidade Clássica que a Serra de Sintra é conotada com a Lua, que “pressupunha a consideração deste astro como divindade e a existência de um culto” (Maciel, 2007, p. 39). Camões dedica-lhe uma referência: E, nas serras da Lua conhecidas/Sojuga a fria Sintra o duro braço;/ Sintra, onde as Naiades, escondidas/ Nas fontes, vão fugindo ao doce laço/ Onde Amor as enreda brandamente/ Nas águas acendendo fogo ardente (Lus. III, 56). Hoje pouco divulgada, a herança lunar de Sintra sobrevive na designação do agrupamento de escolas a que pertence a Escola Secundária de Santa Maria: Monte da Lua. Criada no ano letivo de 1964/1965 como secção do Liceu Nacional de Passos Manuel, e tendo como primeira casa o antigo Casino de Sintra, a nova escola mudar-se-ia para as atuais instalações, na Portela de Sintra, em 1969. Patrocinada pela Câmara Municipal de Sintra, que para o efeito contraiu um empréstimo de 2.000 contos junto do Comissariado do Desemprego, o edifício seria projetado no quadro de um processo de renovação da arquitetura das construções escolares, em que predominariam as estruturas pavilhonares (Moniz, 2009, pp. 32-33). O projeto de Sintra tinha a particularidade de ser da autoria da arquiteta Maria do Carmo Matos, que em 1968 coordenou a equipa que desenvolveu o projeto “Estudo Normalizado dos Liceus-tipo”, “previamente ensaiado no Liceu de Sintra” (Bastos & Fernandes, 2019, p. 139)

Nas novas instalações, inauguradas em setembro de 1969, na presença de José Hermano Saraiva, Ministro da Educação, a escola teria como vizinha uma não menos ilustre instituição com pergaminhos escolares. Na sede do Sport Clube Sintrense havia funcionado uma escola primária. Aquando da comemoração do seu centenário, o clube receberia a Medalha de Honra ao Mérito Desportivo, sendo sublinhado que por ali passaram “muitas gerações, das quais muitos alunos se distinguiram e aprenderam, algo que os ajudou na sua formação, nomeadamente um primeiro magistrado na Nação, Jorge Sampaio” (Despacho n.º 359/2012, de 12 de janeiro).

Em 1971, sendo Ministro da Educação Veiga Simão, é publicado o Decreto-Lei n.º 447/71, de 25 de outubro, que criava um conjunto de liceus nacionais mistos, com secções femininas. No processo de substituição de diversas secções liceais por liceus foi incluída a Secção Liceal de Sintra, substituída pelo Liceu Nacional de Sintra, determinando-se ainda “a construção de um novo pavilhão”.

O liceu viveria tempos conturbados após o 25 de Abril de 1974, pautados por clivagens políticas, ilustradas pela publicação no *Diário da Assembleia da República* de uma moção, aprovada pelos seus professores, “exigindo a promulgação imediata de legislação que ponha termo ao modo como têm sido julgados os pides” (Série I, n.º 77, de 18 de fevereiro de 1977, p. 2575). O liceu mudaria de designação em 1979, para Escola Secundária de Santa Maria, adotando assim o nome da freguesia da sua localização, que atualmente integra a União de Freguesias de Sintra. As instalações seriam alvo de extensas obras entre 2008 e 2011, a que se seguiu a integração, em 2012, enquanto escola-sede, no Agrupamento de Escolas Monte da Lua.

Servindo um conjunto diversificado de alunos do centro e das zonas rurais de Sintra – um concelho extenso – o agrupamento abraça, no seu projeto educativo, uma visão social e ecologicamente sustentável, em que a origem social não é um fatalismo, o saber global e os projetos de vida “justos, inclusivos e geradores de bem-estar individual e coletivo”, sendo valorizado o pensamento crítico, as capacidades de argumentação e de resolução de problemas, a abertura a diferentes perspetivas, a capacidade de superação de barreiras culturais e a importância da proatividade. Segundo dados do projeto educativo, a Escola Secundária de Santa Maria acolhia 49% dos alunos do agrupamento, que em 2019-2020 era frequentado por 3.700 crianças, jovens e adultos, em regime diurno e noturno, funcionando o ano letivo por semestres. Cerca de 6% dos alunos frequentavam cursos profissionais e 5% a educação de adultos; 20% das crianças e jovens beneficiavam de Apoio Social Escolar.

Enaltecendo a imagem do agrupamento, o projeto educativo destaca a “reputação de fiabilidade e de confiança por parte da comunidade”, para a qual tem sido crucial, no seu mais de meio-século de existência, a Escola Secundária de Santa Maria.

9. Caracterização das turmas

Além de lunar, a prática de ensino supervisionada foi também pictórica, ao compreender o acompanhamento de duas turmas do curso científico-humanístico de “Artes Visuais”. As três aulas semanais de “História da Cultura e das Artes”, com uma turma do 11.º ano, tinham a duração de 100 minutos (dois tempos letivos de 50 minutos, com um intervalo de 10 minutos). A turma do 12.º ano de “História, Culturas e Democracia” tinha duas aulas semanais, a primeira com a duração de 50 minutos, e a segunda com a duração de 100 minutos. No início do ano letivo estavam inscritos 27 alunos na turma do 11.º ano, sendo 19 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A média de idades era de 16,3 anos. Na turma do 12.º ano, estavam inscritos 30 alunos, sendo 20 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A média de idades era de 17,1 anos.

O balanço da prática de ensino supervisionada foi, em ambas as turmas, positivo. Não ocorreram problemas disciplinares; os alunos participaram nas aulas, muitas vezes de forma espontânea, o que contribuiu para que imperasse um ambiente informal e aberto. As maiores dificuldades originaram na falta de pontualidade, nas conversas paralelas, na utilização de telemóveis e em alguma resistência a atividades que envolvessem leitura ou escrita. A pandemia também acarretou dificuldades específicas, consubstanciadas nas faltas por isolamento e na obrigatoriedade do uso da máscara durante a maior parte do ano letivo.

A observação das aulas evidenciou ainda o hábito dos alunos (em alguns casos, a necessidade) da prática diária do desenho. O acesso facilitado à internet e o domínio da língua inglesa também alteraram as referências culturais dos jovens, que hoje incluem, por exemplo, o “anime” japonês e a ficção sul-coreana. A preferência por conteúdos visionados no telemóvel, curtos e eminentemente visuais, acedidos através de redes sociais e de jogos, constituiu igualmente uma tendência incontornável observada nas turmas.

Ainda que ambas as turmas frequentassem o curso de “Artes Visuais”, as disciplinas lecionadas obedeciam a pressupostos diferentes. Organizada por módulos e lecionada com o auxílio de um manual, a disciplina de “História da Cultura e das Artes” deve preparar os alunos para um exame nacional. Nesta disciplina, a prática de ensino

supervisionada centrou-se na leção do módulo “Cultura da Gare”, o qual proporcionou a oportunidade de trabalhar o Romantismo em Sintra.

Liberta de manuais e de exames nacionais, e concebida em estreita articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a disciplina de “História, Culturas e Democracia” proporcionou uma maior flexibilidade, que o respetivo documento curricular incentiva, enfatizando ainda a importância de estimular uma cultura democrática, que a designação da disciplina sugere. Com efeito, o documento curricular sublinha que a disciplina “permite que os jovens que frequentam cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais complementem a sua formação com os contributos da História, desenvolvendo competências de análise e críticas de carácter transversal, essenciais para os desafios profissionais e para o exercício de uma cultura democrática interventiva em sociedades em mudança acelerada” (*Aprendizagens Essenciais*, 2019, p. 4). Nesse desiderato democrático, o passado deve dialogar com o presente: “A função social da História passa pela perceção e compreensão informada e crítica dos fenómenos que marcam o tempo presente. Estes devem, necessariamente, ser explicados à luz do passado, com rigor metodológico e de forma contraintuitiva, combatendo-se o senso-comum. A construção de um pensamento crítico sustentado é fundamental para a consolidação de uma cultura verdadeiramente democrática” (*Aprendizagens Essenciais*, 2019, p. 4).

Capítulo II – Atividades e metodologias

10. Opções fundamentais

Currículos extensos, tempos letivos exíguos, poucos serão os professores de História que hoje não se queixam dos desafios da disciplina. Ainda assim, era importante dedicar as primeiras aulas da prática de ensino supervisionada a criar um ambiente aberto e informal e a desenvolver uma relação de empatia com os alunos, de modo a que estes fossem protagonistas e não meros espectadores. Complementarmente, era ainda importante estabelecer pontes entre os seus interesses e a disciplina. A arte como forma de expressão política e social constituiu o eixo a partir do qual estes objetivos

foram prosseguidos. Com amplas ramificações históricas e democráticas, a criação artística oferecia um campo privilegiado para explorar as três ideias âncora do tema “História e tempo presente”, um dos quatro temas da disciplina: (i) Fenómenos que marcam o tempo presente podem e devem ser explicados à luz do passado; (ii) Sem pensamento crítico sustentado não é possível a construção e/ou consolidação de uma cultura verdadeiramente democrática; (iii) O senso comum sobre as realidades passadas e presentes combate-se com uma História construída com rigor metodológico e contraintuitiva.

Era ainda importante que a prática de ensino supervisionada estimulasse uma reflexão por parte de cada aluno sobre as suas próprias competências democráticas, reflexão essa que, de resto, o Conselho da Europa recomenda nos recursos didáticos que tem vindo a produzir (Byram et al, 2021a, pp. 5 e 14). Atendendo ao facto de a turma frequentar o curso de “Artes Visuais” e denotar algumas dificuldades na escrita, esta reflexão assumiu uma expressão eminentemente visual: o preenchimento de um questionário em que cada aluno assinalava o seu grau de concordância com dez curtas afirmações sobre democracia (Ver anexo H, parte 2). No sentido de motivar alunos de todas as características para esta atividade, as respostas foram dadas utilizando uma escala de Likert adaptada, de leitura e preenchimento acessíveis (Van Laerhoven, Zaag-Loonen, & Derkx, 2004, p. 835). Os resultados do questionário viriam a impulsionar algumas atividades, orais e escritas, de reflexão sobre a democracia (Ver anexos I e K).

Numa lógica de crescente apropriação do rumo das aprendizagens, os temas das aulas seguintes foram escolhidos pelos alunos. Nesta fase “democrática”, a turma foi ainda desafiada a decidir sobre questões controversas, através da simulação do exercício do voto, visando a familiarização com práticas concretas de democracia. Nos Países Baixos, a simulação de eleições tem constituído uma aposta no estímulo à participação democrática dos estudantes. Em 2017, cerca de 60% das Escolas Secundárias participaram no programa nacional de eleições simuladas (De Groot & Eidhof, 2019, p. 365). Trata-se de um recurso que pode ser utilizado para reforçar a cultura democrática das escolas (De Groot & Eidhof, 2019, p. 375).

A prática de ensino supervisionada culminou numa atividade final de exercício de competências democráticas, que incidia sobre os temas abordados durante as aulas, a qual repousava na criatividade dos alunos (Ver anexos U a AS). De notar que o Quadro de Referência alerta para os riscos da aferição de valores e atitudes através dos tradicionais testes (“High-stakes assessments”), pela dificuldade em assegurar a sua transparência e por poderem interferir com a liberdade de pensamento, consciência e religião dos alunos (Conselho da Europa, 2018b, III, pp. 59-60). De resto, as opiniões contrárias a valores fundamentais do Quadro de Referência só devem ser tidas em consideração caso o aluno difunda, incite, promova ou justifique o ódio baseado na intolerância (Conselho da Europa, 2018b, III, p. 57). Diferentemente, os portefólios são considerados uma ferramenta valiosa, por permitirem a recolha de elementos sobre a aprendizagem, os esforços e a proficiência dos alunos (Conselho da Europa, 2018b, III, pp. 68 e 69), o que de resto explica que o Conselho da Europa tenha lançado em 2021 dois modelos de portefólio, um para alunos até aos 11/12 anos e outro dirigido a alunos acima dessa faixa etária (Byram et al, 2021a; Byram et al, 2021b).

A avaliação na disciplina incluía a preparação de portefólios individuais, digitais, sendo que uma das atividades propostas aos alunos passava por uma reflexão escrita sobre o trabalho realizado na disciplina, tarefa essa que proporcionou elementos valiosos para o presente relatório (Ver anexo T). Os portefólios incluíram ainda a referida atividade de exercício de competências democráticas, pensada a partir da prática de ensino supervisionada: um trabalho individual, de produção artística, sobre uma questão política e social, escolhida pelo aluno dentre as abordadas nas aulas, o qual deveria ser acompanhado de um texto explicativo da relevância do tema. Esta combinação pictórica e escrita, aliada à liberdade de escolha do tema, procurava ser equitativa, ao assegurar que todos os alunos, independentemente das suas características, pudessem demonstrar as suas competências (Conselho da Europa, 2018b, III, pp. 55 e 56). Após a entrega do trabalho, os alunos receberam um “feedback” individual que, como recomendado pelo Quadro de Referência, centrou-se em aspetos positivos (Conselho da Europa, 2018b, III, p. 58). Este “feedback”, dado através da plataforma digital da escola, enalteceu a qualidade de cada trabalho ou algum aspeto do desenho ou do texto que o acompanhava. Exemplos: “Aluna X, gostei muito da sua

obra: alegre, com boas vibrações, cor e movimento”; “Fantástico, aluna Y. O seu desenho estimula a reflexão e pode ser interpretado de diversas formas. Muito original e subtil. Revela que esteve atenta aos temas abordados em aula. A sua explicação do desenho está clara e completa. Parabéns!”; “Aluna Z, adorei o seu desenho! Muito expressivo. É a prova de que às vezes o simples é o mais eficaz para passar a mensagem!”; “Muito bem, aluna W! Fiquei agradavelmente surpreendido com o facto de ter pesquisado o artigo da Constituição portuguesa que proíbe a pena de morte! Também demonstra no seu texto que tem uma opinião bem fundamentada sobre o tema. O seu desenho está repleto de simbolismo, algo que está bem explicado no seu texto”.

Além deste estímulo positivo, o “feedback” incluía ainda sugestões, sempre que o desenho suscitava alguma dúvida ou havia alguma falha saliente na expressão escrita. Na maior parte dos casos, esta sugestão incidiu sobre a ausência ou incorreta utilização de acentos e de pontuação ou no facto de o texto que acompanhava o desenho ser muito sucinto. Exemplos: “Quanto à sua escrita: tente utilizar mais pontos e vírgulas, de modo a que as frases fiquem mais claras. De resto, muito bom trabalho. Parabéns!”; “Só tenho pena que não tenha desenvolvido mais o seu texto. Tente melhorar o uso de pontos e vírgulas. Por vezes, as suas frases estão demasiado longas”; “Acho que pode fazer melhor na parte escrita. Leia bastante e tente melhorar a estrutura das suas frases. A sua participação oral nas aulas foi boa. Tem agora que melhorar aos poucos a escrita. Bom trabalho!”.

Como se depreende destes exemplos, a linguagem utilizada procurava ser informal, ainda que os temas dos trabalhos fossem sensíveis. Assim, o aluno AC recebeu o seguinte “feedback” sobre o seu trabalho relativo a armas nucleares (Ver anexo AL): “Muito bem, AC! Por momentos, pensei que estava em Hiroshima ou Nagasaki! Muito boa a ideia de fazer a nuvem da bomba em forma de caveira. O texto explica bem o desenho, mas podia ter desenvolvido mais a sua opinião sobre o problema das bombas atómicas e até se é realista proibi-las. Cuidado com os acentos no "a". Escreve-se à e não á. De resto, bom trabalho!”.

11. Uma “viagem” à Coreia do Norte e a Tiananmen

Procurando motivar os alunos para o tema da arte enquanto manifestação política e social, histórica e atual, a planificação da primeira aula (Ver anexo A) centrou-se na vida e obra de Pablo Picasso e de Ai Weiwei. Pelo seu impacto visual e associação a um facto histórico, Guernica serviu de introdução ao potencial da arte como veículo político e social, mas também à importância da História na sua contextualização. O célebre quadro de Picasso foi de seguida comparado com a obra contemporânea do artista chinês, Ai Weiwei. Tratava-se de estabelecer um diálogo entre o passado e o presente. Pouco familiarizados com a sua arte e as circunstâncias do seu exílio, a turma revelou, todavia, interesse e familiaridade com a realidade atual da China, nomeadamente em questões relacionadas com a censura na internet. A aluna F, por exemplo, referiu-se aos memes censurados pelo regime chinês que comparam o Presidente Xi Jinping a Winnie the Poo. A familiaridade com a realidade chinesa não era, todavia, acompanhada de conhecimentos básicos sobre os seus antecedentes históricos: nenhum aluno conhecia o “Massacre de Tiananmen”. A turma revelou, todavia, abertura a essa dimensão histórica, visionando e debatendo, com muito interesse, o célebre vídeo em que um manifestante chinês barrou a passagem dos tanques.

A familiaridade com as principais ditaduras atuais viria a confirmar-se nas aulas seguintes, cuja planificação (Ver anexo B) deslocou a atenção para a arte como instrumento de propaganda. Após observarem um exemplar de um livro publicado em Pyongyang por Kim Jong Il, contendo os seus discursos no período de 1971-1972 (Ver anexo C), os alunos realizaram uma atividade que tinha por base um texto nele incluído, intitulado “Conclusões da reunião de estudo das ideias do grande Líder sobre a literatura e as artes”, de 15 de fevereiro de 1971. Distribuída uma ficha de trabalho, que incluía três perguntas para reflexão (Ver anexo D), os alunos debateram em díades os constrangimentos à liberdade de criação artística na Coreia do Norte, a que se seguiu uma análise e síntese oral das respostas dos alunos. Seguiu-se uma atividade de consolidação de conhecimentos, em que a turma analisou uma das cenas finais de um dos clássicos do cinema norte-coreano, lançado no mesmo período: “A Rapariga das Flores”, de 1972, procurando identificar elementos de propaganda ideológica.

As atividades relativas à Coreia do Norte e à China evidenciaram, por um lado, existir alguma apetência por temáticas internacionais e, por outro, que o acesso à internet mudou a aprendizagem, que não passa hoje necessariamente pela família, escola ou comunidade. Assim, o aluno Z viria a escolher como tema do seu trabalho final precisamente a Coreia do Norte, opção que explicou do seguinte modo: “Escolhi fazer o trabalho acerca da Coreia do Norte pois é o tema que eu me sinto mais confortável em falar, devido ao facto de que nos últimos anos tenho consumido imenso conteúdo relacionado com este tema”. Após enunciar alguns factos “engraçados” sobre o regime, o aluno Z concluiu: “O que em suma, significa que a vida na Coreia do Norte é mesmo tão miserável como parece”.

As aulas iniciais exploraram ainda a arte como instrumento de propaganda ideológica ao longo do século XX, confrontando o cinema de Leni Riefenstahl e de Sergei Eisenstein. No caso do Nazismo, foi ainda trabalhado o conceito de “Arte Degenerada”. Mais interessados na cena da escadaria (“O Couraçado Potemkin”), do que nas técnicas cinematográficas potenciadoras da imagem de Hitler (“O Triunfo da Vontade”), a viagem pela propaganda cinematográfica evidenciou os desafios inerentes ao tratamento de temas dolorosos. A aluna F, por exemplo, referiu no portefólio que tinha sido o seu tema favorito, “especificamente os trabalhos de propaganda política, pois estes permitiu-nos mostrar diferentes técnicas de propaganda e também diferentes ideologias ao longo da história e ao torno do mundo”. A aluna N manifestou opinião oposta: “No entanto, um dos temas que não gostei tanto de trabalhar foi o do nazismo e a arte. Acho importante perceber como a arte serve de propaganda política, como foi o exemplo do nazismo, mas não é um tópico que me desperte interesse”.

O ciclo inicial de aulas dedicado à arte terminou com duas aulas de problematização do tema na atualidade (Ver anexos E e F), no quadro de uma crescente crispação ideológica e mediática. Um muito participado debate sobre as diferentes sensibilidades ideológicas em democracia revelou ser redutor defender uma generalizada apatia dos alunos em relação a temáticas políticas. Alguns alunos referiram mesmo que este foi o tema mais importante abordado na disciplina. A aluna AA escreveu o seguinte no portefólio: “Esta disciplina também é bastante importante para nós alunos de secundário, porque vamos sair este ano da escola e entrar numa nova

etapa, só que essa etapa tem certas coisas que nós não percebemos, porque também ninguém nos explica, como por exemplo a diferença entre direita e esquerda, se eu fosse votar não fazia a mínima qual a diferença, e via as notícias e não percebia nada do que me estavam a dizer (...). A aluna P escreveu: “Sempre fui da opinião que uma disciplina deste tipo deveria ser obrigatória no ensino secundário, pois acabar o 12º ano com 17/18 anos e não saber sequer o que é a "esquerda" e a "direita" e já ter que votar é complicado”.

Este ciclo inicial de aulas foi concluído com uma reflexão sobre a arte como forma de expressão política e social nos dias de hoje, a partir de ângulos inusitados da criação artística, nomeadamente a Arte Urbana, com destaque para Banksy, e a caricatura, com destaque para o trabalho do argentino Tute. O balanço das primeiras aulas revelou-se positivo, ainda que portador de alguns elementos inesperados: contrariamente às expectativas iniciais, a motivação dos alunos não passava necessariamente pelas “Artes Visuais”: o debate mais aceso e participado ocorrera a propósito do direito de porte de armas nos Estados Unidos e dos massacres nas escolas, no contexto da crispação ideológica naquele país. As aulas seguintes confirmariam que os alunos tinham preocupações específicas sobre o funcionamento atual das sociedades democráticas.

12. “A democracia é como um quadro que se admira”

“Na minha opinião é uma excelente obra e espero um dia ter a oportunidade de a observar ao vivo” – escreveu o aluno K sobre Guernica. Não só por Madrid passavam os interesses deste aluno, como revelou a aula seguinte (Ver anexo G), dedicada a analisar resultados do questionário sobre democracia. Neste (Ver anexo H, parte 2), os alunos manifestaram o seu grau de concordância com dez afirmações, a saber: Portugal é uma democracia avançada; as eleições são importantes para a minha vida; um dia posso ser útil à sociedade exercendo um cargo político; é melhor viver numa ditadura rica do que numa democracia pobre; em Portugal há demasiada desigualdade social; Portugal deveria receber mais refugiados da Síria e do Afeganistão; Portugal deveria receber menos imigração económica; em Portugal, as minorias são discriminadas; gosto de conhecer pessoas de outros países, culturas e religiões; apesar de estarem sujeitas a

restrições, as pessoas que estão presas devem ser tratadas com o respeito e dignidade de qualquer outra pessoa.

Com o auxílio de um *PowerPoint* (Ver anexo I), as respostas foram debatidas, com ampla participação, centrando-se o debate em duas questões: como explicar que a maioria tenha concordado que as eleições são importantes para as suas vidas e, simultaneamente, discordado que um dia pudesse ser útil à sociedade exercendo um cargo político? E como explicar que a afirmação “Gosto de conhecer pessoas de outros países, culturas e religiões” tenha merecido uma concordância entusiástica, o mesmo não sucedendo no que se refere ao acolhimento de refugiados e imigrantes? Além de ter sido sublinhada a falta de conhecimentos para abordar temas complexos, do debate emergiu que o exercício de cargos políticos é visto como distante e inadequado a alunos de Artes. Não haveria, porém, aqui uma contradição entre as palavras e os atos? O aluno K, o mesmo que manifestou o desejo de ver a *Guernica* ao vivo, referiu que não: “é como admirar um quadro, apreciá-lo, criticá-lo, mas saber que não se é capaz de o pintar”.

Esta visão da democracia não se traduziu, porém, numa incapacidade de lançar um olhar crítico à sociedade portuguesa, como revelaram as respostas à única pergunta aberta do questionário: Se pudesse mudar algo em Portugal seria... As críticas, contundentes, incidiram essencialmente sobre três áreas: educação, economia e justiça (Ver anexo J). Quanto à primeira, os alunos criticaram o anacronismo e o desfasamento do sistema educativo português: “a escola e os professores às vezes estão meio desatualizados”; “o sistema educacional está muito atrasado em vários aspetos”; “não tem como principal foco os estudantes”; é preciso mudar o “método de ensino”; muitas matérias “já não fazem sentido”; é preciso construir “escolas novas e modernas”. Em termos económicos, o diagnóstico foi também sombrio: os salários são baixos, o custo de vida e os impostos altos. Vários alunos sublinharam o atraso em relação à Europa. Mais surpreendente se revelou a intensidade das críticas à justiça portuguesa, predominando uma perceção de impunidade. Houve mesmo quem enquadrasse essa crítica numa visão mais ampla de um país justo: “A igualdade independentemente do seu trabalho ou da sua situação económica, principalmente em questões relacionadas com crimes que alguns políticos cometem que não sofrem consequências tão duras, mas se fosse um cidadão diferente teria consequências drásticas perante os crimes que

cometesse”. Igualmente positivo foi o facto de dois alunos terem situado os problemas do país ao nível das mentalidades, um deles criticando “a maneira como os portugueses veem a política pois ainda existem bastantes pessoas que ainda não votam e que acham que não saber nada sobre política é algo normal”, e o outro criticando “A mentalidade das pessoas em relação à desigualdade social”.

Inicialmente prevista para durar um tempo letivo, a reflexão sobre a democracia estendeu-se por dois, para o que contribuiu a boa adesão da turma. A aluna W considerou mesmo, em jeito de balanço no portefólio, que esta tinha sido a atividade de que mais havia gostado: “fez com que conhecêssemos melhor a opinião turma, e tivéssemos uma melhor ideia do que iríamos falar durante o resto do semestre”.

Não tão bem-sucedida se revelou a atividade escrita sobre os resultados do questionário. Tendo como objetivo estimular a capacidade de formular por escrito uma opinião pessoal, cada aluno respondeu a três perguntas sobre um perfil elaborado com base nos resultados do questionário, denominado “Retrato da turma” (Ver anexo K), a saber: Considera que o retrato reflete as convicções da turma? Acrescentaria algum elemento ao referido retrato? O seu retrato pessoal seria muito diferente do retrato da turma? As respostas revelaram-se, de um modo geral, vagas e sucintas, evidenciando dificuldade em analisar questões abstratas e de fundamentar as respostas com base em conhecimentos sobre temas reconhecidamente complexos (Ver anexos L, M e N). Alguns alunos fizeram reflexões pertinentes sobre as limitações que um exercício deste tipo acarreta. A aluna B advertiu que “como estamos numa idade de evolução e estamos a aprender cada vez mais sobre assuntos atuais as nossas opiniões podem mudar drasticamente daquilo que o retrato reflete para daqui a uns anos”.

As dificuldades evidenciadas ao nível da expressão escrita e a desmobilização em temas tidos como abstratos devem merecer reflexão. Até que ponto podem ser desenvolvidas competências democráticas quando o domínio escrito da língua não é tido como prioritário pelos alunos? O desenvolvimento de competências democráticas requer o desenvolvimento da capacidade de argumentação. Esse é um desafio para o qual o ensino da História deve dar um contributo, por ser uma das disciplinas em que essa capacidade pode ser desenvolvida (Conselho da Europa, 2020, p. 7).

13. O que quero aprender

A turma recebeu carta branca para decidir que temas seriam abordados nas aulas seguintes. Para este efeito, a terceira parte do questionário incluía uma lista de cinquenta tópicos (Ver Anexo H), entre os quais cada aluno indicava cinco da sua preferência, sendo ainda dada a possibilidade de sugerirem outros temas. Se, por um lado, a flexibilidade da disciplina adquiria uma dimensão democrática, que fazia jus ao seu nome, por outro, era melhorada a motivação da turma, que se apropriava das aprendizagens.

Os temas da lista procuravam geminar os objetivos da disciplina e do Quadro de Referência com os potenciais interesses dos alunos: em primeiro lugar, privilegiando tópicos relacionados com a diversidade e o respeito (diálogo intercultural, diversidade cultural, igualdade de género, racismo e segregação, radicalização religiosa e extrema direita); em segundo lugar, incluindo tópicos relacionados com as artes e a internet (cinema de intervenção, História do Cinema, manipulação de imagens, censura, desinformação e “fake news”, propaganda, Wall Street e Silicon Valley). Em terceiro lugar, pela diversificação geográfica (Afeganistão, China, Coreia do Norte, Coreia do Sul e Singapura, Cuba, Índia e Taiwan), ideológica (anarquismo, capitalismo, colonialismo, comunismo e nacionalismo) e histórica (apartheid, Guerra Colonial, Guerra Fria, Guerra do Vietname, História da América Latina, História das Religiões, História e historiador). A lista incluía ainda temas internacionais (armas nucleares, CIA, ONU, NATO, proteção do ambiente, proteção dos direitos humanos, pena de morte e refugiados) e problemas do funcionamento das democracias (corrupção, demagogia e populismo, desigualdades sociais, fraude eleitoral, financiamento dos partidos, monarquias atuais, presidencialismo, prisões e separação de poderes). Havia ainda um tópico que procurava avaliar a perenidade da iconografia associada a um dos símbolos do século XX: Che Guevara.

Este exercício de democratização curricular constituiu uma mais-valia para a prática de ensino supervisionada. No seu portefólio, o aluno Z observou que permitir aos alunos “escolherem os temas dos quais desejam ser lecionados dentro de uma lista, isto de maneira geral faz com que os alunos fiquem mais interessados nas aulas, logo

mais atentos, o que trará um rendimento melhor. A disciplina destaca-se de qualquer outra já antes introduzida sendo única em vários aspetos, especialmente pelo facto de lecionar conteúdos diversos e não ter um guião fixo o que permite mais liberdade, também a maneira como o professor abordou a disciplina provou-se benéfica a todos nós, alunos”. A diversidade dos temas não prejudicava, todavia, o objetivo central que guiaria a planificação das aulas subsequentes: estabelecer um diálogo entre o passado e presente a propósito dos temas mais votados.

As escolhas dos alunos viriam a revelar-se, porém, inesperadas e desafiantes, ao penderem para questões complexas e controversas, sobre as quais os professores não recebem formação específica. Com efeito, entre os tópicos mais votados não se encontravam os artísticos, digitais, geográficos, históricos ou ideológicos. Os interesses da turma favoreceram antes problemas concretos no domínio da justiça e da inclusão. O tema mais votado foi a pena de morte (12 votos), seguido da igualdade de género (11), desigualdades sociais (10), racismo e segregação (9). A turma evidenciou ainda algum interesse por temas internacionais, como o das armas nucleares (9 votos) e o da Coreia do Norte (8). Os trabalhos finais revelariam ainda que as escolhas de alguns alunos tinham sido feitas em função de experiências pessoais com a discriminação. Em retrospectiva, o exercício teria quiçá beneficiado de uma “segunda volta”, com os temas mais votados, atendendo à dispersão dos interesses dos alunos, potenciada pelo elevado número de temas e pela necessidade de limitar o número de temas abordados.

Porventura sinal dos tempos, Che Guevara não obteve qualquer voto. Esta não era, todavia, a única figura do século XX cuja memória se encontrava enfraquecida. O questionário incluía ainda um pequeno “quiz” em que os alunos deveriam identificar quatro personalidades históricas (Ver anexo H, parte 1). Um maior número de alunos conseguiu identificar Gandhi do que Salazar. Confrontada a turma com este resultado, a aluna F referiu que Gandhi é hoje uma figura “icónica”. Por seu turno, a aluna R sublinhou o facto de no “quiz” ter sido utilizada uma imagem de Salazar ainda jovem, com a qual os alunos estariam pouco familiarizados.

Os temas mais votados indiciavam alguma maturidade, sobretudo ao coincidirem com obstáculos que têm sido identificados à participação democrática. Com efeito, “onde existem modelos de padrões sistemáticos de desvantagem e

discriminação e onde existem diferenças na afetação de recursos dentro das sociedades, as pessoas podem ver-se impedidas de participar em pé de igualdade” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 27). Por outro lado, o ensino da História constitui um campo privilegiado de reflexão sobre a discriminação. As questões de género têm sido referidas como podendo integrar um currículo abrangente e equilibrado do ensino da História, tema a que a escola ainda não dá a devida importância (Conselho da Europa, 2016b, pp. 131 e 136).

Mais complexa, todavia, se revelou a apetência pela problemática da pena de morte. Desde logo, por razões que o Quadro de Referência deixava antever. Entre os descritores-chave da competência “Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos” encontra-se um, considerado “avançado”, em que o aluno “defende o ponto de vista de que as pessoas detidas, embora sujeitas a restrições, não devem ser menos merecedoras de respeito e dignidade do que qualquer outra pessoa” (Conselho da Europa, 2019, II, p. 26). Por outro lado, não são abundantes os recursos didáticos sobre o tema, não obstante esta ser uma das principais bandeiras europeias, talvez mesmo a principal, no domínio dos direitos humanos. Nos Estados Unidos, onde o tema está mais presente, têm sido destacados os desafios didáticos que o tema suscita, dada a sua carga emocional e a dificuldade em assegurar a auscultação, racional e lógica, de diferentes perspetivas (Patenaude, 2001, p. 407). Não obstante, o tema oferece uma oportunidade interessante para uma reflexão sobre o alcance do princípio da dignidade da pessoa humana. Em França, o Ministério da Educação considera mesmo que a abolição da pena de morte “offre la possibilité de travailler avec les élèves de façon interdisciplinaire (histoire, lettres, philosophie, enseignement moral et civique, arts plastiques, éducation musicale, etc.) sur ce grand sujet de société” (Éduscol, 2021).

Além de serem tributários de preocupações de justiça e de inclusão, os temas mais votados materializavam dois princípios fundamentais da Constituição portuguesa: o princípio da dignidade da pessoa humana (Art. 1.º) e o princípio da igualdade (Art. 13.º). Tendo como mote as orientações dos alunos, foram planificadas três aulas de 100 minutos (Ver anexos O, P e R), dedicadas à igualdade de género, discriminação racial e segregação e pena de morte. Uma aula mais curta, de 50 minutos (Ver anexo Q), incidiu sobre a temática das desigualdades económicas e dos meios de defesa contra a

discriminação, com particular destaque para as instituições que em Portugal se dedicam a estas questões: a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial e a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. A decisão de tratar as garantias contra a discriminação racial e de género resultou da já mencionada constatação de que a discriminação era um problema que alguns alunos enfrentavam e/ou antecipavam. Numa turma composta por cerca de dois terços de alunas, o facto de o segundo tema mais votado ter sido o da igualdade de género já apontaria, quiçá, nesse sentido, mas algumas intervenções orais, e sobretudo os trabalhos finais (Ver anexos U a AS), confirmaram essa realidade.

A primeira aula de 100 minutos – dedicada ao tema da igualdade de género – revelou o potencial, mas também os riscos, do ensino da História navegar nos problemas complexos das democracias atuais. Historicamente recente, a associação das cores azul e rosa aos sexos masculino e feminino serviu de base a uma reflexão sobre os estereótipos de género, em que foram examinadas e discutidas algumas fontes históricas, que incluíram dois quadros de Renoir, em que o filho Jean aparece vestido de cor-de-rosa. Este exercício, concebido a pensar em alunos de “Artes Visuais”, e seguido com muito interesse por estes, evidenciou que a História pode ser mobilizada para captar a atenção para temas complexos da atualidade.

No entanto, a mesma aula evidenciou que a análise de casos históricos tendo em vista objetivos específicos de desenvolvimento de competências democráticas pode revelar-se uma “faca de dois gumes”, algo que se tornou claro quando a turma foi desafiada a identificar eventuais estereótipos de género presentes num trecho do filme “Os homens preferem as loiras”, de 1953, protagonizado por Marilyn Monroe, especificamente, a célebre e sugestiva cena musical “Diamonds Are a Girl's Best Friend”. Apesar de ter contado com uma boa adesão da turma, esta atividade isolava um aspeto específico da vida da atriz: a sua imagem no cinema. Bastante reservada durante as aulas, a aluna B escolheria como tema do seu trabalho final precisamente Marilyn Monroe, avançando uma leitura diferente da sua importância para a luta pela igualdade de género: “Eu gostei da maneira como a Marilyn Monroe era vista como um “sex symbol” mas de certa forma conseguiu ser muita mais que isso principalmente por causa da sua personalidade, daquilo que defendia e sua trágica história de vida”. O

posicionamento da aluna B revelou, assim, os riscos de querer direcionar as aprendizagens dos alunos a partir de casos históricos, ainda que, em contrapartida, também tivesse evidenciado a sua capacidade de manifestar uma opinião própria sobre os recursos didáticos propostos.

A reflexão sobre o papel da cultura na formação de estereótipos prosseguiu na aula seguinte, dedicada ao tema da discriminação e segregação racial, que incluiu a análise da imagem da minoria negra no cinema norte-americano. A que tipo de papéis podiam os atores negros aspirar durante a maior parte do século XX? Um pequeno vídeo sobre a vida de Hattie McDaniel, a primeira atriz negra a ganhar um Óscar, em 1940, no filme “E tudo o vento levou” serviu de ponto de partida à identificação das situações de segregação racial de que foi vítima.

Esta aula incluiu ainda uma atividade de simulação do exercício do voto, sobre uma questão concreta, com uma dimensão histórica. Os alunos assumiram então o papel de deputados da Assembleia da República. Havia neste exercício uma certa ironia, dado que nas respostas ao questionário a turma havia rejeitado a hipótese de vir a exercer cargos políticos. A questão em análise era: se fossem deputados, que destino dariam aos painéis do Salão Nobre da Assembleia da República? Remontando ao Estado Novo, e tendo como tema os Descobrimentos, os painéis (Ver anexo S) evidenciam um programa iconográfico «perpassado pelo espírito historicista de um mítico passado glorioso nacional”, próprio do Estado Novo e da sua “política do espírito”» (Cátia Mourão, citada por Neves, 2021, p. 13); “os murais permaneceram apesar de já terem criado algum desconforto a altas individualidades nacionais e estrangeiras (em particular dos países de Língua Portuguesa) em cerimónias no Salão Nobre, nas quais se confrontam com os murais e a sua visão da história tão marcadamente colonialista” (Neves, 2021, p. 19). Aportando atualidade e verosimilhança à decisão que seria tomada pelos “jovens deputados”, tinha sido apresentado em 2021 um projeto de resolução na Assembleia da República que recomendava a contextualização histórica crítica dos painéis e posterior remoção.

Subjacente a esta atividade estava a mobilização do património cultural no ensino, que o Conselho da Europa tem promovido. Assim, no caso das estátuas, estas são consideradas fontes históricas facilmente acessíveis, objetos permanentes das

idades, com os quais os cidadãos estão familiarizados, sendo importante desconstruir o significado das suas localizações, conteúdo, representação e promotores para melhor compreender as suas funções na comunidade (Conselho da Europa, 2016b, p. 149).

Numa atividade que requeria ponderar as dificuldades da rejeição liminar da criação artística produzida em certas épocas históricas (Deverá o Padrão dos Descobrimentos ser removido?), a turma não se revelou particularmente interessada nos problemas inerentes à questão ou predisposição a estabelecer compromissos, por razões que se tornariam evidentes no momento de maior intensidade da aula: a simulação de uma votação secreta sobre o destino a dar aos painéis. O ritual de contagem e apuramento dos resultados, realizado com o auxílio de duas alunas, gerou expectativa, com um resultado expressivo: 18 alunos votaram a favor da contextualização histórica crítica dos painéis, quatro contra e quatro abstiveram-se.

A simulação do exercício do voto foi replicada no tema seguinte: a pena de morte, desta feita com um nível de dificuldade acrescido. Não era, de resto, difícil antecipar que a carga emocional seria maior: a pena de morte havia sido o tema mais votado. Por outro lado, instados no questionário a referir o que mudariam em Portugal, os alunos tinham sublinhado a impunidade de quem pratica crimes graves. Contribuindo para mais “achas para a fogueira”, a Constituição estatui que “em caso algum”, haverá pena de morte (Art. 24.º, n.º 2), proibição extensível a penas “com carácter perpétuo ou de duração ilimitada ou indefinida” (Art. 30.º, n.º 1).

Durante a quase totalidade da aula dedicada a este tema, a turma evidenciou interesse e capacidade de examinar, com serenidade, os prós e contras da pena capital, a sua aplicação internacional, o abolicionismo como bandeira dos direitos humanos na Europa, o caráter precursor da sua abolição em Portugal, os métodos de execução e as tentativas de a humanizar, a irreversibilidade dos erros judiciais, a discriminação resultante da sua maior aplicação a minorias e a sua discutível eficácia na prevenção da criminalidade. O debate sobre estas temáticas, bastante participado, não indiciava qualquer apetência pela introdução da pena de morte em Portugal. No entanto, a atividade final provocou um volte-face, em que a carga emocional da questão emergiria em todo o seu esplendor. Como votaria a turma se, como sucede nos Estados Unidos, fosse convocada para um tribunal de júri, em que estivesse em causa a aplicação da

pena de morte a crimes hediondos, como o massacre na escola de Sandy Hook, em 2012? – eis a questão que a turma deveria examinar e decidir.

O exercício requeria que cada aluno escrutinasse as suas convicções mais profundas sobre justiça e dignidade humana. Dificultando ainda mais a decisão, as opções foram reduzidas a uma escolha entre a pena de morte e a pena de 25 anos de prisão, prevista como limite máximo no art. 41.º, n.º 2 do Código Penal português. O debate revelou-se aceso, exaltado e até mesmo caótico. Na votação secreta que se seguiu, a turma massivamente rejeitou o legado abolicionista português e europeu: 19 alunos pronunciaram-se a favor da aplicação da pena de morte e cinco contra. Apesar de essa opção não estar contemplada, dois alunos abstiveram-se. Em retrospectiva, ter-se-ia justificado uma reflexão conjunta sobre o carácter emotivo que o debate e a votação assumiram, à luz dos tópicos previamente abordados na aula. Concebida para precipitar uma reflexão sobre as convicções profundas de cada aluno, a atividade havia, aparentemente, tido efeitos contraproducentes: imbuída de espírito justiceiro, a turma parecia mais inclinada a participar num linchamento público...

14. Um passo atrás, dois à frente

O processo de desenvolvimento de competências democráticas não é linear; ocorre ao longo da vida, em diferentes contextos, que não necessariamente o escolar (Conselho da Europa, 2019, I, p. 20). Concluídas as aulas, cada aluno preparou um trabalho individual em que defendeu uma causa política ou social. Fechava-se assim o ciclo por onde ele havia começado: na arte como forma de expressão política e social. Conjugando um desenho e um texto justificativo, o trabalho estimulava a expressão da individualidade política e social, no reconhecimento da “dignidade e igualdade intrínsecas a todos seres humanos e o seu inalienável direito de escolher as suas próprias afiliações, crenças, opiniões ou práticas” (Conselho da Europa, 2019, I, p. 42).

A atividade viria a contar com uma excelente adesão da turma. Dos 27 alunos que frequentaram as aulas, 25 completaram a tarefa. O tema da igualdade de género foi escolhido por 25% da turma, com perspetivas muito diversas sobre a questão. Assim, a aluna N optou por ilustrar, simbolicamente, uma visão ideal das relações entre géneros

(Ver anexo U): num tabuleiro de xadrez, surgem um rei azul e uma rainha rosa, cujas sombras e formatos foram invertidos, o que a aluna justificou da seguinte forma: “Escolhi este tema pois foi o que mais me despertou o interesse, e apesar de ser um tema muito falado, na minha opinião necessita de mais atenção. Na verdade, necessita de mais ação. A desigualdade de gênero é um grande problema social, em que se discute a justiça pela igualdade entre mulheres e homens. No entanto, como sociedade, parece existir uma grande dificuldade em contornar este problema e avançar em direção a um futuro mais unido. (...). A peça do Rei está representada a azul, enquanto que a Rainha está representada a rosa. No entanto, a sombra do Rei tem o formato e a cor da Rainha, e vice-versa. Ao fazer isto, a minha intenção foi exemplificar que um gênero não existe sem o outro, e que ambos refletem um sobre o outro. A abordagem que escolhi não é explicitamente crítica, mas sim de busca utópica objetiva à igualdade, um objetivo a seguir. Não existe um gênero superior, e com esta ilustração espero demonstrar que juntos somos melhores, com justiça e igualdade”.

A aluna B fez do seu trabalho uma homenagem a Marilyn Monroe (Ver anexo V), tendo explicado a origem da sua admiração: “De certa forma também admiro imenso a Marilyn Monroe pois há pouco tempo li um livro que se inspirou ligeiramente na vida da mesma chamado “Os sete maridos de Evelyn Hugo” o que me fez perceber mais as suas intenções e ações da sua vida”. Houve também quem denunciasse no seu trabalho uma realidade vivida e/ou antecipada. A propósito do seu trabalho (Ver anexo W), a aluna H referiu: “Neste trabalho decidi escolher este tema, não só por ser algo que está bastante presente na nossa sociedade, mas também, por ser de certa forma alvo do mesmo, tanto de forma direta como indireta, isto é como ainda estou na adolescência acaba por ser mais subtil porque ainda não entrei no mundo do trabalho ou algo semelhante, mas acaba sempre por chegar a mim, por exemplo de vez em quando alguém diz uma piada machista sem o intuito de magoar, mas de certa forma são essas as piadas que acabam por criar algumas mentalidades futuramente”. No seu trabalho é visível um prédio, representando o sucesso, e duas escadas, representando dois percursos ao longo da vida profissional. A figura masculina é encorajada por uma multidão, subindo sem dificuldades e com um sorriso. A figura feminina, cansada e com o pensamento na família que tem de cuidar, sobe a custo uma escada com buracos, retoques e obstáculos.

Referiu a aluna que procurou assim “evidenciar este contraste presente no nosso mundo, por mais escondido ou não que possa estar”.

Mais sombrio, o desenho da aluna P (Ver anexo X) também ilustra a desigualdade entre homens e mulheres, “especialmente em relação ao mercado de trabalho”. Constatando que a “mentalidade machista ainda permanece e faz-se notar nesse ponto, além de outros inúmeros problemas”, a aluna P concluiu a sua reflexão com uma mensagem de esperança: “Espero que isso venha a mudar, e as mulheres tenham o reconhecimento que tanto merecem”.

Algumas alunas abordaram a problemática do gênero a partir da violência doméstica. Segundo a aluna A, o seu desenho (Ver anexo Y) “representa uma figura masculina a agredir verbalmente e fisicamente a vítima, uma mulher, num espaço fechado entre 4 paredes onde ninguém pode impedir. Para as vítimas de violência doméstica a casa não é um lugar de paz e de segurança, mas sim um lugar de medo no qual são quotidianamente expostas a diversas formas de violência contínua, quase sempre múltipla e muitas vezes mantida em segredo durante anos. É preciso construir formas e medidas sobre os progressos já alcançados, medidas e políticas mais abrangentes de prevenção, proteção e ação penal, condenando muito mais todas as formas de violência doméstica existentes. Uma vida sem violência é um direito que todas as mulheres merecem. Devemos unir todos os esforços no sentido de garantir uma vida livre de todas as formas de violência medo e opressão”.

A violência doméstica foi também o tema do desenho da aluna S (Ver anexo Z), que assim o descreveu: “Escolhi abordar este tema, pois acho que não é falado o suficiente com o devido grau de gravidade, e como é necessário um desenho para acompanhar o texto, este tema era perfeito pois muitas vezes são as imagens que nos levam a perceber o verdadeiro sofrimento. Todos os dias, em todo o mundo, as mulheres sofrem de discriminação, que pode ser apresentada de várias formas, tais como violência doméstica, assédio sexual, discriminação laboral, preconceitos, mutilação genital, casamento forçado, entre outros, mas neste trabalho vou dar atenção à violência física e sexual. O que é violência sexual? É quando, neste caso, a mulher é coagida a realizar atos sexuais. Durante os anos vão existindo casos em que isto aconteceu, onde as mulheres dizem que não mas não são ouvidas, ou tentam fugir mas

não têm forças para tal, e quem o faz não compreende o mal que deixa nessa mulher para o resto da sua vida. Abuso sexual não só pode deixar marcas visíveis de agressão, como pode deixar a vítima em choque, deprimida, com sentimento de inferioridade, culpa e raiva por não ter conseguido evitar o acontecimento. Na maioria dos casos têm vergonha de contar o que aconteceu com medo de não ser levada a sério, e vive o resto da sua vida em constante receio que volte a ser violada e com dificuldade em confiar em alguém de maneira a estabelecer contacto íntimo. No meu desenho, está representada uma mulher com um ar destroçado, com marcas de agressão e à sua esquerda está escrito em grande a palavra “NÃO”. A figura apresenta-se com uma peça de roupa decotada, pois muitas vezes os agressores “desculpam” o seu comportamento ao colocarem a culpa na mulher por ter vestido algo mais decotado ou mais curto em vez de assumirem o erro. Em grande temos o “NÃO” para mostrar a luta da mulher contra o acontecimento, dizendo algo ou fazendo algo, mas as suas palavras foram ignoradas e as suas ações levaram à agressão contra a ela. Em conclusão, espero que o meu trabalho tenha ajudado a perceber melhor esta situação de que nunca é demais falar. Baseei esta pesquisa no site da Apav sobre as vítimas e em algumas histórias que há tinha ouvido”.

O tema mais popular foi o da pena de morte, escolhido por 44% dos alunos (Ver anexos AA a AK). Alguns alunos refletiram sobre o debate intenso, dentro e fora da sala de aulas. A aluna G concluiu no seu trabalho (Ver anexo AG) o seguinte: “A pena de morte é, nos dias de hoje, um dos temas mais polémicos e controversos sobre a justiça ao redor do planeta, sendo um dos atos mais cruéis, degradantes e desumanos. Na minha opinião, em quaisquer circunstâncias, jamais se deveria aplicar este tipo de punição, por ser uma grave violação aos direitos humanos (expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos), por mais hediondo que o crime seja. O estado ao tirar a vida de um cidadão, que por sua vez matou alguém, não está a cometer uma atitude melhor que o assassino. (...) Penso que, este assunto ao se tornar um tema de conversa, há uma troca de ideias diferentes entre pessoas, o que proporciona a construção de opiniões mais fortes e estruturadas, sendo essencial para o nosso próprio carácter e intelectualidade. Por vezes, falar sobre estes assuntos com pessoas da nossa idade, movendo-nos para o lado mais moralmente correto, estamos a caminhar para uma

futura sociedade mais aberta e progressista e por essas razões, achei que estes temas seriam os melhores para o meu trabalho”.

A aluna AA referiu que o debate tinha tido lugar “dentro e fora da sala de aula, entre colegas e até mesmo na nossa própria casa”, tendo explicado o seu trabalho (Ver anexo AE) como o corolário de um processo de reflexão: “Eu desenhei um esqueleto a implorar para não ser enforcado, mas as pessoas se olharem para o meu desenho dizem assim “então mas se o esqueleto já está morto como é que implora?” E a esse ponto que quero chegar, quando discuti com um amigo a opinião sobre a pena de morte ele disse-me uma frase que foi “e tu achas que essa pessoa para ter a capacidade de fazer isso (cometer um crime) já não está completamente destruída por dentro?”, e foi aí que pensei na minha ideia para este trabalho, desenhei o esqueleto na intenção de demonstrar o estado psicológico ou até mesmo físico”.

O tema da pena de morte proporcionou ainda algumas abordagens particulares, como no desenho da aluna W (Ver anexo AB), que mostra, em grande plano, um rosto feminino, com lágrimas vermelhas, que explicou assim: “A obra realizada por mim, representa uma mulher a assistir um indivíduo a ser executado, refletindo os seus sentimentos de revolta e tristeza, através das suas expressões faciais e das suas lágrimas de sangue (equivalente à morte). Para acentuar esses sentimentos utilizei uma paleta de cores neutra e deslavada, para destacar o elemento principal desta obra, os olhos e as lágrimas”. Por seu turno, a aluna R associou o tema da pena de morte ao da discriminação racial, com um trabalho sobre George Stinney (Ver anexo AC), referindo o seguinte: “George foi a pessoa mais jovem a ser sentenciada a pena de morte, com apenas 14 anos depois de um julgamento de 2 horas o rapaz foi executado, 70 anos mais tarde a sentença foi anulada (...). Hoje há quem discuta que não foi uma decisão baseada num racismo interiorizado na época, numa época onde pessoas negras não podiam frequentar os mesmos cafés, restaurantes, escolas, os mesmos lugares nos transportes públicos, numa época onde pessoas eram constantemente perseguidas pura e simplesmente pela sua cor de pele, uma época onde as pessoas eram executadas com provas baseadas em preconceito”.

Apenas três alunos escolheram temas que não a pena de morte, discriminação racial ou igualdade de género, que incidiram sobre a guerra nuclear e os regimes chinês

e norte-coreano (Ver anexos AL, AM e AN). A discriminação racial foi tema de 24% dos trabalhos. No seu trabalho (Ver anexo AP), a aluna M desconstruiu as cores humanas: “Escolhi este tema porque desde nova que me faz imensa confusão a forma como as pessoas se tratam e a forma como faltam ao respeito umas às outras apenas por serem diferentes. Para mim, somos todos iguais independentemente da cor de pele, da religião ou das crenças. Este desenho foi a maneira mais fácil que encontrei de mostrar toda a igualdade que há entre todos nós e como nos completamos uns aos outros”.

No desenho do aluno E (Ver anexo AQ), surgem os dedos acusadores de uma maioria invisível, de pele clara, apontados a uma pessoa assustada, de pele escura. A percepção deste aluno é que o problema está a aumentar: «Eu escolhi este tema porque vejo que infelizmente a situação do racismo está cada vez mais notável no mundo e está a piorar cada vez mais. (...) Mais uma vez refiro estas frases que para mim faz todo o sentido e é uma realidade "Todos nascemos, vivemos e morremos. Todos nascemos com o mesmos direitos"». Por seu turno, a aluna F imaginou um futuro em que crianças de todas as cores brincam juntas, incluindo aquelas com deficiência (Ver anexo AO): “Em relação à obra que realizei para complementar o trabalho, na composição preocupei-me em mostrar diversidade, e escolhi desenhar crianças num parque a brincar, uns com os outros, sem qualquer conflito, pois as crianças apesar de terem pouco juízo, estão num período da vida liderado pela inocência, onde os conceitos ligados à discriminação, são para eles desconhecidos, este desenho procura também transmitir a ideia que já mencionei previamente, a ideia de que daqui para frente a sociedade irá melhorar, e as novas gerações poderão viver em harmonia sem ter de sofrer com estes preconceitos arcaicos sem sentido”. De crianças a brincar é também feito o trabalho da aluna T (Ver anexo AR). Na parede, é visível um quadro com a mensagem: “É só uma cor”.

No desenho da aluna V (Ver anexo AS), «estão presentes crianças de diferentes nacionalidades (felizes) a segurarem as mãos, pois acredito que quando nascemos até um certo ponto da nossa infância, por estarmos inconscientes dos problemas há nossa volta, sem preocupações, nem dos ideais (principalmente preconceitos) que nos colocam (ou nós próprios os colocamos) na cabeça, as crianças assim sendo estão muito mais aptas a aceitar as diferenças dos outros, e como podemos ver na imagem o “dar as mãos” simboliza a paz e aceitação das diferenças sejam elas quais forem».

A aluna partilhou a sua experiência pessoal com o racismo: «Acho que a discriminação deve ser um tema abordado nas escolas sempre que houver a oportunidade de o fazer, pois com o passar das gerações a mentalidade das pessoas (principalmente dos jovens) é cada vez mais aberta a discutir diversos assuntos, tornando mais fácil a aceitação de ideias novas e a erradicação de cânones impostos pela sociedade que estão presentes há anos na civilização. Fico feliz quando ouço as pessoas discutirem estes assuntos, pois como faço parte destas minorias, sofri de várias maneiras com a discriminação durante estes poucos anos de vida (17), e com razão, posso dizer (de certa forma, pois todas as experiências são diferentes) que sei o que é estar no lado daqueles que lutam uma vida inteira contra o racismo. Acredito que se as pessoas não estivessem tão pressas nestes rótulos de que o diferente é mau ou é uma “ameaça” de certa forma, hoje em dia, estaríamos a viver numa sociedade pacífica, sem a pressão social do “se não fores assim, nunca serás aceite por nós, porque és diferente”. Para mim a discriminação vai ser sempre algo inaceitável e contra as minhas “crenças”, mas continuo a acreditar que com o passar das gerações estes conflitos venham a ser cada vez menores».

Conclusão

“O meu pai costuma dizer” – o aluno D tinha por hábito invocar a autoridade paterna quando fazia um comentário negativo sobre alguma nacionalidade. Expressivo, sem papas na língua e sempre disponível para um bom debate, tinha também razoáveis conhecimentos de História que, de forma inusitada, partilhava: “Ela apareceu no primeiro número da Playboy, não foi?” – perguntou, a propósito dos estereótipos associados a Marilyn Monroe.

No entanto, o aluno D também quis partilhar as suas reflexões sobre a dignidade humana. No seu trabalho final escreveu: “Quando comecei a pesquisar sobre questões sociopolíticas na generalidade, a pena de morte pareceu-me á primeira vista ser uma opção viável no que toca a punições de crimes graves como homicídios e outros tipos de atentados á vida. Se formos pela razão, podíamos dizer como se diria no antigo testamento, “olho por olho, dente por dente”, assim sendo o sujeito que retira a vida a alguém, conseqüentemente, não merece a sua própria. Mas como tivemos oportunidade de ouvir de várias opiniões durante a tal aula, muitos referiram que o sofrimento não seria compensado mesmo o criminoso tendo falecido, o que é só uma das demais razões pela qual eu parei de apoiar a pena de morte como uma resolução viável para este tipo de problemas. Temos que também referir que por mais que a criminologia esteja bem feita, existe sempre uma chance de metermos uma pessoa inocente no corredor da morte, como já aconteceu em muitos casos trágicos. A espera para estes casos chegarem ao fim continua a subir, porque mesmo depois de culpado o criminoso pode ficar preso no já referido anteriormente corredor da morte durante anos, e o facto de o criminoso ter mudado psicologicamente nem é considerado. Chegando ao breve fim deste tema, pessoalmente raramente acho que alguma das pessoas que comete crimes animalescos e inimagináveis merece algum tipo de respeito e ser tratado como um ser humano, mas existem maneiras mais humanas de lidar com os mesmos e os casos que eles criam, para que seja causada mais dor e sofrimento a ninguém, pois mais morte só traria isso, e qualquer tipo de justiça para de existir a partir daí”.

A reflexão do aluno D ilustra as potencialidades e as dificuldades de trazer a democracia para a escola e para a História. Não se trata de processo simples, que deva ser da responsabilidade exclusiva de uma disciplina ou professor; pode ainda abrir uma rota de colisão com as famílias. Nesse processo, o “Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática” oferece apoio técnico, previsibilidade e transparência. No entanto, esse roteiro só pode ser relevante se for conhecido, o que requer uma substancial aposta na formação. Por outro lado, é fundamental resistir à tentação de um ensino cada vez mais especializado, em que as competências necessárias à participação democrática são secundarizadas. Note-se que, instada a escolher, uma turma de “Artes Visuais” optou por explorar problemas complexos das sociedades democráticas. Outras turmas poderão ter outros interesses, igualmente legítimos, não necessariamente relacionados com os cursos que frequentam.

E o que buscam estes alunos na História? A aluna H elogiou as competências: “eu acho que é muito importante as habilidades que estamos a ganhar, não só em termos de debate como ao fazer trabalhos ganhamos várias habilidades que nos vão ajudar para o futuro na faculdade e não só”. O interesse da aluna S também era condicional: “Considero esta disciplina importante, porque nos faz ter uma noção de problemas existentes no passado que continuam a existir no presente e até mesmo para ganharmos informações importantes para a nossa formação como adultos no futuro”. O aluno J queria compreender o presente: “Considero que a adição desta disciplina este ano foi positivo, pois aborda temas interessantes e atuais que são muito ouvidos mas não tão aprofundados na escola e com esta disciplina tive a oportunidade de entender melhor certos assuntos. É importante falar sobre certos temas (racismos, igualdade e estereótipos de género...)e ouvir opiniões diferentes”.

Mas, afinal, que contributo pode o ensino da História dar à formação da generalidade dos alunos? Ainda que sejam múltiplos os caminhos que essa reflexão pode percorrer, não é hoje satisfatória a resposta que desemboque na mera memorização dos “feitos gloriosos da Nação”. Acresce que a função do professor não pode resumir-se a “dar todo o programa” e, menos ainda, no caso do ensino da História, a “dar toda a cronologia”. É preciso libertar a disciplina de certos estereótipos, que a associam a erudição, formalismo e irrelevância para a vida dos alunos, os quais tendem

a circunscrever a História “à política”, no sentido depreciativo que o termo comumente assume. Neste processo de renovação, é importante que a disciplina seja concebida a pensar na formação de todos os alunos, e não apenas daqueles com vocação para as ciências sociais. Neste sentido, urge reforçar a aproximação da disciplina aos interesses e preocupações dos alunos e dos meios que utilizam para aprender e interagir com o mundo.

Este processo de renovação do ensino da História pode ser potenciado no quadro dos desafios atuais da escola, em particular, das fragilidades de modelos exclusivamente científicos, tecnológicos e profissionalizantes do ensino e pela reflexão europeia sobre o papel da escola em sociedades democráticas, reflexão essa cuja urgência é hoje evidente face à necessidade de fornecer aos jovens ferramentas que lhes permitam avaliar os conteúdos digitais a que se encontram expostos, os quais, não raras vezes, pretendem desinformar e manipular. Neste contexto, a escola ainda é, apesar dos desafios que enfrenta, uma fonte credível de conhecimento, num mar de incertezas.

A renovação da escola em sociedades democráticas corre, todavia, o risco de ser boicotada sempre que, sob a capa de disputas ideológicas, se pretende neutralizá-la, reduzindo-a a um papel minimalista, visão essa que aniquila o direito universal a uma educação plena, independentemente de condições económicas, sociais e familiares, a qual deve abranger as competências necessárias à participação democrática. Esse debate, se colocado em termos estritamente ideológicos, encontra-se hoje desfasado das políticas educativas europeias, como demonstra a adoção do “Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática”.

O facto de o Quadro de Referência reconhecer a importância do ensino da História no desenvolvimento de competências democráticas deve constituir um alerta contra a sua desvalorização em Portugal. A criação da disciplina de “História, Culturas e Democracia” constituiu um sinal positivo, de sentido contrário, ao associar o ensino da História à democracia, à diversidade cultural, à reflexão e ao sentido crítico dos alunos, com a particularidade, também assinalável, de ser dirigida ao Ensino Secundário. Em todo o caso, será importante aferir em que medida se trata de um momento de viragem no ensino da História em Portugal ou apenas de uma exceção à tendência de

desvalorização da disciplina. Seja como for, esta desvalorização arrisca-se a ser contraproducente, dado que o passado, nem por isso, é eliminado do quotidiano dos alunos: nos filmes e séries que veem, nos jogos que jogam, nas ruas que percorrem, nos livros e notícias que leem, esse passado ressurge a cada instante. Resta saber se, enquanto sociedade, o incluímos na formação das novas gerações ou o ignoramos.

Em última análise, a convergência entre escola e democracia decorre, quiçá, da lógica e do bom senso, como, de resto, alguns alunos sublinharam nas suas reflexões sobre a disciplina de “História, Culturas e Democracia” (Ver anexo T): com apenas 18 anos de idade, a sociedade impõe aos jovens o dever de votar. E, todavia, essa mesma sociedade resiste a fornecer-lhes a formação necessária ao cumprimento desse dever, não obstante a democracia requerer aprendizagem. Para Portugal, uma jovem democracia com elevados níveis de abstenção e problemas ao nível da imagem das suas instituições, a reflexão sobre a relação entre escola e democracia é ainda mais premente.

A escola é hoje forçada a adaptar-se a novas realidades, concorrendo com frenéticos conteúdos digitais, à distância de um clique. Quando lhes foi dada essa oportunidade, os alunos de “História, Culturas e Democracia” optaram por desenhar, escrever e falar sobre questões difíceis da democracia. É pois essencial que a escola, sem complexos, seja capaz de refletir sobre os seus próprios desafios democráticos; seja, enfim, capaz de democratizar-se.

Referências*

- Alves, L. (2001). O estado da História: o ensino. *Revista da Faculdade de Letras: História, III série*, 2, 23-32.
<https://hdl.handle.net/10216/7928>
- Alves, L. (2009). A função social da História. *E-fabulations: E-journal of Children's Literature*, 5, 18-22.
<https://hdl.handle.net/10216/19306>
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council of Europe.
- Barca, I. (2012). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da educação histórica. *Educação*, 37(3), 437-451. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117141500008.pdf>
- Barca, I. (2021). Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In L.A.M. Alves & M. Gago (Coord.). *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar* (pp. 59-69). Universidade do Porto. Faculdade de Letras. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
<https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18 (1), 1–17.
<https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.01>
- Bastos, F.T. & Fernandes, A. (2019). Edifício escolar para o ensino secundário: evolução do processo de comunicação do projecto. In A. Alegre e T. Heitor (Eds.). *Arquitetura escolar em Portugal: educação, património e desafios* (pp. 133-157). Instituto Superior Técnico - Departamento de Engenharia Civil, Arquitectura e Georrecursos.
<http://asap-ehc.tecnico.ulisboa.pt/book/ArgEscolarPT.pdf>

* APA, 7.ª edição.

Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.

<https://doi.org/10.1080/03057640500490981>

Biesta, G. (2014). Learning in public places: civic learning for the twenty-first century. In G. Biesta, M.D. Bie & D. Wildemeersch (Eds.). *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 1-11). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-94-007-7259-5_1

Black, L.B. (2020). *Does history education have a future?*

<https://rm.coe.int/black-luisa-does-history-education-have-a-future-june2020/16809f0240>

Byram, M., Barrett, M., Aroni, A., Golubeva, I., Jouhanneau, C., Kumpulainen, K., Losito, B., Natsvlshvili, N., Rus, C., Styslavskaja, O. & Tranekjær, L. (2021). *A portfolio of competences for democratic culture: standard version*. Council of Europe.

<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/portfolios>

Byram, M., Barrett, M., Aroni, A., Golubeva, I., Jouhanneau, C., Kumpulainen, K., Losito, B., Natsvlshvili, N., Rus, C., Styslavskaja, O. & Tranekjær, L. (2021). *A portfolio of competences for democratic culture: younger learners version*. Council of Europe.

<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/portfolios>

Carretero, M., Haste, H., & Bermudez, A. (2015). Civic education. In L. Corno & E.M. Anderman (Eds.). *Handbook of educational psychology* (3rd ed., pp. 295-308). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315688244>

Carretero, M. & Perez-Manjarrez, E. (2014). Historical narratives and the tension among national identities, colonialism and citizenship. In M. Köster, H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Eds.). *Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions* (pp. 71-88). Wochenschau.

<https://www.researchgate.net/publication/334372999> *Historical Narratives and the Tension between National Identities Colonialism and Citizenship*

Código Penal (1982). Versão consolidada posterior a 1995 (Versão atualizada). Assembleia da República.

https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=109&tabela=leis

Conselho da Europa (2009). *Livro branco sobre o diálogo intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*. Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.

https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf

Conselho da Europa (2016a). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.

<https://rm.coe.int/16806ccc07>

Conselho da Europa (2016b). *Developing a culture of co-operation when teaching and learning history*. Council of Europe Publishing.

<https://edoc.coe.int/en/teacher-education/7542-developing-a-culture-of-co-operation-when-teaching-and-learning-history.html>

Conselho da Europa (2017). *Competências para uma cultura da democracia - Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Council of Europe Publishing.

<https://rm.coe.int/prems-141617-prt-2508-competences-for-democratic-culture-8518-web-16x2/168098fcbf>

Conselho da Europa (2018a). *Princípios e linhas orientadoras para o ensino da história de qualidade no séc. XXI*. Conselho da Europa.

<https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>

Conselho da Europa (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. (Vols. 1-3). Conselho da Europa.

<https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

Conselho da Europa (2019). *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática*. Direção-Geral da Administração Escolar (Vols. 1-2).

<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes>

Conselho da Europa (2020). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFDC) - Competences for democratic culture and the importance of language*. Conselho da Europa.

<https://rm.coe.int/prems-007021-rfcdc-competences-for-democratic-culture-and-the-importan/1680a217cc>

Conselho da Europa (2021). *Memorando sobre o combate ao racismo e à violência contra mulheres em Portugal*. CommDH(2021)4.

<https://rm.coe.int/memorando-sobre-o-combate-ao-racismo-e-a-violencia-contra-mulheres-em-/1680a1e2ad>

Constituição da República Portuguesa (1976). Versão atualizada pela Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto. Assembleia da República.

<https://files.dre.pt/1s/2005/08/155a00/46424686.pdf>

Convenção Cultural Europeia (1954). ETS No. 018. Conselho da Europa.

<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty-num=018>

Convenção de Faro (Convenção-Quadro sobre o valor do património para a sociedade, 2005).

ETS - No. 199. Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/1680083746>

Convenção Europeia dos Direitos do Homem (1950). Com as modificações introduzidas pelos Protocolos nos 11, 14 e 15 acompanhada do Protocolo adicional e dos Protocolos nos 4, 6, 7, 12, 13 e 16. Conselho da Europa.

https://www.echr.coe.int/documents/convention_por.pdf

Correia, L. G. (2017). Aprender história em democracia. In M. Miguéns (Coord.). *Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospetiva, I* (pp. 157-220). Conselho Nacional de Educação.

http://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_bases_vol-i.pdf

Cushner, K. & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. In D. K. Deardorff (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 304-320). SAGE.

https://www.researchgate.net/publication/292017517_Intercultural_competence_in_teacher_education

Declaração de Incheon (2015). Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Unesco.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por

Declaração de Paris (2015). Reunião informal dos Ministros da Educação da União Europeia.

https://eu2015.lv/images/notikumi/2015-3-10_Declaration_EN.pdf

De Groot, I. (2018). Narrative learning for democratic citizenship identity: a theoretical framework. *Educational Review*, 70(4), 447-464.

<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1344191>

De Groot, I., & Eidhof, B. (2019). Mock elections as a way to cultivate democratic development and a democratic school culture. *London Review of Education*, 17(3), 362-382.

<https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.11>

Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. In C. Leite & P. Fernandes (Coords.) A. Monteiro, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, & M. Pinto (Orgs.). *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFTe): II seminário* (pp. 173-186). Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto).

<http://hdl.handle.net/10400.22/14742>

- Ecker, A. (2018). The education of history teachers in Europe—A comparative study. First results of the “Civic and History Education Study”. *Creative Education*, 9(10), 1565-1610.
<https://doi.org/10.4236/ce.2018.910115>
- Ecker, A. (2020). *Well educated professionals to teach the next generation of European citizens? First results of the CHE-Study on civic and history teachers' education in Europe*.
https://itt-history.eu/fileadmin/user_upload/p_che/pdf_test/doc_7.4_Summary.pdf
- Éduscol (2021). *L'abolition de la peine de mort en France*.
<https://eduscol.education.fr/2933/l-abolition-de-la-peine-de-mort-en-france>
- Ferreira, P., Caetano, A., Rodrigues, M., Lopes, C. C., Pais, S., Araújo, H. C., & Menezes, I. (2013). Visions of the authoritarian past in citizenship education policies and practices in Spain and Portugal. In R. Hedtke & T. Zimenkova (Eds.). *Education for civic and political participation: A critical approach* (pp. 207-224). Routledge.
<http://dx.doi.org/10.4324/9780203598153>
- Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). The lives of teachers in diverse classrooms. *OECD Education Working Papers*, 198. OECD.
<https://doi.org/10.1787/8c26fee5-en>
- Fuentes, J. L. (2016). Cultural diversity on the Council of Europe documents: The role of education and the intercultural dialogue. *Policy Futures in Education*, 14(3), 377-391.
doi: 10.1177/1478210316630467
- Gago, M. (2021). Pensamento histórico de crianças, jovens e professores: um olhar interspetivado acerca da explicação-narrativa histórica. In L.A.M. Alves, M. Gago & M. Largato (Coord.). *Vinte anos das jornadas internacionais de educação histórica* (pp. 181-198). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
<https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>
- Gomes, C. (2017). Educação para os direitos humanos: a declaração das nações unidas sobre educação e formação em direitos humanos enquanto instrumento de mobilização. In B. S. Martins & S. T. Rodrigues (Orgs.). *Os direitos humanos e as linguagens da dignidade:*

debates e perspectivas (pp. 63-82). Furg.

<http://repositorio.furg.br/handle/1/10404>

Heater, D. (2004). *A history of education for citizenship*. RoutledgeFalmer.

Henriques, R. (2021). Primeiro estranha-se, depois entranha-se. In L.A.M. Alves, M. Gago & M. Largarto (Coord.). *Vinte anos das jornadas internacionais de educação histórica* (pp. 141-149). CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

<https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>

Jagielska-Burduk, A., & Stec, P. (2019). Council of Europe cultural heritage and education policy: preserving identity and searching for a common core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 1-12.

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.354641>

Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.

<https://doi.org/10.1080/09585170903560444>

Joris, M., Simons, M., & Agirdag, O. (2021). Citizenship-as-competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *European Educational Research Journal*, 21(3), 484-503.

doi: 10.1177/1474904121989470

Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>

Maciel, M. J. (2007). Do topos clássico à paisagem cultural: Sintra e a sua envolvência na antiguidade. *Revista de História da Arte*, 4, 28-53.

<http://hdl.handle.net/10362/12579>

Martins, G.O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Menezes, I., Ferreira, P. D., Ribeiro, N. e Malafaia, C. (2019). Schools as democracy labs. In A. H. Licht, I. Pateraki e S. Scimeca (Eds.). *If not in schools, where? Learn and practice democracy with etwinning* (pp. 11-13). Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2797/55579>
- Ministério da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Ministério da Educação (2019). *Aprendizagens Essenciais de História, Culturas e Democracia*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/ae_hcd_12.o.pdf
- Mompoin-Gaillard, P. (2011). 'Savoirs' and values vs. themes: transversal components of teaching for strengthening democratic societies. In J. Huber & P. Mompoin-Gaillard (Eds.). *Teacher education for change*. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme (pp. 37-45). Conselho da Europa.
<https://rm.coe.int/pestalozzi1-teachereducationforchange-en/16808ce209>
- Moniz, G. C. (2009). A construção do programa liceal: arquitectura, política e ensino. *Arquitectura*, 21(4), 28-36.
<http://hdl.handle.net/10316/24372>
- Neves, Anabela (2021). *Os murais do salão nobre da assembleia nacional no contexto do Estado Novo*. Universidade Autónoma de Lisboa. Núcleo de Investigação em Práticas e Competências Mediáticas (NIP-C@M). *Working Paper*, 4.
https://nipcom.autonoma.pt/wp-content/uploads/2021/09/WP4_Anabela-Neves_Os-murais-do-Salao-Nobre-da-Assembleia-Nacional-no-contexto-do-Estado-Novo.pdf
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores - Proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Nygren, T. (2011). UNESCO and Council of Europe guidelines, and history education in Sweden, c. 1960–2002. *Education Inquiry*, 2(1), 37-60.
<https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21961>

- OCDE (2018). *The future of education and skills: Education 2030. The future we want*, OECD.
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Patenaude, A. L. (2001). "May god have mercy on your soul!" Exploring and teaching a course on the death penalty. *Journal of Criminal Justice Education*, 12(2), 405-425.
<https://doi.org/10.1080/10511250100086201>
- Piedade, F., Ribeiro, N., Malafaia, C., Loff, M., Menezes, I., & Neves, T. (2021). A cidadania europeia na escola: complementando o currículo. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-20.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147230371>
- Pinto, H. (2020). História e património: a sua relação educativa no contexto português. *Didattica della Storia—Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 31-51.
<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10759>
- Recomendação 1283(1996). A história e a aprendizagem da história na Europa. Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa.
<https://www.coe.int/en/web/history-teaching/-history-and-the-learning-of-history-in-europe-recommendation-1283-1996-of-the-parliamentary-assembly>
- Recomendação (2001)15. O Ensino da História na Europa do século XXI. Comité de Ministros do Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/09000016805e2c31>
- Recomendação 1880(2009). O ensino da História em zonas de conflito e de pós-conflito. Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa.
<https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17765&lang=en>
- Recomendação CM/Rec(2010)7. Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos. Comité de Ministros do Conselho da Europa.
https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805cf01f
- Recomendação CM/Rec(2011)6. O diálogo intercultural e a imagem do outro no Ensino da História. Comité de Ministros do Conselho da Europa.
<https://rm.coe.int/09000016805cc8e1>

Recomendação 2018/C 195/01. Promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino. Conselho da União Europeia.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0607(01))

Resolução 217 A III (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Resolução A/RES/66/137 (2011). Declaração sobre Educação e Formação em Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas. <https://digitallibrary.un.org/record/721270>

Resolução A/RES/70/1 (2015). Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável. Assembleia Geral das Nações Unidas. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

Resolução 2018/C 011/02. Papel do diálogo intercultural, da diversidade cultural e da educação na promoção dos valores fundamentais da UE. Parlamento Europeu. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0005&from=PT>

Resolução 2021/C 66/01. Quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030). Conselho da União Europeia. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))

Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31. <https://hdl.handle.net/10216/78011>

Ryen, E., & Jøsok, E. (2021). Citizenship-as-knowledge: how perspectives from bildung-centred didaktik can contribute to European citizenship education beyond competence. *European Educational Research Journal*, 1-19. doi: 10.1177/147490412111045777

- Salema, M. H. (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship. Competencies, methods and processes. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 4(3), 39-49.
https://web.archive.org/web/20201210235101id_/https://www.isse.org/index.php/isse/article/download/326/323
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío*, 14, 34-56.
<http://dx.doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban, A., Pagès, J. & Bravo, L. (2018). History education and global citizenship education. In I. Davies, L. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant & Y. Waghid (Eds.). *The palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 457-472). Palgrave Macmillan.
http://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_29
- Serrano, C., & Neto, S. D. (2022). De Clío a Cassandra: percepções da União Europeia nos manuais de história portugueses. *Revista de História das Ideias*, 40, 327-347.
https://doi.org/10.14195/2183-8925_40_14
- Stobart, M. (1999). Fifty years of European co-operation on history textbooks: the role and contribution of the Council of Europe. *Internationale Schulbuchforschung*, 21(2), 147-161.
<http://www.istor.org/stable/43057174>
- União Europeia. Comissão Europeia, Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (2018). *Síntese Eurydice - A educação para a cidadania nas escolas da Europa 2017*. Serviço das Publicações.
<https://doi.org/10.2797/385191>
- Van Laerhoven, H., van der Zaag-Loonen, H. J., & Derkx, B. H. (2004). A comparison of Likert scale and visual analogue scales as response options in children's questionnaires. *Acta Paediatrica*, 93(6), 830-835.
<https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2004.tb03026.x>

Veugelers, W., de Groot, I. & Stolk, V. (2017). *Research for CULT Committee – Teaching common values in Europe*. European Parliament. Policy Department for Structural and Cohesion Policies.

<http://dx.doi.org/10.2861/339926>

Winter, M. D. (2014). Subjectifying socialisation for the common good: the case for a democratic offensive in upbringing and education. In G. Biesta, M. De Bie & D. Wildemeersch (Eds.). *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 55-70). Springer.

http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-7259-5_5

Xiaomin, L. & Auld, E. (2020). A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for development and the Learning Framework 2030. *Comparative Education*, 56(4), 503-521.

<https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397>


Young, M. F. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, 46, 18-37.

<https://doi.org/10.1590/198053143533>

Anexos

Anexo A

Plano de aula n.º 1

	História, Culturas e Democracia– 12º Ano História e tempo presente
---	---

A arte como forma de expressão política e social	Plano de aula n.º 1 – 50 minutos	Data: 20.10.2021
Competências	Tema	
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos • Valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito • Eficácia pessoal • Conhecimento e compreensão crítica do mundo: política, direitos humanos, cultura e culturas e História, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade 	A arte como forma de expressão política e social: Introdução	
	Conceitos-Chave	
	<ul style="list-style-type: none"> • Arte • Democracia 	<ul style="list-style-type: none"> • Ditadura • Dignidade humana

Questão orientadora
A arte pode constituir uma forma de expressão política e social?

Plano de aula 1 - Página 1 de 2

Desenvolvimento da aula
<p>a) Motivação histórica para o tema: Guernica como exemplo de obra de arte com uma mensagem política</p> <p>Breve introdução, acompanhada da projeção de fotos da povoação destruída e do quadro de Picasso. Visionamento de vídeo da sala do Museu Nacional Centro de Arte Rainha Sofia em que a obra se encontra exposta e de vídeo 3D que realça os seus vários elementos. Debate com os alunos: qual a mensagem do quadro? Guernica como obra sobre os horrores da guerra e da violação dos direitos humanos. Contextualização oral da Guerra Civil Espanhola e do posicionamento político de Picasso durante e após o conflito; as vicissitudes do quadro no contexto mais vasto da democratização do país. Objetivos: motivar os alunos para as temáticas históricas; refletir sobre o potencial da arte enquanto forma de expressão política e social.</p> <p>b) Motivação contemporânea para o tema: a obra de Ai Weiwei</p> <p>Diálogo com a turma tendo em vista aferir se acompanham a realidade política e social chinesa. Atividade: após o visionamento de reportagem feita a propósito da inauguração de uma exposição do artista em Portugal, os alunos identificam as críticas de WeiWei ao regime chinês. Atividade sobre a mensagem da obra de Weiwei relativa a questões globais: após o visionamento de reportagem, os alunos são instados a identificar a crítica que nela é feita às democracias europeias (O tratamento dado aos refugiados). Objetivos: refletir sobre o impacto que a ação dos cidadãos, e dos artistas em particular, pode ter no combate à ditadura e no aperfeiçoamento das democracias. Desenvolver o conhecimento e compreensão crítica de temas globais.</p> <p>Síntese final oral, com a participação dos alunos, sobre o potencial e os riscos da arte como forma de expressão política e social.</p>

Plano de aula 1 - Página 2 de 2

Anexo B

Plano de aula n.º 2

	História, Culturas e Democracia– 12º Ano História e tempo presente
---	---

A arte como forma de expressão política e social	Plano de aula n.º 2 – 250 minutos	Datas: 22, 27 e 29.10.2021
Competências	Tema	
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos • Valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito • Espírito cívico • Eficácia pessoal • Conhecimento e compreensão crítica do mundo: política, direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade 	A arte em ditadura	
	Conceitos-Chave	
	<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 50%;">• Propaganda <li style="width: 50%;">• Nazismo <li style="width: 50%;">• Revolução Russa <li style="width: 50%;">• “Arte Degenerada” 	

Questão orientadora
Existe liberdade de criação artística em ditadura?

Plano de aula 2 - Página 1 de 3

Desenvolvimento da aula
<p>a) Ditadura e pensamento único na atualidade: o caso da Coreia do Norte</p> <p>Atividade de motivação para o tema: a partir de uma mapa em que se encontram apenas desenhadas as fronteiras dos países, os alunos procuram identificar a Índia, a China, o Japão, a Coreia do Sul e Coreia do Norte (Um aluno por cada país). Projeção de fotos dos três líderes supremos da Coreia do Norte, Kim Il Sung, Kim Jong Il e Kim Jong Un, enfatizando o caráter dinástico do exercício do poder. Diálogo com a turma visando aferir o que sabem sobre o regime. Realização de atividade sobre um objeto trazido para a aula: um livro de Kim Jong Il, publicado em Pyongyang. Após observarem o livro, em diádes, os alunos discutem três questões sobre um excerto relativo às orientações do Líder, emitidas em 1971, para a indústria cinematográfica norte-coreana. Das palavras aos atos: após o visionamento de uma cena do filme “A Rapariga das Flores”, de 1972, os alunos explicitam a sua mensagem ideológica. Síntese oral sobre os limites à liberdade de criação artística na Coreia do Norte. Objetivo: reconhecer as restrições à liberdade artística em regimes ditatoriais e a sua instrumentalização a fins propagandísticos.</p> <p>b) Ditadura e pensamento único ao longo da História: o regime nazi</p> <p>Projeção e análise conjunta de imagens de obras de arte de propaganda nazi (ênfase na imagem de Hitler como guia da nação) e de artistas que não aderiam aos padrões ideológicos e estéticos do regime (“Arte degenerada”). Objetivo: evidenciar que em ditadura as restrições à criação artística não incidem apenas sobre a liberdade política, afetando também as opções estéticas.</p> <p>c) O cinema como arte por excelência ao serviço das ditaduras do século XX</p> <p>Breve introdução à vida e obra de Leni Riefenstahl. Atividade com base em dois trechos de “Triunfo da Vontade”, de 1935. Primeiro trecho: Hitler</p>

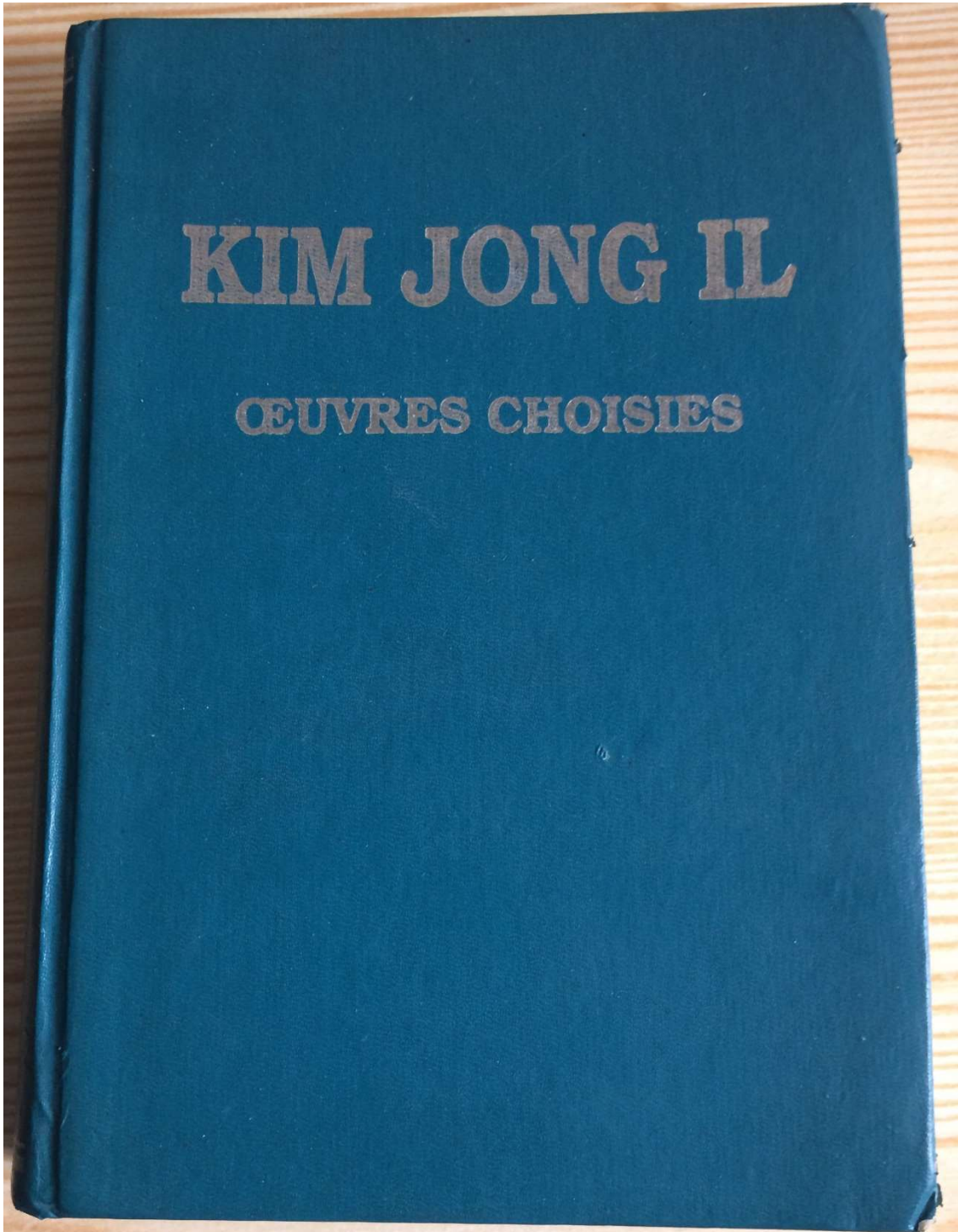
Plano de aula 2 - Página 2 de 3

desembarca de um avião. Questão a debater: que imagem o filme pretendia veicular de Hitler aos espectadores? Segundo trecho: Hitler acena a uma multidão em êxtase. Questão a debater: a que técnicas cinematográficas recorre Leni Riefenstahl para amplificar o culto de personalidade? Visionamento de alguns trechos do filme "Olympia", de 1938, sobre os jogos olímpicos de Berlim de 1936, tendo em vista as técnicas cinematográficas precursoras nele utilizadas. Questão para debate: é possível reconhecer mérito a um artista abstraído da sua ideologia? Breve introdução ao cinema de Serguei Eisenstein como veículo de propaganda da Revolução Russa. Atividade: a partir do visionamento da "cena da escadaria" do filme "O Couraçado Potemkine" de 1925, os alunos pronunciam-se sobre a sua mensagem ideológica e as técnicas cinematográficas utilizadas (em particular, de montagem). Os alunos devem ainda identificar o único momento "a cores" (Bandeira vermelha) e explicitar o seu significado. Objetivos: reconhecer a instrumentalização da arte para fins de propaganda e refletir sobre a possibilidade de separar o génio artístico das finalidades ideológicas em que se manifesta.

Síntese final, com pistas de reflexão sobre a questão orientadora, a partir dos casos abordados.

Anexo C

Imagens do livro "Œuvres choisies" de Kim Jong Il



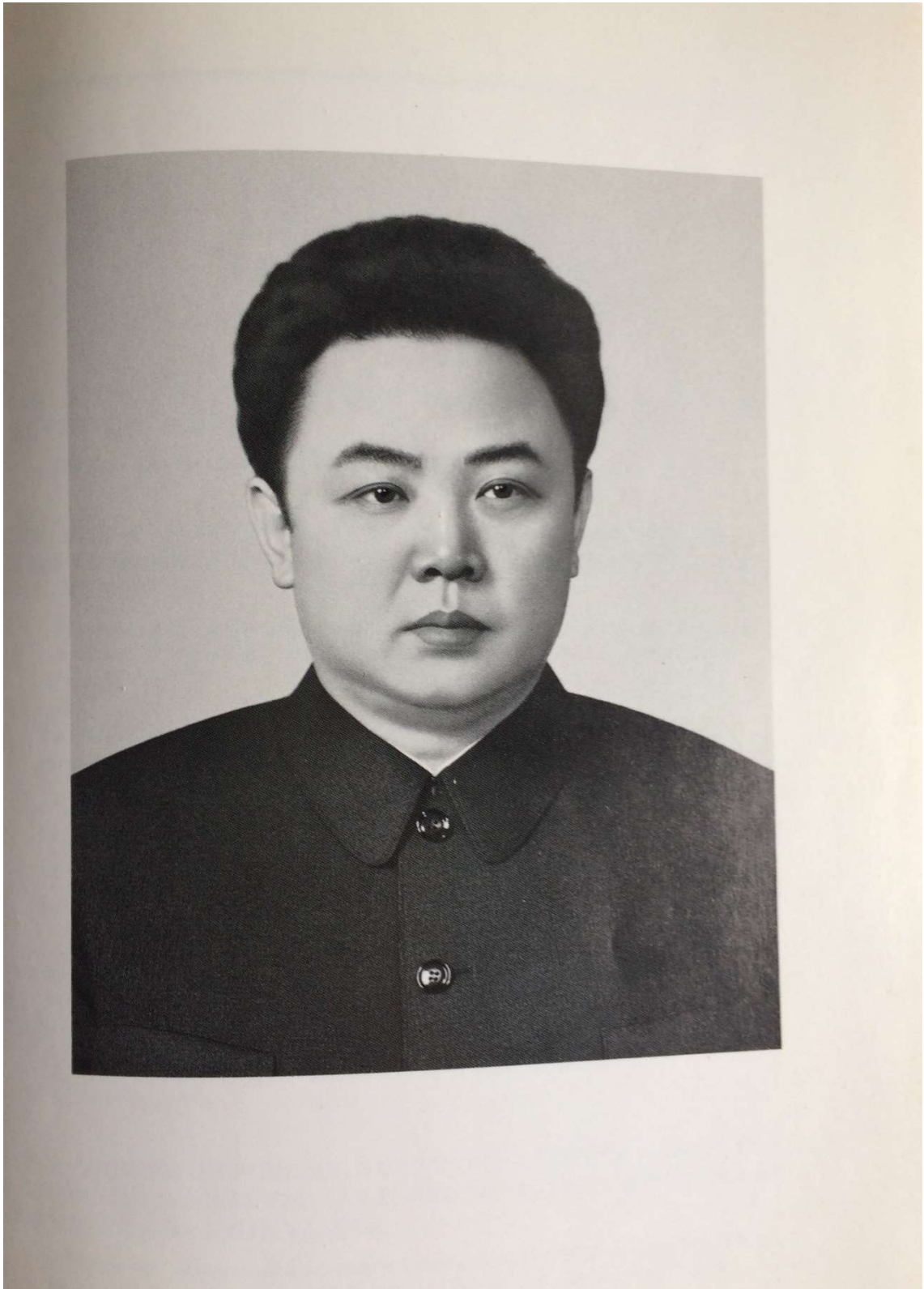
KIM JONG IL

ŒUVRES CHOISIES

2

1970—1972

EDITIONS EN LANGUES ETRANGERES
PYONGYANG, COREE
1995



POUR UN NOUVEL ESSOR DE LA PRODUCTION CINÉMATOGRAPHIQUE

Conclusions énoncées lors de la réunion d'étude
des idées du grand Leader sur la littérature et les arts

Le 15 février 1971

Nous avons organisé la présente réunion pour imprégner les écrivains et les artistes du secteur cinématographique des idées de notre grand Leader et des directives de notre Parti sur la littérature et les arts et imprimer un nouvel essor révolutionnaire à la production de films.

En la clôturant, je voudrais évoquer quelques problèmes que pose à l'heure actuelle la production de films.

1. POUR PRODUIRE DAVANTAGE DE FILMS REVOLUTIONNAIRES INCITANT AU COMBAT

L'année passée, les écrivains et les artistes du domaine cinématographique ont produit beaucoup de films révolutionnaires incitant au combat, de bonne qualité aussi bien par leurs idées que par leur art, dont *le Destin d'un membre du «corps d'autodéfense»*, — film inspiré d'une immortelle pièce de théâtre classique—, *le Village florissant*, *l'Histoire d'une infirmière* et *A la cueillette de pommes*. Ils ont

Anexo D

Ficha de trabalho

História, Culturas e Democracia

Ficha de Trabalho

Conclusões da reunião de estudo das ideias do grande Líder sobre a literatura e as artes 15 de Fevereiro de 1971

Organizámos esta reunião para transmitir aos escritores e artistas do setor cinematográfico as ideias do nosso grande Líder e as orientações do nosso Partido para a literatura e as artes, e dar um novo impulso revolucionário à produção de filmes. Em jeito de conclusão, gostaria de abordar alguns problemas atuais da produção de filmes.

O ano passado, os escritores e artistas da área cinematográfica produziram muitos filmes revolucionários, de boa qualidade, quer pelas suas ideias, quer pela sua arte. Contribuíram assim para transmitir aos membros do Partido e aos restantes trabalhadores a ideologia única do Partido, a transformar em revolucionários todos os membros da sociedade e a convertê-los à classe operária.

Um examinador deverá analisar as obras, com um alto sentido de responsabilidade, para identificar as suas qualidades e defeitos. Ele deverá apreciar cada obra pelo seu justo valor, exigir modificações se elas foram necessárias ou recusar uma obra se não estiver conforme aos princípios do Partido.

Os quadros superiores, os escritores e os artistas de cinema são convidados a inspirar-se nas instruções do nosso grande Líder e nas orientações do Partido, a armarem-se da ideologia única do Partido, a transformarem-se em revolucionários e a inspirarem-se na classe operária, a honrarem o seu título de autênticos literatos do grande Líder.

Adaptado de Kim Jong Il, *Oeuvres Choieses*, 2, 1970-1972, Pyongyang, 1995, pp. 137-204.

1. Qual a importância do grande Líder e do Partido no cinema da Coreia do Norte?
2. Até que ponto é admitido que o cinema seja uma expressão artística individual?
3. Qual o provável destino de um filme que criticasse o grande Líder?

Anexo E

Plano de aula n.º 3

	História, Culturas e Democracia– 12º Ano História e tempo presente
---	---

A arte como forma de expressão política e social	Plano de aula n.º 3 – 50 minutos	Data: 3.11.2021
Competências	Tema	
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos • Valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito • Espírito cívico • Eficácia pessoal • Conhecimento e compreensão crítica do mundo: política, direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade 	A criação artística em democracia	
	Conceitos-Chave	
	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos fundamentais • Constituição 	<ul style="list-style-type: none"> • Direita • Esquerda

Questão orientadora
Qual a relação entre criação artística e ideologia em democracia?


Plano de aula 3 - Página 1 de 2

Desenvolvimento da aula
<p>a) A liberdade de criação artística como direito fundamental em democracia</p> <p>Análise do art. 42.º da Constituição portuguesa (Liberdade de criação cultural). Tópico para discussão: o que é uma “Constituição” e o que significa uma lei ser inconstitucional? Objetivo: reconhecer a importância da liberdade de criação artística em democracia.</p> <p>b) As referências ideológicas das democracias atuais: Direita, Esquerda e Centro</p> <p>Atividade com a turma a partir de fotos de Elon Musk, Mark Zuckerberg e Jeff Bezos. Heróis ou vilões? O que diria uma pessoa de Direita ou Esquerda sobre estas figuras? Uma tentativa de explicar a diversidade ideológica das democracias: visionamento de vídeo numa escola francesa em que uma criança pergunta a Emmanuel Macron as diferenças entre Esquerda e Direita. Breve introdução oral a características associadas aos conceitos de Esquerda, Direita e Centro (com auxílio de <i>PowerPoint</i>). Objetivo: familiarizar os alunos com as referências ideológicas mais comuns em democracia.</p> <p>c) As referências ideológicas a Direita, Esquerda e Centro em Portugal</p> <p>Questão introdutória para a turma: a distribuição dos partidos políticos no parlamento português tem alguma relação com a sua ideologia? Visionamento de reportagem sobre a distribuição dos partidos na Assembleia da República após as eleições de 2019. Análise de gráfico com a distribuição dos partidos políticos no hemiciclo. Objetivo: aplicar os conceitos de Direita, Esquerda e Centro ao espectro político nacional.</p> <p>Resposta à questão orientadora, com ênfase no caráter fluido que a distinção entre Esquerda, Direita e Centro pode assumir.</p>

Plano de aula 3 - Página 2 de 2

Anexo F

Plano de aula n.º 4

	História, Culturas e Democracia – 12º Ano História e tempo presente
---	--

A arte como forma de expressão política e social	Plano de aula n.º 4 – 100 minutos	Data: 5.11.2021
Competências	Tema	
<ul style="list-style-type: none">• Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos• Valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito• Espírito cívico• Eficácia pessoal• Conhecimento e compreensão crítica do mundo: política, direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade	Desafios atuais da criação artística	
	Conceitos-Chave	
	<ul style="list-style-type: none">• Arte urbana• Propaganda	<ul style="list-style-type: none">• Censura• Perseguição política

Questão orientadora
Justifica-se hoje a criação artística com uma mensagem política e social?


Plano de aula 4 - Página 1 de 2

Desenvolvimento da aula
<p>a) A criação artística como forma de expressão política e social nas democracias contemporâneas</p> <p>Debate com a turma: após o visionamento de dois vídeos sobre o artista Banksy, os alunos manifestam-se sobre a seguinte questão: a Arte Urbana constitui uma forma de expressão artística com uma mensagem política e social? Aproximação à realidade portuguesa: observação de fotos da Galeria de Arte Urbana da Câmara Municipal de Lisboa e da Quinta do Mocho. Os constrangimentos à criação artística nas democracias atuais, estudo de caso: o “cancelamento” do artista argentino Tute após ter colocado nas suas redes sociais uma foto com a ex-Presidente da Argentina, Cristina Kirchner (acompanhado da observação de algumas ilustrações de Tute com uma mensagem política e social). Objetivos: sensibilizar os alunos para a importância da criação artística com uma dimensão política e social e para os desafios que esta enfrenta em democracia; promover a abertura a outras realidades e culturas.</p> <p>b) A criação artística como forma de expressão política e social nas ditaduras contemporâneas</p> <p>Leitura e análise de alguns excertos de um manual de apoio a artistas em risco de perseguição política, com indicação de precauções que devem tomar (“A Safety Guide for Artists” - Artists at Risk Connection, 2021). Objetivo: consciencializar os alunos para os riscos que os artistas correm nos regimes ditatoriais atuais.</p> <p>Síntese final oral, com a participação dos alunos, sobre a relação entre arte e sociedade, acompanhada da observação de algumas imagens de uma exposição do museu britânico Tate Modern, intitulada “Artist and Society”.</p>

Plano de aula 4 - Página 2 de 2

Anexo G

Plano de aula n.º 5

	História, Culturas e Democracia– 12º Ano História e tempo presente
---	---

Reflexão crítica sobre a democracia	Plano de aula n.º 5 – 150 minutos	Datas: 24 e 26.11.2021
Competências	Tema	
<ul style="list-style-type: none">• Valorização da dignidade humana, da diversidade cultural e da democracia• Espírito cívico• Respeito• Eficácia pessoal• Tolerância da ambiguidade• Capacidades de análise e de pensamento crítico• Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo	Méritos e fragilidades da democracia portuguesa	
	Conceitos-Chave	
	<ul style="list-style-type: none">• Democracia• Liberdade	<ul style="list-style-type: none">• Respeito• Diversidade

Questão orientadora
O que pensa a turma sobre a democracia portuguesa?

Plano de aula 5 - Página 1 de 2

Desenvolvimento da aula
<p>a) Reflexão oral sobre a democracia portuguesa</p> <p>Com o auxílio de <i>PowerPoint</i>, os alunos são instados a comentar os resultados de um questionário anteriormente preenchido sobre a democracia. Questões centrais a debater: como explicar que a turma considere as eleições importantes e, todavia, rejeite vir a exercer cargos políticos? Como compatibilizar a recetividade a pessoas de outros países, culturas e religiões com as reservas à vinda de imigrantes e de refugiados? Objetivos: desenvolver capacidades de análise e de pensamento crítico sobre a democracia e o conhecimento e compreensão crítica de si mesmo.</p> <p>b) Reflexão escrita sobre a democracia portuguesa</p> <p>Tendo por base uma síntese escrita feita a partir dos resultados do questionário (“Retrato da turma”), cada aluno responde a três perguntas por escrito (Considera que este retrato reflete as convicções da turma? Acrescentaria algum elemento a este retrato da turma? O seu retrato pessoal seria muito diferente do retrato da turma?). Objetivos: refletir sobre os conceitos de maioria/minoria; desenvolver o conhecimento e a compreensão crítica de si mesmo.</p> <p>c) Planificação conjunta das aulas seguintes</p> <p>Análise dos temas mais votados pela turma para serem abordados na disciplina. Breve introdução à planificação das aulas seguintes, centrada nos temas que receberam mais votos. Apresentação das orientações para o trabalho final. Objetivo: motivar os alunos para as aulas seguintes.</p> <p>Síntese oral, com reflexão conjunta sobre a pergunta orientadora.</p>

Plano de aula 5 - Página 2 de 2

Anexo H

Questionário



Escola Secundária de Santa Maria - Sintra

História, Culturas e Democracia

Questionário – Parte 1

Observe as quatro imagens. Identifique a única opção correta para cada uma delas.

- Churchill e Roosevelt
- Hitler e Mussolini
- Lenine e Estaline
- Mussolini e Franco



- Dalai Lama
- João Paulo II
- Mahatma Gandhi
- Sekou Touré



- Américo Tomás
- António Carmona
- António Salazar
- Marcello Caetano



- Barack Obama
- Malcom X
- Martin Luther King Jr.
- Nelson Mandela



Escola Secundária de Santa Maria - Sintra

História, Culturas e Democracia

Questionário – Parte 2

Assinale para cada uma das afirmações o seu grau de concordância:

Portugal é uma democracia avançada.

Concordo Não concordo

As eleições são importantes para a minha vida.

Concordo Não concordo

Um dia posso ser útil à sociedade exercendo um cargo político.

Concordo Não concordo

É melhor viver numa ditadura rica do que numa democracia pobre.

Concordo Não concordo

Em Portugal há demasiada desigualdade social.

Concordo Não concordo

Portugal deveria receber mais refugiados da Síria e do Afeganistão.

Concordo Não concordo

Portugal deveria receber menos imigração económica.

Concordo Não concordo

Em Portugal, as minorias são discriminadas.

Concordo Não concordo

Gosto de conhecer pessoas de outros países, culturas e religiões.

Concordo Não concordo

Apesar de estarem sujeitas a restrições, as pessoas que estão presas devem ser tratadas com o respeito e dignidade de qualquer outra pessoa.

Concordo Não concordo

Escola Secundária de Santa Maria - Sintra

História, Culturas e Democracia

Questionário – Parte 3

Assinale 5 temas do seu interesse

Afeganistão	Guerra Fria
Anarquismo	Guerra do Vietname
Apartheid	História da América Latina
Armas Nucleares	História das religiões
Capitalismo	História do Cinema
Censura	Igualdade de género
Che Guevara	Índia
China	Manipulação de imagens
CIA	Monarquias atuais
Cinema de intervenção	Nacionalismo
Colonialismo	NATO
Comunismo	História e historiador
Coreia do Norte	ONU
Coreia do Sul e Singapura	Pena de morte
Corrupção	Presidencialismo
Cuba	Prisões
Demagogia e populismo	Propaganda
Desigualdades sociais	Proteção do ambiente
Desinformação e <i>fake news</i>	Proteção dos direitos humanos
Diálogo intercultural	Racismo e segregação
Diversidade cultural	Radicalização religiosa
Extrema Direita	Refugiados
Fraude eleitoral	Separação de poderes
Financiamento dos Partidos	Taiwan
Guerra Colonial	Wall Street e Silicon Valley
Outro:	Outro:

Se pudesse mudar algo em Portugal seria:

Anexo I

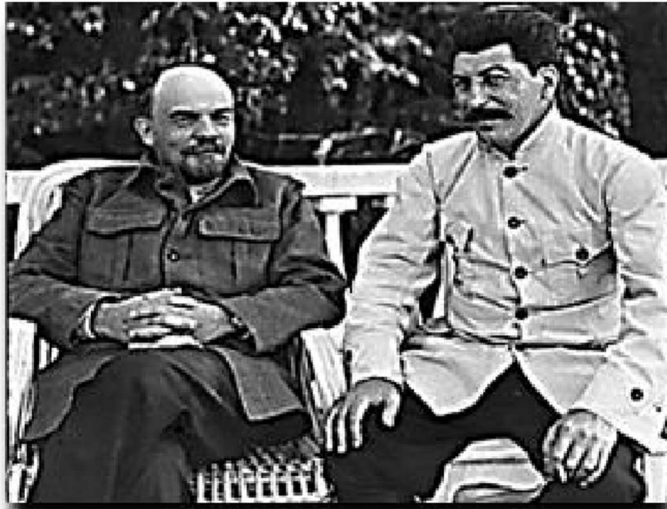
PowerPoint relativo aos resultados do questionário

Escola Secundária de Santa Maria

Respostas ao questionário

12.º *

Identificação de imagens



48%

(12 respostas em 25)

Lenine e Estaline



96%

(24 respostas em 25)

Mahatma Gandhi



80%

(20 respostas em 25)

Salazar



80%

(20 respostas em 25)

Nelson Mandela



96%



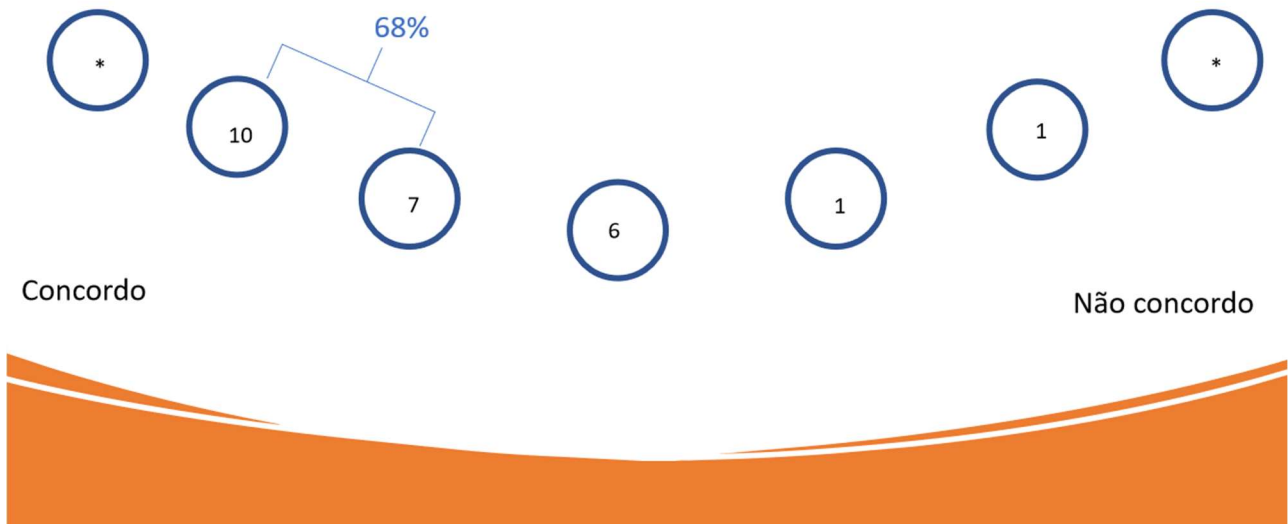
80%



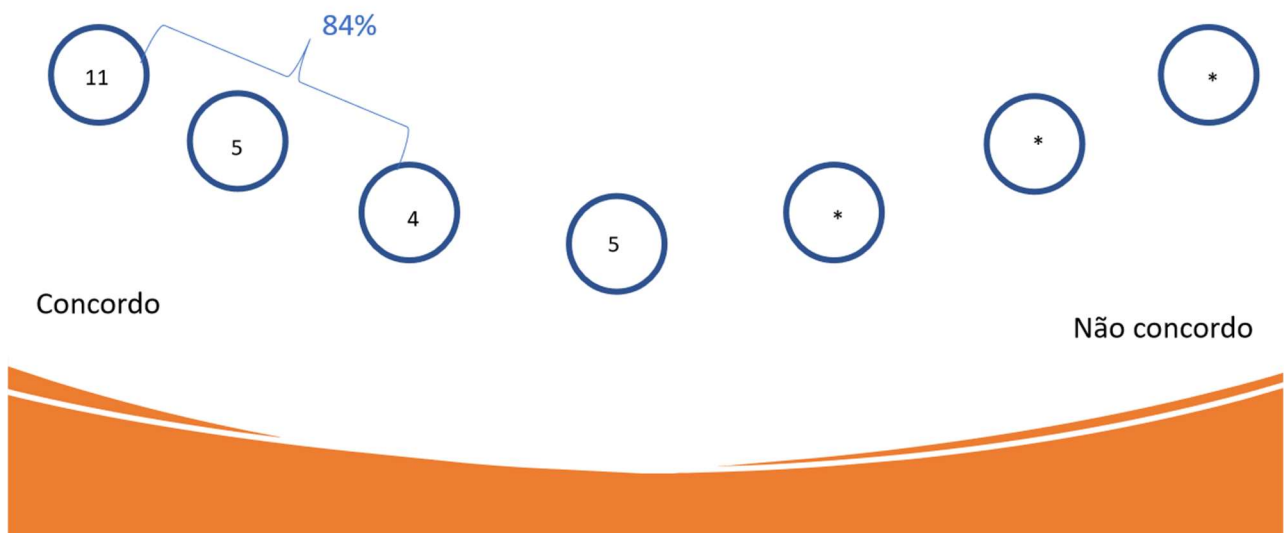
48%

Grau de concordância com afirmações

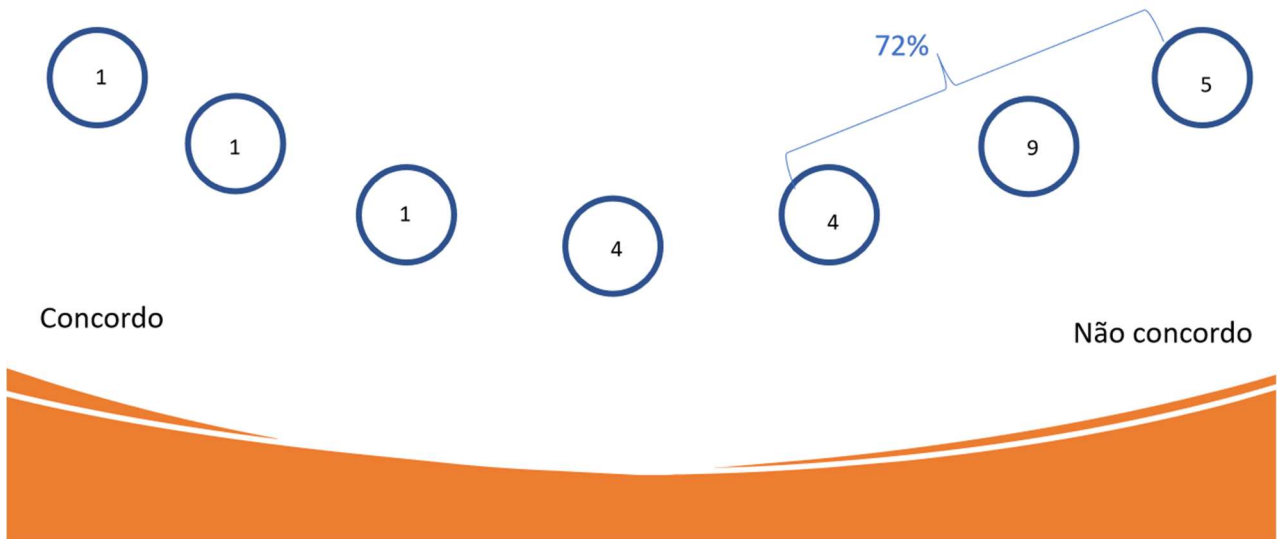
Portugal é uma democracia avançada.



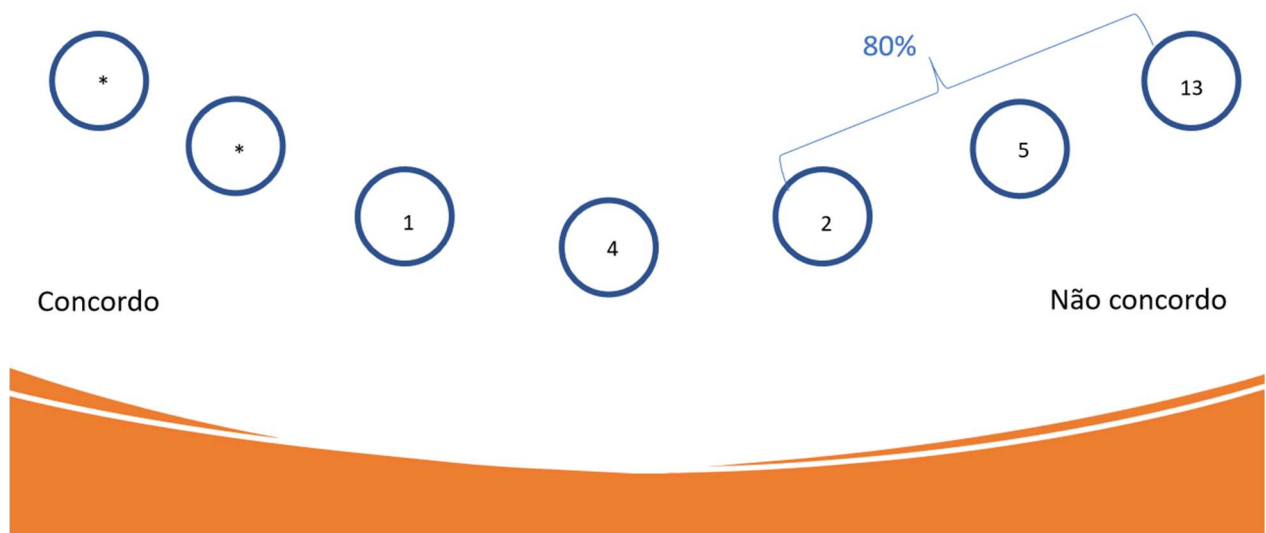
As eleições são importantes para a minha vida.



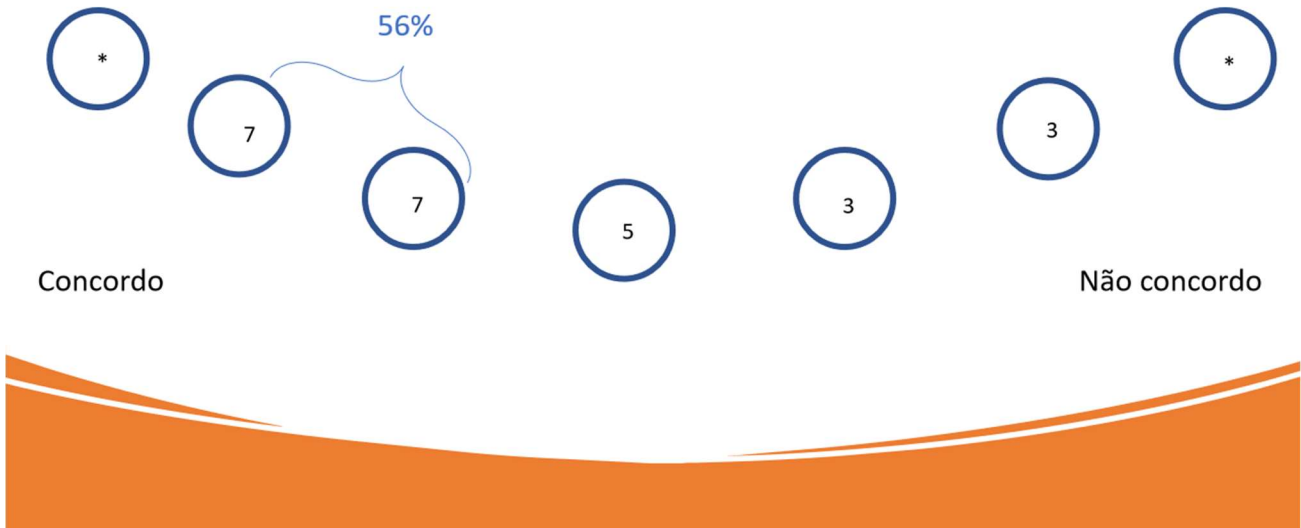
Um dia posso ser útil à sociedade exercendo um cargo político.



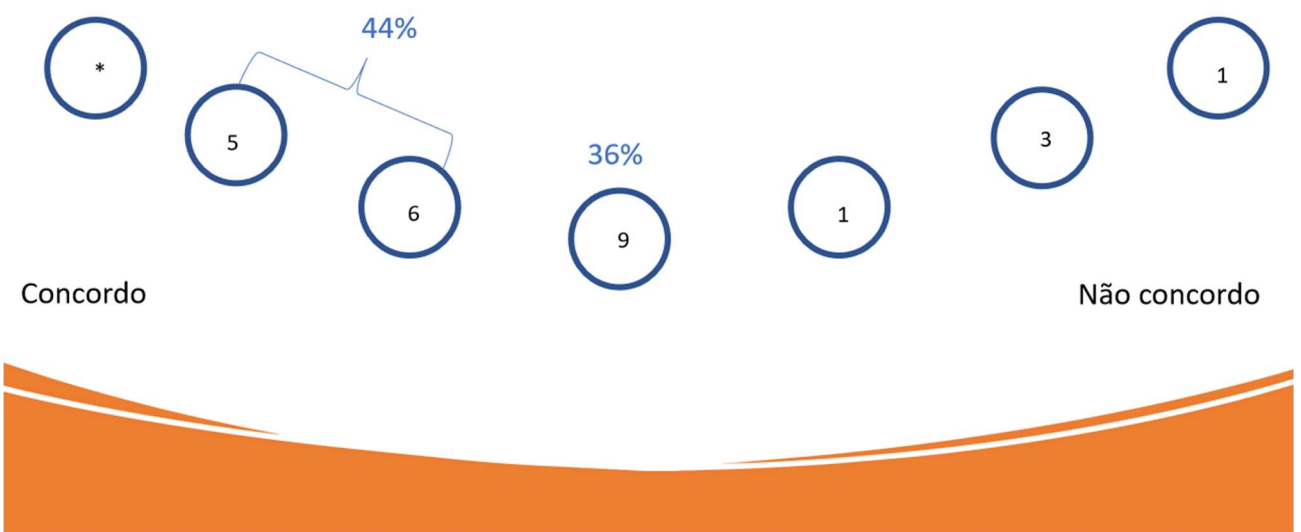
É melhor viver numa ditadura rica do que numa democracia pobre.



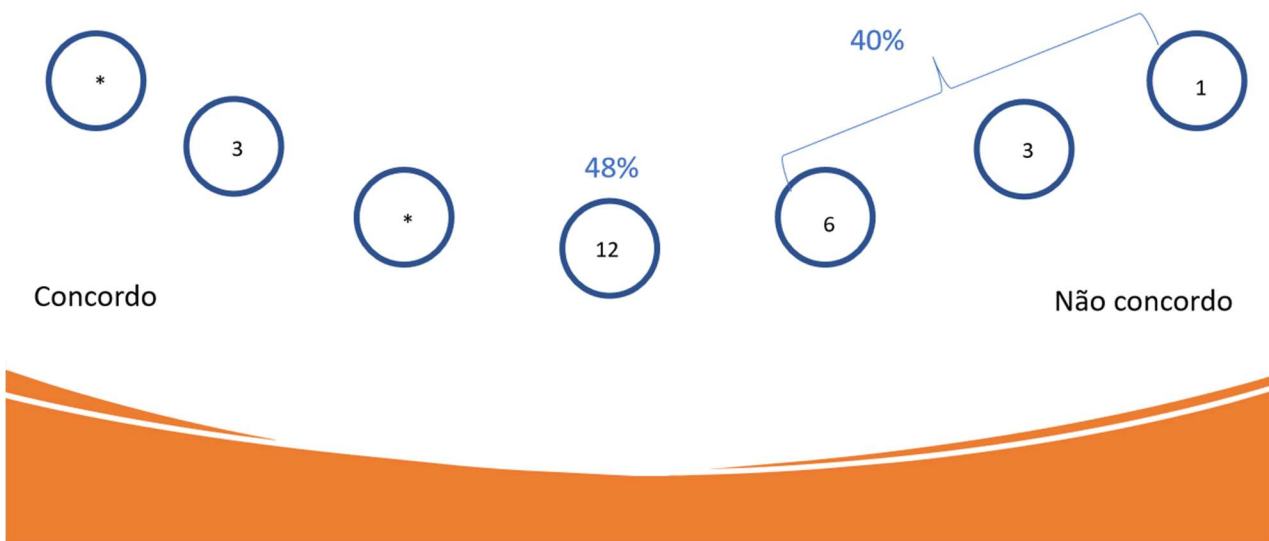
Em Portugal há demasiada desigualdade social.



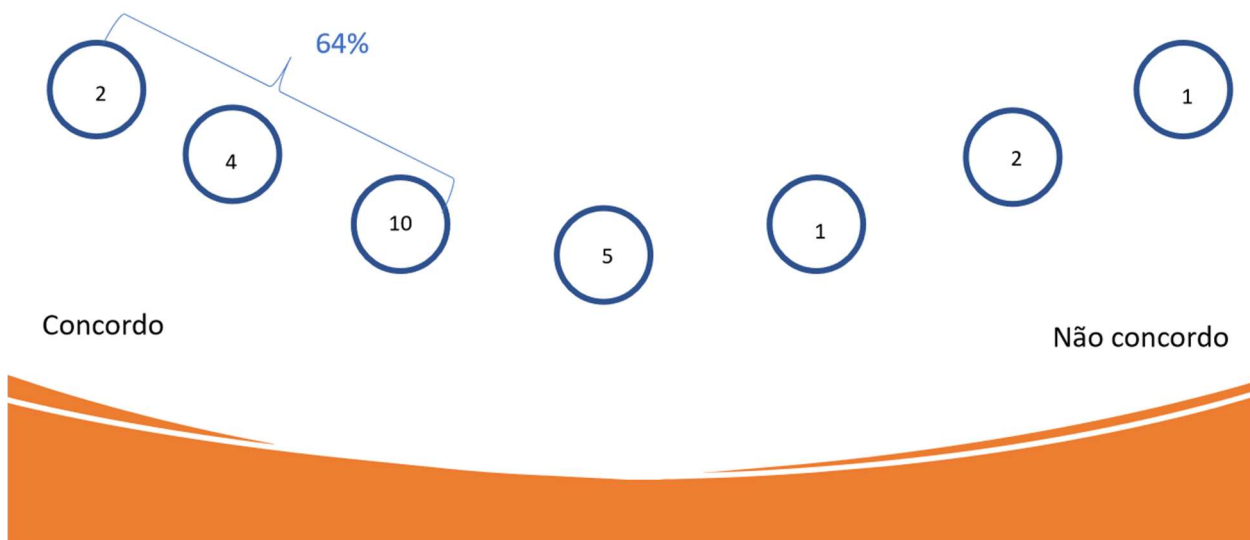
Portugal deveria receber mais refugiados da Síria e do Afeganistão.



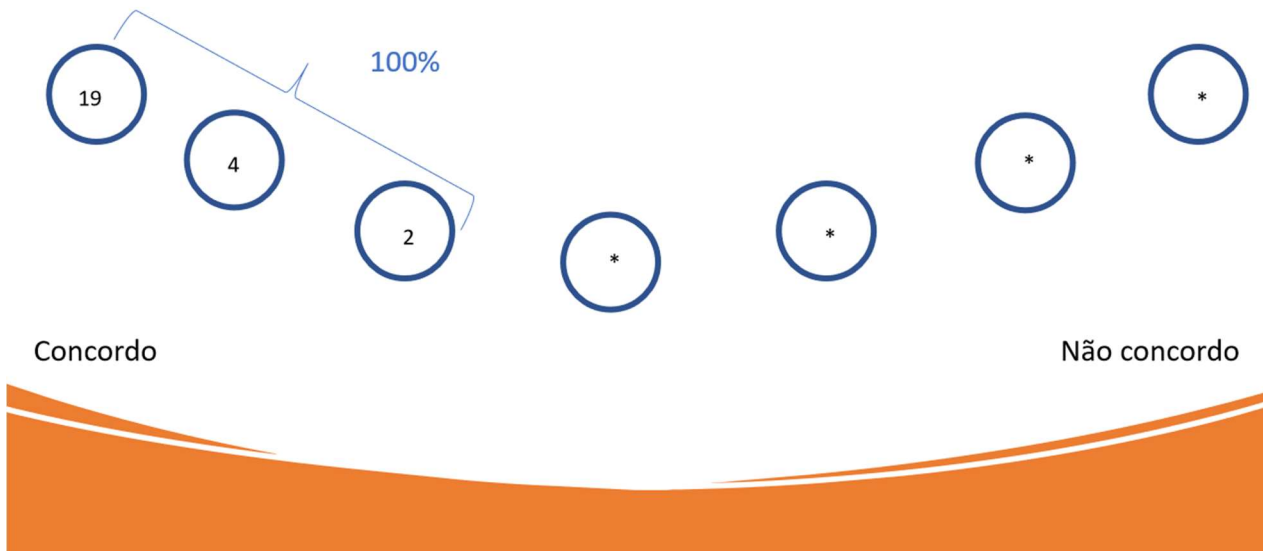
Portugal deveria receber menos imigração económica.



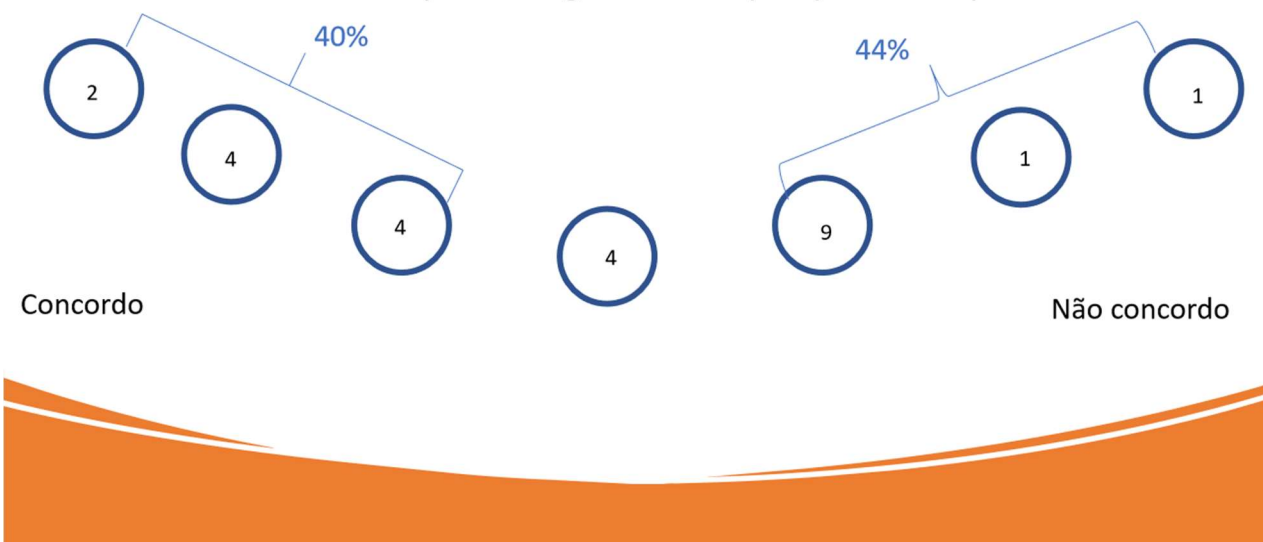
Em Portugal, as minorias são discriminadas.



Gosto de conhecer pessoas de outros países, culturas e religiões.



Apesar de estarem sujeitas a restrições, as pessoas que estão presas devem ser tratadas com o respeito e dignidade de qualquer outra pessoa.



O que mudaria em Portugal?

Economia

Justiça

Educação

Temas do interesse da turma

1. Pena de morte (12 votos)
2. Igualdade de género (11 votos)
3. Desigualdades sociais (10 votos)
4. Racismo e segregação (9 votos)
5. Armas nucleares (9 votos)
6. Coreia do Norte (8 votos)
7. Prisões (6 votos)
8. Guerra Fria (5 votos)
9. Manipulação de imagens (5 votos)
10. Proteção do ambiente (5 votos)
11. Proteção direitos humanos (5 votos)
12. Comunismo (4 votos)
13. História das religiões (4 votos)
14. História do Cinema (4 votos)

Anexo J

Respostas à atividade “Se pudesse mudar algo em Portugal seria”

Anexo K

Atividade “Retrato da Turma”



Escola Secundária de Santa Maria

História, Culturas e Democracia

2021/2022

Retrato da turma

Consideramos que Portugal é uma democracia avançada. As eleições são importantes para as nossas vidas. Não aceitamos trocar a democracia por uma ditadura que ofereça um melhor nível de vida económico. No entanto, rejeitamos exercer cargos políticos.

Gostamos de conhecer pessoas de outros países, culturas e religiões. Não nos opomos a acolher mais imigrantes económicos, mas temos muitas dúvidas que isso seja desejável. O mesmo dizemos em relação ao acolhimento de mais refugiados da Síria e do Afeganistão, mas aqui as nossas dúvidas são ainda maiores. Achamos que as minorias são alvo de discriminação e que existe demasiada desigualdade social. No entanto, não nos parece que estes problemas tenham um nível de gravidade elevado em Portugal.

Preocupa-nos o funcionamento da justiça, mas estamos divididos sobre se as pessoas que estão presas devem ser tratadas com o respeito e a dignidade de qualquer outra pessoa.

Gostaríamos que Portugal mudasse em três áreas fundamentais: educação, economia e justiça. A escola está desatualizada, não indo ao encontro aos nossos interesses e necessidades. Na economia, os salários são baixos e o custo de vida alto. Na justiça, os ricos e os pobres são tratados de maneira diferente, e as penas são demasiado leves.

Nome: _____

1. Considera que este retrato reflete as convicções da turma?

2. Acrescentaria algum elemento a este retrato da turma?

3. O seu retrato pessoal seria muito diferente do retrato da turma?

Anexo L

Respostas à pergunta n.º 1 da atividade “Retrato da turma”

Anexo M


Respostas à pergunta n.º 2 da atividade “Retrato da turma”

Anexo N

Respostas à pergunta n.º 3 da atividade “Retrato da turma”

Anexo O

Plano de aula n.º 6

	História, Culturas e Democracia– 12º Ano História e tempo presente
---	---

Discriminação e justiça	Plano de aula n.º 6 – 100 minutos	Data: 3.12.2021
Competências	Tema	
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos • Valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito • Respeito • Empatia • Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo <p>Conhecimento e compreensão crítica do mundo: política, direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade</p>	A igualdade de género	
	Conceitos-Chave	
	<ul style="list-style-type: none"> • Género • Discriminação 	<ul style="list-style-type: none"> • Preconceito • Estereótipo

Questão orientadora
As mulheres são alvo de discriminação nas sociedades democráticas atuais?

Plano de aula 6 - Página 1 de 3

Desenvolvimento da aula
<p>a) A importância da comunicação social e do entretenimento na propagação de estereótipos de género</p> <p>Reflexão inicial conjunta sobre o título de um artigo de opinião: “Sem conseguirmos contratar médicos e professoras, não há PRR que nos safe”. Questões para a turma: existem profissões masculinas e femininas? Que efeitos negativos essa associação tem nas expectativas profissionais de cada cidadão? Atividade sobre estereótipos de género na cultura de massas: após o visionamento de um vídeo (“Diamonds are a girls best friend”), os alunos identificam eventuais estereótipos de género associados à imagem de Marilyn Monroe. Visionamento de um vídeo inspirado no anterior: “Material Girl” de Madonna. Objetivo: reconhecer a importância da cultura nos estereótipos de género.</p> <p>b) A importância da História no conhecimento dos estereótipos de género</p> <p>Uma associação de género recente: “Os rapazes usam azul e as raparigas cor-de-rosa”: análise conjunta de algumas imagens e fontes escritas (com auxílio de PowerPoint). Questão para a turma a partir de dois quadros de Renoir com uma criança vestida de rosa: é possível identificar o seu género? (1899-1900, Coleção Museu Municipal de l’Evêché e 1900, Coleção Art Institute of Chicago); Objetivo: reconhecer a importância da História na compreensão crítica dos estereótipos de género.</p> <p>c) Os efeitos da discriminação de género hoje</p> <p>Estudo de caso: análise da discriminação de género na área da educação, tendo por base alguns excertos do relatório da OCDE “The ABC of Gender</p>


Plano de aula 6 - Página 2 de 3

equality in Education”, de 2015. O outro lado da discriminação: que estereótipos são associados aos homens? Diálogo com a turma. A discriminação das mulheres hoje em Portugal e na Europa: análise dos dados do Índice de Igualdade de Género (2021) do Instituto Europeu para a Igualdade de Género. Questão para debate: em que áreas as mulheres portuguesas são mais discriminadas comparativamente com o resto da Europa?

Reflexão final, em diálogo com a turma, sobre a pergunta orientadora, percorrendo alguns domínios em que as mulheres são alvo de discriminação (violência doméstica, assédio sexual, discriminação laboral, acesso a cargos de liderança, tarefas familiares, preconceitos, mutilação genital feminina, casamento forçado/infantil, violência física e sexual, tutela masculina, acesso a cuidados de saúde e profissões e tráfico de seres humanos).

Anexo P

Plano de aula n.º 7

	História, Culturas e Democracia – 12º Ano História e tempo presente
---	--

Discriminação e justiça	Plano de aula n.º 7 – 100 minutos	Data: 10.12.2021
Competências	Tema	
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos • Valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito • Empatia • Conhecimento e compreensão crítica do mundo: política, direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade 	Discriminação racial e segregação	
	Conceitos-Chave	
	<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 50%;">• Discriminação racial <li style="width: 50%;">• Preconceito <li style="width: 50%;">• Segregação <li style="width: 50%;">• Estereótipo 	

Questão orientadora
A discriminação racial constitui um problema grave em Portugal?

Plano de aula 7 - Página 1 de 3

Desenvolvimento da aula
<p>a) O conceito de raça como construção cultural</p> <p>Leitura e análise de excertos de uma entrada da “Encyclopaedia Britannica” sobre o conceito de raça, com ênfase nos seguintes elementos: (i) mapa das variações na cor da pele da população mundial antes da colonização europeia; (ii) o conceito de raça como construção associada à expansão europeia e à colonização; (iii) a inexistência de genes que identifiquem diferentes grupos em função das categorias raciais convencionais. Reflexão conjunta sobre o impacto da expansão europeia e do tráfego transatlântico de pessoas africanas escravizadas na discriminação racial. Discriminação e aparência física ao longo da História - análise de dois casos do século XIX: os imigrantes irlandeses nos Estados Unidos; a frenologia como pseudociência (acompanhada da visualização de imagens de publicações da época). Objetivo: mobilizar a História para uma reflexão sobre a discriminação racial.</p> <p>b) A discriminação racial nos Estados Unidos</p> <p>Breve introdução ao escravagismo e à luta pela igualdade racial, tendo por base imagens de algumas figuras representativas (George Washington, Abraham Lincoln e Martin Luther King Jr.). Atividade sobre segregação e estereótipos raciais na cultura de massas norte-americana do século XX: após a visualização de um vídeo sobre a atriz Hattie McDaniel, os alunos identificam exemplos de segregação racial de foi vítima. Um momento marcante da luta pela igualdade racial: visualização de um excerto do discurso: “I have a dream” de Martin Luther King Jr. Objetivo: reconhecer a luta contra a discriminação racial como um processo histórico, que não se resumiu à abolição da escravatura.</p> <p>c) A discriminação racial em Portugal</p> <p>Breve introdução oral à liderança no comércio transatlântico de pessoas escravizadas africanas. Análise e interpretação do quadro “Chafariz d’El</p>

Plano de aula 7 - Página 2 de 3


Rey". Questão para a turma: que conclusões podemos tirar sobre a população de Lisboa no início da expansão europeia? Um relance pela História do Império: que exemplos encontramos na História de Portugal de discriminação racial? Tópicos para diálogo com a turma: a abolição tardia da escravatura no império; missão civilizadora e assimilação; recusa da independência e guerra colonial. A discriminação racial hoje: análise e debate de alguns excertos do "Memorando sobre o combate ao racismo e à violência contra mulheres em Portugal" do Conselho da Europa (2021).
Objetivo: mobilizar a História para o conhecimento e compreensão crítica da discriminação racial em Portugal.

d) Atividade sobre discriminação racial com uma dimensão histórica

Questão a decidir: devem os painéis do Salão Nobre da Assembleia da República ser contextualizados e/ou retirados? Após a visualização de algumas fotos e de um vídeo, os alunos discutem o tema; simulação de votação por escrutínio secreto. Objetivo: estimular a participação em temas e práticas da democracia que requerem a mobilização de conhecimentos históricos.

Anexo Q

Plano de aula n.º 8

	História, Culturas e Democracia – 12º Ano História e tempo presente
---	--

Discriminação e justiça	Plano de aula n.º 8 – 50 minutos	Data: 15.12.2021
Competências	Tema	
<ul style="list-style-type: none">• Valorização da democracia, da justiça, da equidade, da igualdade e do Estado de direito• Eficácia pessoal• Resolução de conflitos• Conhecimento e compreensão crítica do mundo: política, direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade	Garantias contra a discriminação e desigualdade social	
	Conceitos-Chave	
	<ul style="list-style-type: none">• Desigualdade• Discriminação	<ul style="list-style-type: none">• Direitos fundamentais• Estado de direito

Questões orientadoras
Que defesas existem contra a discriminação? A discriminação pode ser económica?


Plano de aula 8 - Página 1 de 2

Desenvolvimento da aula
<p>a) Garantias institucionais contra a discriminação</p> <p>Introdução oral a algumas garantias contra a discriminação, com apoio de <i>PowerPoint</i> e de vídeo: o direito de petição à Assembleia da República. A atividade da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género e da Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial. A ação do Ministério Público: os crimes contra a igualdade racial e de género. A queixa junto do Provedor de justiça. Objetivo: conhecer alguns meios de defesa contra a discriminação.</p> <p>b) Desigualdades sociais: a dimensão económica</p> <p>Questão introdutória para debate com a turma: que efeitos negativos pode ter o aumento das desigualdades económicas em sociedades democráticas? Análise conjunta da evolução histórica da distribuição de rendimentos e de riqueza, de acordo com a base de dados sobre desigualdade mundial ("World Inequality Database"). Objetivo: refletir sobre os efeitos do aumento das disparidades económicas na coesão social.</p> <p>Reflexão final, em diálogo com a turma, sobre as diferentes dimensões da discriminação e as garantias contra esta.</p>

Plano de aula 8 - Página 2 de 2

Anexo R

Plano de aula n.º 9

	História, Culturas e Democracia– 12º Ano História e tempo presente
---	---

Discriminação e justiça	Plano de aula n.º 9 – 100 minutos	Data: 17.12.2021
Competências	Tema	
<ul style="list-style-type: none">• Valorização da dignidade humana e dos direitos humanos• Abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes• Capacidades de escuta e observação• Empatia• Conhecimento e compreensão crítica de si mesmo• Conhecimento e compreensão crítica do mundo: política, direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, meios de comunicação social, economias, ambiente e sustentabilidade	A pena de morte	
	Conceitos-Chave	
	<ul style="list-style-type: none">• Pena de morte• Direitos humanos	<ul style="list-style-type: none">• Justiça• Tribunal

Questão orientadora
Deverá existir pena de morte para crimes mais graves?

Plano de aula 9 - Página 1 de 3

Desenvolvimento da aula
<p>a) Introdução à pena de morte: prós e contras e panorama atual</p> <p>Os alunos começam por identificar as vantagens e desvantagens da pena de morte. Análise de alguns mapas e gráficos sobre a pena de morte no mundo, tendo por base as seguintes questões: quais os países que mais a aplicam? Quais os países desenvolvidos que têm pena de morte? E na Europa? Análise do caso português: o carácter precursor da abolição em 1867, com análise das motivações. Objetivo: conhecer e compreender criticamente o tema da pena de morte.</p>
<p>b) Os métodos de execução e as tentativas da sua humanização</p> <p>Perspetiva histórica a partir de um clássico do cinema mudo: visionamento de uma cena do filme "A paixão de Joana D'Arc" de Carl Theodor Dreyer. Breve introdução oral sobre a guilhotina francesa e as injeções letais norte-americanas como tentativas de humanizar os métodos de execução. Discussão e reflexão com a turma: é possível matar alguém respeitando a dignidade da pessoa humana? Objetivo: refletir sobre o sentido da dignidade humana e dos direitos humanos.</p>
<p>c) Alguns aspetos problemáticos da pena de morte</p> <p>Primeira questão: a pena de morte é eficaz na prevenção da criminalidade? Debate após o visionamento de vídeo em que Dráuzio Varela se pronuncia sobre a possibilidade de introdução da pena de morte no Brasil. Segunda questão: os erros judiciários podem ser corrigidos? Visualização</p>

Plano de aula 9 - Página 2 de 3

de gráfico com o número de condenados à morte nos Estados Unidos que foram libertados por haver provas da sua inocência, seguida de análise de um caso concreto (após visionamento de reportagem). Terceira questão: a pena de morte e a discriminação estão relacionadas? Reflexão oral sobre a aplicação desproporcional da pena capital às minorias nos Estados Unidos. Objetivo: valorizar a dignidade humana e os direitos humanos.

d) Atividade sobre a pena de morte

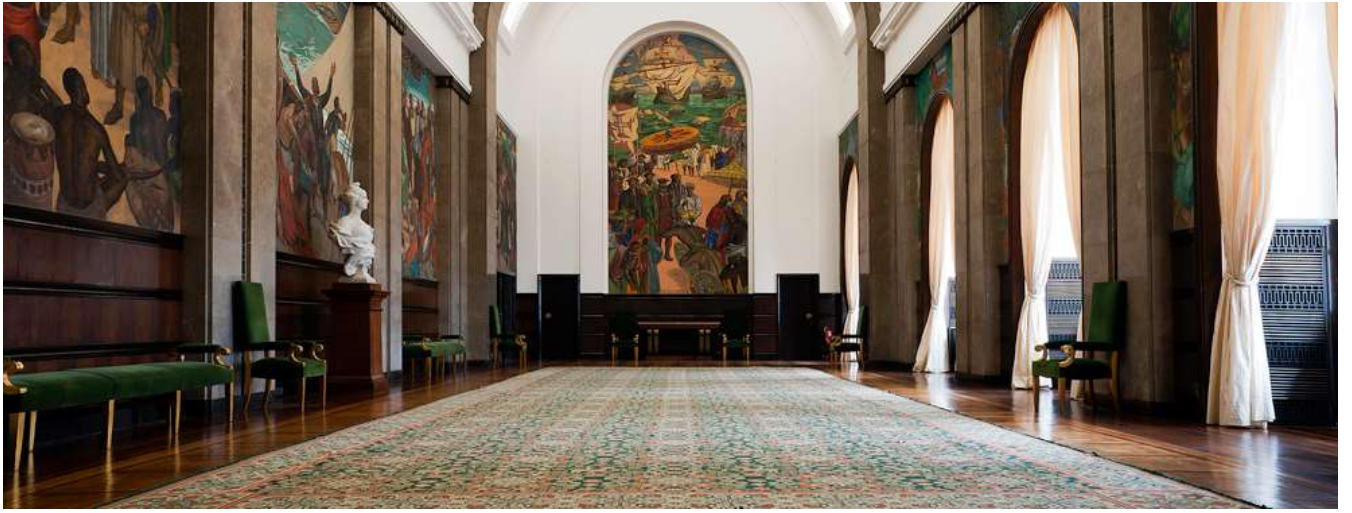
Após o visionamento de duas reportagens sobre um massacre numa escola norte-americana, a turma debate os prós e os contras da aplicação da pena de morte aos crimes mais graves. Seguidamente, os alunos deverão decidir o que fariam caso fossem convocados para participar num tribunal de júri em que estivesse em causa este tipo de crimes; simulação de votação por escrutínio secreto. Objetivo: desenvolver capacidades de escuta, observação, conhecimento e compreensão crítica de si mesmo.

Anexo S

Imagens do Salão Nobre da Assembleia da República

Fonte: www.parlamento.pt





Anexo T

Reflexões dos alunos sobre “História, Culturas e Democracia”

Anexo U

Trabalho da aluna N

Anexo V
Trabalho da aluna B

Anexo W

Trabalho da aluna H

Anexo X
Trabalho da aluna P

Anexo Y

Trabalho da aluna A

Anexo Z

Trabalho da aluna S

Anexo AA

Trabalho do aluno EE

Anexo AB

Trabalho da aluna W

Anexo AC

Trabalho da aluna R

Anexo AD

Trabalho do aluno L

Anexo AE

Trabalho da aluna AA

Anexo AF

Trabalho da aluna BB

Anexo AG

Trabalho da aluna G

Anexo AH

Trabalho do aluno D

Anexo AI

Trabalho da aluna I

Anexo AJ

Trabalho do aluno J

Anexo AK

Trabalho da aluna U

Anexo AL

Trabalho do aluno AC

Anexo AM

Trabalho do aluno Z

Anexo AN

Trabalho do aluno Y

Anexo AO

Trabalho da aluna F

Anexo AP

Trabalho da aluna M

Anexo AQ

Trabalho do aluno E

Anexo AR

Trabalho da aluna T

Anexo AS

Trabalho da aluna V