

Histórias difíceis e sensíveis no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Currículo, salas de aula e espaços públicos

Ana Rita Férias¹

Universidade de Santiago de Compostela
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Xosé Armas Castro²

Universidade de Santiago de Compostela

Cristina Maia³

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

RESUMO

Os acontecimentos do passado ou da História recente dos quais existem memórias que dão origem a posições historiográficas e ideológicas opostas têm-se mostrado fundamentais na Educação Histórica (Epstein & Peck, 2018; Gross e Terra, 2019). Em Portugal, aspetos como as guerras contra o reino de Castela que levaram à formação do reino de Portugal, os Descobrimentos ou a ditadura salazarista, suscitaram também debates e memórias de confronto (Alves & Ribeiro, 2013; Moreira & Armas, 2018; Rosas, 2007).

O presente artigo apresenta um projeto de doutoramento em Educação Histórica e Patrimonial, integrado numa linha de investigação sobre o ensino e a aprendizagem das histórias difíceis e controversas da História de Portugal, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Concomitantemente, divulga a potencialidade da Batalha de Aljubarrota enquanto história sensível, oferecendo-se considerações baseadas num inquérito por questionário piloto, a uma amostra de alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, sobre as representações que estes têm sobre os passados sensíveis e, em particular, este acontecimento histórico.

Os resultados convergem com o que era esperado no projeto de investigação, revelando que as histórias controversas podem constituir um contributo fundamental para uma educação e consciência histórica pautada pela tolerância, reflexão e criticidade.

Palavras-chave: Projeto de investigação; Educação histórica; Educação patrimonial; Passados controversos; Batalha de Aljubarrota.

ABSTRACT

The events of the past, or of recent history of which there are memories that give rise to opposing historiographical and ideological positions have proved fundamental in History Education (Epstein y Peck, 2018; Gross y Terra, 2019). In Portugal, aspects such as the wars against the kingdom of Castile that led to the formation of the kingdom of Portugal, the Discoveries or the Salazar dictatorship, have also raised debates and confrontational memories (Alves & Ribeiro, 2013; Moreira & Armas, 2018; Rosas, 2007).

This article presents a PhD project in History and Heritage Education, integrated in a line of research on the teaching and learning of difficult and controversial stories of the History of Portugal, in the 1st cycle of basic education (CEB).

¹ Endereço de contacto: ana.ferias@hotmail.com

² Endereço de contacto: xose.armas@usc.es

³ Endereço de contacto: cristinamaia@ese.ipp.pt

At the same time, it shows the potential of the Battle of Aljubarrota as a sensitive history, offering considerations based on a pilot questionnaire survey, to a sample of 4th grade students of the 1st cycle of basic education, about the representations they have about sensitive pasts and, in particular, about this historical event.

The results converge with what was expected in the research project, revealing that controversial histories can be a fundamental contribution to an education and historical consciousness guided by tolerance, reflection and criticality.

Keywords: Research project; History education; Heritage education; Sensitive pasts; Aljubarrota Battle.

1. Enquadramento teórico

O ensino de “histórias difíceis” ou sensíveis, isto é, aqueles acontecimentos do passado ou da História recente sobre os quais existem memórias que dão origem a posições historiográficas e ideológicas opostas, têm-se mostrado como um aspeto fundamental da Educação Histórica dos estudantes (Epstein & Peck, 2018; Gross & Terra, 2019; van Boxtel et al., 2016).

Diferentes estudos têm prestado atenção ao ensino das questões que, em geral, suscitam grandes controvérsias, como as guerras, o holocausto ou outras formas de genocídio. No entanto, esses mesmos estudos também enfatizam as perspetivas ou representações encontradas como o descobrimento e conquista do novo mundo, os passados ditatoriais e violentos ou mesmo os processos de transição e reconciliação posteriores a conflitos que deixaram uma marca patente na memória coletiva (Barton & McCully, 2007; Goldberg & Sevenije, 2018; Levy & Sheppard, 2018; Psaltis et al., 2017; Zembylas, 2014; Zembylas & Kambani, 2012).

No caso português, certos aspetos do passado nacional, como as guerras contra o reino de Castela na Idade Média que levaram à formação do reino de Portugal, os Descobrimentos, a ditadura de Salazar, ou mesmo a Guerra Colonial, suscitaram debates entre historiadores e, acima de tudo, geraram memórias de confronto entre diferentes grupos ou posições ideológicas (Alves & Ribeiro, 2013; Barca, 2015; Barca & Schmidt, 2013; Loff, 2014; Moreira & Armas, 2018; Pinto, 2014; Rosas, 2007; Soutelo, 2014).

O ensino e a aprendizagem destas histórias difíceis ou sensíveis, constituem um aspeto fulcral para o âmbito da Educação Histórica e da educação dos estudantes como cidadãos informados e capazes de adotar uma perspetiva própria sobre os debates que ainda perduram na sociedade atual (Barton & Levstik, 2008; Harris, 2011; Lee & Shemilt, 2007).

Concomitantemente, torna-se importante analisar o modo como os alunos constroem o conhecimento histórico, a partir da discussão de questões históricas difíceis ou sensíveis (Barton & McCully, 2012; Savenije, van Boxtel & Grever, 2014; Zembylas & Michaelidou, 2013). Porém, também não devemos perder de vista o papel que desempenham os espaços patrimoniais na aprendizagem destas questões controversas, uma vez que a memória coletiva, que é transmitida sobre estes acontecimentos, está subjacente a locais públicos (museus, centros de interpretação, locais históricos), sendo pertinente analisar o papel que o Património pode desempenhar na aprendizagem dos passados difíceis (van Boxtel et al., 2011; van Boxtel et al., 2016).

Assim, a investigação que se está a desenvolver, iniciada no ano de 2019, integra-se numa linha de investigação sobre o ensino e a aprendizagem das histórias difíceis e controversas da História de Portugal, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), focando-se na forma como os estes conteúdos estão presentes no currículo, no modo como são abordados nas salas de aula e nos espaços patrimoniais públicos, bem como nas representações que os estudantes do 1.º CEB constroem sobre essas mesmas histórias e, por fim, a respeito destes temas, no tipo de Educação Histórica que recebem.

2. Objetivos

É sabido que a seleção do problema é uma das fases mais difíceis num processo de investigação (Denzin & Lincoln, 2018; Flick, 2015), visto que as restantes fases têm técnicas e regras que auxiliam e orientam a sua conceção. De facto, a seleção do problema para um projeto de investigação deve considerar os interesses

personais do investigador, bem como as necessidades reais de um contexto (Flick et al., 2004; Glaser & Strauss, 2006). Deste modo, pretende-se dar resposta à seguinte pergunta de investigação:

Como é que as histórias difíceis do passado de Portugal estão a ser ensinadas, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e como é que os estudantes as aprendem? Qual é o papel da Escola, do Património e da memória coletiva na aprendizagem destes passados dolorosos? Que tipo de Educação Histórica recebem os estudantes relativamente a estes passados difíceis? Em que medida é que esta Educação Histórica contribui na sua formação como cidadãos capazes de intervir nos debates atuais sobre esses passados controversos?

Para responder a esta questão-investigativa serão necessários um conjunto de objetivos que nortearão a investigação, nomeadamente:

- Analisar o modo como os passados sensíveis da História de Portugal estão representados no Currículo do 1.º CEB;
- Indagar as atitudes de predisposição, ou resistência, dos docentes do 1.º CEB para a abordagem de passados sensíveis, nas suas aulas;
- Explorar as representações dos estudantes do 1.º CEB, acerca dos passados difíceis e sensíveis da História de Portugal;
- Analisar de que forma outros fatores como os manuais escolares, os filmes, os lugares patrimoniais ou a memória coletiva contribuem para a difusão de uma determinada visão desses passados controversos;
- Avaliar o modo como os estudantes têm desenvolvido uma consciência histórica sobre esses passados dolorosos que lhes permita entender as controvérsias que estes acontecimentos atualmente produzem;
- Analisar se a Educação Histórica recebida pelos estudantes, em relação a estas temáticas, contribui para a sua formação como cidadãos ou se contribuem para o fortalecimento da memória oficial.

3. Metodologia

A metodologia remete-nos para um conjunto de princípios que guiam e encaminham o investigador no decorrer da pesquisa que se encontra a realizar e, obviamente, deverá ter em conta a própria natureza do problema em estudo (Denzin & Lincoln, 2018; Flick, et al., 2004).

Assim sendo, deseja-se, através de uma amostra significativa de docentes e de estudantes do 1.º CEB, estudar os passados dolorosos nesse mesmo ciclo do ensino básico, assim como o espaço desses passados no currículo, nas aulas e nos espaços patrimoniais (públicos). Será adotada uma abordagem predominantemente interpretativa, mas que culmina numa metodologia mista, isto é, serão integrados, complementarmente, métodos de análise qualitativa e métodos de análise quantitativa, de forma a assegurar uma análise mais sustentada dos dados recolhidos na investigação (Bryman, 2015; Creswell, 2014).

A presente investigação terá como população estudantes do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB (uma vez que, para este ciclo do ensino básico, a História de Portugal apenas está consignada no 4.º ano de escolaridade) e docentes do 1.º CEB.

Uma vez que se pretende estudar o distrito do Porto e sabendo, segundo dados estatísticos da Direção Geral de Estatísticas em Educação (2019), que existem 33 escolas do setor privado e 52 escolas do setor público do 1.º CEB, pretende-se selecionar 11 escolas privadas e 17 escolas públicas, dando um total de 28 escolas. A partir deste número de escolas selecionadas, idealmente pretende-se selecionar 28 docentes (um professor por centro), e 280 alunos (dez estudantes por centro). Ressalva-se que o número apresentado de escolas e respetivos participantes poderá sofrer alterações, de acordo com as disponibilidades e predisposições dos mesmos para a participação neste estudo.

A seleção dos instrumentos de recolha de dados depende não só da questão de investigação, mas também da situação de investigação concreta (Denzin & Lincoln, 2018; Flick, et al., 2004). Desta forma, na investigação que será desenvolvida salientam-se os seguintes: inquérito por questionário aos 28 docentes; inquérito por questionário aos 280 estudantes; entrevista *focus group* com seis docentes (quatro do setor público e dois do setor privado); entrevista *focus group* a vinte alunos (dez de alunos provenientes de escolas públicas e dez alunos provenientes de escolas privadas, entrevistados em grupo de quatro alunos).

Utilizando esta variedade de instrumentos de recolha de informação, é possível realizar não só uma análise quantitativa com base nos dados obtidos através dos questionários, como também análises qualitativas a partir dos dados recolhidos nas entrevistas.

4. Um exemplo: A Batalha de Aljubarrota – um passado sensível no 1.º CEB

Um dos passados controversos corresponde ao símbolo maior da resistência portuguesa face à perda da independência e autonomia em prol do reino de Castela. A Batalha de Aljubarrota assume-se como um evento histórico marcante na memória coletiva e, consequentemente, na identidade nacional do povo português (FBA, 2019; Palmeira, 2018).

São várias as visões de autores da historiografia portuguesa que consagram D. Fernando como um rei displicente e frágil. As constantes guerras que travou contra o rei de Castela, constituiu uma das causas que desencadeou as posteriores mudanças do controle político português para a dinastia de Avis, resultando na independência de Portugal (Costa, 2015). Ora, as tensões políticas e disputas entre Portugal e Castela desencadearam várias batalhas. Porém, fica na memória a Batalha de Aljubarrota que se assume, a partir de grande parte da historiografia do século XX, como um símbolo da história nacional (Mattoso, 1998; Moreno, 1995), batalha esta que fica na memória dos portugueses como a grande vitória face a um inimigo cujos números promoviam a total derrota portuguesa. Movidos pela defesa da liberdade do seu reino, Aljubarrota assume-se como um grito de liberdade que negou a tutela castelhana.

Num país onde o manual escolar continua a ser o suporte didático mais usado pelos docentes e alunos, importa estudar como é que estes passados sensíveis são difundidos por este recurso didático. Entendidos como mediadores entre programas, políticas educativas e perspetivas pedagógicas de ensino, os manuais refletem representações sociais, num dado contexto, promovendo a construção de identidades sociais e políticas (Solé, 2017). Ao analisarmos comparativamente estes manuais, é possível aferir as diferentes representações da realidade histórica e o modo de como é evidenciada a História que se quer ver enaltecida. De facto, “adquirir consciência histórica é também reconhecer e compreender a existência do Outro, ajudando a formar a identidade pessoal de cada indivíduo” (Maia, 2015, p. 249). Para isso, torna-se pertinente analisar o lugar de Aljubarrota nos manuais de Educação Básica e na memória coletiva.

A partir de três exemplos de manuais escolares, de editoras diferentes, de Estudo do Meio do 4.º ano de escolaridade, utilizados por várias instâncias escolares, foi analisada a representação da Batalha de Aljubarrota nestes recursos. Destacou-se algumas linhas que nos orientam acerca do que é ou não abordado nestes manuais. Assim sendo, foi possível constatar que o conteúdo inerente à Batalha de Aljubarrota é um pouco perfunctório, isto é, sendo pouco aprofundado, destaca aspetos como: o facto de esta batalha ser a mais importante e o culminar das que até então foram travadas com Castela; as figuras de D. Nuno Álvares Pereira e D. João I, Mestre de Avis, como preponderantes na batalha; a Lenda da Padeira de Aljubarrota, evidenciando-se uma tentativa de Educação Histórica a partir de estórias que se tornaram lendas (parte integrante do Património Imaterial); e, por fim, evidência o Mosteiro de Santa Maria da Vitória (ou Mosteiro da Batalha) como monumento que foi construído como modo de agradecimento pela vitória dos Portugueses nesta batalha. Por sua vez, nestes manuais não estão abordadas questões como a importância dos locais de memória ou mesmo eventos esporádicos de recriação histórica (como, por exemplo, as feiras medievais) para a preservação da memória coletiva, não sendo aludido, por exemplo, o Centro Interpretativo da Batalha de Aljubarrota. Concomitantemente, as questões dos conflitos de identidade que foram surgindo ao longo desses tempos também não são contempladas.

Posto isto, que representações têm os estudantes do 1.º CEB sobre este passado sensível? O que representa a Batalha de Aljubarrota para os estudantes do 4.º ano de escolaridade?

De modo a encontrar algumas orientações para responder a estas questões, foi aplicado a uma turma de 20 alunos do 4.º ano de escolaridade, cujo conteúdo histórico já tinha sido abordado em aula, um inquérito por questionário dividido em duas partes: uma parte direcionada para a componente da Educação História, no qual se tentou aferir quais as representações que os estudantes têm da batalha e de estórias inerentes à batalha (como, a título de exemplo, a questão do confronto entre os irmãos Álvares Pereira); e uma segunda parte dirigida à Educação Patrimonial, no qual se indaga os alunos acerca das representações de locais de património ou de centros de interpretação ou recriação histórica que conheçam alusivos a Aljubarrota.

Após a análise dos inquéritos, assume-se a premissa de que todos os alunos têm representações coerentes sobre a batalha de Aljubarrota. Tais representações surgem não só pelo trabalho realizado nas aulas, como também pelo ambiente social e familiar em que vivem, pelo contacto com recursos musicais, cinematográficos, com viagens em família aos locais históricos, entre outros. Efetivamente, as representações destes estudantes têm muitos aspetos coincidentes: a heroicidade portuguesa que conseguiu derrotar os castelhanos, a inferioridade numérica do exército português, a estratégia militar portuguesa (sabendo todos que consistia na “tática do quadrado”) e, por fim, a independência de Portugal relativamente a Espanha, tal como é possível aferir no comentário de um estudante da turma:

A Batalha de Aljubarrota foi uma batalha por causa das guerras entre o reino de Portugal e o Reino de Espanha. Então, mais uma vez, os espanhóis lutaram com os portugueses que estavam em desvantagem numérica, mas também tínhamos algumas vantagens porque escolhemos o campo de batalha com dois rios, fizemos armadilhas, tínhamos Nuno Álvares Pereira e tínhamos a tática do quadrado. (Resposta do Estudante 1)

Uma das perguntas que mais inquietação causou, no momento do preenchimento dos questionários, foi a questão relativa à identidade da população portuguesa, que se traduziu, por exemplo, no confronto dos irmãos Álvares Pereira. Os estudantes não percebiam como é que pessoas da mesma família poderiam confrontar-se, estar em lados diferentes, algo que, em idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, não compreendem no imediato. Porém, após uma reflexão, os estudantes chegam a conclusões como:

Um irmão, Nuno Álvares Pereira, preferia Portugal independente e Pedro Álvares Pereira achava que Portugal seria mais rico e teria melhores condições de vida se se juntasse a Castela, por isso combatia do lado de Espanha. Daí os dois irmãos terem lutado entre si. (Resposta do Estudante 2)

De facto, passados sensíveis correspondem a diferenças de opiniões, diferenças estas que abalam as convicções dos irmãos Nuno e Pedro Álvares Pereira, assim como abalam convicções hodiernas. Assim crê-se que educar, futuros seres críticos na sociedade, para a compreensão destas diferenças a partir de passados históricos, é educar para a tolerância, ou educar para o exercício de uma cidadania fundamentada e consciente.

Quando questionados sobre se conheciam o Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota, um estudante tinha ido ao centro de interpretação da batalha de Aljubarrota, os restantes dezanove não conheciam este local de interpretação histórica. Poucos foram ainda os que associaram a Feira Medieval de Leça do Balio, no qual se recria o casamento de D. Fernando com D. Leonor Telles (uma vez que foi no mosteiro dessa localidade que se deu o matrimónio), à época da crise dinástica do século XIV e consequentes batalhas, da qual surge a batalha de Aljubarrota. Todavia, existe um reconhecimento de que o património que foi edificado em memória à batalha – o Mosteiro da Batalha – tem como propósito o agradecimento e a comemoração da vitória dos portugueses nesta emblemática batalha. Os estudantes, orgulhosamente, assumem o monumento como um “museu da batalha de Aljubarrota” (afirmação de uma estudante), como um marco da vitória portuguesa e símbolo de independência.

5. Considerações finais

As diretrizes curriculares de História, no mundo ocidental, cada vez mais exigem que os professores envolvam os alunos nas histórias controversas e, portanto, que ensinem utilizando questões históricas sensíveis (Goldberg et al., 2019; van Boxtel et al., 2016).

Tal como é possível compreender, as histórias controversas ou dolorosas têm uma grande potencialidade enquanto contributo para uma educação e consciência histórica pautada pela tolerância, reflexão e criticidade.

Os alunos encaram os passados difíceis com um certo entusiasmo e curiosidade por quererem saber mais, entender o ‘outro’ e pelo gosto de poderem debater e refletir as suas representações e opiniões sobre estas questões. Além do mais, mesmo sem compreenderem bem o seu sentido, constroem representações sobre

a História, evidenciando uma certa carga emotiva para com os acontecimentos que exaltem a sua nação e, portanto, a sua identidade.

Acredita-se, pois, que desde o 1.º CEB, é possível construir o futuro desejado, ou seja, é possível compreender o passado, questionar o presente e perspetivar o futuro. Educar cidadãos críticos capazes de compreender os passados difíceis e as diferentes perspetivas sobre esses mesmos passados na sociedade atual exige, não só educar para a tolerância, como também educar para o exercício de uma cidadania democrática.

Deste modo, o projeto de investigação doutoral que se apresenta pretende desenvolver o estudo deste e de outros passados sensíveis, com vista a analisar as representações e as práticas de professores e estudantes acerca dos mesmos. Pretende-se que, a partir da construção de uma educação histórica orientada para estes passados controversos, que os estudantes revejam e reformulem visões míticas dos passados, de modo a poderem, posteriormente, posicionar-se de uma forma crítica nos debates e controvérsias que estes passados sensíveis suscitam na sociedade atual.

Referências

- Barca, I. (2015). A formação da consciência social dos jovens no horizonte da Educação Histórica, *Educação Santa Maria*, 40(3), 591-604.
- Barca, I., & Schmidt, M.A. (2013). La consciéncia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25-46.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Bryman, A. (2015). *Social Research Methods* (5ª ed.). Oxford.
- Costa, R. F. (2015). A Pátria e a Arraia miúda portuguesa: A identidade como tópica letrada de Fernão Lopes a João Pinto Ribeiro. *X Jornada de Estudos Históricos Professor Manoel Salgado* (pp. 1-15). PPGHIS | UFRJ
- Creswell, J. (2014). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (25 de janeiro de 2019). *Publicações - Dados Estatísticos*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Epstein, T., & Peck, C. (Eds.). (2018). *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*. Routledge.
- Fundação Batalha de Aljubarrota (2019). *A Batalha de Aljubarrota*. Obtido em 22 de abril de 2019, de https://www.fundacaosaljubarrota.pt/storage/pages/5/A_Batalha_de_Aljubarrota.pdf
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research*. SAGE Publications.
- Glaser, B., & Strauss, A. (2006). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Goldberg, T., Wagner, W., & Petrović, N. (2019) From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 7-38.
- Goldberg, T., & Savenije G. (2018). Teaching controversial historical issues. In S. A. Metzger & L. M. Harris (eds.), *The Wiley international handbook of History teaching and learning* (pp. 503-526). John Wiley & Sons.
- Gross, M. H., & Terra, L. (Eds.). (2018). *Teaching and learning the difficult past: Comparative perspectives*. Routledge.
- Guimarães, D., Neto, H., Neto, J., & Alves, S. (2013). *Estudo do Meio - 4.º ano*. Santillana Constância.
- Harris, R. (2011). Citizenship and history. Uncomfortable bedfellows. In I. Davies (Ed.), *Debates in History teaching* (pp. 186-196). Routledge.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2007). New alchemy or fatal attraction? History and citizenship. *Teaching History*, 129, 14-19.
- Letra, C., & Afreixo, A. (2013). *4.º ano - Estudo do Meio*. Gailivro.

- Levy, S. A., & Sheppard, M. (2018). "Difficult Knowledge" and the Holocaust in History Education. In S. A. Metzger & L. M. Harris (eds.), *The Wiley international handbook of History teaching and learning* (pp. 365-387). John Wiley & Sons.
- Lima, E., Barrigão, N., Pedroso, N., & Rocha, V. (2013). *Estudo do Meio 4*. Porto Editora.
- Loff, M. (2014). Dictatorship and revolution: Socio-political reconstructions of collective memory in post-authoritarian Portugal. *Culture & History Digital Journal*, 3(2), 1-13.
- Maia, C. M. (2015). Perspetivas desencontradas sobre a Guerra Fria em manuais de História. *CEM/Cultura, Espaço & Memória*, 6, 249-268.
- Marques Alves, L. A., & Pinto Ribeiro, C. (2013). Ideias de alunos sobre o "seu" passado doloroso -a Guerra Colonial Portuguesa. In J. Prats, I. Barca & R. López Facal (Orgs.), *Historia e identidades culturales* (pp. 81-101). UB/UM.
- Mattoso, J. (1998). *A identidade nacional*. Gradiva.
- Moreira, A. I., & Armas, X. (2018). "Tudo começou com D. Afonso Henriques": o tempo histórico nas narrativas de estudantes do Ensino Básico. *História. Revista da FLUP*, 8(1), 158-179.
- Moreno, H. B. (1995). *História de Portugal medieval: Político e institucional*. Universidade Aberta.
- Palmeira, G. (14 de agosto de 2018). *Como os portugueses ganharam a Batalha Real de Aljubarrota*. Obtido em 24 de abril de 2019, de Nova Portugalidade: <http://novaportugalidade.pt/como-os-portugueses-ganharam-a-batalha-real-de-aljubarrota/>
- Pinto, H. (2014). Desafios da educação patrimonial: o ensino e a aprendizagem de História em sítios patrimoniais. *CLIO. History and History teaching*, 40. <http://clio.rediris.es>
- Psaltis, Ch., Carretero, M., & Cehajic, S. (2017). History education and conflict transformation social psychological theories, History teaching and reconciliation. Palgrave Macmillan.
- Rosas, F. (2007). Memória da violência e violência da memória. In J. Madeira (Coord.), *Vítimas de Salazar. Estado Novo e violência política* (pp. 15-26). Esfera dos Livros.
- Savenije, G. M., van Boxtel, C., & Grever, M. (2014). Learning about sensitive History: "Heritage" of slavery as a resource. *Theory & Research in Social Education*, 42(4), 516-547.
- Solé, M. G. (2017). A História nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidade(s). *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 89-127.
- Soutelo, L. (2014b). A memória pública sobre a revolução e a ditadura em Portugal: da valorização do antifascismo ao desenvolvimento do revisionismo histórico. In L. Rita, L. Soutelo & C. Silva (Coords.), *A revolução de 1974-75: repercussão na imprensa internacional e memória(s)* (pp. 114-127). IHC.
- van Boxtel, C., Klein, S., & Snoep, E (Eds.). (2011). *Heritage education. Challenges in dealing with the past*. Erfgoed Nederland.
- van Boxtel, C., Grever, M., & Klein, S. (Eds.). (2016). *Sensitive pasts: Questioning heritage in Education*. Berghahn Books.
- Zembylas, M. (2014). Theorizing "Difficult Knowledge" in the aftermath of the "Affective Turn": Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412.
- Zembylas, M. (2018). Teacher resistance towards difficult histories: The centrality of affect in disrupting teacher learning. In T. Epstein & C. L. Peck (Eds.), *Teaching and learning difficult histories in international contexts* (pp. 189-200). Routledge.
- Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level History instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133.
- Zembylas, M., & Michaelidou, A. (2013) Exploring children's perceptions of forgiveness at the interpersonal and political levels: emerging evidence in Cyprus. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41(3), 265-281.