

ARTIGO

Sensibilidades do passado e do presente no currículo: a história no ensino básico português

Ana Isabel Moreira^I 

Pedro Duarte^{II} 

RESUMO

Este artigo procura *compreender o modo como as orientações curriculares nacionais para a componente curricular de História, no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico em Portugal, dialogam com os chamados temas sensíveis*. Tomando em consideração o conteúdo dos documentos curriculares mais recentes — *Metas Curriculares (2012–2021)* e *Aprendizagens Essenciais (2018–presente)* — numa lógica comparativa, mas não só, observaram-se as “questões socialmente vivas” incluídas ou excluídas, bem como o sentido do ensino e da aprendizagem histórica subjacente. Essa leitura inicial permitiu a definição de categorias e subcategorias e uma interpretação dos dados baseada nos princípios que decorrem dos Estudos Curriculares e da Educação Histórica. Como principais resultados sobressai certa prevalência de uma memória (individual? coletiva?) que se faz de alguns (intencionais? imponderados?) esquecimentos do passado e que também parece não ser capaz de contemplar as várias sensibilidades da contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE

educação histórica; currículo; temas sensíveis; aprendizagens.

^IColégio Externato Imaculada Conceição, Maia, Portugal.

^{II}Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal.

SENSITIVITIES OF PAST AND PRESENT IN THE CURRICULUM: HISTORY IN PORTUGUESE BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This paper seeks to understand how the national curricular guidelines for the History curriculum component, in the 2nd and 3rd cycles of basic education in Portugal, dialog with sensitive themes. Considering the most recent documents — *Metas Curriculares* (2012–2021) and *Aprendizagens Essenciais* (2018–present) — from a comparative perspective, but not exclusively so, an analysis of ‘socially active questions’ included in or excluded from those was made, along with that of the sense of teaching and the underlying history learning. That initial approach has thus enabled a definition of revealing categories and subcategories. It has also created further data interpretation based on the principles arising from Curriculum and History Education research. Among the main results, stands out a certain prevalence of a (individual? collective?) memory emerging from some (intentional? accidental?) oblivion of the past, and which seems to be incapable of encompassing various sensitivities of contemporary times.

KEYWORDS

history education; curriculum; sensitive topics; learning competencies.

SENSIBILIDADES DEL PASADO Y DEL PRESENTE EN EL CURRÍCULO: LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PORTUGUESA

RESUMEN

Este artículo pretende entender cómo las directrices curriculares nacionales para el componente curricular de Historia, en el 2º y 3º ciclo de la educación básica en Portugal, dialogan con los temas sensibles. Teniendo en cuenta los documentos curriculares más recientes — *Metas Curriculares* (2012–2021) y *Aprendizagens Essenciais* (2018–actualidad) — en una lógica comparativa, pero no solo, se observaron las “cuestiones socialmente vivas” incluidas o excluidas, así como el significado de la enseñanza y el aprendizaje histórico subyacente. Esta lectura inicial permitió definir las categorías y subcategorías pertinentes, además una interpretación de los datos basada en los principios derivados de la investigación curricular y de la didáctica de la historia. Como principales resultados destaca una cierta prevalencia de una memoria (¿individual? ¿colectiva?) que está hecha de algún olvido (¿intencionado? ¿reflexivo?) del pasado y que además parece no poder contemplar las diversas sensibilidades de la contemporaneidad.

PALABRAS CLAVE

educación histórica; curriculum; temas sensibles; aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Aquelas temáticas que sensibilizam, que incomodam ou que causam controvérsia são, cada vez mais, objeto de discussão pública. Os pontos de vista contraditórios fazem sobressair memórias mais ou menos dissonantes e desencadeiam sensibilidades mais ou menos acicadas.

Em contexto escolar, por exemplo, essas *questões socialmente vivas* podem ser trabalhadas nas aulas de História ou componentes curriculares similares, não só para a apreensão de certos conhecimentos substantivos, mas sobretudo para o desenvolvimento de um pensamento histórico feito de multiperspetiva, de empatia ou de argumentação sustentada na evidência.

Importa notar, contudo, que muito do que acontece na sala de aula advém do estabelecido nos documentos oficiais, tantas vezes, para a dimensão nacional. Como tal, o que aí é incluído ou o que daí é excluído também influencia a formação (histórica) de crianças e jovens.

Este trabalho, nesse sentido, visa apresentar o resultado de uma pesquisa que procurou discutir, no seio da realidade educativa portuguesa, e com base nos dois documentos curriculares oficiais mais recentes — *Metas Curriculares (2012–2021)* e *Aprendizagens Essenciais* (atualmente em vigor) —, a abordagem das memórias das violências políticas, étnico-raciais e de gênero (neste último caso, especificamente no que concerne às mulheres) nos regimes autoritários e nos contextos democráticos. Para isso, consideramos o Ensino Básico, mas apenas as componentes curriculares específicas do ensino de História (2.º e 3.º ciclos): História e Geografia de Portugal (5.º e 6.º anos) e História (7.º, 8.º e 9.º anos).¹

Na sequência desta breve introdução, explicitamos a moldura teórica que enquadrará a pesquisa e, logo depois, surgem clarificadas as opções metodológicas tomadas. A análise e discussão dos dados recolhidos permite-nos, no final, alcançar algumas considerações com caráter retrospectivo e, em parte, prospetivo.

De ressaltar, neste ponto prévio, que a finalidade da qual derivou todo o texto que a seguir se expõe é *compreender o modo como as orientações curriculares nacionais para a componente curricular de História, no Ensino Básico de Portugal, dialogam com os chamados temas sensíveis*.

O CURRÍCULO NOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÂNEOS

Desde logo, podemos afirmar que o currículo se assume como especialmente relevante nos diferentes sistemas educativos (Goodson, 1997; 2012; Gimeno Sacristán, 2015; Duarte, 2021). Aliás, como esclarece Young (2014), aquele surge como o conceito idiossincrático das organizações educativas — e, por inerência, dos estudos educacionais. Por conseguinte, é um elemento característico dessas or-

1 Ressalva-se que o Ensino Básico português está dividido em três ciclos distintos: 1.º ciclo (1.º ao 4.º ano), 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) e 3.º ciclo (7.º ao 9.º ano). No 1.º, porém, a História (de Portugal) é abordada somente nos dois últimos anos, mas não de forma autónoma, integrando antes a componente curricular de Estudo do Meio.

ganizações, distinguindo-as das restantes instituições, uma vez que nenhuma outra o integra nas suas finalidades ou dinâmicas. Ainda assim, constata-se, igualmente, que o conceito não é, de forma recorrente, integrado nas reflexões emergentes dos diferentes contextos educativos, entendendo-se, antes, como dissonante e afastado das práticas pedagógicas (Freitas, 2019). Tal particularidade poderá ser explicada pela inexistência de uma definição unânime do conceito (Kelly, 2004; Silva, 2016) ou, também, pelo facto de o currículo se consubstanciar de formas muito variadas nas distintas realidades formativas (Steinberg, 2016).

Efetivamente, é real certa elasticidade — e, em parte, ambiguidade — associada ao termo currículo, o que ocasiona, de acordo com diferentes momentos históricos ou, então, com base em plurais posicionamentos teóricos, definições diversas (Goodson, 1997). Nesse sentido, parece evidente que os estudos curriculares precisam, inevitavelmente, de contemplar a polissemia associada àquele vocábulo, já por si reveladora, simultaneamente, da complexidade e da (potencial) riqueza do currículo (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2008).

Dada essa pluralidade terminológica, importa que em cada trabalho se assuma, de forma explícita, a definição de *currículo* considerada. Neste caso concreto, entendemos que o currículo é “[...] um projeto político-educativo, humana e interativamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares” (Duarte, 2021, p. 41).

Decorrente desse posicionamento, e tendo em conta os dados que mobilizaremos adiante, queremos apontar com maior pormenor três dimensões que lhe estão subjacentes:

1. a interação entre o pensamento curricular e dimensões políticas e/ou ideológicas;
2. a sua relação com o conhecimento e a importância deste para os sistemas educativos; e
3. a implicação do currículo na humanização e identidade(s) dos distintos agentes escolares.

Recuperando o pensamento de Freitas (2019), e no que diz respeito à realidade portuguesa, a explicação mais comum vincula o currículo a um artefacto, mais ou menos imutável, que identifica *o que e, por vezes, o como* ensinar. Essa ideia tende a tomar o currículo como um *produto* (Kelly, 2004), tradicionalmente exógeno a cada uma das realidades, ou seja, como um texto apolítico, meramente definido e estabelecido de acordo com uma racionalidade técnica, de definição ou descoberta do guião ideal (Kliebard, 2004). Uma visão que advém, de alguma forma, do pensamento dos estudos curriculares da *primeira geração*, marcados por uma relação efetiva com o racional tyleriano (Beyer, 2004). Dialogando com os trabalhos de Burns (2018) e Saltman e Means (2019), esse mesmo enquadramento é responsável por, também hoje, se reduzir o currículo a aspetos como uma lista de objetivos predeterminados, provas de avaliação estandardizadas e, mais recentemente, guiões didáticos tidos como *boas práticas*.

Efetivamente, à escala internacional, um conjunto de opções político-educativas — decorrentes de um movimento global de reformas educativas

(GERM) — estabelece-se como dominante, tendo repercussões notórias nas decisões curriculares, que inclui a uniformização e o estreitamento das aprendizagens, a homogeneização das práticas, a desprofissionalização dos profissionais, entre outras (Sahlberg, 2021).

Sobressai, pois, um aparato técnico/tecnológico que desvincula o currículo de qualquer reflexão pedagógica, social ou politicamente mais alargada. E, simultaneamente, enaltece-se uma aparência de neutralidade, como se a sua construção e desenvolvimento pudessem ser dissociados de quaisquer relações sociais mais abrangentes. Tal entendimento interage com a urgência do imediato, que faz sobressair uma reflexão eminentemente técnica — com repercussões na sua expressão textual e processual —, restringe a possibilidade e a importância de uma ponderação mais agregadora dos fenômenos educativos, das suas finalidades e do modo como se relacionam com os distintos contextos sociais (Torres Santomé, 2015).

No entanto, a partir de um certo rejuvenescer das teorias e investigações curriculares, cada vez mais, na atualidade, defende-se que “[...] o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos” (Silva, 2016, p. 46). Consequentemente, identifica-se ali uma dimensão que ultrapassa lógicas de instrução e implicam o currículo numa reflexão política mais ampla (Torres Santomé, 2017; Apple, 2019).

Diante disso, o currículo é entendido como uma construção social (Goodson, 1997; 2012), e, por esse motivo, é-lhe conferida uma dimensão ideológica, transversal a distintos domínios, inevitável em qualquer artefacto social. De facto, assim se valoriza a sua pluralidade intrínseca, acima esclarecida, e recusa-se qualquer lógica canônica, uniformizadora ou, potencialmente, tecnocrata que lhe possa ser associada (Steinberg, 2016).

Na verdade, percebe-se que diferentes trabalhos têm discutido a forma como as questões ideológicas, éticas e sociais, por exemplo, têm implicações no desenho e vivência curricular. Para melhor se ilustrar tal ligação, e articulando com o segundo aspeto a discutir, será necessário refletir sobre os conhecimentos que são, ou não, integrados nas opções curriculares.

Considerando, por exemplo, as abordagens de Torres Santomé (2017) e Apple (2019), compreendemos a relação do currículo com o conhecimento de acordo com duas lógicas complementares.

A primeira remete para o modo como também no currículo se evidenciam desigualdades na representação cultural, uma vez que os grupos com maior poder social e económico procuram, por meio daquele elemento, ora legitimar a sua posição dominante, ora aumentar o valor simbólico dos seus saberes — atente-se, por exemplo, no facto de em alguns contextos sociais se tentar, por meio do currículo escolar, igualar a legitimidade de visões criacionistas em face das teorias darwinistas; e na forma como o currículo integra, ou não, os olhares históricos das minorias ou das comunidades colonizadas.

A segunda coincide com o desenho e perpetuação, também no currículo, de hierarquizações das distintas áreas do saber. Nos últimos tempos, sobre este mesmo tópico de discussão, nota-se uma crescente valorização das áreas *Science, Technology, Engineering, Mathematics* (STEM) e, ainda, a integração de novos domínios, como

a educação financeira, em detrimento de outras componentes, como a educação artística ou as ciências sociais e humanas.

Os parágrafos anteriores salientam, então, um aspeto estruturante para qualquer pensamento curricular: os conhecimentos e a seleção, organização e legitimação dos saberes nas (e por meio das) realidades escolares (Goodson, 1997; 2012; Kliebard, 2004; Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2008; Gimeno Sacristán, 2015). As reflexões contemporâneas explicitam que essa decisão tem, implicitamente, motivações várias, decorrentes de distintos posicionamentos políticos, sociais, éticos e pedagógicos. Mais ainda, progressivamente consideram que aquelas opções tomadas se implicam na construção de *sentidos comuns* (Torres Santomé, 2017) numa comunidade ou, num outro sentido, interferem no desenvolvimento dos referenciais identitários de cada estudante (Silva, 2016).

Quer isto dizer que os artefactos curriculares não só interagem com particulares orientações ideológicas como têm profundos impactos no modo como, pelas experiências escolares, as crianças desenvolvem mecanismos que lhes permitem autoconscienciar-se e posicionar-se em relação aos restantes membros da comunidade, em processos de intersubjetividade (Duarte, 2021). Na verdade, e pelas palavras de Torres Santomé (2015, p. 152, tradução nossa), “[...] toda a proposta curricular implica opções sobre parcelas da realidade, supõe uma seleção cultural que se oferece às novas gerações para facilitar a sua socialização, para ajudá-las a compreender o mundo que as rodeia, conhecer a sua história, valores e utopias”. Trata-se de um aspeto com especial interesse quando se tomam como referência os documentos que constituem o currículo comum, que porquanto permitem identificar o património cultural que todas as crianças de um país aprendem e partilham, sendo, por isso, inegável a sua relação com a construção de referências comuns e subjacentes à construção das identidades individuais e coletivas de cada estudante (Gimeno Sacristán, 2015; Silva, 2016).

Importa, pois, retomar os contributos de Goodson (1997; 2012). Como tem vindo a reafirmar o autor, os documentos curriculares nacionais — que, na sua proposta, podem ser entendidos como o *currículo escrito pré-ativo* — têm particular interesse para a/na reflexão curricular. Neste domínio, salientamos dois eixos complementares: por um lado, estes artefactos “[...] proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (Goodson, 2012, p. 105), ou seja, assumem uma dimensão simbólica que ilustra e legitima os conhecimentos e valores a preservar e partilhar com as gerações mais jovens; por outro lado, esses documentos curriculares — que, para o caso português, adquirem a feição de orientações curriculares nacionais — implicam-se naquilo que é, verdadeiramente, vivenciado e aprendido pelos estudantes, dado que o *currículo texto* “[...] fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas frequentemente)” (Goodson, 1997, p. 20).

De alguma forma, esses dois pontos antes mencionados esclarecem a importância de investigar com base nos documentos curriculares.

A este propósito, para a realidade portuguesa, é necessário destacar dois períodos políticos distintos. O primeiro da *recontextualização normativa do*

currículo (entre 2012 e 2017), que procurou reforçar as disciplinas tidas como fundamentais e estabeleceu documentos curriculares nacionais — as *Metas Curriculares* — reveladores de uma lógica essencialmente técnica da ação docente; tal situação, como referimos já, convergiu, pelo menos em parte, com movimentos político-educativos transnacionais (GERM) (Sahlberg, 2021). O segundo, iniciado em 2017 e ainda em vigor, denominou-se *Flexibilidade Curricular* e favoreceu um discurso mais centrado na autonomia de cada escola; além disso, caracterizou-se pela instituição de novos documentos curriculares — as *Aprendizagens Essenciais* —, tendo sido revogados, em 2021, os restantes documentos curriculares nacionais (Duarte, 2021).

Apesar de se reconhecer certa abrangência associada ao currículo e ao seu campo de estudos que, por definição, integra e agrega um conjunto múltiplo de disciplinas escolares e domínios de investigação, importa não reduzi-lo a uma espécie de didática universal, a ser apropriada unilateralmente por cada uma das componentes curriculares (Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, 2008).

Nesse sentido, optamos por centrar a nossa atenção no diálogo eventual entre os aspetos discutidos nas linhas anteriores e as particularidades formativas subjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem da História. Uma componente curricular no meio de outras tantas que os alunos portugueses têm a oportunidade de estudar ao longo da sua escolaridade obrigatória.

TEMAS SENSÍVEIS E ENSINO DA HISTÓRIA

ENTRE A MEMÓRIA E AS SENSIBILIDADES

De forma explícita, a memória pode ser entendida como um modo alternativo de conhecimento, surgindo até quem afirme peremptoriamente que “[...] sem memória não há nada, nem somos nada, nem é possível entender o mundo onde vivemos” (Lomas, 2011, n. p., tradução nossa).

Ainda assim, e porquanto “[...] não existe uma visão única e correta do passado, todos construímos as nossas próprias visões do passado” (Cooper, 2002, p. 35, tradução nossa), importa *compreender as leituras do passado que as memórias coletivas empreendem*, sejam elas resultado de usos abusivos do passado, de confrontos ideológicos entre tempos diferentes, de interesses políticos subjacentes.

Por outras palavras, e tal como defende Traverso (2012), fará sentido, em qualquer circunstância, optar por uma interpretação histórica esclarecida do comportamento dos diferentes atores sociais no seu tempo, mas sem uma intenção justificativa inerente. Porventura, será assim que se adotará um olhar crítico relativamente à panóplia de reminiscências existentes.

Não raras vezes, essas memórias remetem para as apelidadas de “questões socialmente vivas” (Legardez e Simonneaux, 2006, p. 1, tradução nossa), associadas, por exemplo, à diversidade cultural entre povos, às experiências traumáticas, aos testemunhos individuais, aos silenciamentos consentidos ou à busca pela verdade ou pela justiça.

São aqueles temas complexos que perturbam, melindram ou inquietam e, como tal, numa lógica empática mas não apologética (Traverso, 2012), envolvem a dúvida, a discussão e, ainda, precisam de contemplar as interpretações plurais e os sentidos de transformação mais ou menos alargados. Desse modo, não é estranho notar que tais questões sensíveis ocasionam inúmeros debates sociais, repetidamente superficiais, e nem sempre são contempladas no processo de ensino e de aprendizagem (Legardez e Simonneaux, 2006). Por conseguinte, multiplicam-se as tendências monoexplicativas e mais positivas para o próprio grupo, os relatos que não comprometem o orgulho nacional, as leituras essencialistas e românticas da realidade tomadas como verdades absolutas e incontestáveis.

Aparentemente, as “[...] experiências históricas incômodas necessitam de superação interpretativa, o que só pode ser realizado pela interpretação histórica genuína” (Barca, 2019, p. 509). Essa solução apresentada poder-se-á traduzir, pois, em reflexões individuais e coletivas historiográficas, razoáveis e, assim, apartadas de eventuais simplificações dos factos, interpretações binárias, comparações inapropriadas ou categorizações pouco precisas (Alberti, 2014; Barca, 2019).

Tal pacto com o passado, e porque os assuntos incômodos tendem a fazer balançar as certezas atuais e as expectativas perante o futuro, é fundamental para clarificar as *relações entre sensibilidades e história do tempo presente*. E o mesmo, de acordo com Barca (2019, p. 501), contempla diferentes tempos: “[...] tempo de luto, tempo de luta, tempo de negociação de sentidos do passado em termos (mais) equilibrados e de diálogo humanista”.

Tomando como referência fundamentada e racional a evidência disponível, o confronto entre fontes com perspectivas díspares, o reconhecimento de visões particularmente emocionais enviesadas, os factos mais intrincados acontecidos são historicamente compreendidos, ao longo do tempo e num sentido ético orientado. E, simultaneamente, os indivíduos que são também atores históricos desenvolvem competências transversais, como o questionamento crítico, a valorização da diversidade em vários níveis, a recusa do branqueamento das ações de uns e outros, dos relatos fixos e acabados ou das naturalizações do mal e da desigualdade, por exemplo (Lomas, 2011).

AS SENSIBILIDADES NO ENSINO DA HISTÓRIA

Quer o intuito seja o do exercício de uma cidadania consciente e responsável, quer não seja esse o foco da intenção formativa, a verdade é que não se pode condicionar o acesso ao conhecimento sobre o passado que pulula nos diferentes espaços pelos quais o ser humano circula. E, no final, é a História que conta “[...] as origens, as genealogias, as ligações, as persistências. É ela que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências” (Alves, 2016, p. 20).

De acordo com Peter Seixas (2017), a História que se conta, nomeadamente na sala de aula, pode seguir três direções distintas. Num dos sentidos possíveis, reforça a memória coletiva, ou seja, reproduz a considerada melhor versão da História com intenções sociais e nacionais ou, até, nacionalistas. Numa segunda hipótese, potencia a aprendizagem dos critérios que validam a História, com um foco mais epistemológico, com base em duas versões sobre um mesmo facto. A última pro-

posta remete para a compreensão das distâncias e proximidades entre narrativas que organizam o passado e que provêm de grupos distintos, além da forma como cada uma serve o tempo presente.

Pelo primeiro caminho apontado, aquelas *questões socialmente vivas* acima mencionadas tendem a emergir sob o formato de “[...] um conjunto de ideias que, de uma forma básica, delimitam o pensamento” (Moreira, 2018, p. 69), pois maioritariamente consubstanciam certa identidade nacional com base em uma espécie de jogo de identificação, projeção e simbolização. Gera-se, então, uma narrativa histórica aparentemente única, partilhada por uma comunidade concreta e capaz de mediar a interpretação do passado concretizada (Wertsch, 2004). Por isso, de modo repetido, aqueles temas sensíveis são, com igual abordagem, presença nas opiniões individuais, nas representações sociais, nos relatos dos alunos, na voz dos professores (Legardez e Simonneaux, 2006).

Se enquadrarmos essas narrativas contadas no contexto escolar, em vez de a aprendizagem histórica evidenciar a importância de imaginar o outro e o seu lugar, de atender a múltiplas perspectivas, de basear a argumentação na evidência disponível, de se indignar perante as inverdades ou injustiças (Lomas, 2011), ela vai somente corroborar uma história nacional branqueada e revisionista, pela ocultação ou adulteração de factos menos positivos e menos motivadores de orgulho coletivo. E essa história atemporal e eterna, assente em marcadores específicos, não desconstruídos ou discutidos, vai assim condicionando a compreensão — real, lógica, esclarecida — do tempo presente e das suas idiosincrasias políticas, sociais, ideológicas, culturais, entre tantas outras.

As duas outras direções sugeridas por Peter Seixas (2017), por sua vez, ajudam a justificar experiências pedagógico-curriculares assentes na leitura de fontes com perspectivas divergentes, na distinção entre assunções racionais e pressupostos meramente emocionais, na contra-argumentação perante outros pontos de vista, na empatia diante daquele que não sou eu (Traverso, 2012; Barca, 2019) ou, ainda, no debate esclarecido, sempre fundado na evidência histórica, sobre as *questões socialmente vivas*.

De facto, para “que [se] possa tornar possível o engajamento pessoal” (Alberti, 2014, p. 2), a aprendizagem histórica, nomeadamente quando orientada para os assuntos mais sensíveis ou controversos, tem de basear-se numa perspectiva social, temporal e espacial que permita às crianças e aos jovens reconhecerem o seu papel de cidadãos contextualizados no mundo atual (Moreira, 2018; 2020).

Assim, na aula de História, mais do que a transmissão da narrativa nacional já presente na memória coletiva, importa potenciar o desenvolvimento de competências do pensamento histórico essenciais para que cada cidadão se torne capaz de compreender o passado, nesse seu tempo, de observar criticamente o presente, no qual se movimenta quotidianamente num sentido prático, e de desenhar ainda horizontes de expectativa eventuais (Rüsen, 2012; Seixas, 2017). Em última instância, o objetivo traduzir-se-á em “suscitar a reflexão dos alunos” (Alberti, 2014, p. 2).

Porventura, a emergência de uma cidadania democrática e realmente vivenciada (Lomas, 2011) também deriva do conhecimento que ultrapassa lógicas etnocêntricas ou de esquecimento coletivo, que mostra a pluralidade de pensamen-

tos e formas de agir e que contribui para uma consciência histórica que também permite interpretar os assuntos que mais incomodam ou as ações eticamente mais contestáveis (Rüsen, 2012). A componente curricular de História tem, aqui, o seu papel primordial.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Recuperando o identificado na secção inicial, a presente investigação assume como principal propósito *compreender o modo como as orientações curriculares nacionais para a componente curricular de História, no Ensino Básico de Portugal, dialogam com os chamados temas sensíveis*.

É importante destacar, desde logo, a relação daquele propósito maior com o campo de estudos do currículo. De facto, existe já uma tradição nesta área associada a análises sobre as componentes curriculares que marcam o sistema educativo. Neste domínio, autores como Kliebard (2004), para a realidade norte-americana, e Goodson (1997; 2012), sobre o contexto britânico, são exemplos incontornáveis que revelam a pluralidade de finalidades, estratégias e dinâmicas de investigação. Para esta pesquisa, sem a extensão e a complexidade subjacentes àqueles trabalhos, é relevante sublinhar a forma como os autores integram uma análise histórica do currículo. Embora numa escala mais modesta, esta pesquisa também assume essa vocação ao tomar em consideração as *Metas Curriculares* e as *Aprendizagens Essenciais*.

Mais ainda, a finalidade investigativa assumida revela um posicionamento em relação à investigação em educação distanciado de lógicas mais clássicas e centralizadas no paradigma hipotético-dedutivo. Num outro sentido, com base em uma *moldura teórica plurirreferencial*, defende-se que a investigação “[...] prevê e estimula novas e criativas possibilidades de pensar e agir em relação ao conhecimento” (Duarte, 2021, p. 129). Quer isto dizer que hoje, mais do que assumir uma qualquer pureza metodológica, importa compreender as distintas opções existentes e ocasionar, por um processo de *bricoleur*, um formato de investigação válido e alicerçado na multiplicidade de técnicas que concorrem para uma estratégia coerente (Zipf, 2016).

Neste trabalho, para melhor se compreenderem as opções consideradas, destacam-se duas ideias estruturantes.

Por um lado, as especificidades do estudo de caso. Como esclarece Yin (2018), este formato metodológico tem adquirido, paulatinamente, maior reconhecimento e legitimidade como realmente relevante no âmbito investigativo. Por sua vez, distintos autores (Amado, 2014; Cohen, Manion e Morrison, 2018; Yin, 2018) vão sublinhando que não existe uma forma única de o conceber, uma vez que pode revestir-se de uma efetiva multiplicidade de características, como estudos sobretudo qualitativos, estudos predominantemente quantitativos, estudo de caso único, estudo de casos múltiplos, entre outros. Essa pluralidade conceptual decorre, também, da própria definição conferida ao termo “caso”. Na verdade, “[...] casos são compreendidos como entidades holísticas que têm distintos constituintes e que atuam ou operam nos seus ambientes” (Johnson e Christensen, 2019, p. 1107, tradução nossa) ou, por

outras palavras, o conceito de caso agrega um conjunto amplo de possibilidades: um aluno, uma turma, uma escola, uma disciplina... Para este artigo em concreto, toma-se como caso o Ensino Básico Português, particularmente as componentes que integram o domínio da História: História e Geografia de Portugal (2.º ciclo) e História (3.º ciclo).

Por outro lado — e atentando nas observações de Amado (2014, p. 143): “[...] combinação possível [dos estudos de caso] com outras estratégias investigativas e diferentes técnicas de recolha e de análise de dados [...]” — é relevante destacar a análise documental. Sobre esta, Cohen, Manion e Morrison (2018) consideram que ela pode estabelecer-se como um caminho para interagir com dados naturais, emergentes do funcionamento quotidiano. Numa outra linha de pensamento, Coutinho (2013) afirma-a como uma estratégia de análise que visa contribuir para uma investigação analítica, baseada na análise de conteúdo.

Articulando tais concepções, e somando-lhes o pensamento de Bardin (2011), é ainda possível olhar para o processo de análise documental em função de dois eixos. O primeiro relaciona-se com a tipologia de documentos; de acordo com o autor, aqueles que consideramos denominam-se *documentos naturais*, porquanto os documentos curriculares nacionais² incluídos na pesquisa são “produzidos espontaneamente na realidade” (Bardin, 2011, p. 45). O segundo liga-se ao procedimento considerado, pois seguimos a sugestão do autor:

1. *pré-análise*, inerente ao processo de organização dos dados;
2. *exploração do material*, associada, por exemplo, aos processos de codificação e enumeração dos excertos; e
3. *tratamento dos resultados*, concretizado na secção seguinte.

O estudo de caso não emerge, assim, como uma opção metodológica simples ou fácil (Yin, 2018). Na rota de uma outra lógica pode, tal como a investigação educativa no seu todo, ser tomado como um “[...] processo interpretativo da realidade, facilitador de uma compreensão mais crítica e reflexiva dos fenômenos em estudo, atribuindo-lhes sentido e significado [...]” (Duarte, 2021, p. 132).

Como última nota, ressaltamos que essa atribuição de significado não aparta os fundamentais critérios de validade que tornam mais robusta a análise e interpretação desenvolvidas (Bardin, 2011). No que concerne a este ponto, e com base no trabalho de Amado (2014, p. 367), incluímos aqui três elementos distintos a propósito da validade deste estudo:

1. a *credibilidade descritiva*, associada à fidelidade do descrito pelo recurso à citação sistemática e transparente dos excertos;
2. a *credibilidade teórica*, que recai no diálogo constante com o enquadramento conceptual apresentado;
3. a *confiança*, assegurada pela “[...] descrição rigorosa dos processos de investigação utilizados [...]”.

2 Conforme explicitado na Introdução, consideraram-se os documentos provenientes das *Metas Curriculares* (2012–2021) e as *Aprendizagens Essenciais* (2018–presente), perfazendo o total de 1.148 orientações curriculares.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Decorrente do processo de codificação desenvolvido, foi possível distribuir as 1.148 orientações curriculares consideradas, pois vinculadas à temática em análise, de acordo com sete categorias emergentes. Algumas delas, por sua vez, integram subcategorias próprias, como se ilustra no Quadro 1.

Quadro 1 – Frequência absoluta das categorias definidas, após codificação dos documentos.

Categorias	Frequência absoluta
Sem relação	1.045
Ditaduras e nacionalismos	42 (9)
<i>Ditadura de 1926/Salazarismo</i>	33
Colonialismo	40 (4)
<i>Exploração econômica</i>	11
<i>Expansão e grandeza</i>	7
<i>Hibridismo cultural</i>	7
<i>Independência colonial</i>	6
<i>Escravidura</i>	5
Problemas sociais contemporâneos	7
Relações religiosas	6
Guerras mundiais	4
<i>I Guerra Mundial</i>	3
<i>II Guerra Mundial</i>	1
Resistência	3
Servidão	1
Total	1.148

Fonte: Elaboração dos autores.

A grande maioria das orientações ($\approx 91\%$) não apresenta qualquer relação com as apelidadas de *questões socialmente vivas*. Importa, pois, esclarecer dois aspetos. Por um lado, no 5.º e 6.º anos de escolaridade, a disciplina em análise integra uma componente de educação geográfica que, à partida, não assume uma relação direta com aqueles assuntos, pelo menos não na sua dimensão mais histórica. Por outro, existe um conjunto de indicações que, embora dialoguem com tópicos que são controversos ou incômodos, têm uma formulação não revela qualquer exploração/problematização deles nesse sentido (por exemplo, “*caracterizar a economia romana como urbana, comercial, monetária e escravagista*” ou “*identificar consequências da aplicação do modelo económico estalinista*”), o que levou à sua exclusão.

Antes mesmo de uma análise mais pormenorizada de cada uma das categorias definidas, importa pensar sobre a sua distribuição de acordo com o ano de escolaridade (Figura 1) e a tipologia de documento curricular (Figura 2).

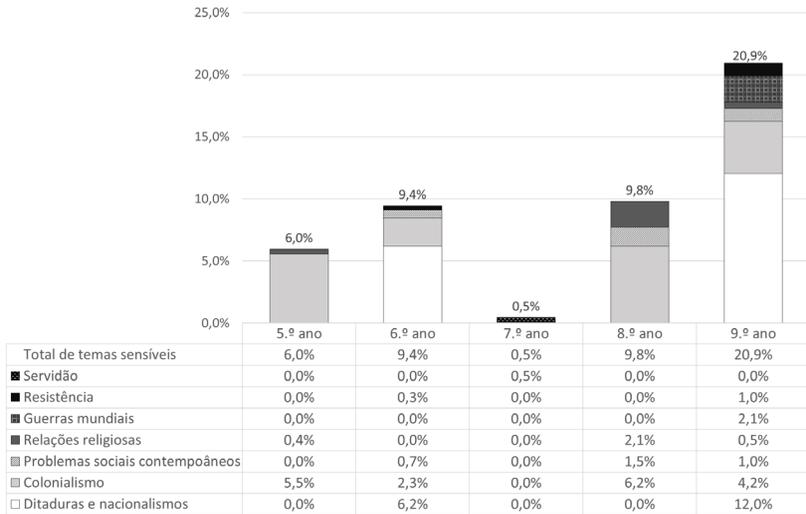


Figura 1 – Frequência relativa de cada categoria definida por ano de escolaridade.

Fonte: Elaboração dos autores.

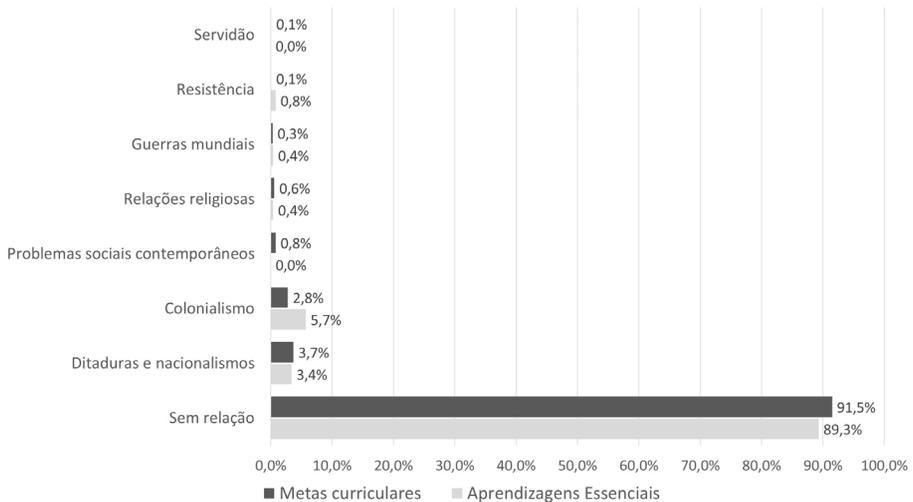


Figura 2 – Frequência relativa de cada categoria definida por tipologia de documento.

Fonte: Elaboração dos autores.

Observando os gráficos, desde logo se alcançam duas ideias. Em primeiro, pese embora no 9.º ano se identifique maior percentagem, e, por isso, diversidade, de temas sensíveis estudados, simultaneamente não se verifica uma progressividade de integração ao longo da escolaridade básica, até porque o 7.º ano é aquele que apresenta menor número de indicações afetas a temáticas controversas. Mais ainda, as categorias com maior expressão variam de ano para ano, o que impede o estabelecimento de qualquer regularidade.

Em segundo, percebe-se que os documentos mais recentes — associados ao atual período normativo-curricular português — contam maior percentagem relativa de orientações referentes àquelas questões, mas essa diferença é pouco significativa (2,2%). De ressaltar, neste sentido, que o *colonialismo* — de suma importância neste âmbito — surge, nos documentos em vigor, com presença mais significativa (5,7%). No entanto, optamos por concretizar uma análise maioritariamente integrada dos dados provenientes tanto do documento já extinto (*Metas Curriculares*) como daquele que se mobiliza nos dias que correm (*Aprendizagens Essenciais*), uma vez que o conteúdo referente ao foco da investigação não apresenta diferenças significativas.³ Adiante, faremos apenas três apontamentos de cariz marcadamente diferenciador.

De forma um pouco mais detalhada, atentamos agora em cada uma das categorias (e subcategorias) estabelecidas.

O ponto de partida pode ser a referência única à *servidão*, fora do contexto colonial: “reconhecer o fim da servidão em alguns espaços europeus como uma importante alteração socioeconômica” [M7]. Apesar de ser, exclusivamente, uma menção, ela evidencia o modo como, por intermédio da aprendizagem histórica, se pode refletir sobre a servidão, também contemporânea. No entanto, esta indicação não problematiza o modo como aquela realidade se perpetua, com contornos específicos, em diferentes sociedades contemporâneas, optando-se por reduzir a abordagem pedagógica à ênfase no seu fim, somente reconhecido. Tal opção parece divergir do que é indicado por Torres Santomé (2017) e Burns (2018), pois importa que o currículo contribua para a agência política dos educandos, o que pressupõe um entendimento crítico da sociedade e, por inércia, uma consciencialização perante os assuntos sociais.

Com três menções curriculares, salientam-se as *guerras mundiais*, que não deixam de ser temáticas controversas pelas causas, desenvolvimentos e consequências que lhes são inerentes. Sobre esta categoria, as orientações afetas à I Guerra Mundial alicerçam-se em aspetos relacionados com *tensões nacionalistas e coloniais*, fazendo sobressair a relevância de um ensino da História que cruza distintos olhares para o mesmo acontecimento, além de capaz de providenciar a construção de uma identidade coletiva sem hiatos. No que diz respeito a este conflito armado, assim como à II Guerra Mundial, os textos curriculares esclarecem, assim, a necessidade de os estudantes conseguirem identificar *perdas humanas e materiais* decorrentes deles — porventura, uma aproximação a uma compreensão mais empática, sustentada em valores de respeito e solidariedade, daqueles conteúdos históricos.

Com a mesma frequência absoluta, contam-se indicações associadas à *resistência*. Esta categoria, no contexto português, liga-se aos movimentos de oposição que emergiram durante o período do Estado Novo. De notar, então, uma referência genérica à “*oposição interna ao regime*” [A9] e uma outra mais concreta à candidatura presidencial de Humberto Delgado, em 1958 [M8]. Preconiza-se, essencialmente, uma abordagem descritiva destes dois fenômenos históricos, sem que se preveja um estudo mais amplo dos processos de resistência ou, então, de como este fenômeno

3 Ainda assim, salientamos que, doravante, todos os excertos dos dois documentos serão identificados pela letra inicial — M ou A — e pelo número correspondente ao ano de escolaridade — 5, 6, 7, 8 ou 9.

adquire características multiformes ao longo do tempo e, até mesmo, na realidade contemporânea. Talvez fizesse sentido, mais ainda, que no seio desta categoria nos fosse possível contabilizar, porque presentes nas orientações nacionais, indicações ligadas aos movimentos de resistência nascidos nos territórios sob domínio português aquando da ditadura do Estado Novo. Era uma opção pedagógica necessária ao desenvolvimento daquela capacidade de cada qual “se colocar no lugar do outro”.

A categoria que remete para as *relações religiosas* integra seis orientações curriculares. Quase na totalidade, estas referem-se ao modo como a Inquisição, em Portugal, procedeu ao “*controle de heresias ligadas à prática do Judaísmo, de superstições, de práticas pagãs e de condutas sexuais diferentes e à vigilância da produção e difusão cultural*” [M8]. Lê-se, ainda, uma referência à expansão católica, decorrente da expansão marítima e, mais coincidente com o tempo presente, uma menção às “*características específicas do ‘terrorismo global’ associado ao integrismo islâmico*” [M9]. À semelhança do que se tem percebido para outras categorias, torna-se clara a dificuldade de promover uma reflexão sobre a religião num debate mais alargado, com diversas implicações históricas, sociais e políticas.

Ainda a propósito das realidades de hoje, a categoria que se segue salienta, desde logo, a relação entre o ensino da História e o tempo presente e suas sensibilidades. Nesse sentido, são sete as orientações curriculares relacionadas com *problemas sociais contemporâneos*. Ou seja, apontam-se os conflitos armados no Médio Oriente [M9], as alterações climáticas [M8], a desigualdade entre homens e mulheres [M6 e M9] ou a perpetuação de manifestações de racismo [M8]. Tendem, pois, a evidenciar-se como uma opção para os estudantes reconhecerem contextos contemporâneos nos quais “*são desrespeitados os Direitos Humanos*” [M6]. A lógica de promoção de uma abordagem inequívoca na sala de aula, nas atuais orientações, parece ter adquirido outro espaço, até porque anteriormente se destacava o “constatar” “*a maior igualdade de gêneros existente na atualidade, apesar do caminho que ainda há a percorrer*” [M6] ou “*a permanência e a universalidade de valores e atitudes racistas até à atualidade*” [M8], enquanto agora se incita uma atitude mais proativa para “*identificar ações a empreender de forma a solucionar ou mitigar alguns problemas sociais*” [A6].

Tais orientações convergem com o que é defendido por Alves (2016) e Barca (2019), por exemplo, salientando a preponderância de uma aprendizagem histórica que proporciona uma compreensão mais problematizadora e esclarecida do tempo presente.

Ainda relativamente aos direitos humanos, também tomamos em consideração as indicações associadas ao *colonialismo*, que totalizam 40 orientações formais. Numa lógica distinta das anteriores, esta categoria contabiliza um número mais elevado de exemplos e uma abordagem mais expressiva. Importa destacar que, em Portugal, no domínio da História, são contemplados os processos de exploração econômica alusivos não só ao colonialismo português (por exemplo, “*distinguir formas de ocupação e de exploração econômicas implementadas por Portugal em África, Índia e Brasil, considerando as especificidades de cada uma dessas regiões*” [A8]), mas também ao espanhol (“*Caracterizar a conquista e construção do Império espanhol da América*” [M8]). Contudo, pela formulação usada, parece privilegiar-se um olhar essencialmente descritivo do fenómeno, o que, pelo menos em parte, se afasta do que defende Torres Santomé (2017), quando o autor esclarece o modo como a escola pode ocasionar a assunção de valores anticolonialistas e antirracistas.

Situação essa que também se verifica quando se analisam as indicações curriculares que, em parte, subjazem às perspectivas de expansão colonial e de grandeza da nação colonizadora. Esta grandeza, portanto uma adjetivação questionável, remete para distintos domínios, como o literário (“*Enumerar grandes obras literárias do tempo dos descobrimentos e seus autores*” [M5]) ou as proezas técnicas (“*Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral e de Fernão de Magalhães*” [A5]).

Ainda no que concerne ao *colonialismo*, importa ressaltar a sua ligação à *escravatura*, como resultado de certa exploração econômica, já acima discutida (“*Relacionar os movimentos migratórios livres e forçados (comércio de escravos) com a cultura do açúcar e com a exploração mineira*” [A6]). A esse propósito, sobressai uma lógica descritiva/explicativa do fenômeno e, por consequência, os textos curriculares integram as condições de transporte e de vida experimentadas pelos escravos (“*Caracterizar a vida dos escravos, salientando as condições a que eram submetidos (desde o seu resgate e transporte do continente africano até ao seu dia a dia nos engenhos de açúcar)*” [M5]).

Aparentemente, porém, não se perspectiva para as aulas de História, em contexto escolar, uma aprendizagem sobre a *escravatura* assente numa dimensão ética de nível mais elevado (Seixas, 2017), essencial ao desenvolvimento de competências de reflexão e posicionamento crítico por parte dos educandos. Na verdade, essencial à construção de uma consciência histórica cada vez mais elaborada (Rüsen, 2012).

Depois, essa ausência é igualmente reconhecida quando se analisam os exemplos que remetem para os processos de *descolonização*, não mais do que uma forma de se aprender um retrato socioeconômico, afastado de princípios axiológicos ou da dimensão humana e, em certa medida, política que lhes estão subjacentes: (“*Descrever sucintamente o processo de Independência do Brasil*” [M6] ou “*Analisar o processo de descolonização*” [A9]).

Por fim, a última subcategoria enquadrada no *colonialismo* foi denominada *hibridismo cultural*. Apesar da constatação de uma referência à necessidade de se “*valorizar a diversidade cultural e o direito à diferença*” [A5], na sua maioria, aquelas decorrem de práticas de expansão cultural, como por meio “*da ação da Companhia de Jesus no ensino*” [M8] ou, então, de outros processos “*de intercâmbio, aculturação e assimilação*” [M8], neste caso muito ocasionados pela “*influência dos contactos estabelecidos ou promovidos pelos descobrimentos marítimos*” [M5]. Neste sentido, a racionalidade associada ao efetivo intercâmbio entre culturas, que podia ser um processo dialógico e potencialmente enriquecedor (Silva, 2016), circunscreve-se antes a atuações marcadas por certa imposição da cultura portuguesa ou, então, a dinâmicas de *miscigenação*, nas suas dimensões étnicas e culturais.

Como última categoria, estabeleceram-se as *ditaduras e nacionalismos* (fa=43). Nela, inscreve-se um conjunto amplo de orientações curriculares que, de alguma forma, permitem compreender e “*descrever as principais características dos regimes totalitários*” [A9], particularmente os que tiveram vigência na Europa, como o salazarismo, o franquismo, o nazismo, o fascismo (italiano) e o estalinismo.

Apesar dessa pluralidade de regimes considerados, sobretudo pelos aspetos de violação dos direitos humanos, como, por exemplo, o “*caráter racista e genocidário*” [M9] do regime nazi, a maioria das indicações curriculares centraliza-se no contexto português, isto é, na ditadura militar iniciada em 1926 e no Estado Novo (1933–1974).

Sobre este último regime ditatorial especificamente, salientam-se dois pontos de particular interesse. O primeiro diz respeito ao destaque conferido à identificação “[d]os principais valores defendidos pelo Estado Novo, salientando a máxima ‘Deus, Pátria e Família’ e a obediência” [M6] e à especificação dos mecanismos de funcionamento do regime, como “a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único” [A6]. Ainda a propósito das características do Estado Novo, sobressai a discussão sobre dimensões relacionadas com as difíceis condições de vida da população, decorrentes das opções político-financeiras de Salazar, ou sobre outros mecanismos de repressão, como “a colônia penal do Tarrafal” [M6] para presos políticos. Essas orientações permitem, com efeito, uma compreensão das repercussões sociais do Estado Novo, um tema que, ainda hoje, é de interpretação sensível e controversa. Todavia, se nas orientações anteriores apenas se aludia à ação de “indicar as medidas tomadas por Salazar para resolver o problema financeiro do país” [M6], o que não é suficiente para problematizar aquela vida pouco enriquecida para grande parte da população portuguesa, hoje, o assunto torna-se mais uma vez omissivo, quando somente se clarifica a relevância de “explicar o processo de implementação do Estado Novo em Portugal, destacando o papel de Salazar” [A9].

O segundo ponto, por sua vez, coincide com um assunto histórico concreto, a guerra colonial. Efetivamente, este conflito bélico teve um conjunto diverso de “custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar” [A9]. De ressaltar, logo à partida, o facto de se aludir às implicações (sociais, económicas, políticas, humanas...) daquela guerra não só para Portugal, como também para os territórios colonizados. Proporciona-se, ainda, um estudo centrado no “território estrangeiro”, ou seja, na “guerrilha e o apoio das populações autóctones aos movimentos que lutavam pela independência” [M6].

Contudo, e à semelhança do verificado em outras categorias, a tão necessária empatia histórica (Traverso, 2012) tende a ausentar-se dessas orientações curriculares. Num outro sentido, a própria experiência vivida, isto é, aquilo que foi realmente vivenciado pelos militares no terreno, as suas eventuais angústias, os desejos, os medos, as conquistas, é apartado do texto curricular, o que dificulta uma compreensão mais humana sobre o processo histórico. Aparentemente, aquela visão que faz notar “os efeitos da guerra, salientando o número de soldados mobilizados [...] e os problemas associados à guerra que persistem ainda hoje” [M6] pode ser ultrapassada por outros pontos de interesse mais amplos e localizados, nomeadamente “a crescente oposição popular à guerra colonial e à falta de liberdade individual e coletiva” [A9].

No que concerne aos “lapsos”, aquele não é único. Como esclarecem múltiplos autores (por exemplo, Gimeno Sacristán e Pérez Gomez, 2008; Apple, 2019; Duarte, 2021), reconhece-se, hoje, que os conteúdos que se encontram ausentes das opções curriculares têm tanta pertinência para o debate quanto os que são integrados nos textos orientadores. Na verdade, os referentes à História, no panorama nacional português, parecem querer dialogar com o trabalho de Silva (2016), dado que perpetuam ausências assinaláveis, particularmente as vozes, os discursos e as perspetivas das mulheres, dos grupos sociais minoritários e/ou economicamente mais frágeis (como os negros, os indígenas ou os imigrantes) e, ainda, de certos povos colonizados.

Não será esta uma dimensão apenas definidora do contexto português, até porque, em certa medida, Torres Santomé (2017) identifica tendências próximas para a realidade espanhola. Revela, contudo, a dificuldade de se integrar, no Ensino Básico, uma abordagem pedagógico-curricular que assuma, com efetividade, a importância de integrar o estudo, a análise e o debate multiperspetivado dos temas sensíveis como um tópico fundamental para a formação (cidadã e democrática) das gerações mais jovens.

Esta análise é igualmente corroborada quando se atenta, então, nas competências do pensamento histórico que os textos curriculares incitam, implícita ou explicitamente, a serem desenvolvidas pelos alunos. Quanto a este aspeto, sintetizamos mais algumas ideias nas linhas seguintes.

Com efeito, baseando-nos nos dados recolhidos, podemos ampliar a análise para aquilo que se percebe ser a abordagem das *questões socialmente vivas*, com base nos princípios preconizados pela investigação em Educação Histórica, no Ensino Básico em Portugal.

Em parte, parece diminuir-se a relevância desses passados dolorosos e incômodos, se realmente estudados e compreendidos, para um mais abrangente entendimento do tempo presente e suas diferentes dimensões. Quando aqueles se exploram à luz dos valores que nesse tempo prevaleciam, sem que isso signifique uma forma de corroborar tais práticas ou ideologias, talvez se consiga, por aí,

[...] o mote para a assunção de um pensamento crítico, argumentativo, reconstrutor de uns quantos pontos de vista sempre iguais e, por consequência, para a compreensão de que o sentido de cidadania, os direitos humanos ou a civilização no geral foram evoluindo. (Moreira, 2020, p. 102)

Quer isto dizer que, em alguns casos, como a omissão da luta pelos direitos dos negros nos Estados Unidos da América, a ocupação de Timor ou o *apartheid* na África do Sul, o esquecimento não tende a ser contrariado e pode até favorecer lógicas revisionistas pouco desejáveis (Lomas, 2011).

Com uma incidência clara na exploração multiperspetivada dos acontecimentos históricos, na valorização da argumentação histórica fundamentada na evidência (Barca, 2019), na assunção de atitudes empáticas e racionais (Alberti, 2014), o estudo dos assuntos mais controversos precisa de acontecer também como sensibilização para o respeito e para a necessária aceitação da alteridade.

Sem pretensões apologéticas, ideológicas, dissonantes, assim se podem construir e reconstruir memórias individuais e coletivas que enformam a identidade de cada um (Lomas, 2011; Traverso, 2012; Gimeno Sacristán, 2015).

Por fim, numa leitura quase comparativa dos dois documentos curriculares em estudo, porquanto os pontos anteriores são transversais, talvez seja possível referir três aspetos distintos:

1. desde logo, uma opção atual que se faz de menor explicitação pormenorizada do estudo a ser dinamizado nas salas de aula, o que pode ser benéfico para uma ação docente mais livre, diversificada e orientada para as reais necessidades de aprendizagem dos jovens estudantes;
2. a complementar a perspetiva anterior emerge a percepção do uso, para enumerar as “competências, conhecimentos e atitudes” a serem atri-

- morados pelos alunos, de verbos com foco maior no desenvolvimento de competências várias e não tanto na acumulação de conhecimentos substantivos, como “sintetizar”, “contextualizar”, “ressaltar alterações” ou “valorizar”. Aparentemente uma minudência, mas a verdade é que a forma como se encara o conteúdo histórico também dependerá dessa formulação mais ou menos abrangente, mais ou menos problematizadora, mais ou menos vocacionada para a crítica reflexiva (Moreira, 2020).
3. como último ponto, deixamos uma nota de pormenor, mas que, no que concerne às *questões socialmente vivas*, pode destacar-se só por si. Se nas indicações curriculares que prevaleceram até 2021, relativamente à expansão marítima iniciada no século XV, se vinculavam termos como “descobrimientos” e “descobertas” de territórios e povos, naquelas que vigoram atualmente tais vocábulos foram substituídos por outros, porventura mais historiográficos e humanamente ponderados, como “expansão marítima” ou “exploração portuguesa”. Talvez só por mais um lapso tenham sido deixadas umas “*grandes viagens*” numa das formulações ali presentes. Este mesmo aspeto, o da linguagem que remete para tal época histórica, gera discussão e controvérsia (Torres Santomé, 2017), vinculado também à perpetuação de determinado *legado comum* (Beyer, 2004). Assim, no encaço desta investigação não faria sentido deixá-lo ao acaso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como identificamos logo à partida, esta investigação teve como propósito *compreender o modo como as orientações curriculares nacionais para a componente curricular de História, no Ensino Básico de Portugal, dialogam com os chamados temas sensíveis*. Decorrente da análise desenvolvida nas páginas anteriores, importa salientar quatro ideias que são, essencialmente, os principais resultados do estudo.

Em primeiro lugar, os documentos curriculares portugueses, tanto no período de *renovação normativa do currículo*, como no contexto de *flexibilidade curricular*, integraram orientações que remetem para *questões socialmente vivas*, com frequência relativa de 8,5 e 10,7%, respetivamente.

Com efeito, se considerarmos as categorias definidas, por exemplo o *colonialismo* e as *ditaduras e nacionalismos*, estas evidenciaram até particular expressão em dois anos de escolaridade distintos (5.º e 8.º; 6.º e 9.º, respetivamente). Tal poderá justificar-se pelo estudo da História, em Portugal, ainda acontecer numa lógica cronológica (Moreira, 2018), partindo da realidade portuguesa (2.º ciclo) até alcançar a dimensão europeia e mundial (3.º ciclo).

Nesse sentido, embora alguns assuntos ou focos de análise estejam inequivocamente ausentes, não foi possível entender essa realidade como tentativa de eliminar ou esconder a História que pode incomodar, ferir o orgulho, ocasionar a incerteza ou mesmo de apresentar uma narrativa histórica única, linear e harmoniosa alusiva a Portugal e ao Mundo.

De facto, há temáticas controversas que são ali incluídas — escravatura, guerra(s), regimes ditatoriais... —, o que tende a contrariar qualquer situação de

pobreza pedagógico-curricular associada a um ensino desprovido de temáticas mobilizadoras da multiperspetiva, e, também, de certo questionamento mais curioso. Aliás, em História essa assunção da existência de vários pontos de vista possíveis diante de um mesmo assunto é, cada vez mais, uma capacidade que só pode ser explorada na sala de aula (Barca, 2019; Moreira, 2020).

Como segundo ponto, e na sequência do anterior, queremos destacar o conjunto de esferas da vida humana e grupos diversos que parecem estudados com base na superficialidade. Perante as sensibilidades do passado e do presente, domínios relacionados com o mundo feminino, a diversidade religiosa, as conquistas (nacionais e internacionais) das minorias étnicas e culturais (romani, negros, indígenas...), os processos de opressão (política, económica, cultural etc.), os processos de servidão e/ou de descolonização apresentam reduzida (por vezes, nula) expressão ou, então, são identificados de forma tênue, essencialmente marcados por uma lógica de descrição linear. Isto sem se considerarem as vozes das mulheres, dos grupos cultural e religiosamente minoritários, das comunidades que foram colonizadas ou dos agentes sociais que se envolveram em movimentos que visaram à (re)conquista de direitos, à reconceptualização ontológica do ser humano e da cidadania, à emergência de novas comunidades e de novos países, entre outros. Tal conclusão dialoga com o discutido por Silva (2016), quando este aborda certa dificuldade de os artefactos curriculares contemplarem a diversidade matizadora da realidade social, o que condiciona, igualmente, o modo como os educandos constroem as suas identidades individuais e coletivas (como homens ou mulheres, como portugueses ou portuguesas, como judeus ou judias etc.).

Como terceiro aspeto, que não se distancia totalmente dos abordados previamente, as orientações curriculares analisadas não transparecem, pela sua formulação, um efetivo impacto na consciencialização, por parte dos mais jovens estudantes, de que a História muito se faz de ações humanas enquadradas num determinado período ou contexto geográfico e cultural (Cooper, 2002). Efetivamente, ainda que se contem exemplos de temas sensíveis nos textos curriculares em análise, a dimensão humana subjacente parece pouco valorizada, sobretudo pela “invisível” reflexão prevista quanto às ações dos sujeitos e suas consequências na vida de todos e de cada um, ontem, hoje e amanhã. Por outras palavras, os textos curriculares não clarificam para o trabalho com os alunos que aqueles assuntos, assim como outros, remetem para atuações levadas a cabo por pessoas reais, com vidas singulares, que ganharam ou que perderam, que aspira(ram) a não ser reféns de uma narrativa por si não escrita ou corroborada.

Por fim, também nos foi possível observar, particularmente nas *Metas Curriculares*, mas também nas *Aprendizagens Essenciais*, uma tendência para a promoção de um estudo mais descritivo — evidente pelo uso de verbos como *constatar*, *identificar*, *reconhecer* ou *referir* — e, assim, dificilmente ocasionador de maior debate ou ponderação. Tal opção, se seguida rigorosamente, pode apartar o trabalho pedagógico daquela discussão histórica que permite pensar ética, social e politicamente sobre os distintos conteúdos, também condicionando, por consequência, o desenvolvimento de competências do pensamento histórico tão pertinentes como a (contra-) argumentação, a empatia, a leitura/compreensão plural, por exemplo.

Aparentemente, as sensibilidades que perpassam tempos distintos — neste caso, sobressaíram as *ditaduras e nacionalismos* e o *colonialismo* — não se estabelecem como um

eixo predominante das opções curriculares, ponteadas, aqui e além, por uma espécie de olhar afastado, que também não cria espaços para se escutarem as outras opiniões, estórias ou culturas fundamentais a uma aprendizagem histórica mais ajustada ao século XXI.

Com base nesta pesquisa realizada, cremos que os artefactos curriculares portugueses, no que ao ensino da História diz respeito, poderão integrar de forma mais significativa os referenciais que contribuem para um trabalho pedagógico assente na humanização e (re)construção identitária dos agentes envolvidos, na consciencialização e valorização da diversidade humana (Duarte, 2021) e na promoção de uma consciência histórica progressivamente mais elaborada (Rüsen, 2012). Por conseguinte, dar-se-á lugar a um ensino da História que não contorna os temas mais incômodos de um património comum da Humanidade, mas que concede espaço às reflexões, sem revisionismos ou simplificações, mais abrangentes e complexas. Pois, apesar de eventualmente difíceis ou controversas, estas ajudam na formação de uma cidadania crítica e responsável, marcada por um conhecimento plural e diverso, alicerce de uma tolerância transnacional e cosmopolita que é fundamental para a aspiração de um mundo mais justo.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. *In: COLÓQUIO NACIONAL HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES*, 4., 2014, Caicó. **Palestra**. Caicó: UFRN, 2014. p. 1-11. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17189>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- ALVES, L. A. Epistemologia e Ensino da História. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 9-30, 2016. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.229>
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- APPLE, M. **Ideology and curriculum**. New York: Routledge, 2019.
- BARCA, I. A controvérsia em história e em educação histórica. *In: VERA, J.; FERNANDÉZ, J. (ed.). Temas controvertidos en la aula: enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Universidad de Murcia, 2019. p. 497-511.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEYER, L. Direções do currículo: as realidades e as possibilidades dos conflitos políticos, morais e sociais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n. 1, p. 72-100, 2004.
- BURNS, J. **Power, curriculum, and embodiment: re-thinking curriculum as a counter-conduct and counter-politics**. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. Oxon: Routledge, 2018.
- COOPER, H. **Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- COUTINHO, C. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2013.
- DUARTE, P. **Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino**. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, 2021.

- FREITAS, C. V. Flexibilidade curricular em análise: da oportunidade a uma prática consistente. *In*: MORGADO, J. C.; VIANA, I. C.; PACHECO, J. A. (ed.). **Currículo, Inovação e Flexibilização**. Santo Tirso: De Facto, 2019. p. 25-48.
- GIMENO SACRISTÁN, J. El currículo como studio del contenido de la enseñanza. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; SANTOS GUERRA, M. A.; TORRES SANTOMÉ, J.; JACKSON, P. W.; MARRERO ACOSTA, J. **Ensayos sobre el currículum**: Teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata, 2015. p. 29-62.
- GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GOMEZ, Á. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.
- GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational Research**: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches. Los Angeles: SAGE, 2019.
- KELLY, A. V. **The Curriculum**. London: SAGE Publications, 2004.
- KLIEBARD, H. M. **The struggle for the American curriculum, 1893-1958**. New York: Routledge Falmer, 2004.
- LEGARDEZ, A.; SIMONNEAUX, L. (coord.). **L'école à l'épreuve de l'actualité**: enseigner les questions vives. Issy-les-Moulineaux et Paris: ESF, 2006.
- LOMAS, C. (coord.). **Lecciones contra el olvido**: Memoria de la educación y educación de la memoria. Barcelona: Editorial Octaedro, 2011.
- MOREIRA, A. I. **A História de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico**: Educação histórica entre representações sociais e práticas educativas. 2018. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2018.
- MOREIRA, A. I. Para uma aprendizagem histórica: dos mitos aos desafios. **História Hoje**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 101-124, 2020. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v9i18.654>
- RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- SAHLBERG, P. **Finnish lessons 3.0**: what can the world learn from educational change in Finland?. New York: Teachers College Press.
- SALTMAN, K. J.; MEANS, A. J. Toward a Transformational Agenda for Global Education Reform. *In*: SALTMAN, K. J.; MEANS, A. J. (ed.). **The Wiley Handbook of Global Educational Reform**. Medford: Wiley Blackwell, 2019. p. 1-10.
- SEIXAS, P. A model of historical thinking. **Educational Philosophy and Theory**, Abingdon, v. 49, n. 6, p. 593-605, 2017.
- STEINBERG, S. Curriculum? Tentative, at Best. Canon? Ain't no such thing. *In*: PARASKEVA, J.; STEINBERG, S. R. (ed.). **Currículum**: decanonizing the field. New York: Peter Lang, 2016. p. 719-721.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TORRES SANTOMÉ, J. Sin muros en las aulas: El curriculum integrado. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; SANTOS GUERRA, M. A.; TORRES SANTOMÉ, J.; JACKSON, P. W.; MARRERO ACOSTA, J. **Ensayos sobre el curriculum: Teoría y práctica**. Madrid: Ediciones Morata, 2015. p. 141-147.

TORRES SANTOMÉ, J. **Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas**. Madrid: Ediciones Morata, 2017.

TRAVERSO, E. **O Passado, Modos de Usar**. Lisboa: Edições Unipop, 2012.

WERTSCH, J. Specific narratives and Schematic narrative templates. *In*: SEIXAS, P. (ed.). **Theorizing historical consciousness**. Toronto: University of Toronto Press, 2004. p. 49-62.

YIN, R. **Case Study Research and Applications: Design and Methods**. London: SAGE Publications, 2018.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014. <https://doi.org/10.1590/198053142851>

ZIPF, R. A Bricoleur Approach to Navigating the Methodological Maze. *In*: HARREVELD, B.; DANAHER, M.; LAWSON, C.; KNIGHT, B. A.; BUSCH, G. (ed.). **Constructing methodology for qualitative research: Researching education and social practices**. London: Palgrave Macmillan, 2016. p. 59-72.

SOBRE OS AUTORES

ANA ISABEL MOREIRA é doutorada em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha). Professora do Colégio Externato Imaculada Conceição (Portugal).

E-mail: ana_m0reira@hotmail.com

PEDRO DUARTE é doutorado em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Professor do Instituto Politécnico do Porto (Portugal).

E-mail: pedroperreira@ese.ipp.pt

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Conceituação, Escrita – Primeira redação, Investigação, Metodologia: Moreira, A. I.; Duarte, P. Escrita – Revisão e Edição: Moreira, A. I. Curadoria de Dados: Duarte, P.

Recebido em 7 de maio de 2022
Aprovado em 4 de novembro de 2022

