

**Maria Auxiliadora Schmidt  
Isabel Barca (Orgs.)**

# **Pensamento Histórico e Humanismo**

### **CONSELHO EDITORIAL PERMANENTE**

01. Dr. Bodo Von Borries - Universidade de Bielefeld (Alemanha)
02. Dr. Estevão Chaves de Rezende Martins - Universidade de Brasília
03. Dra. Clarissa Moreira dos Santos Schmidt
03. Dra. Terrie Epstein - City University of New York (EUA)
04. Dr. Peter Alheit - Universidade George-August de Göttingen (Alemanha)
05. Dra. Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt - UNESP - Botucatu
06. Dr. JörnRüsen - Universidade de Bielefeld (Alemanha)
07. Dra. Elizabeth Moreira dos Santos - FIOCRUZ/UF RJ

### **COMITÊ CIENTÍFICO - EDUCAÇÃO**

01. Dra. Maria Dativa de Salles Gonçalves - Universidade Federal do Paraná
02. Dr. Jorge Luis da Cunha - Universidade Federal de Santa Maria
03. Dr. Marcelo Fronza - Universidade Federal do Mato Grosso
04. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt - Universidade Federal do Paraná
05. Dra. Maria da Conceição Silva - Universidade Federal de Goiás
06. Dr. Geyso Germinari - Unicentro
07. Dra. Isabel Barca - Universidade do Porto - Portugal
08. Dra. Marlene Cainelli - Universidade de Londrina
09. Dra. Olga Magalhães - Universidade de Évora
10. Dr. Pedro Miralles - Universidade de Murcia
11. Dra. Rosi Gevaerd - Unina
12. Dr. Thiago Divardim - IFTPR
13. Dr. Luciano de Azambuja - IFTSC
14. Dr. João Bertulini - Lapeduh/UFPR
15. Dra. Ana Claudia Urban - UFPR
16. Dr. Tiago Sanches - UNILA
17. Dra. Marília Gago - Universidade do Minho-PT

# **Pensamento Histórico e Humanismo**

*WAS EDIÇÕES*

*Curitiba  
2022*

## **PENSAMENTO HISTÓRICO E HUMANISMO**

**Maria Auxiliadora Schmidt - Isabel Barca (Orgs.)**

**Copyright WAS edições**

*Todos os direitos desta obra são reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, armazenada em sistema de reprodução ou transmitida, sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico, mecânico, fotocopiado, ou outro, sem a prévia ou expressa permissão dos autores.*

*Revisão técnica dos textos: Walter Werner Schmidt*

*Diagramação: Gustavo Iurk*

PENSAMENTO HISTÓRICO E HUMANISMO [livro eletrônico] /  
Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, (orgs.) - 358 págs  
Curitiba, PR : WAS Edições, 2022.  
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-993846-5-3

1. História - Estudo e ensino    2. Prática de ensino  
3. Prática pedagógica    4. Professores - Formação  
I. Schmidt, Maria Auxiliadora.    II. Barca, Isabel.

22-116106

CDD-370.72

### ***Índices para catálogo sistemático:***

*1. Ensino e pesquisa : Educação histórica 370.72*

*Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380*

***Palavras chave:*** *Educação Histórica; Didática da História; Ensino de História; Consciência Histórica; Pensamento Histórico; Aprendizagem Histórica.*

### **WAS edições**

*Rua Dr. Nelson de Souza Pinto, 709 - CEP 82 200 060 - Curitiba - PR  
(41) 3359-5016 - (41) 98848-3568 - [www.wasedicoes.com.br](http://www.wasedicoes.com.br)*

## CAPÍTULO 17

# **A partir de uma análise do currículo prescrito para o ensino básico: que história (não) nos contam na Escola?**



**Ana Isabel Moreira**

CITCEM

*ana\_moreira@hotmail.com*

**Pedro Duarte**

ESE - P. Porto

*pedropereira@ese.ipp.pt*

## Resumo

Os temas sensíveis na História são, atualmente, uma temática que não pode deixar de ser discutida no âmbito mais abrangente da pesquisa em Educação Histórica. Por sua vez, a presença (ou ausência) de determinadas referências curriculares oficiais espelha certa forma de interpretar e ‘orientar’ a realidade social, num enquadramento que integra, de modo inegável, uma dimensão política e ideológica. Nesse sentido, apresenta-se o resultado de uma pesquisa documental que se centrou nas referências àquelas ‘questões socialmente vivas’ presentes ou ausentes no currículo oficial definido para o Ensino Básico português. No final, pretende-se sobretudo promover uma reflexão integrada sobre o processo de ensino e de aprendizagem da História.

**Palavras-chave:** temas sensíveis; currículo prescrito; Educação Histórica; Ensino Básico.

## Abstract

Today, sensitive topics in History are a matter that can't be left undiscussed in the more omnibus scope of the research in History Education. In its turn, the presence (or absence) of certain official curricular references reflects a way of interpreting and ‘orienting’ the social reality, in a frame that includes, undeniably, a political and ideological dimension. In that sense, we present the result of a documental research focused on the references to those ‘socially alive subjects’ present or absent in the official curriculum defined for Portuguese Basic Education. In the end, we mainly intend to promote an integrated reflection about the processes of teaching and learning History.

**Keywords:** sensitive topics; prescribed curriculum, History Education; Basic Education.

## Introdução

Provavelmente mais do que nunca, hoje, prolifera a consciência de que as *questões socialmente vivas*<sup>1</sup> ou as histórias difíceis, controversas, traumáticas, incômodas estão integradas no debate social, às vezes superficial, ao mesmo tempo que podem ser, ou não, ensinadas e aprendidas na sala de aula.

As mesmas «debido a su naturaleza ponen en cuestión las ideas de progreso y orden de los relatos que se construyen en torno al pasado»<sup>2</sup> e, por isso, ocasionam a pesquisa, além de evidenciarem a relevância de olhares vigilantes e críticos face às diferentes memórias<sup>3</sup>, de perspectivas múltiplas e esclarecidas, de pensamentos plurais que não banalizam o mal ou aceitam a desigualdade.

Com efeito, é inevitável considerar-se o papel da História ensinada na escola para a aprendizagem dessas temáticas sensíveis que podem traduzir-se em tópicos como a cultura ou a diversidade cultural entre povos, a identidade individual, a memória coletiva, os silenciamentos consentidos<sup>4</sup>. Na verdade, e como salientou já Alberti<sup>5</sup>, «o ensino de questões sensíveis e controversas não tem como objetivo chocar [...], o objetivo é suscitar a reflexão dos alunos». A partir da evidência disponível, do confronto entre fontes, do reconhecimento de visões pessoais/emocionais enviesadas torna-se fundamental que os estudantes desenvolvam uma compreensão racional (e histórica) dos factos acontecidos.

Trata-se, pois, da promoção de um processo formativo que faz notar que as «experiências históricas incômodas necessitam de superação interpretativa, o que só pode ser realizado pela interpretação histórica genuína»<sup>6</sup>. Rumo, pois claro, ao desenvolvimento da consciência histórica e intercultural de cada um, numa lógica humanista e honesta.

Para esta breve pesquisa, aqui dada a conhecer, o ponto de partida foi a seguinte pergunta: que questões socialmente vivas da História de Portugal estão presentes (ou ausentes) no currículo oficial do Ensino Básico?

No sentido de dar resposta à mesma, no que concerne aos três primeiros ciclos do ensino português, atentou-se, nos documentos curriculares de referên-

<sup>1</sup> LEGARDEZ & SIMONNEAUX, 2006

<sup>2</sup> MARTÍN & PORRAS, 2021: 13

<sup>3</sup> TRAVERSO, 2012

<sup>4</sup> EPSTEIN & PECK, 2017

<sup>5</sup> ALBERTI, 2014: 2

<sup>6</sup> BARCA, 2019: 509

cia, na evidência de menções a tais assuntos históricos, nas omissões de conteúdos potenciadoras de revisionismos e na valorização, ou não, de múltiplas perspectivas para a explicação histórica.

Assim, nas próximas páginas, enquadra-se conceptual e metodologicamente esta investigação, ao mesmo tempo que se partilham os dados recolhidos mais reveladores, discutindo-os à luz de princípios enquadradores da Educação Histórica e dos Estudos Curriculares. Mais adiante redigem-se as principais considerações alcançadas, desde já sabendo que «no existe una única visión correcta del pasado, todos construimos nuestras propias visiones del pasado»<sup>7</sup>.

## **Temas sensíveis, controversos, incómodos... e o ensino da História**

Se se entender, tal como Schmidt, Cainelli e Miralles, a função social da História ligada, também, à formação em cidadania e em democracia, importará «contribuir para tornar público esse debate [sobre a história difícil ou controversa]»<sup>8</sup>. Tal não quererá dizer, por exemplo, um processo de ensino assente num raciocínio apologético, mas, de modo mais notório, baseado no sentido reflexivo e crítico aquando da interpretação (histórica) do «comportamento dos atores sociais sem procurar justificá-lo»<sup>9</sup>.

Por detrás das aprendizagens históricas que muitas vezes são memórias dolorosas (de acordo com Von Borries, *burdening history*<sup>10</sup>) tem de emergir uma espécie de estratégia ética orientada<sup>11</sup>, porque os estudantes não experienciam somente uma prática cognitiva de aquisição de conteúdos e, antes, vão dando forma a um saber matizado por dimensões morais emocionais e identitárias<sup>12</sup>. Portanto, na sala de aula, precisam de coabitar formas diferentes de entender o passado, a multiperspetiva para imaginar o outro, o seu lugar, as suas visões do mundo, uma consciência histórica cada vez mais sofisticada e meta das metas históricas<sup>13</sup>.

<sup>7</sup> COOPER, 2002: 35

<sup>8</sup> SCHMIDT, CAINELLI & MIRALLES, 2018: 488

<sup>9</sup> TRAVERSO, 2012: 44

<sup>10</sup> VON BORRIES, 2011

<sup>11</sup> LOMAS, 2011

<sup>12</sup> SCHMIDT, CAINELLI & MIRALLES, 2018

<sup>13</sup> LOMAS, 2011; SOLÉ, 2019

As questões socialmente vivas<sup>14</sup>, como sejam, na realidade portuguesa, o recurso à escravatura e ao tráfico humano aquando da expansão marítima do século XV, as causas e consequências da guerra colonial, as ações mais ou menos discutíveis de Salazar, pululam nas representações sociais construídas, nos meios de comunicação, nas opiniões populares e na voz dos alunos, requerendo uma intervenção educativa orientada por «une visée transformative»<sup>15</sup>. Essa ação com propósitos formativos não tem de ser sinónimo de narrativas fixas transmitidas pelo professor aos alunos, tendo sim de se assumir como um certo combate à paralisia histórica<sup>16</sup>, ao presentismo e ao nacionalismo banal<sup>17</sup>.

De facto, são as tendências mono-explicativas (habitualmente mais positivas para o próprio grupo), os relatos prontos (que não põem em causa o orgulho nacional), as leituras teleológicas e essencialistas da realidade que se vão convertendo aqui e ali, pela distorção dos factos, nas verdades absolutas e incontestáveis. A investigadora portuguesa Isabel Barca, recuperando por sua vez a visão do filósofo alemão Jörn Rüsen, salienta essa dificuldade de se interpretarem conteúdos incómodos porquanto «a rememoração desse passado põe em causa a certeza no presente e a esperança no futuro»<sup>18</sup>.

A solução terá de passar, pois, por uma reflexão realmente historiográfica, científica e promotora de uma negociação racional com o tempo pretérito. Por outras palavras, quando se equaciona o ensino e a aprendizagem da História tem de se colocar em cima da mesa uma ação contrária face a qualquer tentativa de amnésia, esquecimento seletivo ou cultura de silêncio<sup>19</sup>, sobretudo no que concerne aos acontecimentos mais traumáticos ou de abordagem controversa.

O docente será também ele responsável por potenciar reflexões individuais e coletivas que são claras e esclarecidas, distantes de simplificações abusivas, interpretações binárias, comparações despropositadas ou categorizações imprecisas<sup>20</sup>. A planificação das suas aulas neste âmbito será tanto mais significativa para os estudantes se na mesma transparecer um percurso para aqueles experienciarem a oportunidade de pensarem à maneira do historiador.

<sup>14</sup> LEGARDEZ & SIMONNEAUX, 2006

<sup>15</sup> LEGARDEZ, 2017: 83

<sup>16</sup> SEIXAS, 2012

<sup>17</sup> BILLIG, 2014

<sup>18</sup> BARCA, 2019: 478

<sup>19</sup> MARTÍN & PORRAS, 2021

<sup>20</sup> ALBERTI, 2014; MARTÍN & PORRAS, 2021

Um pensamento histórico<sup>21</sup> que implica a leitura e ligação entre fontes com perspetivas distintas, a diferenciação entre assunções pessoais racionais e pressupostos meramente emocionais, a contra-argumentação perante pontos de vista divergentes, a empatia diante do outro tão semelhante<sup>22</sup>.

Desta forma, dos mais novos aos mais velhos, na escola, a aprendizagem das histórias difíceis ou sensíveis, de outro modo questões socialmente vivas, converte-se, como tem de ser, num processo gradual:

**para atender a um passado traumático, socialmente incómodo ou potencialmente fraturante, [...] com tempos diferenciados – tempo de luto, tempo de luta, tempo de negociação de sentidos do passado em termos (mais) equilibrados e de diálogo humanista<sup>23</sup>.**

Além da abordagem de uma temática em específico, permitirá que se buriem competências transversais para o trabalho em componentes curriculares, como o raciocínio ponderado e questionador; a perceção da diversidade a vários níveis (explicativa, humana, cultural, ...), consequentemente respeitada; a recusa da naturalização do branqueamento de factos, opiniões, atuações.

## **O currículo prescrito: deliberação cultural e orientação pedagógica**

Como explica Gimeno Sacristán<sup>24</sup>, a instituição escolar integra, inevitavelmente, a definição de um corpus de saberes que se considera importante ensinar às gerações mais jovens. Por isso, o mesmo autor associa o currículo a um processo de deliberação que pressupõe uma seleção e organização cultural.

Efetivamente, há uma impossibilidade de as escolas contemplarem, na sua oferta formativa, a totalidade dos conhecimentos humanos disponíveis, pelo que é inevitável a definição daqueles que farão parte, ou não, da experiência educativa dos estudantes. Neste âmbito, assume-se como imperioso reconhecer que tal escolha não se consubstancia numa ação neutra ou circunscrita a um procedimento hermeticamente técnico. Como tem sido amplamente ilustrado pelos

<sup>21</sup> SEIXAS, 2012

<sup>22</sup> BARCA, 2019; TRAVERSO, 2012

<sup>23</sup> BARCA, 2019: 501

<sup>24</sup> GIMENO SACRISTÁN, 2000; 2011

estudos curriculares<sup>25</sup>, os saberes que são integrados, ou não, nas opções curriculares encontram-se, consciente e/ou inconscientemente, alicerçados em posicionamentos ideológicos que se estabelecem como fundamentais para os processos deliberativos. Por outras palavras, as decisões curriculares são sempre condicionadas por posicionamentos axiológicos e ontológicos sobre, por exemplo, a educação, a escola e a sua inter-relação com a sociedade<sup>26</sup>.

Retomando a perspectiva de Gimeno Sacristán<sup>27</sup>, o currículo estabelece-se como «um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, de identidades, culturais, etc.». Por sua vez, o pensamento de Giroux<sup>28</sup> traduz a ideia de que remover a dimensão política da deliberação curricular é ver diminuída a possibilidade de se interpretarem de forma completa as ações educativas e a sua relação com os distintos contextos sócio-culturais. Igualmente, é ver empobrecida a reflexão pedagógica, que assim se (re)configura como um processo predominantemente técnico e convergente com a construção de uma única racionalidade de acordo com um padrão nomotético. Por conseguinte, percebe-se que a discussão sobre o currículo, as decisões e artefactos curriculares e, ainda, as práticas pedagógicas requer a constatação de que os pontos acima referidos têm profundos impactos nas realidades e vivências escolares.

Sobre este domínio, e tomando em consideração a extensão e o propósito do presente texto, destacam-se apenas dois elementos: em primeiro, a vinculação do currículo a um conjunto de valores; em segundo, a existência de uma dimensão identitária que interage com as dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular. Principiando pelo segundo elemento, a identidade individual é, por definição, resultado da interação intersubjetiva com os restantes agentes sociais. Depois, é ainda marcada pelas experiências vivenciadas, pelos enquadramentos culturais vislumbrados, pelos conhecimentos estabelecidos como referenciais para a interpretação das realidades e, complementarmente, para a estruturação do próprio autoconceito<sup>29</sup>. Neste sentido, Tadeu da Silva explica que «o currículo é documento de identidade»<sup>30</sup>, porque as seleções pedagógico-

<sup>25</sup> APPLE, 2019; TADEU DA SILVA, 2010; TORRES SANTOMÉ, 2017

<sup>26</sup> DIAS DE CARVALHO, 2002

<sup>27</sup> GIMENO SACRISTÁN, 2010: 29

<sup>28</sup> GIROUX, 2020

<sup>29</sup> GIMENO SACRISTÁN, 2011

<sup>30</sup> TADEU DA SILVA, 2010: 150

curriculares que lhe estão subjacentes, inevitavelmente, condicionarão a assunção identitária de cada criança. Por outras palavras, podemos associar ao currículo, e à experiência curricular, uma dimensão autobiográfica, de construção do sujeito<sup>31</sup>, em relação à qual conteúdos associados ao género, à educação política ou à História (em particular, local e nacional) são dos exemplos mais elucidativos.

No que concerne ao primeiro elemento mencionado acima, em estreita interação com o anterior, distintos trabalhos<sup>32</sup> permitem entender como, na contemporaneidade, as opções político-curriculares sustentam – e, por inerência, legitimam – valores como o individualismo, a competição, a desresponsabilização social, a acriticidade apática, a obediência, a hierarquização cultural (enquanto forma particular de etnocentrismo ou preconceito cultural). Uma perspetiva que parece dialogar, de modo implícito, com o trabalho Nussbaum<sup>33</sup>.

De acordo com a filósofa norte-americana, importa reconhecer uma *crise invisível*: uma reconfiguração curricular que ameaça descaracterizar a democracia das sociedades atuais. De facto, as alterações educativas, genericamente, vão promovendo e validando um currículo desprovido de uma visão humanista, cada vez mais centralizado em saberes técnicos ou economicamente úteis. Assim, a criatividade, a tolerância, a empatia, a cooperação, o altruísmo, o compromisso comum, entre outros valores são paulatinamente afastados, o que, por consequência, dificulta a afirmação e/ou confirmação de uma identidade verdadeiramente democrática.

Por isso, segundo a autora, urge repensar o currículo, sobretudo para o desenvolvimento de uma consciência social mais crítica, que facilite aos estudantes uma interpretação menos mítica ou estereotipada da História e dos grupos sociais/culturais e que potencie uma conceção de sociedade que prevê o pensamento dissonante e fomenta, nos cidadãos, a genuína preocupação com os outros, ou seja, uma postura humanista e eticamente comprometida, também a nível planetário.

A este propósito, a História, não sendo a única área disciplinar com importância na promoção daquelas aprendizagens ou valores, assume o seu contributo inegável. Para desenvolver tal visão cada vez mais defendida em diferentes cir-

<sup>30</sup> TADEU DA SILVA, 2010: 150

<sup>31</sup> PINAR, 2016

<sup>32</sup> APPLE, 2019; GIROUX, 202; TORRES SANTOMÉ, 2017

<sup>33</sup> NUSSBAUM, 2012

cunståncias, considera-se, a título instigador, o posicionamento especialmente crítico de Giroux<sup>34</sup>:

**In an age when historical memory either disappears or is rewritten in the language of erasure and misrepresentation, too many people look away and become complicit with diverse forms of fascism emerging across the globe. Regimes of fear destroy standards of truth, creating easy paths for warmongers, racists, misogynists, and nativists to take advantage of a comatose public.**

De facto, o autor faz notar, nas entrelinhas da sua opinião, a importância de um ensino (da História) esclarecido, que contrarie a construção de interpretações fixas e pouco sustentadas nas evidências ou a formulação de imagens românticas da nação e dos seus protagonistas. Importa, pois, que as opções curriculares e pedagógicas contribuam para um pensamento (histórico) mais sofisticado, plural e questionador, que ocasione a formação de identidade individual e coletiva, e a agência social, conducentes com os princípios e as práticas democráticas<sup>35</sup>. Pese embora as orientações nacionais – isto é, o currículo prescrito – não sejam os únicos documentos curriculares, ou, ainda, um retrato exato daquilo que é, efetivamente, desenvolvido em cada um dos contextos, correspondem a elementos educativos com importância indiscutível também no que diz respeito àquelas perspetivas antes explicitadas.

Trabalhos de autores já referidos, como os de Gimeno Sacristán<sup>36</sup> ou os de Giroux<sup>37</sup>, ilustram o modo como as indicações curriculares políticas – que, em Portugal, correspondem hoje às Aprendizagens Essenciais e ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória – têm profundos impactos nas ações dos professores: como organizam os conteúdos, como desenvolvem as suas práticas, como desenham as dinâmicas avaliativas.

Na verdade, estes documentos curriculares representam os propósitos educativos estabelecidos pela tutela, os conteúdos e competências valorizados, epistemológica e axiologicamente, por esse poder central, além de se tomarem como um pilar fundamental para a compreensão da mediação didática. Assim sendo, fará sentido lê-los quando pretendemos pensar sobre a História que é, ou não, contada na escola.

<sup>34</sup> GIROUX, 2021: 121

<sup>35</sup> TORRES SANTOMÉ, 2017

<sup>36</sup> GIMENO SACRISTÁN, 2000

<sup>37</sup> GIROUX 2020

## Opções metodológicas

A nível metodológico, e para dar resposta à pergunta inicial – Que ‘questões socialmente vivas’ da História de Portugal estão presentes (ou ausentes) no currículo oficial do Ensino Básico? – recorreu-se à pesquisa documental<sup>38</sup>.

De facto, a concretização da investigação delineada implicou o recurso a documentos oficiais pré-existentes, neste caso as Aprendizagens Essenciais (de Estudo do Meio, 1º Ciclo, de História e Geografia de Portugal, 2º Ciclo e de História, 3º Ciclo), porque eram aqueles que mais se coadunavam com os objetivos definidos e clarificados logo na introdução deste texto. Além disso, importa sublinhar que são essas orientações curriculares de carácter nacional que, atualmente, e de acordo com a legislação em vigor, os professores devem considerar para a planificação das suas aulas<sup>39</sup>.

O foco dirigiu-se, naturalmente, para as prescrições que se destinam às componentes curriculares de História e Ciências Sociais (História, História e Geografia de Portugal, Estudo do Meio), tendo em conta a temática em estudo. Também em função da mesma, leram-se os documentos com a ideia prévia de que «a omissão de acontecimentos que podem ser percecionados como controversos ou sensíveis conduz a que os alunos conheçam uma versão do passado distorcida e enganadora»<sup>40</sup>, por consequência procurando descortinar a relevância conferida a tais assuntos históricos ou mesmo a multiperspetiva na explicação histórica.

Na verdade, não é tópico desconhecido o facto de a pesquisa documental proporcionar essa compreensão mais aprofundada de ideologias, sistemas de valores, culturas<sup>41</sup>. Conciliando o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade, procedeu-se à análise de conteúdo<sup>42</sup> das mencionadas Aprendizagens Essenciais, desde logo seleccionando os descritores (conhecimentos, capacidades, atitudes) referentes a questões socialmente vivas. Por via de uma leitura indireta, de cariz qualitativo<sup>43</sup>, interpretaram-se as conceções por detrás da linguagem específica desses descritores, associando-os por categorias.

<sup>38</sup> QUIVY & CAMPENHOUDT, 2005

<sup>39</sup> Cf. *Despacho n.º 6605-A/2021*. Segundo esse normativo recente, as *Aprendizagens Essenciais* entendem-se como «as dimensões que nenhum aluno pode deixar de aprender e [...] constituem a base para um aprofundamento flexível e enriquecido dos temas e conteúdos de cada disciplina.

<sup>40</sup> CONSELHO DA EUROPA, 2018: 22

<sup>41</sup> QUIVY & CAMPENHOUDT, 2005

<sup>42</sup> BARDIN, 2011

<sup>43</sup> GRAWITZ, 1993

Numa lógica que cruza análise e descrição do texto documental considerado<sup>44</sup>, as categorias foram nomeadas: i) escravatura; ii) colonização/descolonização; iii) Estado Novo; iv) direitos humanos. Quase como uma antecipação dos elementos que permitem explicitar as suas especificidades distintas.

Por fim, também se identificaram as ausências e/ou omissões de histórias difíceis ou sensíveis, tomando em consideração que esses factos de abordagem mais complexa favorecem o debate racional e pacífico, nomeadamente sob a forma de diálogos democráticos e interculturais<sup>45</sup>. Na secção seguinte expõe-se, então, a análise dos dados recolhidos, bem como a discussão fundamentada dos mesmos. Essa fundamentação é conseguida, ainda, pelo constante cruzamento com os constructos conceptuais mobilizados e mais acima clarificados.

## **Análise e discussão dos dados**

Desde logo, importa sublinhar que as categorias definidas, e atrás enunciadas, não correspondem à totalidade de questões socialmente vivas que se incluem nos textos curriculares para o Ensino Básico enquanto temáticas que podem ser estudadas na sala de aula. De facto, as orientações incluem outras memórias marcantes, às vezes ainda dolorosas, como a Guerra Civil espanhola, a destruição de Hiroxima e Nagasáqui ou a luta pelos direitos dos negros.

Porém, nem todos esses temas sensíveis têm abordagem prevista nos vários ciclos do Ensino Básico. Por exemplo, aqueles que remetem para realidades outras que não a portuguesa apenas são estudados no 9º ano de escolaridade, portanto no 3º ciclo. Selecionaram-se e categorizaram-se, então, os descritores que, indicadores de histórias incómodas, surgem explicitamente integrados nas Aprendizagens Essenciais dos três ciclos do Ensino Básico ou com evidente potencial de abordagem na lógica de uma cultura democrática intergeracional. Atenta-se, a seguir, em cada uma dessas categorias.

## **Escravatura**

Como ilustra Giroux<sup>46</sup>, a propósito da realidade norte-americana, a escravatura é, ainda hoje, um assunto socialmente vivo. Os distintos contornos analíticos

<sup>44</sup> BARDIN, 2011

<sup>45</sup> CONSELHO DA EUROPA, 2018

<sup>46</sup> GIROUX, 2021

que, em parte, partilham certo significado ontológico, tanto possibilitam uma reflexão sobre os modos historicamente consagrados de escravatura como remetem para os fenómenos contemporâneos neste âmbito. Embora não se pretendam, aqui, paralelismos entre os contextos norte-americano e português, sublinha-se esta perspetiva pela relevância de um entendimento plural e intertemporal do tema.

No que concerne ao 1º ciclo do Ensino Básico, o mesmo não tem menção explícita no desenho curricular prescrito e, por consequência, não se confirma uma efetiva orientação para o trabalho pedagógico neste domínio. Todavia, de forma subentendida, e porque a localização temporal da expansão marítima é um conteúdo de lecionação prevista no 4º ano de escolaridade, pode equacionar-se a abordagem da escravatura aquando do estudo «de fluxos migratórios, temporários ou de longa duração, identificando causas e consequências para os territórios envolvidos» [4º ano].

No ciclo subsequente, as referências são notórias e evidenciam duas perspetivas distintas. A primeira relaciona-se com o movimento migratório *forçado*, durante o período da expansão marítima, ligando-se o comércio de escravos à «cultura do açúcar e exploração mineira» [6º ano]; a segunda pressupõe a compreensão do «processo que desembocou na abolição da escravatura e da pena de morte» [6º ano]. Aparentemente, preconiza-se uma discussão sobre a escravatura assente num entendimento bastante superficial da mesma, que serve para explicar a razão da sua origem e, logo depois, a sua abolição.

Já para o 3º ciclo, apesar de uma só menção inequívoca, orienta-se o trabalho pedagógico para um estudo axiologicamente mais aprofundado, embora circunscrito aos séculos XV e XVI: «Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão» [8º ano].

Para as aulas de História dos alunos mais velhos parece haver a intenção de revelar-se a dimensão de sujeição e violência vinculada às práticas escravagistas, mas ainda ténue e porventura incapaz de apaziguar relações sociais atualmente imersas numa cultura democrática. Torna-se assim pertinente uma orientação curricular promotora de um entendimento multiperspetivado do fenómeno, enquadrado de acordo com premissas éticas fundamentais e compreendido pelos contornos que adquiriu nos distintos contextos geográficos e/ou históricos.

## Colonização/Descolonização

Diferentes sociedades ocidentais estabeleceram, também através dos sistemas educativos, uma concepção social que facilita a legitimação do pensamento colonialista e/ou imperialista<sup>47</sup>. Pelas visões mais críticas<sup>48</sup>, a atenção tem de centrar-se na forma como as experiências escolares contribuem, ou não, para a construção de pensamentos associados à valorização (heroica) de ‘nós’, colonizadores; às distorções (simplistas e redutoras) das comunidades e grupos sociais que são ‘os outros’; à desvalorização, ou ridicularização, de saberes provenientes de determinadas regiões.

Reconhecendo a ação colonial de Portugal no tempo pretérito, considerou-se, de forma particular, o retrato desse ‘nosso’ passado doloroso nos textos curriculares.

Uma vez mais notam-se ausentes as referências diretas ao colonialismo no 1º ciclo. E de novo se destaca a possibilidade de esse assunto histórico ser trabalhado, em diferido, quando se aponta, como descritor, «Relacionar a Revolução do 25 de abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos» [4º ano].

Relativamente ao 2º ciclo, as orientações curriculares são igualmente diminutas, cingindo-se a uma frase: «Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo» [6º ano]. Tal indicação induz uma simplificação do fenómeno colonial, circunscrevendo-o na sua complexidade e cronologia. Nesse sentido, a prescrição nacional não potencia uma abordagem mais esclarecedora e sustentada do colonialismo português, dado que somente o liga ao posicionamento ideológico do Estado Novo.

Num outro sentido, as opções do currículo no 3º ciclo parecem favorecer uma análise mais integradora, salientando-se três aspetos: i) aludem ao colonialismo em diferentes períodos históricos, associando-o às «formas de ocupação e de exploração económicas implementadas por Portugal em África, Índia e Brasil» [8º ano], assim como ao período do Estado Novo e da guerra nas ‘províncias ultramarinas’; ii) fazem sobressair, embora só nas entrelinhas, a relevância de uma prática pedagógica que permita a presença da multiperspetiva na explicação/interpretação histórica, tomando-se como referência os olhares de colonizadores e colonizados: «Analisar a guerra colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais,

<sup>47</sup> APPLE, 2019

<sup>48</sup> GIROUX, 2021; TORRES SANTOMÉ, 2017

relacionando-a com a recusa em descolonizar» [9º ano]; iii) proporcionam um enquadramento mais abrangente do tema, estendendo-se até aos processos de emancipação que lhe estão subjacentes: «Destacar a luta de emancipação dos povos colonizados, nomeadamente o pioneirismo dos povos asiáticos, e o caso indiano, enquanto paradigma da não-violência» [9º ano].

No final, porém, percebe-se um passado doloroso cujo estudo, ao longo do Ensino Básico, não parece ser suficientemente amplo para se evitar o seu revisionismo ou, até, uma certa instrumentalização do passado a favor de determinadas intenções menos democráticas e menos humanistas, bem como para se pensar sobre princípios éticos fundamentais ou formas contemporâneas de neocolonialismo(s).

## Estado Novo

Giмено Sacristán<sup>49</sup> dá conta de uma atual conceção de sociedade que, de certo modo, procura estabelecer uma lógica unificadora dos diferentes estados-nação, recuando a ideias fabulosas de uma cultura nacional homogénea, agregadora da totalidade dos cidadãos e construtora de uma nacionalidade coletiva forte. Tais premissas teóricas, quando mobilizadas para o pensamento pedagógico, podem incorrer numa hipervalorização dos heróis nacionais e dos acontecimentos históricos tidos como particularmente impulsionadores do sentido patriótico, sendo a História instrumentalizada para a criação de uma visão única e mitificada<sup>50</sup>. Além disso, contribuem para o branqueamento daqueles factos e/ou personalidades representativos de um passado menos positivo.

Efetivamente, tomando em consideração as referências curriculares associadas ao regime ditatorial que vigorou em Portugal entre 1933 e 1974, constata-se uma certa frivolidade na sua abordagem.

Para o 1º ciclo, as Aprendizagens Essenciais referenciam indiretamente tal regime político ao estabelecerem uma relação entre «a Revolução do 25 de abril de 1974 [e] a obtenção de liberdades e direitos» [4º ano]. Tal formulação pressupõe, crê-se, uma discussão prévia sobre um período histórico durante o qual os direitos e as liberdades fundamentais dos portugueses não estavam assegurados. Mais uma vez sobressai aquela tendência para a linearidade da História

<sup>49</sup> GIMENO SACRISTÁN, 2011

<sup>50</sup> TORRES SANTOMÉ, 2017

ria, feita de nomes e factos a serem memorizados uns a seguir aos outros e não tanto de relações de causalidade, de mudanças e continuidades, de significância(s). No 2º ciclo, as orientações evidenciam uma opção distinta, apontando, de forma direta, a abordagem didática em torno do Estado Novo. Porém, e de acordo com o excerto abaixo, as opções curriculares prescritas induzem uma lógica sobretudo descritiva, ou seja, parece privilegiar-se uma prática pedagógica pela qual os alunos aprenderão a enumerar as características do Estado Novo enquanto regime ditatorial:

**Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente 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. [6º ano]**

Ainda assim, numa asserção algo vaga, mas promissora, também se sugere a exploração das causas que estiveram na origem da transformação política de 1974: «Reconhecer os motivos que conduziram à Revolução do 25 de abril» [6º ano]. Na verdade, essas razões mais não serão do que as características anteriormente elencadas. No 3º ciclo, reconhece-se a progressiva complexificação do estudo do tema.

Para este nível explicita-se a relevância formativa de os estudantes desenvolverem uma compreensão mais sofisticada das dinâmicas que resultaram na consolidação do Estado Novo em Portugal, assim como de estabelecerem uma comparação com outros regimes ditatoriais, seus contemporâneos:

**Explicar o processo de implementação do Estado Novo em Portugal, destacando o papel de Salazar. [9º ano]**

**Comparar o Estado Novo com os principais regimes ditatoriais, estabelecendo semelhanças e diferenças. [9º ano]**

Aparentemente, o processo de aprendizagem deste período histórico tantas vezes suscitador de opiniões polarizadas ou de intenções revisionistas, ao longo do Ensino Básico, prevê-se que avance da superficialidade para a descrição e, só mais tarde, no sentido da comparação e explicação históricas.

De igual modo, destaca-se a ausência de indicações inequívocas e potenciadoras de uma reflexão mais alargada sobre o Estado Novo enquanto regime político que se distanciou dos princípios e valores democráticos. Aqueles que hoje consubstanciam a realidade na qual os alunos vivem, aprendem e, desejavelmente, intervêm enquanto cidadãos esclarecidos e interessados. Paralelamente,

te ao que Torres Santomé<sup>51</sup> discute a propósito do contexto espanhol, o currículo prescrito português não se tem afirmado, então, como realmente promotor de uma cidadania crítica que explicitamente condena valores como o autoritarismo, o culto do líder, a hierarquização social ou o nacionalismo banal.

## Direitos Humanos

Nussbaum<sup>52</sup>, sobre os direitos humanos, afirma-os fundamentais e inalienáveis para a dignidade dos indivíduos e, conseqüentemente, para a estruturação de sociedades comprometidas com a democracia.

Na mesma ótica, Giroux<sup>53</sup> recorda a importância de se contrariarem perspectivas e forças autoritárias que procuram diminuir a relevância (política e simbólica) dos direitos humanos e facilitar a construção de sociedades nas quais os cidadãos estão menos protegidos e mais isolados. Portanto, tornam-se essenciais as dinâmicas educativas, por exemplo os processos de desenho e desenvolvimento curricular, que se envolvem num debate mais alargado sobre os direitos humanos, enquadrando as suas implicações sociopolíticas, os seus fundamentos éticos, as (possíveis) repercussões do seu desrespeito<sup>54</sup>.

Ao invés do desejado, essa dimensão não surge com particular preponderância nos documentos analisados. Com uma tendência contrária face às categorias anteriores, é no 1º ciclo que esta questão socialmente viva mostra mais possibilidades de estudo, mas algo diversas, pois contemplam a ação individual, a reflexão mais alargada e, ainda, a constatação de uma relação de causalidade cujo antecedente imediato não se preconiza analisado com pormenor.

**Reconhecer casos de desrespeito dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança, sabendo como atuar em algumas situações, nomeadamente que pode recorrer ao apoio de um adulto [3º ano]**

**Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa. [4º ano]**

**Relacionar a Revolução do 25 de abril de 1974 com a obtenção de liberdades e direitos. [4º ano]**

<sup>51</sup> TORRES SANTOMÉ, 2017

<sup>52</sup> NUSSBAUM, 2012

<sup>53</sup> GIROUX, 2021

<sup>54</sup> GIROUX, 2020

No 2º ciclo, e com menor evidência no 3º ciclo, propõe-se uma espécie de análise longitudinal dos Direitos (Humanos), associando-os, por exemplo, ao Iluminismo - «Identificar/aplicar os conceitos: Barroco; Revolução científica; Racionalismo; Iluminismo; Estrangeirado; Separação de poderes; Soberania popular; Direitos Humanos» [8º ano]; à 1ª República «Identificar medidas governativas da 1ª República relacionadas com a educação e com os direitos dos trabalhadores» [6º ano]; e ao processo de democratização após 1974 - «Identificar/aplicar os conceitos: democracia, descolonização, direito de voto, câmara municipal, junta de freguesia, UE, ONU, PALOP, sociedade multicultural» [6º ano].

A partir dos exemplos acima apresentados, tende a destacar-se o 2º ciclo como o nível durante o qual se olha para os Direitos Humanos sob perspetivas várias, como a sua presença incontornável em sociedades democráticas, a sua ligação ao pluralismo cultural, a sua relevância no âmbito laboral.

Talvez se perceba, assim, a necessidade de se pensar um currículo, também no domínio da História, que se estabeleça como um vínculo robusto face à educação sobre e para os Direitos Humanos, nomeadamente pela perceção da sua implicação nas distintas realidades sociais e históricas, dos valores que lhe estão associados, da sua importância para a vida de cada um dos estudantes.

## Considerações finais

Sem novidade aparente, reconhece-se que as referências curriculares oficiais traduzem uma certa forma de interpretação do presente, do passado e, até, do futuro<sup>55</sup>, o que implica que as mesmas sejam alvo de reflexão atenta quando transpostas para a prática pedagógica quotidiana na sala de aula.

No que concerne à componente curricular de História, ou de Ciências Sociais, e tomando em consideração o assunto subjacente a este texto, as presenças ou omissões das questões socialmente vivas, no currículo prescrito, vão orientando a realidade social e os seus agentes. E sobre essa inclusão ou exclusão, três pontos podem ser salientados:

- i) primeiro, o esquecimento predominante no 1º ciclo, que parece corroborar uma conceção recorrente, face a este nível de ensino, das crianças como ‘demasiado pequenas’ para explorarem determinados conteúdos;

<sup>55</sup> MARTÍN & PORRAS, 2021

- ii) depois, um estudo superficial previsto para o 2º ciclo, pois assente na referência a conteúdos que permitiriam explorar a história incómoda, mas que se apresentam sobretudo numa lógica indicativa e/ou descritiva e que não prevê o debate mais ponderado sobre tais assuntos;
- iii) por fim, a presença no 3º ciclo que antecipa a abordagem mais habitual de temas difíceis e controversos, embora sem um substrato explicativo e ético realmente notado.

Em suma, o currículo prescrito, na realidade portuguesa, precisa de fazer sobressair uma «historical memory»<sup>56</sup> mais comprometida com a participação democrática pautada pelos valores do humanismo, da tolerância, da pluralidade cultural e que pressupõe experiências pedagógico-curriculares assentes na argumentação esclarecida e no debate honesto, sempre fundados na evidência histórica, sobre as questões socialmente vivas.

## Referências

- ALBERTI, Verena. *O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas*. «IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades», 2014. Disponível <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17189>>. [Consulta realizada em 25/06/2021].
- APPLE, Michael . *Ideology and Curriculum*. London: Routledge, 2019
- BARCA, Isabel. A controvérsia em História e em Educação Histórica. In VERA, Juan; FERNÁNDEZ, Juan, coord. – *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Múrcia: Editum, p.497-511, 2019
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BILLIG, Michael. *Nacionalismo banal*. Madrid: Capitán Swing, 2014
- BORRIES, Bodo Von. Coping with burdening history. In BJERG, Helle; LENZ, Claudia e; THORSTENSEN, Erik, ed. – *Historicizing the uses of the past*. Bielefeld: Transcript, 2011.
- CONSELHO DA EUROPA. *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI*. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2018.
- COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002
- EPSTEIN, Terrie; PECK, Carla. *Teaching and learning difficult histories in international context*. New York: Routledge, 2017.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata, 2011.

- GIMENO SACRISTÁN, José. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GIROUX, Henry. *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing, 2020
- GIROUX, Henry. *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a Time of Crisis*. London: Bloomsbury Academic, 2021.
- GRAWITZ, Madeleine. *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz, 1993.
- LEGARDEZ, Alain. *Propositions Pour une Modélisation des Processus de Didactisation sur des Questions Socialement Vives*. «Sisyphus – Journal of Education», 5(2), p.79-99, 2017.
- LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence. (Cord.). *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. France: Issy-les-Moulineaux, ed. ESF, 2006.
- LOMAS, Carlos (Cord.) *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2011.
- MARTÍN, Nilson; PORRAS, Roberto. Lidar con las cargas del pasado en la escuela. In IBAGÓN, Nilson; VEGA, Rafael; ECHEVERRY, Antonio e; GIL, Robin, eds. – *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos*. Cali: Universidade Icesi | Universidade del Valle, p.13-40, 2021.
- NUSSBAUM, Martha. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2012.
- PINAR, William. *Autobiography and an Architecture of Self*. In PARASKEVA, João; SHIRLEY, Steinberg, eds. - *Curriculum: decanonizing the field*. New York: Peter Lang, p.177-194, 2016.
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2005.
- SCHMIDT, Auxiliadora, CAINELLI, Marlene e; MIRALLES, Pedro. *As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de História*. «Antíteses», vol.11, p.484-492, 2018.
- SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação histórica. «Antíteses», 5(10), p.537-553, 2012.
- SOLÉ, Glória. Temas controversos da História e políticas educativas em Portugal. In VERA, Juan; FERNÁNDEZ, Juan (Cord.) *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Múrcia: Editum, p.475-495, 2019.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Antêntica, 2010
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata, 2017.
- TRAVERSO, Enzo. *O Passado, Modos de Usar*. Lisboa: Edições Unipop, 2012.
- WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.