

## O ensino da História como opção organizativo-curricular: Um estudo de caso

### RESUMO

Este estudo de caso explora o modo como a Educação Histórica se integra nos projetos educativos de agrupamentos de escolas de um município português. Privilegiando uma abordagem metodológica assente na análise documental, percebe-se – apesar do destaque conferido à formação cidadã dos estudantes, com enfoque no desenvolvimento de competências, pensamento crítico e participação – uma ausência explícita de ações direcionadas para o ensino e a aprendizagem da História. Embora a mesma seja mencionada pontualmente, no que concerne à multiculturalidade e à valorização da identidade de cada um, a sua presença como componente curricular autónoma é pouco (ou nada) valorizada naqueles documentos que orientam as instituições escolares.

Por conseguinte, o presente estudo evidencia a necessidade de uma reflexão real sobre o território da História (ensinada e aprendida) nas opções curriculares das diferentes organizações educativas, e suas eventuais potencialidades formativas, tendo em conta a constatação de um certo estatuto fantasmagórico conferido a esta área do conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; Currículo; Projeto educativo; Escola; Planificação.

Ana Isabel Moreira <sup>i</sup>  
Escola Superior de  
Desporto e Educação  
Jean Piaget V. N.  
Gaia, Portugal .

Pedro Duarte <sup>ii</sup>  
Escola Superior  
de Educação do  
Politécnico do Porto,  
Portugal .

### 1. INTRODUÇÃO

Em Educação, a panóplia de assuntos a investigar é inequívoca, permitindo adaptar a lente de cada pesquisa aos contextos, às práticas, às circunstâncias que, por determinados critérios enunciados, fazem mais sentido num certo tempo e num certo espaço.

Nesse sentido, optámos por uma investigação relacionada com as opções organizativo-curriculares, tomando como material empírico os projetos educativos dos agrupamentos de escolas inseridos num município português. Trata-se de um trabalho preliminar e que, adiante, poderá ser

enriquecido pelo seu alargamento a outras realidades educativas nacionais, bem como pela inclusão e análise de outros documentos institucionais relevantes e reveladores, como o Plano Anual de Atividades. Para principiar, consideramos conseqüente assumir um ponto de partida menor, no que concerne à dimensão da amostra, para auscultar realidades, factos, circunstâncias atuais que, então, podem tornar-se razão maior para a recolha de outros dados, a comparação (sem qualquer adjetivação) entre panoramas locais, a ampliação de razões e justificações, a perspetivação de outros rumos ou dos mesmos porque transversais e relevantes.

No final deste artigo, procura-se dar resposta à pergunta de partida: De que modo o ensino da História é incluído nas decisões organizativo-curriculares (plasmadas no projeto educativo) nas instituições escolares portuguesas?

Com esse propósito maior, o texto que se segue estrutura-se, como habitual, em secções diferentes, mas realmente interligadas e complementares. Depois desta introdução, o enquadramento conceptual redigido foca dois pontos fundamentais para a pesquisa levada a cabo – a escola como espaço organizativo-curricular e a presença da Educação Histórica nesse lugar –; as opções metodológicas surgem logo depois, devidamente justificadas, e às mesmas acresce-se, no ponto 4, a análise e a discussão dos dados recolhidos. A conclusão sintetiza as principais considerações possíveis, sempre associadas à sustentação teórica do trabalho.

## 2. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

### 2.1. A ESCOLA COMO INTERPOSTO ORGANIZATIVO-CURRICULAR

É necessário reconhecer que, embora a discussão centrada na organização escolar como um espaço de deliberação e decisão curricular seja menos difundida e estudada (Priestley et al., 2021), a escola surge como um contexto central nos processos de decisão e desenvolvimento curricular (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008). Importa, também, recordar que esta análise não é uma ponderação ou uma constatação recente.

Partindo da realidade ibérica, podemos destacar três trabalhos ilustrativos desse reconhecimento. Em primeiro lugar, um breve texto de Santos Guerra (1987), no qual o autor esclarece que o isolamento e a ação individual dos docentes mitigam projetos de desenvolvimento curricular novos e duradouros. Para o investigador espanhol, apenas ao nível organizacional é possível desenhar e desenvolver projetos educativos marcados pela investigação e pelo compromisso coletivo. Como recorda o mesmo, “muitas experiências de inovação esgotam-se porque se baseiam na iniciativa e na ação de um indivíduo que, quando se cansa, quando está ausente ou quando deixa [a escola], faz com que ninguém continue o projeto que ele investiu” (p. 4). Em sentido contrário, quando as decisões curriculares são deliberadas no seio da organização escolar, as mesmas são menos voláteis e menos dependentes da vontade individual de um ou outro profissional.

Na mesma linha de pensamento, Gimeno Sacristán (1995) esclarece que as escolas se estabelecem como unidades identificadas, organizadas e responsáveis pelo desenvolvimento curricular, destacando, de forma evidente, que é às escolas que os diferentes sistemas educativos atribuem a responsabilidade de definir um roteiro curricular próprio, enquadrado na comunidade e promovido pela colaboração, participação e investigação dos coletivos de profissionais. Por esse motivo, o autor aponta a importância de as lideranças educativas criarem condições para que, em cada contexto, surjam experiências curriculares coerentes, que ultrapassam a mera sequencialidade de disciplinas ou conteúdos e, antes, evidenciam uma articulação e identidade efetivas. Esta identidade requer, inevitavelmente, uma ponderação sobre o conhecimento e o domínio cultural reconhecidos com maior (e menor) valor por cada escola (Duarte, 2021).

Na sequência do discutido, torna-se mais claro como os estabelecimentos de ensino são fundamentais para a compreensão dos processos de desenvolvimento curricular. A este propósito, Matos Vilar (1994) referia que as condições institucionais emergem como componentes do currículo, uma vez que, para o autor, tais condições são estruturantes para viabilizar ou inviabilizar determinado projeto cultural e educativo e, mais ainda, estabelecem e enquadram os pressupostos e os valores que estão na base de qualquer vivência curricular. Explicando por outras palavras, é em cada uma das organizações educativas – concretas, reais, multidimensionais – que o currículo ultrapassa a mera intenção ou finalidade educativa e se consubstancia numa experiência real e vivenciada por cada criança. Como tal, essa experiência será, por um lado, enquadrada pelos referenciais éticos, políticos e educativos que são privilegiados por cada organização e, por outro, realizada como uma experiência coletiva e colaborativa.

Os pressupostos acima explanados visam, sobretudo, sublinhar o modo como, na contemporaneidade, a reflexão e a investigação sobre organizações educativas e currículo têm possibilitado estabelecer uma relação particularmente próxima entre estes conceitos. Poder-se-á defender, até, que o currículo e as organizações escolares são termos inextricáveis nos estudos em Educação, dada essa sua interdependência (Duarte, 2023).

Num outro rumo de discussão, diferentes trabalhos (Duarte, 2021; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Priestley et al., 2021) têm indicado a escola como o nível próprio de definição curricular. De acordo com estas perspetivas, o conceito de currículo percebe-se com maior clareza quando se associa o mesmo à ideia de prática social ou de projeto co-construído, com uma real dimensão política e pública (Dempsey, 2023). Como tal, não existe uma linearidade entre a definição normativa do currículo e a sua realização (acrítica) nos contextos de prática. Pelo contrário, ao afirmar que as organizações escolares são, elas mesmas, um território de definição curricular, fazemos sobressair uma dimensão co-construída e co-vivenciada do currículo, pela qual os agentes escolares são, por definição, agentes curriculares (González González, 2003). Portanto, neste nível de deliberação curricular, entrecruzam-se diferentes aspetos da vida escolar, como a cultura organizacional, a relação com cada comunidade local, as relações de poder, as conceções de professor, as exigências externas, entre outras.

Para Clemente Linuesa (2012), os distintos estabelecimentos

escolares devem, então, estabelecer-se como contextos organizadores do ensino. Neste sentido, estas instituições têm de se edificar como locais de coordenação curricular, valorizando os processos de planificação coincidentes com um percurso formativo coerente e articulado, bem como o desenho de projetos pedagógicos ponderados e duradouros. Para aquele mencionado autor, esse pressuposto requer, então, que as organizações escolares deliberem sobre aspetos curriculares de relevância, como linhas metodológicas, seleção e organização dos conteúdos, critérios gerais de avaliação e, com particular relevância para este estudo, atividades/projetos comuns aos estudantes e oferta formativa. A este propósito, e apesar de os aspetos relacionados com a deliberação curricular não se circunscreverem à dimensão formal (Dempsey, 2023; Duarte, 2021; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; González González, 2003), no contexto português, é inequívoca a importância – formal e simbólica – do projeto educativo, como o documento de referência de cada organização escolar.

Para finalizar, importa destacar duas ideias complementares. Em primeiro lugar, e como explica Heffernan (2018), a contemporaneidade está marcada por diferentes tensões que, de algum modo, conduzem as escolas para a homogeneidade, ora porque existem pressões externas diretamente condicionadoras das opções curriculares dos estabelecimentos de ensino; ora porque existem modos pós-burocráticos de intervenção política que, então, reduzem a autonomia organizacional das instituições escolares e condicionam, implicitamente, a profissionalidade dos docentes e a própria atuação das lideranças. Em segundo lugar – e apesar de ser efetiva certa diminuição da autonomia curricular das organizações escolares –, os processos de deliberação curricular contextualizada continuam a ser fundamentais para que, num sentido criativo e interativo, os agentes escolares possam comprometer-se com opções comuns, sublinhando um rumo de autoridade partilhada, fundamental para a afirmação de uma identidade organizativo-curricular própria, caracterizada pelas singularidades e necessidades de cada comunidade (Biddulph & Flutter, 2020; Priestley & Xenofontos, 2020).

Em jeito de síntese, podemos destacar como a dimensão organizativo-curricular das instituições escolares ultrapassa a mera definição burocrático-institucional, e antes se inscreve num território de (re)configuração identitária da organização e de deliberação profissional de maior relevância para os agentes escolares e para a comunidade educativa, em sentido lato.

## 2.2. EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM CONTEXTO ESCOLAR

A Educação Histórica, enquanto área de investigação, tem procurado respostas adequadas para duas questões maiores: (1) “Como ensinar?”; e (2) “O que aprender?”. Parte, pois, da teoria da História e, conciliando-a com certas teorias educativas, vai equacionando caminhos de aprendizagem que também são o fundamento da didática.

De forma mais evidente, no panorama nacional português, os investigadores tendem a entender a História como “uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma posição para o futuro), que [...] possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (Rüsen,

2015, p. 52) e, como tal, faz-lhes sentido que a aprendizagem dessa componente curricular, na escola, permita “articular o conhecimento histórico substantivo, o que se ‘afirma’ acerca de uma realidade do passado reconstruída, e o conhecimento metahistórico, isto é, o modo como se pensa e se faz História” (Gago & Ribeiro, 2022, p. 63).

Será com base nesta lógica, e pela diversificação de estratégias e recursos mobilizados em contexto escolar, que se torna possível proporcionar aos jovens estudantes uma experiência de aprendizagem intertemporal e intercultural, o contacto com múltiplas perspetivas, a argumentação fundamentada na evidência, o acesso a uma cultura histórica que diferencia qualquer intervenção marcada pela empatia e, ainda, pelo intuito transformador.

Se, por sua vez, “a consciência histórica consiste em uma pessoa estar apta a narrar as histórias de que tem necessidade para dar conta da dimensão temporal da sua vida prática. [...] é a competência narrativa na relação específica com a experiência do passado” (Rüsen, 2015, p. 252), então, importa que a mesma seja potenciada pelas aulas ou pelas atividades no âmbito da História, a par do desenvolvimento de competências de pensamento essenciais.

Um pensamento dito histórico é aquele que se faz dessas competências fundamentais, como a causalidade, a explicação, a significância, a dimensão ética, entre outras, sendo, por isso, progressivamente independente, transformador em relação ao presente, orientado para uma ação que ultrapassa o etnocentrismo por via do humanismo histórico que incorpora o reconhecimento mútuo da diferença cultural (Schmidt, 2021; Seixas & Morton, 2013).

Quer seja na habitual sala de aula de Estudo do Meio ou de História e Geografia de Portugal, quer seja no envolvimento nos mais recentes domínios de autonomia curricular ou em projetos institucionais mais amplos, parece cada vez mais notório que o ensino daquelas componentes curriculares tem de clarificar a provisoriedade das explicações; explicitar os modos de compreender, selecionar e utilizar informações históricas fundamentais; permitir uma leitura crítica das fontes escritas, iconográficas, digitais ou outras para se desdizerem perspetivas xenófobas, populistas, antidemocráticas. É assim, por via de uma espécie de *reading like a historian* (Wineburg, 2001), que se pode fomentar uma postura esclarecida quanto à manipulação informativa, usando, ainda, a argumentação fundada na evidência para se defenderem pontos de vista (Conselho da Europa, 2018; Miralles Martínez & Gómez Carrasco, 2021). Isto se os alunos, de facto, compreenderem o que é a História, como se faz História, qual é o ofício do historiador, percebendo, ainda, que há diferentes visões do conhecimento histórico (Wineburg, 2001), mas que devem ser escrutinadas e questionadas.

Conciliar os conhecimentos substantivos com os saberes metodológicos, ou seja, as competências próprias do pensamento histórico (Schmidt, 2021; Seixas & Morton, 2013) enforma uma abordagem pedagógica baseada, à partida, na multiperspetiva e no diálogo fundado na evidência (Barca, 2021).

As narrativas conhecidas, e mesmo contadas, emergem, então, como diversas, às vezes dissonantes, exigindo uma interpretação também

ela diversa, capaz de considerar o outro, as suas vivências e opções, direcionada para o reconhecimento das mudanças operadas na sociedade ao longo do tempo e nos distintos lugares (Miralles Martínez & Gómez Carrasco, 2021). E, por tal, o saber sobre História (porventura, sobre Geografia também) assume a intersubjetividade subjacente ao processo educativo e à participação social. Mesmo que os estudantes mais novos não o entendam com efetividade, o professor sabe que deste modo também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e ético dos mais jovens, ou seja, um pensamento histórica e geograficamente mais honesto, convergindo para uma racionalidade mais complexa e, em simultâneo, mais comprometida com o tempo presente (Gago & Ribeiro, 2022).

Este rumo conferido ao processo de ensino e de aprendizagem, se bem guiado, não tem de se restringir aos conteúdos previstos nas orientações curriculares transversais a todos os lugares e sujeitos. Pode, pois, ser adaptado a cada realidade e enriquecer-se com os conhecimentos prévios de cada um, a história local mesmo ali “ao virar da esquina”, o património e as suas múltiplas manifestações, as idiosincrasias de um grupo, entre outros (Barca, 2021).

Mais ainda, pode incluir as conhecidas como questões socialmente vivas (Legardez & Simonneaux, 2006), nem sempre atendidas porque são complexas, difíceis, sensíveis e “existe alguma relutância em considerar acontecimentos percebidos como particularmente dolorosos, trágicos, humilhantes ou divisivos” (Conselho da Europa, 2018, p. 22). Todavia, esta análise, mais ou menos aprofundada, que não omite ou branqueia, contribui para o desenvolvimento da consciência histórica de cada um desde idades jovens (Rüsen, 2015). E, daí, emergem vantagens: o contacto com narrativas históricas diversas, tantas vezes dissonantes ou incómodas, o ensino da significância de “valores culturais como a busca da verdade, a fundamentação dos argumentos e o respeito pelas fontes” (Conselho da Europa, 2018, p. 10); o jovem que acede, diariamente, às redes sociais repletas de fake news ou aos noticiários que perpetuam a dualidade de heróis e vilões e cujo nível de maturidade cada vez parece mais atrasado face ao nível etário tem a oportunidade de, com orientação científica, pensar e dialogar sobre tais assuntos.

Com ou sem utopia, a pesquisa em Educação Histórica, nas suas mais variadas linhas de investigação, e nos diferentes contextos onde se tem afirmado, vai preconizando, e mostrando que são viáveis, as práticas de ensino e de aprendizagem centradas no conhecimento estruturante do passado e esclarecido do presente, no envolvimento numa interação democrática e real, na visão empática, tolerante e respeitadora do mundo, de outras identidades, do ser humano (Barca, 2021; Gago & Ribeiro, 2022).

Porque, diante do Google, do ChatGPT ou de outras aplicações já identificadas ou ainda por identificar, continuar a investir num saber meramente teórico, de memorização necessária e com pouca aplicabilidade no quotidiano individual e coletivo é, certamente, “tempo perdido”. Um clique, uma palavra-chave, uma data incontornável são o mote fácil para alcançar um sem número de informações históricas, geográficas, etnográficas, culturais, etc., mais ou menos banais. Para reter dados que permitem fazer “um brilha-rete” junto daqueles cuja memória não é assim capaz. Mas, e depois? Que lugar, enquanto educadores do século XXI em curso, queremos conferir ao

raciocínio esclarecido, ao poder questionador, à capacidade criativa? Talvez possa ser esta a questão de partida que tenha como resposta a Educação Histórica em contexto escolar.

### 3. METODOLOGIA DO ESTUDO

De acordo com Boavida e Amado (2008), a investigação em Educação dedica-se a “descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos, compreender e justificar os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa” (pp. 197–198). Partindo desse referencial, e como identificámos na introdução do presente texto, este trabalho assume como principal finalidade compreender, através dos projetos educativos de agrupamentos de escolas, como as instituições educativas inscrevem as suas opções organizativo-curriculares no âmbito da Educação Histórica. Convergindo com esse propósito, para este estudo, optámos por um estudo de caso alicerçado em processos de análise documental.

À semelhança de Amado (2017), necessitamos, desde já, de assumir que não reduzimos os estudos de caso a uma investigação inferior, *soft* ou de menor valor metodológico. Aliás, como explica Yin (2018), os estudos de caso têm paulatinamente sido reconhecidos como uma opção de investigação com especial relevância no campo das ciências sociais e humanas. Neste contexto, esta estratégia de estudo surge quando se visa analisar um caso de forma articulada e integrada, e não como uma súmula de microelementos que o constituem. Explicando por outras palavras, a opção pelo estudo de caso visa, predominantemente, contribuir para uma compreensão mais complexa e interconectada do que se deseja investigar, afastando-se, por conseguinte, de correntes simplificadoras que procuram fragmentar a realidade e identificar variáveis isoladas (Duarte, 2023).

Importa, então, identificar o caso considerado para este estudo. Como revela Coutinho (2013), tudo pode ser tomado como um caso, como uma escola, uma turma, um agrupamento de escolas, entre outros. Nesta investigação, assumimos como caso um município do centro de Portugal e, para tal, integrámos a totalidade dos agrupamentos de escolas deste contexto geográfico, recolhendo oito projetos educativos<sup>1</sup>. Esta utilização dos projetos educativos dos estabelecimentos de ensino converge com a vocação naturalista dos estudos de caso (Amado, 2017), uma vez que temos a possibilidade de aceder aos discursos e às opções organizativo-curriculares realizadas de forma natural por parte dos diferentes agentes escolares, ou seja, um material empírico coligido sem qualquer intervenção por parte dos investigadores.

Atentando um pouco mais nas organizações autoras dos projetos educativos analisados, três delas apresentam uma oferta formativa que se prolonga da educação pré-escolar ao ensino secundário e as outras cinco não vão além do 3.º ciclo do ensino básico. Duas das instituições incluem cursos de educação e formação de adultos e há uma outra que dispõe de uma unidade de ensino especializado para alunos com multideficiência. Apenas um dos agrupamentos de escolas considerado no estudo integra um território

1. Os projetos educativos analisados identificam-se, adiante, com a letra A e um número sequencial (de 1 a 8). Tal denominação é totalmente aleatória.

educativo de intervenção prioritária. No que concerne ao número total de alunos, este oscila entre 1.000 e 3.000, distribuídos pelos vários estabelecimentos e níveis educativos de cada organização. Importa, também, referir que todos os projetos educativos selecionados se orientam para um período temporal posterior ao ano de 2021 (em três casos, incluindo, ainda, esse ano civil).

Ressalva-se, ainda, que a análise documental é uma opção relevante. Como identifica Yin (2018), diferentes investigações que optam por estudos de caso recorrem à análise documental, em especial, de artefactos escritos específicos. Esse tipo de documentos destaca-se na investigação em Educação, em particular se se tratar de textos naturais – isto é, documentos escritos diretamente pelos agentes educativos –, porque atribuem ao material empírico a autenticidade fundamental em qualquer estudo (Cohen et al., 2018).

A este propósito, explicitam-se, ainda, dois aspetos. Em primeiro lugar, dada a natureza dos dados, privilegiámos uma análise predominantemente qualitativa, com uma influência efetiva no curso da pesquisa (Amado, 2017). Por esse motivo, estabelecemos e discutimos categorias emergentes dos próprios documentos explorados, convergindo, uma outra vez, com a vocação de autenticidade já mencionada. Em segundo lugar, tivemos preocupações efetivas no domínio da credibilidade e princípios éticos que nortearam o estudo (Amado, 2017; Cohen et al., 2018). Desde logo, importa esclarecer que apenas considerámos documentos que se encontram públicos nos sites institucionais das organizações educativas, assim como não apresentamos nenhuma referência direta ao município estudado ou aos estabelecimentos incluídos na investigação. Sobre a credibilidade, também destacamos a preocupação com a credibilidade interpretativa através da identificação fiel do discurso dos agentes, assim como com a credibilidade teórica, com a integração articulada de distintos alicerces conceptuais que orientaram e suportaram a investigação.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A leitura atenta dos projetos educativos selecionados permite-nos, desde logo, uma conclusão: a ausência explícita de ações (com características que podiam ser variáveis) centradas no ensino e na aprendizagem da História.

Há, por sua vez, uma atenção evidente conferida à formação cidadã dos estudantes de diferentes níveis educativos, mas para a qual a área do conhecimento de História é apenas um dos muitos contributos possíveis por via da matriz curricular prevista para o Ensino Básico português.

De forma clara, emergem nos documentos analisados menções a iniciativas ou intervenções concretas que remetem para, por exemplo, a aprendizagem da leitura e da escrita com recurso a diferentes métodos, a melhoria dos resultados académicos ao nível da Matemática, a relevância de atividades experimentais no âmbito das Ciências ou a generalização do uso de recursos/aplicações digitais. Depois, apontam-se as potencialidades da articulação curricular (horizontal e vertical) ou dos trabalhos por projeto, assim como

parcerias a nível local e/ou regional, no entanto, o conteúdo é particularmente genérico e, na maioria das vezes, pouco clarificador das componentes curriculares intervenientes nessas atividades dinamizadas.

Pese embora a inexistência de dados que traduzam, de facto, a lógica da educação histórica incluída desde logo naqueles documentos que clarificam, em parte, o caminho seguido pelos agrupamentos de escolas, algumas ideias podem ser elencadas, proporcionando uma reflexão mais alargada.

Os oito projetos educativos lidos apresentam, como missão, intenções que, facilmente, ocasionam uma formação histórica coincidente com os princípios que subjazem mais ao desenvolvimento de competências do que à memorização de saberes. Isto por via de estratégias e de recursos que não se cingem ao rotineiro trabalho em sala de aula nem à leitura atenta das páginas de um manual ou dos diapositivos de uma apresentação de *PowerPoint* didática.

Atente-se nos excertos seguintes:

Ser uma escola [...] capaz de formar cidadãos com espírito crítico e criativo [...] para uma cidadania empenhada. (A1)

[...] contribuindo para a formação de cidadãos civicamente responsáveis e ativos numa sociedade democrática. (A2)

[...] garantir a todos os alunos que o frequentam a formação do carácter e da cidadania ativa e informada. (A4)

Formar cidadãos humanistas, livres, responsáveis e criativos [integrados] na sociedade. (A5)

Estes quatro primeiros exemplos evidenciam uma missão que faz sobressair as crianças e os jovens como cidadãos efetivos, capazes de desenvolver um raciocínio estruturado, uma argumentação ponderada, um humanismo real (A2) e que, por exemplo, considera e respeita os diferentes saberes e culturas (A4).

Cada vez mais, como explicitado algumas linhas acima, o ensino e a aprendizagem da História, desde os primeiros anos do Ensino Básico, pode contemplar esta perspetiva que favorece a cidadania esclarecida (A1), o reconhecimento da importância da democracia em várias dimensões da vida humana, a perceção de que a intervenção individual e coletiva não é somente imputada a figuras maiores e que ocupam cargos governativos, sendo viável para todos os cidadãos livres e responsáveis (A5).

Importa juntar a esta análise outras “missões” definidas pelas organizações escolares:

[...] integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural da região e do país. (A3)

Valorizar as pessoas. (A6)

Promover uma Educação em que se aprende a pensar. Uma Educação crítica, que problematiza. (A7)

Escola humanística [que] pretende preparar os nossos alunos para serem adultos de referência. (A8)

Porventura com um sentido mais transversal, não deixa de ser interessante que, se quisermos, também por aqui a História pode assumir a sua intencionalidade formativa, sem que tal exija qualquer opção aparentemente forçada ou artificial e apenas para servir um propósito maior. O reconhecimento de si próprio e dos outros (A6), mais próximos ou mais distantes, liga-se à empatia histórica e trabalha-se quando se exploram outras culturas, outros lugares, outros povos.

Mais ainda, a pesquisa em Educação Histórica continua a defender que os saberes substantivos, por si só, não concretizam a aprendizagem relevante no âmbito da História e, como tal, a intenção do aprimoramento de competências (A3), a par dos conhecimentos, também tem sido sublinhada, equacionando-se oportunidades para os estudantes argumentarem, pensarem causas e consequências, criarem relações intertemporais, cruzarem perspetivas, ...

Por fim, a educação humanista que forma indivíduos aptos para lidar com a volatilidade que os rodeia (A8), seja pelas mudanças políticas recorrentes, pelas notícias falsas divulgadas, pelos acontecimentos inusitados, é enriquecida quando, por exemplo, se permite o contacto com fontes (informativas) diversas, se estabelecem comparações entre “o que era” e “o que é”, se imaginam cenários alternativos baseados na evidência.

Ainda assim, quando, depois, se analisam as linhas de atuação para a concretização daqueles propósitos educativos mais amplos, não se constata propostas que integrem com efetividade as componentes curriculares de Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal ou História. E, pese embora a complementar leitura do Plano Anual de Atividades de cada agrupamento pudesse esclarecer sobre as áreas e/ou componentes curriculares envolvidas na prossecução dos objetivos preconizados, a verdade é que, como já apontado, leem-se menções explícitas, por exemplo, ao Português, à Matemática ou às Ciências Naturais nos projetos educativos explorados. Não é, pois, evidente o critério para tais opções e/ou omissões.

Com um pouco mais de atenção, detetamos pontuais referências que, se assim entendidas, podem ligar-se àquelas componentes de Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal ou História, mas sem que tenhamos qualquer evidência de que tal aconteceu ou poderá, ainda, concretizar-se.

Leiam-se, pois, alguns casos desses:

Desenvolver projetos de intercâmbio com diversas culturas e línguas. (A1)

Dinamização de atividades pelos alunos que promovam a multi/interculturalidade. (A3)

Envolver os alunos da população maioritária com as populações minoritárias. (A6)

Nestes dois exemplos, recuperam-se as ideias anteriores de cidadania empenhada e de valorização das pessoas.

Participação em projetos do município (À descoberta de...; Assembleia de Pequenos Deputados, ...) e nacionais (Parlamento Jovem). (A6)

Garantir que, anualmente, todos os alunos participam numa ação/atividade [...] de participação democrática. (A7)

Projetos e parcerias: Parlamento dos Jovens, Assembleia Municipal Jovem, Plano Nacional das Artes. (A8)

Por sua vez, estes excertos remetem para as intenções de integração num mundo onde cada um vive e age diariamente, de assunção de um raciocínio crítico e consciente e de problematização do real que se deseja democrático, humanista, diverso.

Fomentar a dinamização de projetos de âmbito local [...] numa lógica de parceria. (A2)

Comemoração de datas importantes do calendário, como forma de preservar/enriquecer a identidade cultural dos alunos. (A3)

Integração no PAA de iniciativas de âmbito local, regional e nacional promotoras do desenvolvimento da cidadania ativa. (A4)

Envolvimento e/ou dinamização de projetos com ligação ao meio. (A5)

Estas propostas orientam-se, por um lado, para uma dimensão que destaca os conteúdos e o seu papel cívico e relevante para a formação de cidadãos informados e, por outro, para o lugar da História local, mais próxima, na construção de uma identidade individual e coletiva que pode fazer dos alunos agentes mais livres e mais integrados.

Em suma, no seio da reduzida significância dos dados recolhidos para a finalidade definida para esta pesquisa, quisemos encontrar pontos que, de algum modo, testemunhassem certo reconhecimento do significado que a História pode assumir quando um caminho organizativo-curricular é desenhado.

Sem que se tenha por intuito generalizar o que quer que seja, a verdade é que importará principiar a refletir sobre o lugar que as diferentes componentes curriculares realmente ocupam no panorama escolar e as consequências de tal na formação académica dos estudantes portugueses.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito das Ciências da Educação, este trabalho, de alguma forma, permite atentar em aspetos que se relacionam com a dimensão pública da deliberação curricular (Dempsey, 2023), fazendo sobressair a escola como um contexto de reconstrução curricular. De facto, pela análise desenvolvida, torna-se mais notório como através das suas escolhas, e também das suas não escolhas, as escolas se podem afirmar como um verdadeiro interposto organizativo-curricular (Duarte, 2021).

Desde logo, importa destacar o modo como as missões, as visões e as finalidades educativas delineadas pelos estabelecimentos de ensino enfatizam a formação de cidadãos ativos, críticos e conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade democrática e plural. Neste contexto, salienta-se a menção, com particular premência, a projetos de intercâmbio escolar, atividades de promoção da interculturalidade e participação em eventos democráticos, que indiciam a necessidade de se proporcionar, aos estudantes, experiências que contribuam para o desenvolvimento da consciência cidadã (e histórica).

Contudo, apesar dessa circunstância – para a qual ideias como a literacia histórica ou a história local poderiam estabelecer-se como um contributo preponderante –, as organizações educativas analisadas parecem privilegiar outros domínios curriculares, logo à partida explicitamente referidos nos seus projetos educativos, como as Ciências Físicas e Naturais, a Matemática, a Língua Materna ou as Línguas Estrangeiras. Com efeito, essa preferência institucional decorre de uma tendência mais ampla que, internacionalmente, tem favorecido a subvalorização – ou, até mesmo, a desvalorização e anulação – curricular das Ciências Sociais e das Humanidades (Duarte, 2023).

Em jeito de síntese, e buscando uma resposta para a pergunta de partida, constata-se que, pese embora as instituições escolares, através dos seus projetos educativos, não se desresponsabilizem de uma formação cívica, crítica, multicultural e emergente da comunidade, parecem, em simultâneo, não entender as componentes curriculares associadas à História como aliadas viáveis na realização desses propósitos pedagógicos. De facto, este breve estudo atesta uma condição quasi-fantasmagórica da História nos documentos curriculares estratégicos analisados, ilustrando, por conseguinte, a necessidade de revitalizar e reforçar a sua importância e valor educativo no seio das opções organizativo-curriculares das várias escolas nacionais. O seu reconhecimento surge como condição necessária, ainda que insuficiente, para a revitalização de outros discursos políticos, organizacionais, curriculares e didáticos que, de algum modo, precisam de se estabelecer como alternativas às conceções dominantes. Assim, parece relevante esta ação de dar conta de como, também nas escolas e nos seus documentos oficiais, se perpetuam opções que, de algum modo, legitimam e reforçam conceções hegemónicas. Porventura, para que os distintos agentes possam consciencializar-se sobre as suas ações e, posteriormente, identificar e criar territórios contra-hegemónicos por via de uma outra forma de fazer.

Apresentando-se como um estudo preliminar, esta pesquisa estará sempre limitada pela dimensão (reduzida) da sua amostra, contudo, sem

intenções (na verdade, pouco prudentes) de generalização, adquire o valor científico e investigativo do seu conteúdo concretizado em dados efetivos e devidamente interpretados. Por conseguinte, as suas possibilidades de extensão são várias, dependendo das finalidades que se queiram conferir ao rumo da pesquisa mais alargada: analisar os projetos educativos de instituições escolares de outros municípios portugueses, comparar quantitativamente as marcas de educação histórica presentes nos vários documentos coligidos, relacionar este trabalho com outros similares a nível internacional, considerar outros documentos institucionais além dos projetos educativos (como os planos anuais de atividades, por exemplo) para o estudo mais centrado nas Ciências Sociais e/ou nas Humanidades.

As opções diversas assentam, pois, numa intenção mais ampla de pensar as instituições escolares como lugares de aprendizagem além da rotina da sala de aula ou dos conteúdos científicos previstos nos documentos curriculares oficiais, potenciando, ainda, a ponderação sobre o olhar atual para as áreas disciplinares que têm presença nas escolas, tantas vezes com consequências notórias no quotidiano de tais organizações.

E essa discussão, hoje, parece continuar a fazer todo o sentido dada a centralidade atribuída, nos dias que correm, às organizações educativas como espaços de investigação (Duarte, 2023), de liderança educativa (Gimeno Sacristán, 1995; Heffernan, 2018) e de reafirmação de um dado projeto curricular que é um projeto público (Dempsey, 2023) e comunitariamente implicado (Matos Vilar, 1994).

No final, se não de outro modo, este artigo permite enriquecer um pouco mais os caminhos da pesquisa pela qual a investigação em Educação se reforça continuamente, sempre que integra distintos alicerces e múltiplos contributos e/ou perspetivas (Amado, 2017).

## **AUTORIA DO ARTIGO**

Conceptualização, A.I.M., P.D.; Metodologia, A.I.M., P.D.; Validação, A.I.M., P.D.; Análise formal, A.I.M., P.D.; Investigação, A.I.M., P.D.; Curadoria dos dados, A.I.M., P.D.; Escrita do rascunho original, A.I.M., P.D.; Escrita das revisões e correções, A.I.M.. Todos os autores leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

## **CONFLITO DE INTERESSES**

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

## REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: Desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), epistemologia(s) e Educação Histórica: Um primeiro olhar* (pp. 59–70). CITCEM. <https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>
- Biddulph, J., & Flutter, J. (2020). Considering the possibilities. In J. Biddulph & J. Flutter (Eds.), *Inspiring primary curriculum design* (pp. 14–26). Routledge.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0414-5>
- Clemente Linuesa, M. (2012). Diseñar el currículo: Prever y representar la acción. In J. Gimeno Sacristán, R. F. Alonso, P. Perrenoud & M. Clemente Linuesa (Eds.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (2.ª ed., pp. 13-24). Ediciones Morata.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Conselho da Europa. (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: Princípios e linhas orientadoras* [Documento de referência]. Conselho da Europa. <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Dempsey, M. (2023). Curriculum: The great public project. In C. A. Säfström & G. Biesta (Eds.), *The new publicness of education: Democratic possibilities after the critique of neo-liberalism* (pp. 39–54). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067-4>
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: Uma reflexão centrada no ensino*. Escola Superior de Educação do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/19104>
- Duarte, P. (2023). *Viagens pela escola: Organização e funcionamento da instituição escolar portuguesa*. Furar o Cerco. <http://hdl.handle.net/10400.22/22900>
- Gago, M., & Ribeiro, A. I. (2022). História e Educação Histórica: Que diálogos e desafios? *Revista Portuguesa de História*, 53, 61–78. [https://doi.org/10.14195/0870-4147\\_53\\_3](https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3)
- Gimeno Sacristán, J. (Ed.). (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Ministerio de Educación y Ciencia. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-direccion-de-centros-analisis-de-tareas\\_145550/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-direccion-de-centros-analisis-de-tareas_145550/)
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12.ª ed.). Ediciones Morata.
- González González, M. T. (2003). Las organizaciones escolares: Dimensiones y características. In M. T. González González, J. M. Nieto Cano & A. Portela Pruaño (Eds.), *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 25–40). Pearson Educación.

- Heffernan, A. (2018). *The principal and school improvement: Theorising discourse, policy, and practice*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1495-7>
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (Eds.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives*. ESF.
- Miralles Martínez, P., & Gómez Carrasco, C. J. (2021). El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias. In N. J. Ibagón Martín, R. Silva Vega, A. S. Delgado & R. Castro-Gil (Eds.), *Educación histórica para el siglo XXI: Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 83–114). Universidad Icesi; Universidad del Valle. <https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.1.2021>
- Matos Vilar, A. (1994). *Currículo e ensino: Para uma prática teórica*. Edições ASA.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D., & Soini, T. (2021). Curriculum making: A conceptual framing. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou & T. Soini (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 1–28). Emerald Publishing.
- Priestley, M., & Xenofontos, C. (2020). Curriculum making: Key concepts and practices. In J. Biddulph & J. Flutter (Eds.), *Inspiring primary curriculum design* (pp. 1–13). Routledge.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História: Uma teoria da História como ciência* (E. C. R. Martins, Trad.). Editora UFPR.
- Santos Guerra, M. A. (1987). Organización escolar e investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, (2), 3–13. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9356>
- Schmidt, M. A. (2021). Cidadania e Educação Histórica: Diálogos com documentos curriculares brasileiros. In L. A. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), epistemologia(s) e Educação Histórica: Um primeiro olhar* (pp. 37–58). CITCEM. <https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

**i** CITCEM; Centro de Investigação Insight; Escola Superior de Desporto e Educação Jean Piaget VNGaia, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-6757-8005>

ana.moreira@ipiaget.pt

**ii** Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED); CIPEM/INET-md; Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-3048-6959>

pedropereira@ese.ipp.pt

Toda a correspondência relacionada com este artigo deve ser enviada para:

Ana Isabel Moreira

ana.moreira@ipiaget.pt

Recebido em 30 de maio de 2024

Aceite para publicação em 22 de abril de 2025

Publicado em 02 de janeiro de 2026

## History teaching as an organisational-curricular option: A case study

### ABSTRACT

This case study explores how History Education is integrated into the educational projects of school groups in a Portuguese municipality. Favouring a methodological approach based on document analysis, it can be seen that – despite the emphasis on students' civic education, with a focus on developing skills, critical thinking, and participation – there is an explicit lack of actions aimed at teaching and learning History. Although it is mentioned occasionally, about multiculturalism and valuing the identity of everyone, its presence as an autonomous curricular component is hardly (if at all) valued in those documents that guide school institutions.

Therefore, this study highlights the need for a real reflection on the area of History (taught and learned) in the curricular options of the different educational organisations, and its possible formative potential, given the fact that a certain ghostly status has been conferred on this area of knowledge.

**Keywords:** History Education; Curriculum; Educational project; School; Planning.

## La enseñanza de la Historia como opción organizativo-curricular: Un estudio de caso

### RESUMEN

Este estudio de caso explora cómo se integra la Educación Histórica en los proyectos educativos de los grupos escolares de un municipio portugués. Privilegiando un enfoque metodológico basado en el análisis de documentos, se observa que – a pesar del énfasis en la educación cívica de los alumnos, con un enfoque en el desarrollo de competencias, pensamiento crítico y participación – hay una ausencia explícita de acciones dirigidas a la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Aunque se menciona ocasionalmente, en relación con la multiculturalidad y la valoración de la identidad de cada individuo, su presencia como componente curricular autónomo apenas se valora (si es que se valora) en los documentos que orientan las instituciones escolares.

Por ello, este estudio pone de manifiesto la necesidad de una reflexión real sobre el ámbito de la Historia (enseñada y aprendida) en las opciones curriculares de las diferentes organizaciones educativas, y su posible potencial formativo, dado que se le ha conferido un cierto estatus fantasmal a esta área de conocimiento.

**Palabras clave:** Educación Histórica; Currículo; Proyecto educativo; Escuela; Planificación.