

História ausente é História esquecida? relevância histórica e análise do currículo oficial para o Ensino Básico português

¿Es la historia perdida historia olvidada?

relevancia histórica y análisis del currículo oficial de la Educación Básica portuguesa

Ana Isabel Moreira (*) / Pedro Duarte Pereira

Resumo

Este trabalho tem como principal foco de análise o currículo oficial português relacionado com a componente de História, para o Ensino Básico, em particular as ausências que aí mais sobressaem. Estas podem relacionar-se com os conhecimentos substantivos que se apartam da abordagem preconizada por variadas razões (passados incómodos? temas difíceis? grupos não poderosos? ...) ou com as competências de pensamento histórico (multiperspetiva, significância, causalidade, empatia, ...) que parecem ter sido esquecidas quando se estruturou certo percurso de aprendizagem para estudantes com idades entre os 6 e os 15 anos. Como considerações maiores, constata-se, naqueles textos curriculares (denominado *Aprendizagens Essenciais*), uma aparente simplificação genérica da narrativa histórica que se conta aos mais jovens cidadãos do mundo atual. A inevitável seleção de determinados saberes em detrimento de outros, na verdade, contribui, acima de tudo, para o escamotear de uma literacia histórica que podia, e devia, alcançar outros níveis. O processo de ensino (e de aprendizagem) da História, desde o começo da escolaridade obrigatória, tem de orientar-se no sentido de uma formação cidadã, esclarecida, democrática, intertemporal. As inexistências no que concerne aos conteúdos considerados ou ao raciocínio potenciado, por sua vez, somente comprometem aquele desígnio.

Palavras-chave: currículo ausente, Educação Histórica, História, Ensino Básico.

Resumen

Este trabajo se centra en el curriculum oficial portugués relativo al componente de Historia para la Educación Básica, en particular en las ausencias que más destacan en él. Estas pueden estar relacionadas con los conocimientos sustantivos que no se incluyen en el enfoque recomendado o con las habilidades de pensamiento histórico que parecen haber sido olvidadas a la hora de estructurar un determinado itinerario de aprendizaje. Como principal consideración, podemos observar en esos textos curriculares (*Aprendizajes Esenciales*) una aparente simplificación genérica del relato histórico que se cuenta a los más jóvenes del mundo actual. La inevitable selección de ciertos conocimientos en detrimento de otros contribuye a ocultar una alfabetización histórica que podría alcanzar otros niveles. El proceso de enseñanza de la Historia, desde el inicio de la escolaridad obligatoria, debe orientarse hacia una educación ilustrada, democrática, intertemporal y ciudadana. La inexistencia de los contenidos considerados o de los razonamientos fomentados, a su vez, sólo compromete ese diseño.

Palabras Clave: curriculum ausente, Educación Histórica, Historia, Educación Básica.

* Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» e Colégio Externato Imaculada Conceição, ana_moreira@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6757-8005, autor de correspondência/ autor de correspondencia

Moreira, A. I., & Duarte, P. (2023). História ausente é História esquecida? Relevância histórica e análise do currículo oficial para o Ensino Básico português. *Clio. History and History Teaching*, 49. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499522 - /Recibido 11-07-2023 / Aceptado 18-12-2023

1. Introdução

Considerando o ensino e a aprendizagem da História como um caminho para a assunção de um compromisso cívico, democrático e responsável por parte até dos mais jovens estudantes, cidadãos também, importa pensar as ausências curriculares, como uma certa forma (oficial) de se compreender e orientar a realidade social, marcada por tendências políticas e ideológicas mais ou menos reconhecidas. Assim, o ponto de partida para esta preliminar investigação foi a seguinte pergunta: *que ausências se notam mais evidentes no currículo oficial para o Ensino Básico português na componente de História?*

Para dar resposta à mesma, atentando nos três primeiros ciclos de ensino obrigatoriamente frequentados pelos alunos portugueses com idades entre os 6 e os 15 anos, a pesquisa documental levada a cabo assentou nos documentos curriculares de referência, as *Aprendizagens Essenciais*, em particular no que concerne aos temas/assuntos históricos que parecem esquecidos naquelas prescrições oficiais nacionais. Eventualmente, tais inexistências podem ocasionar narrativas únicas ou leituras essencialistas da realidade passada e presente. E, de uma outra forma, por via do debate fundamentado, do conhecimento amplo, do tornado visível, podem estudar-se conteúdos diversos, que perpassam tempos distintos e que, por vezes, provocam dúvida, estranheza, controvérsia, além de se explorarem competências como a interpretação de 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 nem mais nem menos importante.

Nas linhas que se seguem, expomos o enquadramento conceptual que orientou a pesquisa e que colocou em diálogo duas áreas de investigação – a Educação Histórica e os Estudos Curriculares – para uma reflexão integrada sobre a temática, antes mesmo de apresentarmos os dados recolhidos e a sua análise e discussão. Por fim, as conclusões podem também ser lidas como um equacionar de práticas educativas capazes de contrariar aquelas ausências na direção de uma formação cidadã realmente significativa.

1.1. O currículo entre presenças e ausências

O currículo assente numa conceção hermética, formal, neutra e tecnicamente avançada está, atualmente, afastado do campo de reflexão e problematização curricular (Tadeu da Silva, 2016). Com efeito, diferentes trabalhos, hoje, dão conta de como o currículo, enquanto construção social (Goodson, 1997), reflete determinados posicionamentos sobre que conhecimentos são, ou não, legítimos de ser ensinados (Apple, 2019); que valores são, ou não, prioritários para as gerações salvaguardarem e preservarem (Duarte, 2021); que saberes assumem particular pertinência, poder talvez, para ser estudados (Gimeno Sacristán, 2011); que traços identitários precisam,

ou não, de ser promovidos pelas diferentes realidades escolares (Torres Santomé, 2017), entre outros.

Neste sentido, o currículo tem de ser compreendido num sentido mais amplo, além das concepções tradicionais, que, de certa forma, o reduzem a uma manifestação textual, mais ou menos canonizada, daquilo que é (ou deveria ser) ensinado em contexto escolar. Ao recuperarmos a perspectiva de Gimeno Sacristán (2011, p. 29), tomamos o currículo como:

uma selecção das características e elementos que são considerados dignos de serem transmitidos pelo seu potencial para dignificar o ser humano, no âmbito do acervo geral disponível. Por outras palavras, trata-se de uma cultura seleccionada com base em critérios de valor [...]. O que é considerado valioso e merecedor de fazer parte desta cultura escolar é o que é valorizado a partir de uma certa hierarquia de valores contidos nas mesmas representações que fazemos da cultura [...]. Obviamente, nem toda a tradição pode ser valiosa, uma vez que não se enquadra no tempo e nos moldes da escolaridade [...]. Também não é uma fotografia reduzida à escala das suas possibilidades materiais, mesmo que tente ser uma representação de todo o património cultural potencial.

Por conseguinte, como existe sempre uma selecção, não será plausível apregoar que o currículo se restringe a um texto neutro, sem qualquer influência (interferência?) social, política ou ideológica. Por outras palavras, importa reconhecer que as decisões curriculares se enquadram num sistema mais abrangente e que lhe confere determinada racionalidade e legitimidade (social, democrática, cultural, pedagógica, entre outras) (Duarte, 2021). Naturalmente, existem tensões e conflitos internos aos processos de deliberação curricular, porque o património cultural que é curricularmente consagrado adquire maior validade e reconhecimento (simbólico e económico), o que, igualmente, se traduz numa maior valorização dos grupos e comunidades de onde o mesmo emergiu (Apple, 2019). Por esse motivo, a sua construção social ‘põe a descoberto’ relações de poder que ultrapassam os contextos escolares – em sentido estrito –, mas que vão sendo assumidas por tais instituições de ensino e, de algum modo, reproduzidas pelas próprias decisões curriculares. Assim, e simbolicamente, também se vai contribuindo para a perpetuação de desigualdades sociais e culturais (Goodson, 1997).

Decorrente do explicado, convém constatar que o currículo – nas suas múltiplas feições – terá, indubitavelmente, uma implicação direta na forma como cada estudante estabelece, reconfigura e reforça determinados sentidos comuns: sobre si mesmo, sobre a sociedade, sobre a cultura, sobre a cidadania, entre outros (Torres Santomé, 2017). Trata-se, portanto, de um *documento de identidade*, como assim o denominou Tadeu da Silva (2016), porquanto não só contribui para que os estudantes perfilhem determinados traços, individuais e coletivos, associados a certa identidade construída, como, e talvez com impacto mais ‘violento’, privilegia umas e oculta outras

características identitárias associadas a certos referenciais culturais, estéticos, éticos e históricos mais ou menos legitimados num tempo e num lugar definidos.

Efetivamente, através do currículo, podemos perceber o modo como num certo momento e num determinado contexto são defendidas aquelas representações dos vários grupos sociais (Gimeno Sacristán, 2011), porque são aquelas, e não outras, que se incluem no mesmo. Explicando melhor, as opções curriculares revelam-nos a visão dos diferentes decisores – políticos e educativos – no que concerne ao património e às idiossincrasias de grupos diversos ou de realidades espaciais e temporais. Quando fazemos, pois, uma análise curricular, deparamo-nos com uma visão assumida, por exemplo, quanto aos grupos mais poderosos ou aos grupos minoritários (Goodson, 1997), as suas características, as suas ações, as suas heranças ou as suas relações sociais. Aparentemente, estes sentidos comuns tenderão a ser também adotados por quem aprende a partir daquele *documento de identidade*. Assim, não será despropositado atentar no modo como, por exemplo, a escola retrata a pobreza, as comunidades racializadas, as expressões culturais e religiosas, entre outros, e, ao mesmo tempo, que valores lhes liga ou que enquadramento social lhes permite.

No âmbito da discussão até aqui concretizada, destacam-se, ainda, as ausências nas opções curriculares. A este propósito, Monteiro (2022) alerta-nos para a existência de *vidas que não têm direito a luto* – como a dos migrantes de fuga –, isto é, pessoas cuja história de vida, após a sua morte, simplesmente desaparece. Numa articulação com esta ideia, mas adaptada à investigação em causa, salientamos a existência de patrimónios, histórias, sujeitos e comunidades que parecem não ter direito à representação curricular. Tanto numa situação como noutra, o que ganha significância é a existência de determinadas vidas que, à partida, não são entendidas como suficientemente importantes, valiosas ou merecedoras, de recordação, partilha e preservação na memória (individual e coletiva).

No contexto curricular, esses esquecimentos remetem, inevitavelmente, para a ideia de currículo ausente (Duarte, 2021). Este conceito corresponde a todo o património cultural que não tem representatividade curricular, num contexto, num determinado ciclo ou ano letivo. O mesmo adquire particular importância quando é possível estabelecer um padrão de sucessivas ausências, reveladoras de como a escola, enquanto sistema, minoriza ou desconsidera determinadas identidades sub-representadas (Tadeu da Silva, 2016).

Num tempo desejavelmente balizado pela interculturalidade e pela alteridade, como valores centrais dos sistemas educativos (Gimeno Sacristán, 2011), a exclusão, a diminuta representatividade ou o estabelecimento de hierarquias entre culturas, comunidades e grupos sociais dificulta o efetivo compromisso com o diálogo democrático e com a valorização da diversidade (Torres Santomé, 2017).

1.2. História (ausente) e ensino da História

Na realidade contemporânea não é raro que aquelas “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” (Moreira & Duarte, 2022, p. 236) sejam tomadas como verdades absolutas e inquestionáveis. Parece continuar a verificar-se a tal necessidade de afirmação de uns em relação ‘aos outros’, sejam eles quem forem, às vezes sob a forma de inexistência ou invisibilidade concedida a esses ‘outros’. Como clarificou outrora Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 71):

as distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível.

Na sequência daquela ideia, a História, assim entendida, centrar-se-á num conjunto de elementos (princípios, regras, valores, ...) que ao longo do tempo, e no espaço, enformaram o modo de vida de uma cultura e permitiram a cada indivíduo e a cada comunidade construir a sua identidade individual e coletiva. Segundo Gago e Ribeiro (2022), esta lógica que é etnocêntrica resulta de uma avaliação normativa assente na assimetria, baseia-se numa continuidade monolítica desde a origem e num espaço monocêntrico (visível ou invisível) e encara os outros como apartados do nosso ‘centro do mundo’.

Portanto, nesta circunstância, a alteridade, a diferença, a idiosincrasia tendem a não ser bem consideradas ou, até, a ser tomadas como uma oposição àquela comunidade social organizada. Porventura, uma opção para contornar conflitos entre essas comunidades, ou mesmo para contrariar qualquer princípio de iniquidade/desigualdade, passará pela ausência conferida a certos grupos, a certas evidências, a certas perspetivas.

No entanto, a compreensão histórica tem de permitir ir mais além. A experiência no âmbito da História, no ponto de vista de Jörn Rüsen (2021a), tem de integrar com sentido os aspetos mais negativos ou controversos, bem como a ideia de equidade.

Com efeito, as narrativas históricas que se contam têm de ser protagonizadas por todos – os poderosos, os excluídos (em algum momento), os comuns, os autóctones, os estrangeiros, ... –, uma vez que as visões do mundo por quem não é ‘europeu, branco, heterossexual’ (Tadeu da Silva, 2016), os saberes oriundos de outras tradições, as perspetivas decorrentes de práticas não hegemónicas contribuem para uma maior honestidade cognitiva (Paim & Araújo, 2021), e também por isso para uma sociedade global mais justa e equilibrada. Por outras palavras, e buscando novamente

o trabalho de Gago e Ribeiro (2022, p. 67), “as diversas ideias de humanidade podem [assim] interrelacionar-se e tornar-se um meio para a construção de um discurso, uma narrativa interspetivada fruto de um diálogo intercultural e, nesse sentido, verdadeiramente universal”.

Essa narrativa histórica, que não se faz de ausências consentidas, que rompe com eventuais verticalizações históricas, que comporta novas epistemologias, potencia, pois, a construção de significados face àquela realidade em estudo, a par da formação identitária individual e coletiva (Moreira & Duarte, 2022). E se a levamos para o contexto escolar, especificamente para a sala de aula da componente curricular de História, em qualquer nível de ensino, a mesma será francamente relevante, já que, como afirma Rüsen (2021b, p. 16):

os estudantes necessitam de uma ideia de História que os integre num sentimento de unidade pacífico baseado numa compreensão crítica do passado e numa promissora perspectiva de futuro. A divergência e a multiplicidade precisam de um princípio de ordenamento fundamentado no imperativo da aprendizagem histórica.

Indiscutivelmente, a aprendizagem histórica que cada sujeito experiencia terá consequências na sua estruturação enquanto ser humano e “este ‘ser-se um ser humano’ está relacionado com a abrangência da experiência histórica (história universal) e a profundidade de seus elementos normativos (a dignidade dos seres humanos)” (Rüsen, 2021b, p. 17). Por conseguinte, a formação decorrente do diálogo entre distintas perspectivas, diferentes tempos, sem omissões ou comprometimentos, também distanciada de um certo carácter exclusivista e discriminatório dominante outrora, assumirá, cremos, um papel de realce na afirmação de cada qual enquanto cidadão consciente, ativo e interventivo no Mundo.

Tal processo formativo, como “charneira para a promoção da educação histórica” (Barca, 2001, p. 13), reveste-se do desenvolvimento do pensamento histórico delineado por competências – argumentação, significância, causalidade, empatia, multiperspetiva, ... – que ocasionam o entendimento contextualizado de tempos que são diferentes mas fulcrais para a orientação quotidiana de cada um e para o diálogo intercultural (Rüsen, 2021b).

É por via daquele pensamento aprimorado, assumido, concretizado que se pode “revelar o ‘invisível’, o que se desconhece, ou seja, colocar questões, cruzar evidência e juntar as várias peças acerca do que ainda não se sabe” (Gago & Ribeiro, 2002, p. 70). De facto, parece-nos que quando se planeia o ensino (e, quiçá, a aprendizagem) da História importa valorizar uma ação contrária face a qualquer tentativa de amnésia, esquecimento seletivo ou cultura de silêncio (Martín & Porras, 2021; Moreira & Duarte, 2022); mais ainda importa reparar, mais do que olhar, “o diferente, o estranho, o ‘outro’ com respeito pela dignidade humana – um princípio universal, ou na proposta ruseniana, um antropológico universal” (Gago & Ribeiro, 2022, p. 70).

Pese embora não sejam os únicos elementos, a verdade é que os documentos curriculares também contribuem para a produção de cultura histórica nas sociedades, nos diferentes momentos. Anteriormente, poderá ter havido a intenção de, pelas prescrições oficiais para a componente curricular de História, transmitir um nacionalismo fervoroso e defensor das fronteiras de cada pátria; depois, poderá ter emergido a vontade transversal de uma cidadania mais ampla e mais ativa; recentemente, encara-se a necessidade de treino de uma mão de obra eficaz e eficiente; mais ainda, “usar a história como um suporte para a coesão social [...] parece prosperar em uma era da migração, da incerteza sobre as consequências do multiculturalismo e numa busca por alguma base legítima de afirmação de valores ‘comuns’” (Lee, 2016, p. 110).

Inequivocamente, o currículo, num sentido lato, dialoga com dimensões estéticas, cognitivas, políticas (Schmidt, 2021) e, por consequência, as escolhas neste âmbito não são aleatórias, antes derivam de um certo olhar em relação à sociedade, até ao Mundo, que se deseja ajudar a formular. O mais relevante, na discussão até então encetada, é que tal interação entre cultura escolar e cultura histórica surge, em simultâneo, como ponto de partida e ponto de chegada no ensino e na aprendizagem da História. Não será problemático, no nosso entender, se se pretender explorar a ausência, o que causa controvérsia, o que é difícil de narrar, ou seja, se os documentos curriculares atenderem ao “processo de interiorização dos conteúdos como determinação de formas de organizar e dar sentidos às experiências individuais e coletivas dos alunos” (Schmidt, 2021, p. 53). Quer isto dizer que o foco da aprendizagem histórica tem de coincidir, no seu planeamento e na sua concretização contextualizada, com um pensamento independente, fundamentado e experimentado numa sociedade plural, desejavelmente democrática, eminentemente disponível para a atuação individual e coletiva.

2. Metodología

Tal como mencionado logo na introdução deste trabalho, para responder à pergunta de partida definida – *que ausências se notam mais evidentes no currículo oficial para o ensino básico português na componente de História?* –, optamos pela pesquisa documental (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Os propósitos subjacentes a este início de investigação, que se pretende aprofundar posteriormente, requereram a consideração e análise de documentos oficiais pré-existentes, neste caso as *Aprendizagens Essenciais* [AE] (de Estudo do Meio, 1.º ciclo, de História e Geografia de Portugal, 2.º ciclo e de História, 3.º ciclo). Mais ainda, importa sublinhar que estas orientações curriculares têm um carácter nacional e, por isso, de acordo com a legislação em vigor (cf. Despacho n.º 6605-A/2021), os professores devem contemplá-las para a planificação das suas aulas, pois tratam-se das “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”.

Depois, a seleção das prescrições que se destinam às componentes curriculares de História (2.º e 3.º ciclos) e/ou Ciências Sociais (1.º ciclo) não foi aleatória, tomando em atenção a temática específica do estudo. Além do mais, os documentos foram lidos e analisados com a ideia prévia de que “a omissão de acontecimentos [...] conduz a que os alunos conheçam uma versão do passado distorcida e enganadora” (Conselho da Europa, 2018, p. 22), ou seja, visando entender as ausências na(s) narrativa(s) histórica(s) a incluir no processo de ensino e de aprendizagem e, por consequência, a reconstrução do passado (a compreensão do presente e a perspetivação do futuro) permitida aos estudantes. A pesquisa documental, entre outras potencialidades, pode proporcionar essa interpretação mais aprofundada de ideologias, sistemas de valores, culturas (Quivy & Campenhoudt, 2005), coincidindo pois com uma das intencionalidades na qual assentou a investigação.

Por sua vez, a análise de conteúdo (Bardin, 2011) dos textos coligidos baseou-se na leitura interpretativa de aspetos concretos, nomeadamente os descritores (conhecimentos, capacidades, atitudes), por cada um dos autores de forma individual. Esse estudo qualitativo, atento à linguagem específica, bem como às inclusões e exclusões de conteúdos e/ou competências, permitiu uma certa desconstrução do texto documental em causa. De facto, as perspetivas de cada um foram colocadas em confronto e daí se perceberam as ausências duplamente notadas, bem como aquelas que, apesar de uma interpretação mais pessoal, não fazia sentido deixar ao acaso, porquanto a sua pertinência no âmbito do ensino e da aprendizagem da História (ou das Ciências Sociais, de modo mais lato) é real.

Sem esquecer que o estudo, em contexto de sala de aula (de Ciências Sociais ou de História), de diferentes factos, pontos de vista, evidências favorece o debate racional e pacífico, nomeadamente sob a forma de diálogos democráticos e interculturais (Conselho da Europa, 2018), convém, a seguir, sublinhar as inexistências, procurar uma justificação (eventual) para as mesmas, propor alternativas em função do tomado como curricular e historicamente mais significativo. Assim, na secção seguinte, apresentam-se os resultados obtidos, depois a sua discussão, também por via do repetido cruzamento com os elementos conceptuais mobilizados e antes explicitados.

3. Resultados

De uma forma transversal, há ausências que se destacam aquando da leitura das *Aprendizagens Essenciais* selecionadas para esta pesquisa (adiante são identificadas pelas letras iniciais – AE – e pelo número correspondente ao ano de escolaridade ao qual estão associadas). É certo que os documentos, por si só, não correspondem ao currículo que é verdadeiramente trabalhado, ainda assim conferem pistas

fundamentais para se compreender o que é ensinado, em cada contexto (Goodson, 1997). Até porque os recursos pedagógico-didáticos criados a partir da prescrição nacional valorizam, e certamente incluem, o evidentemente elencado.

Apontam-se, pois, alguns elementos que parecem esquecidos pelo currículo oficial para o Ensino Básico português. Na verdade, pode não ser este ou aquele assunto histórico em concreto, contudo a forma como se preconiza a sua abordagem no processo de ensino da História é, pois, representativa de um certo ocultar de aprendizagens significativas para o desenvolvimento do pensamento histórico esclarecido de cada um.

i) prevalência, no Ensino Básico português, das dimensões (macro)política e económica no estudo da História e, por isso, a menor presença dos aspetos sociais e culturais. Estudam-se, repetidamente, as batalhas, as guerras, as crises financeiras, a sequência de sistemas políticos mais do que as manifestações artísticas, as ruturas culturais ou as ações sociais em prol de uma causa, por exemplo.

ii) manutenção do eurocentrismo, que tende a ignorar outras geografias e o impacto local e além-fronteiras da sua história ou a minorizá-la face à perspetiva europeia (nomeadamente, *Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos europeus, valorizando a sua diversidade*. [AE3] ou *Caracterizar sumariamente as principais civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus*. [AE8]). Questionamo-nos, nestes dois casos, se a diversidade também não coabita noutros continentes e quem definiu ou que critérios se utilizaram para considerar apenas as ‘principais civilizações de África’.

iii) invisibilidade da perspetiva africana no estudo de factos históricos que envolveram Portugal e países localizados nesse continente. Leia-se, por exemplo, *Demonstrar a importância do legado africano nas sociedades portuguesa e brasileira* [AE6], *Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo* [AE6] ou *Relacionar o ultimato inglês com o processo de expansão colonial europeu* [AE9]. Se no primeiro caso, é apartado o olhar relativamente ao ‘legado’ português em terras africanas; no segundo, a visão e intervenção dos movimentos independentistas africanos não é tomado para o estudo do desencadear da guerra colonial; e no terceiro, coloca-se a tónica na expansão colonial europeia, mas não se integra a discussão sobre o ponto de vista de angolanos e moçambicanos no que concerne às pretensões portuguesas e inglesas face a tais territórios.

iv) significância conferida a eventos e/ou personalidades históricas sem a presença de um critério científico evidente (*Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local* [A3] ou *Construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal* [A4]). Emerge, logo à partida, a ideia de uma narrativa histórica oficial, aparentemente única e acabada, que tem de ser transmitida de geração em geração, sob o risco de ser ‘esquecida’ por algum sujeito histórico da contemporaneidade.

v) assunção de uma história de sujeitos ‘sem rosto’ e sem um modo de vida que, em muitos aspetos, se diferencia do presente e da realidade conhecida pelas crianças e jovens de hoje (*Reconhecer a existência de fluxos migratórios, temporários ou de longa duração, identificando causas e consequências para os territórios envolvidos*. [AE4], sem se sublinhar os protagonistas destas ‘viagens’, tantas vezes com causas de grande gravidade social, outras vezes, somente por motivações pessoais perfeitamente aceitáveis; *Valorizar a diversidade cultural e o direito à diferença* [AE5]: o que nos leva a perguntar - que diversidade? que diferença? em que circunstâncias?.

vi) redução do papel da mulher a notas informativas num ou noutro tema, até mesmo porque se assenta o estudo em conceitos quase banalizados no quotidiano atual (*Identificar/aplicar os conceitos: feminismo, ...* [AE9]).

vii) sobreposição do adulto (homem, ativo) face aos jovens ou aos idosos, sobretudo pelo seu ‘poder’ em detrimento da vida comum ‘de todos’ (por exemplo, *Referir os aspetos mais importantes da ação do Mestre de Avis, de Nuno Álvares Pereira, de Álvaro Pais e de João das Regras* [AE5] ou *Compreender a ação dos estrangeirados e do Marquês de Pombal no contexto do pensamento iluminista* [AE8]). Como se ‘os outros’, por certas condições biológicas incontornáveis não pudessem também assumir um papel ativo na construção de uma história comum ou, até mesmo, na construção do bem-comum.

viii) consideração de grupos sociais distintos quase como uma simples descrição diferenciadora dos mesmos, sem que se tome em conta que as situações de crise (social, económica, política, ...) são experienciadas de modos distintos por cada um desses conjuntos de indivíduos. Assim, no 5.º ano de escolaridade será suficiente “*Caracterizar os modos de vida dos diversos grupos sociais (clero, nobreza e povo)*” e, por sua vez, dois anos depois, no 7.º, basta “*Interpretar o aparecimento da burguesia*”, ao invés de se optar, por exemplo, pelo uso de verbos introdutórios mais capazes de promover a problematização sugerida (discutir, problematizar, questionar, ...).

ix) camuflagem da discussão referente à pobreza, porque, além das dificuldades dos camponeses [AE5, AE7], das condições de vida e de trabalho do operariado [AE8] ou das razões da emigração [AE6, AE8], a pobreza acarreta outras condicionantes na vida em sociedade, que cada vez mais, pelas circunstâncias contemporâneas, faz sentido explorar e debater em contexto de sala de aula. Igualmente acrescentamos que, pese embora os documentos oficiais prevejam a identificação das consequências económicas do modelo estalinista [AE9], não preconizam, em simultâneo, o reconhecimento de consequências subjacentes a outros quaisquer modelos económicos.

x) ténue, ou nenhuma, relação intertemporal (Rüsen, 2021b) na prevista abordagem de certos conteúdos históricos. De facto, mais do que o básico reconhecimento de conceitos e ideias – *Identificar/aplicar os conceitos: genocídio;*

resistência; Holocausto [AE9]; Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão [AE8] –, importa estudar uma História que é capaz de potenciar um olhar crítico e empático face a situações que são presentes e que estão ‘mesmo ali ao lado’, porque se compreendem causas, consequências, argumentos e outras perspetivas também de outrora.

4. Discussão e conclusões

Como ponto de partida para a discussão sobre os resultados alcançados com a pesquisa concretizada, salientamos uma aparente simplificação genérica da narrativa histórica que se desenhou para ser estudada em ambiente escolar. E, como tal, são inequívocas as consequências se se ponderar o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens como um aprimorar de competências também a partir de conhecimentos substantivos aprendidos (Schmidt, 2021; Moreira & Duarte, 2022). Quer isto dizer que a História pode estar ausente no currículo, não porque se esqueceu, propositadamente aquele assunto incómodo, controverso, difícil, mas porque não se entendeu que é possível ir mais além. Isto é, que os mais jovens estudantes podem aprender no âmbito daquela componente curricular não para ampliarem o seu rol de saberes necessários a uma qualquer competição de cultura geral que se deseja bem sucedida, antes para aprimorarem a sua literacia histórica (Lee, 2016) porquanto se tornam capazes de interpretar múltiplas causas e consequências, de considerar mais perspetivas além das assumidas por um certo ‘grupo dominante’, de argumentar (ou contra-argumentar) distanciando-se do presentismo ou do dogmatismo, de assumir uma atitude ética e fundamentada em relação à alteridade.

Depois, a ausência parece, uma vez mais, não se relacionar com o olvidar disto ou daquilo e, de outra forma, remeter para a desconsideração das idades mais jovens (e, por norma, mais curiosas e espontâneas) quanto à possibilidade de formarem uma consciência histórica realmente assente na relação entre tempos diferentes e com consequência prática na vida individual de todos os dias (Rüsen, 2021b; Gago & Ribeiro, 2022). Nesse sentido, constata-se nas *Aprendizagens Essenciais* analisadas um aprofundamento com significância dos assuntos históricos estudados, numa lógica de complexificação progressiva. Se para os níveis de ensino iniciais, a narrativa é praticamente um roteiro pacífico de eventos, povos ou personalidades que se sucederam, normalmente protagonistas por razões políticas ou económicas, e que deixaram uma herança para a posteridade (*Reconhecer vestígios do passado local [A3] ou Identificar aspetos da herança romana na Península Ibérica [AE5]*), mais adiante no percurso escolar, a mesma recebe uma espécie de acréscimo de intelectualidade e vai permitindo aos estudantes outro tipo de análise e reflexão, embora aquém, no nosso entender, do possível (*Analisar as dimensões da globalização, como tecnologias de informação, comunicação e transportes, migrações*

[AE9]; *Reconhecer os contributos da civilização romana para o mundo contemporâneo* [AE7]).

Para finalizar, destacamos que o currículo ausente corresponde, inevitavelmente, a um *corpus* de conhecimento muito mais extenso do que aquele que foi analisado. Aliás, será muito maior o currículo que se aparta de um sistema educativo do que aquele que é viável escolher para o mesmo (Duarte, 2021). Efetivamente, a seleção do que é, ou não, incluído nos textos curriculares requer sempre a tomada de opções dentro da totalidade do conhecimento humano (Gimeno Sacristán, 2011). Por conseguinte, é inevitável que os artefactos curriculares pesquisados também reflitam uma escolha que privilegia determinados saberes em detrimento de outros.

Respondendo à pergunta de partida logo na introdução apontada, notaram-se ausências mais evidentes que refletem uma certa forma de pensar o currículo de História para o Ensino Básico português – e as identidades com quem ele dialoga. Aparentemente, trata-se de um percurso – se retomarmos o conceito latino de *currículo* – que se faz, com predomínio, pelos trilhos dos grupos dominantes, por caminhos eurocêntricos, passando pelas batalhas, pelas guerras, pelas formas de governo. Os ‘desvios’ dos pobres, das mulheres, das crianças e dos jovens pouco se intercetam com o caminho anterior, o mesmo acontecendo com os povos além das fronteiras da Europa, na sua essência, em particular se tiverem sido dominados pelas ‘principais civilizações’ [AE8].

5. Referências

- Apple, M. (2019). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *História – Revista da Faculdade de Letras*, 2, pp. 13-21.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Conselho da Europa (2018). *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI. Princípios e Linhas orientadoras*. Conselho da Europa.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Gago, M., & Ribeiro, A.I. (2022). História e Educação Histórica: que diálogos e desafios? *Revista Portuguesa de História*, v.LIII, pp. 61-78. https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía* (3.ª ed.). Ediciones Morata.

- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Educa.
- Lee, P. (2016). Literacia Histórica e História Transformativa. *Educar em Revista*, 32(60), pp. 107-146. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.45979>
- Martín, N., & Porras, R. (2021). Lidar con las cargas del pasado en la escuela. En N. Ibagón, R. Vega, A. Echeverry & R. Gil (Eds.), *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos* (pp. 13-40). Universidade Icesi | Universidade del Valle.
- Monteiro, H. (2022). *Migrações e hospitalidades: crítica do cosmopolitismo nas fronteiras do século*. Edições Humus.
- Moreira, A.I., & Duarte, P. (2022). A partir de uma análise do currículo prescrito para o Ensino Básico: que História (não) nos contam na escola. En M.A. Schmidt & I. Barca (Orgs.), *Pensamento Histórico e Humanismo* (pp. 232-250). WAS Edições.
- Paim, E., & Araújo, H. (2021). Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. En J. Andrade & N. Pereira (Orgs.), *Ensino de História e suas práticas de pesquisa* (pp. 31-46). Oikos.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rüsen, J. (2021a). Universal History beyond Ethnocentrism – Problems and Chances. *Revista Territórios e Fronteiras*, 14(2), pp. 8-20. <https://doi.org/10.22228/rtf.v14i2.1154>
- Rüsen, J. (2021b). Os Princípios da Aprendizagem: a Filosofia da História na Didática da História. En L.A. Alves & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar* (pp. 11-20). CITCEM.
- Santos, B.S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. En B.S. Santos & M.P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Almedina.
- Schmidt, M.A. (2021). Cidadania e Educação Histórica: diálogos com documentos curriculares brasileiros. En L.A. Alves & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar* (pp. 37-58). CITCEM.
- Tadeu da Silva, T. (2016). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3.^a ed.). Autêntica Editora.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

