

História (e identidade) ensinada a partir do currículo oficial português

Historia (e identidad) que se enseña a partir del curriculum oficial portugués

History (and identity) taught from the curriculum Portuguese officer

Recibido: 21-05-2023

Aceptado: 06-05-2024

Publicado: 10-06-2024

Ana Isabel Moreira 

CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, Porto, Portugal.
Correspondence author: ana_m0reira@hotmail.com

Pedro Duarte 

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Porto, Portugal.

Resumo

Objetivo: compreender o contributo do currículo prescrito português para o acesso a determinada narrativa histórica oficial pelos estudantes dos dois primeiros ciclos do Ensino Básico. Isto para se estudar a inclusão de determinados conhecimentos (históricos) e a ocultação de outros, que contribuem para a aprendizagem de certa identidade individual e coletiva, identificando o lugar da realidade portuguesa neste âmbito. **Metodologia:** concretizou-se um estudo de caso. A partir da leitura das *Aprendizagens Essenciais* para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, enquanto documento curricular em vigor, definiram-se as categorias de análise (nacionalista, interativa, controversa, geográfica, genérica) e procedeu-se à explicitação e interpretação das mesmas. **Resultados:** pela pesquisa concretizada, percebeu-se que parte do currículo oficial tende a privilegiar, com maior ou menor evidência, a aprendizagem de uma narrativa nacional não tão abrangente, democrática e dialogante quanto o desejável no século XXI. **Conclusões:** será essencial que o processo de ensino e de aprendizagem da História permita a assunção de uma (multi)perspetiva realmente humanista e indagadora.

Palavras chave: narrativa histórica, identidade, currículo, história, Portugal.

Cómo citar este artigo (APA): Moreira, A. I., Duarte, P. (2024). História (e identidade) ensinada a partir do currículo oficial português. *Educación y Humanismo*, 26(47), pp. 132-152.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6688>



Resumen

Objetivo: comprender la influencia del curriculum prescrito portugués en el acceso a una determinada narrativa histórica oficial por parte de los alumnos que cursan los dos primeros ciclos de la enseñanza básica. Se trata de estudiar la inclusión de determinados conocimientos (históricos) y la ocultación de otros, que contribuyen al aprendizaje de una determinada identidad individual y colectiva, identificando el lugar de la realidad portuguesa en este contexto. **Metodología:** se realizó un estudio de caso. Después de leer los *Aprendizajes Esenciales* para el 1º y 2º Ciclos de la Educación Básica, como documento curricular vigente, definimos las categorías de análisis (nacionalista, interactivo, polémico, geográfico, genérico) y procedimos a explicarlas e interpretarlas. **Resultados:** a partir de la investigación realizada, se percibió que parte del curriculum oficial tiende a privilegiar, con mayor o menor evidencia, el aprendizaje de una narrativa nacional que no es tan comprensiva, democrática y dialógica como sería deseable en el siglo XXI. **Conclusiones:** será fundamental que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia permita asumir una (multi)perspectiva verdaderamente humanista e investigativa.

Palabras clave: narrativa histórica, identidad, curriculum, historia, Portugal.

Abstract

Objective: to understand the contribution of the Portuguese prescribed curriculum for the access to a certain official historical narrative by students attending the first two cycles of basic education. This is to study the inclusion of certain (historical) knowledge and the concealment of others, which contribute to the learning of a certain individual and collective identity, identifying the place of the Portuguese reality in this context. **Methodology:** a case study focused on the Portuguese reality was carried out. After reading the *Essential Learning* for the 1st and 2nd Cycles of Basic Education, as the curriculum document in force, we defined the categories of analysis (nationalist, interactive, controversial, geographical, generic) and proceeded to explain and interpret them. **Results:** it was perceived that part of the official curriculum tends to privilege, with greater or lesser evidence, the learning of a national narrative that is not as comprehensive, democratic, and dialogic as is desirable in the 21st century. **Conclusions:** it will be essential that the teaching and learning process of history allows the assumption of a (multi)perspective which is truly humanist and investigative.

Key words: historical narrative, identity, curriculum, history, Portugal.

Introdução

Tendo a história presença assídua no espaço público, sob diversas formas, ao mesmo tempo que se estuda essa componente em contexto escolar, importará, cada vez mais, concretizar reflexões atentas, epistemológicas, axiológicas e teleológicas, sobre o seu processo de ensino e de aprendizagem num sentido mais amplo.

De facto, os usos que do passado se fazem são, também eles, vários. E, por exemplo, podem seleccionar-se certos momentos tidos como significativos e transformá-los “em arquétipos da nacionalidade” (Cardão, 2019, p. 43) ou, num outro sentido, pode mobilizar-se o tempo pretérito para a explicação e/ou transformação do mundo atual, interpretando-o historicamente (Rüsen, 2012; 2021a) e, assim, sobre ele agindo.

No quotidiano de cada um, por consequência, o contacto com a história pode pautar-se por maior ou menor rigor científico, maior ou menor consideração de diferentes perspectivas, maior ou menor patriotismo. Um particular *espaço público* onde a mesma está, de alguma forma, inscrita, é a realidade escolar, sendo tal componente curricular estudada na sala de aula. Há, por consequência, uma história oficial, também decorrente de um currículo formalmente definido, que ali ocasiona o ensino de certa narrativa nacional e, ainda, a elaboração de certa identidade individual e coletiva. Mais uma vez, este saber especializado pode, por um lado, potenciar a aprendizagem reflexiva, problematizadora e multiperspetivada ou, por outro, favorecer um conhecimento meramente memorizado, factual e acrítico.

Centrando, assim, a atenção no domínio educativo e, em concreto, na realidade portuguesa, explorar-se-á essa dimensão, eventualmente polémica, da História de Portugal¹ que se estuda nos primeiros níveis do Ensino Básico e que, por conseguinte, marca a assunção de determinados valores mais ou menos etnocentros, mais ou menos humanistas, mais ou menos democráticos. Com maior pormenor, pretende-se *compreender de que forma o currículo prescrito, especificamente nos conteúdos alusivos à história nacional, contribui para a formação da identidade de cada um (a partir de certa história oficial)*.

E porque, por esta análise, a Educação Histórica se cruza com uma outra área do saber, os Estudos Curriculares, importa desde logo clarificar os contributos conceptuais de cada uma delas para a discussão que se pretende ocasionar, antes mesmo da apresentação dos aspetos marcadamente metodológicos. Será com esses, depois, que se poderá ponderar com maior clareza sobre o modo como, na realidade (da escola de hoje), a história oficial, a história nacional e a identidade vão adquirindo determinados contornos, porventura problemáticos, ou nem tanto assim.

Com efeito, *história, identidade e currículo* adquirem, neste trabalho, uma ligação estreita, uma vez que o mesmo permite acrescentar mais um contributo para a reflexão alargada sobre as conceções do passado eventualmente mobilizadas para os processos de ensino e de aprendizagem da História, porquanto sugeridos pelas orientações curriculares prescritas a nível nacional.

Este debate, que é simultaneamente epistemológico e historiográfico, além de alcançar diferentes domínios, em última instância, ocasiona outros aportes sobre o presente e o futuro no que concerne às práticas pedagógico-didáticas associadas à (componente de) História. De ressaltar que, ao nível do estado de arte, se consideraram as investigações e perspectivas que, no panorama ibero-americano e anglo-saxónico, e nas últimas décadas, enriqueceram o estudo subjacente às duas áreas do saber supramencionadas. São, simultaneamente, aquelas que se relacionam com as temáticas que enquadram esta pesquisa, nomeadamente currículo, identidade e educação histórica.

De forma esquemática, então, avança-se para um breve enquadramento teórico, seguido do método orientador da pesquisa, bem como dos resultados alcançados e sua discussão. A esta última juntam-se as necessárias conclusões, antes das referências como último ponto.

¹ A palavra História é escrita com letra maiúscula quando se menciona a área do saber, em geral, e a componente curricular. Nos restantes casos, opta-se pela letra minúscula.

Breve enquadramento conceptual

O currículo nacional e as suas implicações no ensino

Apesar de os estudos curriculares contarem já com mais de um século de história (Freitas, 2019), o seu principal foco de estudo –o currículo– é, ainda, hoje, um conceito polissémico, marcado por uma efetiva multiplicidade de aceções e pontos de vista (Aoki, 2005; Silva, 2010; Rasco, 2016). Como tão bem sintetiza Diogo (2010, p. 11), “evidentemente, não há uma definição única e acabada de currículo”.

Considerando o propósito (e dimensão) deste texto, não entendemos como necessário desenvolver um enquadramento teórico, inicial, que clarifique toda essa diversidade conceptual. Deste modo, assumiremos a proposta de Sacristán (2015, p. 49), ou seja, o currículo será, para nós, à partida, “um processo social criado e que se torna numa experiência através de múltiplos contextos que interagem entre si”². De modo complementar, consideramos ainda a ideia um pouco mais completa de Duarte (2021, p. 41), segundo o qual este conceito pode ser entendido como “um projeto político-educativo, humana e interactivamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares”.

Em convergência, então, também não tomaremos com particular atenção as conceções que lhe atribuem uma dimensão meramente estática, afastada da discussão praxiológica dos docentes, como se aquele se circunscrevesse aos programas.

Efetivamente, agora mobilizando a proposta de Aoki (2005), pode assumir-se uma ideia de *currículo como plano (curriculum-as-plan)*, centrado naquilo que são as predefinições do que ensinar e do modo como organizar esse conhecimento; ou de *currículo como experiência vivida (curriculum-as-lived-experience)*, no sentido de o vincular ao realmente desenvolvido nos múltiplos contextos escolares e de o associar a interações humanas, a incertezas, a tensões e diálogos, que o tornam numa experiência única. Num entendimento similar, Perrenoud (2012) estabelece a distinção entre *currículo formal*, associado àquilo que é desenhado administrativamente e que visa guiar (ou, numa perspetiva mais crítica, controlar e normalizar) a ação docente; e *currículo real*, que integra as diferentes tarefas e experiências escolares.

Atualmente, pelo menos no domínio científico e investigativo, vão-se afirmando aquelas interpretações mais abrangentes do conceito. Assim, não ignorando a importância da dimensão formal e planeada, tais conceções incluem e valorizam, de modo complementar e articulado, as decisões curriculares locais, os recursos mobilizados, as práticas de ensino desenvolvidas e promotoras de aprendizagens (Sacristán, 2015; Duarte & Moreira, 2019).

A este propósito, Santomé (2007; 2017) é especialmente enfático ao explicitar a importância dos recursos pedagógicos e das ações didáticas e/ou organizacionais promovidas por agentes escolares (e fora da organização escolar, também), enquanto elementos que não deverão ser menosprezados quando se reflete sobre o currículo. Varela de Freitas (2019, p. 32) corrobora tal visão do seguinte modo: “currículo é tudo o que acontece na escola

² Para facilitar a leitura do texto, os autores procederam à tradução livre de todas as citações que se encontravam numa língua distinta do português.

promovendo aprendizagens nos alunos. Porque tudo o que acontece na escola pode ser motivo de aprendizagem; no limite, até aquilo que não é intencional pode sê-lo”.

Por sua vez, [Sacristán \(2012; 2015\)](#), ao associar o currículo à ideia de processo, já referida, reforça a sua dimensão interativa e dinâmica, que implica o envolvimento de diversos agentes, várias influências, a assunção de uma espécie de projeto no qual educação, cultura e sociedade se entrecruzam.

Assim, por essa interação tão vasta entre aspetos educativos, culturais e sociais, acontecida em distintos contextos e com finalidades e âmbitos também eles particulares, importa ressaltar determinados níveis de influência e/ou decisão curricular ([Diogo, 2010](#)):

i) *Currículo prescrito* ou *currículo oficial*, que em diferentes países, como no caso português, assume uma dimensão nacional; é através do mesmo que a tutela define as principais finalidades do sistema educativo, as suas estruturas e formas de organização e clarifica, ainda, certa seleção cultural. Este último ponto associa-se, por exemplo, à definição das componentes curriculares de cada ano ou ciclo de ensino, à sua distribuição horária e, ainda, aos conteúdos (indispensáveis) a ensinar. Considerando a realidade portuguesa, esses conteúdos surgem plasmados em dois documentos distintos: i) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como um texto mais integrador, que explicita as competências a desenvolver ao longo dos 12 anos de escolaridade; ii) *Aprendizagens Essenciais*, desenhadas para cada componente curricular e para cada ano de escolaridade, nas quais se elencam os saberes disciplinares a serem aprendidos.

ii) *Currículo interpretado* ou *currículo percebido*, associado ao modo como os docentes acedem às indicações curriculares da tutela e, a partir de las, constroem sentido(s) para a sua intervenção pedagógica. Neste âmbito, reconhece-se, por exemplo, a significativa importância dos manuais escolares e outros recursos didático-pedagógicos, por vezes produzidos por editoras.

iii) *Currículo em ação*, que corresponde às decisões curriculares contextuais (de cada docente ou do seu coletivo) e que se traduz “na prática real, com determinados sujeitos e num determinado contexto” ([Sacristán, 2012, p. 37](#)).

iv) *Currículo real*, no presente texto remete para o que é efetivamente aprendido pelos estudantes; [Diogo \(2010\)](#) denomina-o como *currículo-aprendizagem*.

v) *Currículo nulo* ou *currículo ausente*, que corresponde a todas as dimensões culturais, vulgares conteúdos, que não integram o conjunto que será ensinado em contexto escolar. De facto, historicamente, os textos curriculares são marcados por lógicas seletivas, ou seja, por definição, pressupõem processos de seleção do conhecimento (escolar) e, simultaneamente, de exclusão de determinados saberes ([Apple, 2019](#)).

vi) *Currículo oculto*, associado às aprendizagens que, não surgindo explícitas naqueles textos curriculares, são promovidas pela experiência escolar e pela cultura aprendida. [Giroux \(2020, p. 60\)](#) encara-o como a “produção e legitimação de modos de vida particulares transmitidos pela escola”. Já [Rasco \(2016\)](#) liga-o à ideia de *indução cultural*, ou seja, não só o que é aprendido na escola, mas também o modo como é aprendido.

Importa sublinhar, como fazem [Aoki \(2005\)](#) e [Duarte \(2021\)](#), que não existe uma justaposição entre o *currículo oficial* e o *currículo em ação* ou o *currículo real*, uma vez que os docentes, considerando a sua autonomia e conhecimento profissional, às vezes de forma implícita e/ou inconsciente, podem também ser reais construtores do currículo. Porém, à semelhança do que é indicado por diferentes autores ([Santomé, 2007](#); [Giroux, 2020](#)), fazem-se notar esforços que parecem querer encurtar a possibilidade de atuação daqueles agentes educativos, consolidando-se estruturas de regulação e controlo que visam limitar a diversidade pedagógico-curricular e aproximar, ao máximo, a aprendizagem dos estudantes do *currículo prescrito*.

Este processo, de homogeneização e uniformização do ensino e da aprendizagem, não deixa de poder ser compreendido como uma forma de legitimar e fortalecer o projeto educativo da tutela e, em concomitância, de inviabilizar outros intentos educativos e sociais.

As influências curriculares e suas marcas

Na sequência da ideia que finalizou a subsecção anterior, e atentando na perspetiva de inúmeros autores ([Silva, 2010](#); [Sacristán, 2015](#); [Santomé, 2017](#); [Apple, 2019](#)), importa sublinhar que as dinâmicas curriculares não surgem desconectadas dos contextos culturais onde são desenvolvidas, pois associam-se a múltiplas dimensões sociais e humanas. Como apontam [Duarte e Moreira \(2019, p. 381\)](#), é particularmente importante que os diferentes agentes educativos sejam “conscientes das [...] influências culturais, políticas, ideológicas e epistemológicas que estão associadas ao processo de construção e desenvolvimento curricular”.

Considerando o foco do presente texto, centramos a nossa atenção nos aspetos relacionados com o *currículo prescrito*. Tal como sugerem [Diogo \(2010\)](#) e [Gimeno Sacristán \(2012\)](#), inevitavelmente terá de associar-se esse projeto educativo a elementos políticos e ideológicos mais alargados, uma vez que o seu desenho implica sempre um diálogo mais amplo com as finalidades da educação em geral, os propósitos do sistema escolar, as responsabilidades formativas para com cada comunidade e para com cada cidadão, entre outros. Por conseguinte, a lógica que subjaz àquele currículo prescrito não será estritamente instrutiva, mas assentará em pressupostos filosóficos, antropológicos, éticos e sociológicos ([Aoki, 2005](#); [Santomé, 2007](#); [Sacristán, 2015](#)).

E, deste modo, parece ser hoje reconhecido que o currículo não corresponde a um artefacto neutro, porque ao interagir com a cultura, com as estruturas e dinâmicas sociais e, também, com a definição do que conta como conhecimento ou, então, do que conta como conhecimento legítimo, implica-se numa dimensão profundamente política ([Duarte, 2021](#)). Sobre o referido, recordam-se as palavras de [Torres Santomé \(2007, pp. 189-190\)](#):

através da história podemos observar que, quando os governos eram marcadamente influenciados pelos poderes religiosos, os sistemas educativos assumiam entre as suas principais funções reproduzir esses ideais religiosos junto das novas gerações; quando os poderes militares controlavam o Estado, imediatamente todos os conteúdos escolares e modos de trabalhar eram selecionados com a finalidade de contribuir para legitimar tais concepções e, portanto, de permitir a reprodução dessas ideologias militaristas e ditatoriais.

O transcrito ilustra, com particular clareza, o modo como aqueles já mencionados processos de seleção dos conteúdos se relacionam com situações de conflito entre diferentes grupos sociais. Esses conflitos são explicados, por exemplo, pela existência de formas várias de se pensar sobre a sociedade e a importância da educação na construção de tal modelo social, de se interpretar a função da escola ou de se procurar validar os valores e os conhecimentos de determinados coletivos.

De facto, poder-se-ia advogar que os conteúdos curriculares, correspondendo àquilo que são os valores e princípios dos estados democráticos, deviam ter como principal propósito contribuir para a maturação intelectual e ética dos estudantes, como condição necessária para a sua autonomia e agência individual, para o funcionamento das cada vez mais complexas e plurais sociedades e, até, para o desenvolvimento coletivo de uma dada comunidade (Silva, 2010; Giroux, 2020). Porém, são reconhecidos propósitos mais sectários que vão ocasionando a perpetuação e legitimação das estruturas socioeconómicas vigentes. Isto porque, em parte, os grupos sociais dominantes têm conseguido, através do currículo, estruturar a sua cultura como *High Status Knowledge* (Apple, 2019).

De forma mais específica, Tadeu da Silva (2010) explica que o currículo surge, também, como um *texto identitário*, construído social e historicamente e que consolida sentidos culturais comuns. Uma elaboração da identidade (individual e coletiva) que, com efeito, tende a desconsiderar e/ou desvalorizar os saberes e as conceções provenientes dos grupos sociais e culturais ‘minoritários’.

Porventura concretizando um pouco mais aquela ideia, e em relação à atualidade, Torres Santomé (2007; 2017) defende que as forças externas à escola têm procurado alimentar uma personalidade dócil, acrítica, conducente com os valores e as necessidades da economia neoliberal e de uma sociedade neoconservadora. Por outras palavras, a criação desses *sentidos comuns* assim se implanta como um elemento estruturante do currículo, porquanto os mesmos também se ligam a uma ideia de *memória coletiva*. E para a manutenção dessa memória conjunta, a aprendizagem das ciências sociais e humanas adquire um papel francamente relevante, sublinhando-se, neste trabalho, aquele que se pode conferir à História.

Todavia, ainda na perspetiva do mesmo autor, a desvalorização curricular daquelas áreas do saber e o silenciamento e/ou branqueamento de determinados acontecimentos históricos não auxiliam os estudantes na construção de uma “bagagem cultural, de procedimentos e estratégias que os ajudem a compreender a origem, os dilemas e as experiências ocorridas no passado” (Santomé, 2017, p. 137), para agirem consciente e criticamente no presente e arrogarem a possibilidade de transformação do futuro. Por conseguinte, a aprendizagem histórica parece ser condição necessária para que cada criança ou jovem, a partir de uma interpretação menos mágica e mais complexa do mundo, seja capaz de tomar a “história em suas mãos” (Freire, 2013, p. 185), imaginando até outras possibilidades para o amanhã.

Do currículo oficial à história (nacional) aprendida

Talvez se possa principiar esta secção pela pergunta de Peter Seixas (2016, p. 4) “qual (ou de quem) a História que está sendo contada?”, nomeadamente pelos currículos oficiais ou pelos manuais escolares.

Uma questão aparentemente legítima, uma vez que, também segundo o mesmo autor (Seixas, 2017), a história contada pode orientar-se segundo três sentidos distintos: i) reforço da memória coletiva, que se traduz na reprodução da considerada melhor versão com intenções sociais e nacionais (eventualmente, nacionalistas); ii) aprendizagem dos critérios que validam a História, com um foco mais epistemológico, a partir de duas versões sobre um mesmo facto; iii) compreensão das diferenças entre narrativas que organizam o passado e que provêm de grupos distintos, além da forma como cada uma serve o presente.

De facto, as narrativas históricas assumem-se, com contornos linguísticos específicos e bem evidentes, como um dos artefactos culturais (Wertsch, 2002) mais utilizado para representar, entender e, até, aprender o passado. Quer sejam aquelas que se partilham em contexto de sala de aula, pelos manuais escolares ou pela voz do professor, quer sejam aquelas outras que se leem nas redes sociais, nas séries e telenovelas, nos filmes e documentários ou nos discursos políticos, por exemplo (Saíz e Barca, 2019; López, 2020). As mesmas fazem parte, desde cedo, da experiência diária dos indivíduos e, como tal, vão permitindo integrar e organizar informação (histórica) que pulula aqui e além, às vezes sob a forma de generalizações e/ou simplificações, outras vezes considerando “mais a multi-causalidade e a multivocalidade” (Guillamón et al., 2020, p. 20).

No que concerne, em particular, à aprendizagem da história de um país, as narrativas nacionais -apeladas de nucleares, mestras, principais ou de ‘modelo esquemático narrativo’ (Wertsch, 2002)- adquirem uma importância notória, enquanto meta-relatos que fixam a história oficial de cada nação e que se fazem, ainda, de elementos emocionais, identitários e relacionados com as necessidades práticas dos sujeitos (Rüsen, 2004; 2021a). De certo modo, são também essas opções para dar forma e conteúdo à história nacional, com “uma configuração específica, um elenco de personagens, datas e assim por diante” (Wertsch, 2002, p. 62), que, refletidas no currículo oficial associado àquela componente curricular, podem ocasionar o cumprimento de um ou outro objetivo do ensino da História. Segundo Carretero, Van Alphen e Parellada (2018, p. 425), esses dois propósitos poderão ser:

por um lado, o objetivo de fornecer aos alunos os meios para alcançarem uma compreensão disciplinar e crítica das realidades sociais e políticas passadas e presentes. Por outro, o objetivo implícito e explícito de contribuir para a construção de identidades nacionais por meio de experiências e representações intelectuais e emocionais ligadas ao passado nacional.

Pese embora tal duplicidade possível, os estudos que vão analisando a História ensinada e aprendida em ambiente escolar (Saíz e Barca, 2019; López, 2020; Moreira, 2022) continuam a dar conta de uma disciplina escolar que ainda é “um elemento de aculturação e com escassa identificação dos coletivos tradicionalmente sem voz nos discursos históricos” (Guillamón et al., 2020, p. 21), pois ligada à assunção, desde logo nas prescrições oficiais, de narrativas nacionais com características muito próprias, comuns e transversais a diferentes realidades.

Narrativas nacionais depois também assimiladas e difundidas pelos estudantes, que simplificam, de modo acrítico e romântico, processos históricos protagonizados por agentes individuais ou coletivos pertencentes a um ‘nós’ com ações mais positivas em relação aos

‘outros’, os estrangeiros e exteriores à nação. Assim, a história (as estórias?) desta última, atemporal e eterna, assenta em marcadores específicos, como o mito da origem e os heróis fundadores, a luta por um território (aparentemente estático) e a conquista da liberdade (Carretero, 2017).

Ainda no que diz respeito a essa “*concretude* de identidade” (Von Borries, 2016, p. 179), as pesquisas realizadas em países vários evidenciam mensagens comuns naquelas narrativas mestras ou nucleares elaboradas pelos indivíduos que dali são oriundos: i) a superioridade moral da nação ligada ao ideal de civilização e progresso (cf. Barton e Levstik, 2004; Clark, 2008); ii) o triunfo contra forças externas (Wertsch, 2002); iii) a ação conjunta para se alcançar a liberdade e um ‘final’ feliz (Kropman et al., 2015); iv) em nações não independentes, a oposição traumática entre ‘nós’ (vítimas) e os ‘outros’ (imperialistas) (Lévesque et al., 2013).

Com traços de etnocentrismo acentuado, estes relatos tendem a testemunhar um certo ‘nacionalismo banal’ (Billig, 2014) que permite que cada um se identifique com aquela comunidade, que talvez mais seja um sentimento partilhado. Com efeito, “as narrativas mestras foram tradicionalmente concebidas para [...] construir um tipo particular de identidade nacional que transcende o tempo e é exclusiva face aos outros” (Carretero et al., 2018, p. 431).

Constata-se, pois, que essa “identidade nacional é, em parte, um produto cultural, alimentado pelas vivências quotidianas [e] que se sustenta em símbolos criados” (Moreira, 2022, p. 64). Todavia, na escola, poder-se-á entender o passado nacional com um intuito mais histórico, historiográfico também, se, com esse propósito, a História se ensinar com contornos menos tradicionais e, porventura, mais equilibrados ou mesmo críticos (Saíz e Barca, 2019).

Na verdade, as narrativas (nucleares) nacionais podem contar uma identidade coletiva mais fidedigna, mas para tal precisam de se distanciar de “um ponto de vista centrado no contexto do nosso país e dos próprios interesses daqueles que decidiram os conteúdos que devem ser ensinados” (Guillamón et al., 2020, p. 18) e antes aproximar-se de um sentido de diversidade e inclusão identitárias. Por consequência, explicar-se-á certa situação (histórica) pela análise de múltiplos fatores e pontos de vista, pelo olhar situado (no tempo e no espaço), pelo reconhecimento do outro que é igualmente cidadão do mundo.

Por outras palavras, é possível que aquele ‘nacionalismo banal’, acima mencionado, coexista com enfoques historiográficos mais intrincados e plasmados nas narrativas divulgadas aqui e além (Saíz e Barca, 2019). No contexto educativo português, por exemplo, estudos recentes (cf. Moreira, 2022) clarificam, por um lado, uma tendência curricular para o ensino da narrativa nuclear que conta uma nação de longa história e com momentos vários de heroísmo e glória e, por outro, uma ação docente que, por vezes, procura uma abordagem histórica mais equilibrada. Este aspeto será, adiante no artigo, explorado com outro pormenor. Na verdade, e como afirma Rösen (2021a, p. 16), “a divergência e a multiplicidade precisam de um princípio de ordenamento fundamentado no imperativo da aprendizagem histórica”, ou seja, a afirmação de cada um, neste momento estudante, também como um cidadão consciente, ativo e interventivo no Mundo implicará, ainda, o diálogo com distintas perspetivas, com diferentes tempos, sem omissões ou comprometimentos.

Pela Educação Histórica: as competências cidadãs mais do que a narrativa nacional

Nas realidades das nações atuais, e depois de transformações políticas, sociais e culturais significativas ao longo dos últimos tempos (Sacristán, 2015), são outras as “funções educativas que se conferem ao conhecimento histórico” (Guillamón et al., 2020, p. 19). Na escola, por isso, a componente curricular de História terá de ocasionar a mobilização de múltiplas identidades para a construção de narrativas abrangentes, consistentes na argumentação racional e respeitadoras da evidência disponível (Barca, 2019).

Talvez seja mais significativo no que concerne à aprendizagem (histórica) dos estudantes, agentes numa determinada sociedade real, que a imposição de uma narrativa nacional, francamente presente na memória coletiva (López, 2020), se substitua pelo desenvolvimento de competências do pensamento histórico fundamentais para que cada cidadão se torne capaz de interpretar o passado, nesse seu tempo, e de analisar criticamente o presente, no qual se movimenta quotidianamente, perspetivando ainda o futuro (Rüsen, 2021b). Porquanto é também assim que se pode estabelecer um vínculo relevante entre a formação histórica dos indivíduos e o desenvolvimento da sua cidadania argumentativa, democrática e ponderada. Uma ideia que facilmente se sintetiza pelas palavras de Molina e seus colaboradores (2017, p. 352): “a História [...] converte-se também num instrumento para transformar a realidade, capacitar os alunos como cidadãos críticos em relação ao seu tempo e capazes de se comprometerem com a sociedade e atuarem para a melhoria da mesma”. Na lógica de uma narrativa interspetivada e, como tal, assente no diálogo intercultural, além de quaisquer fronteiras nacionais ou do desrespeito pela dignidade humana, que é, “na proposta ruseniana, um antropológico universal” (Gago e Ribeiro, 2022, p. 70).

Investigações do âmbito da Educação Histórica (Molina et al., 2017; Barca, 2019; Moreira e Marques, 2019) esclarecem, a partir de focos de análise vários, a relevância de se pensar curricularmente uma história em particular, depois materializada em planos de aula ou manuais escolares. Uma história que potencia a aprendizagem das diferenças epistemológicas entre tempos diferentes, da nação somente como resultado de processos históricos, políticos e sociais que não são essencialistas ou românticos, das narrativas nacionais apenas como ferramentas culturais, feitas de elementos estruturais, conceptuais e afetivos, intermediárias na reconstrução do passado e derivadas de distintos usos e discursos alusivos ao mesmo (Rüsen, 2004, 2021b; López, 2020).

Por via do processo experienciado em ambiente escolar, o aprimoramento dessa *literacia histórica* –aquela que, entre outros saberes que fazem de cada indivíduo um cidadão historicamente competente, proporciona o entendimento humanista do *nós* (identidade) e do *outro* (alteridade) ou a aceitação de outras hipóteses contadas sobre o acontecido– debate-se, por vezes, com aspetos condicionadores.

De entre eles, destaca-se, com especial ênfase, “a abordagem insuficiente da diversidade cultural e a compartimentação e descontextualização dos seus conteúdos” (Guillamón et al., 2020, p. 33), não raras vezes sobrepostos pela seleção de conteúdos mais tradicionais (coincidentes com a cultura dominante) (Apple, 2019); àquele ponto, acresce-se a necessidade “de mudança de uma identidade essencialista, rígida e naturalizada para uma conceção socialmente construída, dinâmica e contextualizada” (Carretero et al., 2018, p. 424),

assente numa perspetiva mais global, dialógica e que inclui a multiperspetiva, ou a interperspetiva (Gago e Ribeiro, 2022), na análise dos acontecimentos históricos; por sua vez, Von Borries (2016, p. 35) destaca o papel permitido aos estudantes na construção do próprio conhecimento (histórico) e que, no seu entender, terá de ser particularmente ativo: “não implica simplesmente internalizar a história contada por avós, pais, autoridades e o Estado. Em vez disso, eles têm que refletir, estudar, comparar, analisar e decidir por si mesmos quando lidam com interpretações históricas e a sua própria orientação”.

Por conseguinte, e se assim for desejado, a história (oficial) não tem de ser só uma transmissão de narrativas principais (às vezes mestras, outras tantas nucleares) denunciadoras de uma identidade nacional naturalizada ou exclusivista, antes pode implantar-se como “uma disciplina importante para que os alunos se assumam como atores sociais e políticos plenamente conscientes das limitações e possibilidades que a História lhes coloca enquanto cidadãos do mundo” (Thorp e Persson, 2020, p. 9).

Método

Com o presente estudo pretende-se *compreender de que forma o currículo prescrito, especificamente nos conteúdos alusivos à história nacional, contribui para a formação da identidade de cada um (a partir de certa história oficial)*.

Nesse sentido, assumiu-se como mais significativo, a nível metodológico, um estudo de caso centrado, pois claro, na realidade portuguesa.

Como explicita Amado (2014), o estudo de caso tem-se afirmado como um formato investigativo especialmente relevante no âmbito educativo, destacando-se, em particular, aqueles que se desenvolvem em torno de processos de análise qualitativa (ou mista). De acordo com Yin (2018), os mesmos visam uma compreensão mais complexa da realidade em debate, sem que a principal preocupação seja a comparação com outras realidades ou, de outro modo, a generalização dos dados alcançados.

Efetivamente, os estudos de caso, sem negarem a importância da interação com certos enquadramentos teóricos e conceptuais, antes se centralizam nas especificidades concretas do assunto em investigação. Por isso, afastam-se de estruturas empíricas mais clássicas, assentes, por exemplo, em dinâmicas deterministas ou experimentais e aproximam-se daquelas mais flexíveis, associadas ao *paradigma da complexidade*, e que legitimam, então, projetos investigativos de natureza interpretativa (Amado, 2014).

Já no que diz respeito ao conceito de ‘caso’, em particular, ressalva-se que o mesmo pode ser sinónimo de variados outros vocábulos: país, distrito, concelho, organização, turma, docente, ...

Neste trabalho, considerou-se Portugal como o caso em estudo. De facto, atentou-se na matriz curricular portuguesa, mas com um olhar direcionado e criterioso. Com isto se quer dizer que foi necessário limitar o material empírico aos dados provenientes das componentes curriculares de Estudo do Meio (1.º ao 4.º ano de escolaridade) e de História e Geografia de Portugal (5.º e 6.º anos de escolaridade). É nessas componentes curriculares que, na realidade escolar portuguesa, o ensino da História tem como foco principal a História

nacional; naquelas outras que são lecionadas nos subsequentes anos da escolaridade obrigatória, a aprendizagem histórica adquire um carácter mais europeu e/ou universal.

Ainda no que diz respeito aos dados recolhidos, mais alguns apontamentos podem ser mencionados. Porquanto se procura compreender o modo como o currículo oficial ocasiona o entendimento de determinada história oficial, capaz de influenciar uma identidade (nacional) assumida, optou-se por considerar, em exclusivo, os dados provenientes das orientações curriculares –*Aprendizagens Essenciais*– prescritas pela tutela e atualmente em vigor. De acordo com [Bardin \(2011\)](#), esses textos podem ser entendidos como *documentos naturais*, pois não se elaboraram propositadamente para a investigação.

Em concreto, analisaram-se as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, 1.º ano (AE, 1.º ano); as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, 2.º ano (AE, 2.º ano); as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, 3.º ano (AE, 3.º ano); as Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio, 4.º ano (AE, 4.º ano); as Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal, 5.º ano (AE, 5.º ano); as Aprendizagens Essenciais de História e Geografia de Portugal, 6.º ano (AE, 6.º ano). E, com mais alguma minúcia, deslindaram-se as indicações associadas aos “conhecimentos, capacidade e atitudes”. Depois de coligir esses dados –de acesso livre no site oficial do Ministério da Educação português: www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico– procedeu-se à análise qualitativa dos mesmos, assente nos princípios sustentados pelo referido [Bardin \(2011\)](#). Assim, atribuiu-se sentido aos segmentos lidos e daí emergiram as categorias então consideradas (Figura 1). O esquema seguinte clarifica-as:

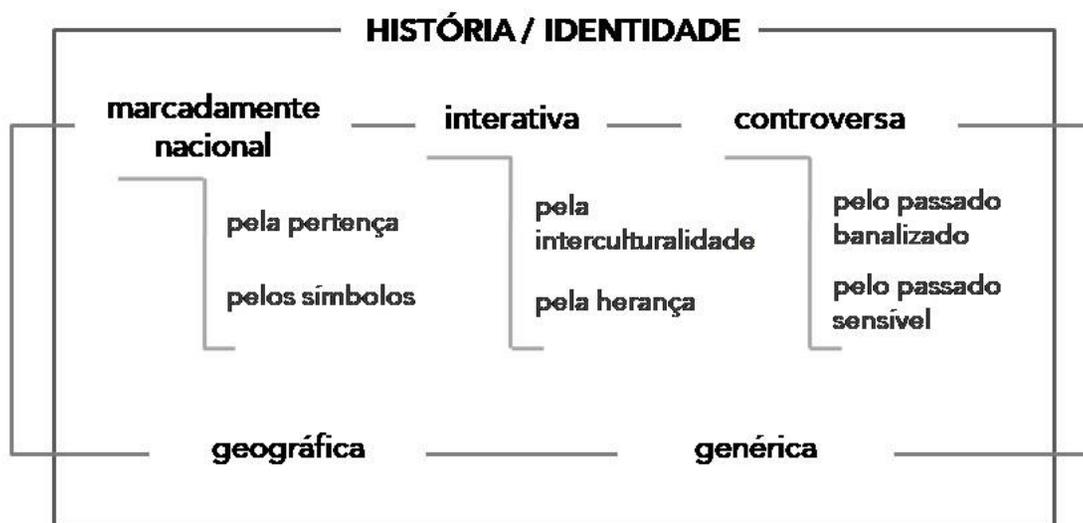


Figura 1.
Categorias de análise (elaboração própria).

De ressaltar que, para auxiliar todo o processo de codificação, categorização e interpretação dos dados, recorreu-se a um *software* próprio, o programa digital *MAXQDA2020*. Como identifica Amado (2014), recursos digitais desta natureza poderão auxiliar o trabalho dos investigadores, sem nunca os substituir. De facto, este *software* tem-se estabelecido como

uma opção relevante para trabalhos de natureza qualitativa e mista. Nesta investigação, os seis documentos em análise foram importados para o programa e identificaram-se os excertos, tomando como referência o ano de escolaridade e as categorias emergentes antes apontadas.

Resultados

E que ‘história’ nos contam os dados?

As categorias definidas (Figura 1), e já na secção anterior esquematizadas, surgiram da leitura dos documentos considerados para a pesquisa, sem esquecer os dois grandes eixos que a emolduraram: currículo oficial e história nacional, a par de um terceiro que com eles se relaciona - a identidade.

As indicações curriculares incluídas nesta análise são, pois, testemunhos de diferentes histórias/identidades perfilhadas e, por consequência, ensinadas e aprendidas nas salas de aula portuguesas.

Com um maior número de incidências, embora pouco distante das seguintes, contabilizou-se a categoria *história interativa*, assim nomeada por traduzir elementos que pressupõem o reconhecimento e, porventura, a interação com o outro. Quer numa perspetiva de interculturalidade, quer num sentido de mera herança cultural.

Das nove aprendizagens que abordam a história no sentido enunciado são sete aquelas que remetem para a componente como promotora de um olhar menos centrado nos limites impostos pelas fronteiras (físicas) nacionais. E tal orientação para o processo de ensino e de aprendizagem tem já asserções logo no 1.º ciclo do Ensino Básico:

Reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, etc.). (AE, 2.º ano)

Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade. (AE, 3.º ano)

Se para o 2.º ano apenas se menciona o ato de constatar as influências culturais no quotidiano de cada um, no ano subsequente o apontamento curricular acresce a valorização dessa diversidade (de culturas) presente na comunidade em geral. Portanto, focando-se a atenção para lá do próprio sujeito individual e, ainda, incluindo o termo ‘etnias’.

No que diz respeito ao 2.º ciclo, em duas das referências enquadradas nesta categoria não se desenvolve mais do que o preconizado para o nível de ensino anterior. Assim, quer-se “valorizar a diversidade cultural e o direito à diferença” (AE, 5.º ano) e, numa dimensão mais local, não deixa de se pretender trabalhar com os alunos “as diferenças ao nível das atividades económicas, ocupação dos tempos livres, tipos de construções e modos de vida” (AE, 6.º ano) entre os espaços urbanos e os espaços rurais do país. De facto, o *outro* pode mesmo permanecer muito próximo de cada um, logo ali na terra ao lado.

Depois, num sentido intercultural que ultrapassa barreiras cronológicas, as *Aprendizagens Essenciais* sublinham os intercâmbios ao longo do tempo, entre portugueses e outros povos, não se restringindo aos aspetos mais capazes de aconhegar o orgulho nacional:

Sublinhar a importância das comunidades judaica e muçulmana na sociedade medieval portuguesa. (AE, 5.º ano)

[...] ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos. (AE, 5.º ano)

Demonstrar a importância do legado africano nas sociedades portuguesa e brasileira. (AE, 6.º ano)

Nota-se, pois, uma certa intencionalidade na abordagem dos conteúdos históricos selecionados: em particular, uma formação histórica que contempla a empatia e a consciência ética de cada um, porque os portugueses também se envolveram na submissão de povos outros ou no tráfico de seres humanos. E, atualmente, na sociedade nacional, há marcas de miscigenação étnica ou religiosa que não precisam de ocasionar, em momento algum, dúvidas ou inquietações.

Nesta mesma categoria, e apenas para o 2.º ciclo, contaram-se duas indicações integradas na subcategoria ‘pela herança’. Por outras palavras, a história portuguesa resulta, também, da “*herança romana na Península Ibérica*” e da “*herança muçulmana na Península Ibérica*” (AE, 5.º ano), emergindo elementos culturais que só podem ser associados aos seus ‘criadores’, embora vão permanecendo no espaço que, hoje em dia, se identifica como Portugal.

A categoria *história controversa*, por sua vez, incluiu oito indicações curriculares estudadas. Estas dividiram-se igualmente pelas subcategorias *pelo passado banalizado* e *pelo passado sensível*.

No primeiro caso, foram observados aqueles enunciados que remetem, sobretudo, para um passado de conquistas e glórias, assim inculcado na memória coletiva e partilhado de geração em geração. De um modo mais geral, e indiciando a abordagem que da História de Portugal se faz no 1.º ciclo do Ensino Básico, as duas *Aprendizagens Essenciais* do 4.º ano, neste âmbito, referem:

Construir um friso cronológico com os factos e as datas relevantes da História de Portugal, destacando a formação de Portugal, a época da expansão marítima, o período filipino e a Restauração, a implantação da República e o 25 de Abril. (AE, 4.º ano)

Conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionados com os factos relevantes da História de Portugal, com recurso a fontes documentais. (AE, 4.º ano)

Apesar de, no segundo exemplo, se aludir às fontes documentais, fundamentais para o estudo da história desde os primeiros anos, a verdade é que o destaque continua a direccionar-se para aqueles “factos relevantes da História de Portugal”. Talvez por isso, no nível de ensino posterior, e como têm evidenciado alguns estudos (cf. [Moreira, 2022](#)), os alunos tendam a resumir a história do país em menos de meia dúzia de momentos e duas ou três personalidades (heroicas).

Este mesmo sentido no estudo do passado, que favorece um entendimento tantas vezes acríptico e pouco atento face a aspetos que mereciam ser discutidos e desconstruídos, reconhece-se noutras duas indicações curriculares, agora para o 5.º ano de escolaridade:

Referir os momentos-chave de autonomização e reconhecimento da independência de Portugal, nomeadamente o Tratado de Zamora e o reconhecimento papal da nova potência. (AE, 5.º ano)

Referir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral e de Fernão de Magalhães. (AE, 5.º ano)

A adjetivação subtilmente incluída nas frases que podem servir de guia para o trabalho docente na disciplina de História e Geografia de Portugal -“nova potência” e “grandes viagens”- é, por si só, reflexo de uma história nacional que se deseja contar e de uma identidade que, por consequência, se consegue aprimorar. Aparentemente, sem outras intenções subjacentes.

À subcategoria *pele passado sensível* foi possível alocar quatro indicações curriculares, apenas dirigidas ao 2.º ciclo do Ensino Básico:

Identificar a crise de 1383-85 como um momento de rutura e a primeira grande crise portuguesa. (AE, 5.º ano)

[...] ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos. (AE, 5.º ano)

Analisar as consequências políticas da morte de D. Sebastião em Alcácer-Quibir, evidenciando 1578-80 como o segundo grande momento de crise política e social de Portugal. (AE, 5.º ano)

Sintetizar as principais características do Estado Novo, [...] 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. (AE, 6.º ano)

Como se pode constatar, todas elas apontam assuntos aos quais se associam vocábulos como “crise portuguesa”, “submissão violenta”, “ausência de liberdade” ou “repressão”.

Importa, com efeito, que a realidade histórica seja realmente conhecida, também pela compreensão das denominadas *questões socialmente vivas*³. Tais acontecimentos dolorosos ou sensíveis não podem ser sonogados do processo de aprendizagem e antes precisam de ser ensinados na sala de aula para o desenvolvimento de uma consciência histórica (Rüsen, 2012; 2021a) capaz de beneficiar a construção de uma identidade (nacional) humanista e democrática. Mas, mais do que *identificar* ou *sintetizar*, será essencial *compreender* e *cruzar* essas memórias, com o intuito de se evitar uma história nacional esquecida ou revisionista.

A categoria ‘marcadamente nacional’ incluiu cinco menções somente contabilizadas no seio das *Aprendizagens Essenciais* que se desenham para o 1.º ciclo do Ensino Básico. De

³ O conceito foi aprofundado por Alain Legardez e Laurence Simonneaux, na obra intitulada *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*, de 2006.

modo mais específico, aquela dividiu-se em duas subcategorias: “pela pertença” (3 exemplos) e “pelos símbolos” (2 exemplos).

Nestes exemplares, sublinha-se uma história centrada nos aspetos da realidade nacional ou, numa dimensão ainda mais restrita, da comunidade local. De facto, as investigações em Educação Histórica, ao longo do tempo, e para as idades mais jovens (algumas apontadas no enquadramento conceptual inicial), têm sublinhado a relevância de uma abordagem naquele âmbito que só paulatinamente se vai distanciando das vivências próximas, quotidianas até, dos sujeitos.

Nas diretrizes curriculares analisadas, esta história nacional pretensamente aprendida, com facilidade se pode assumir como uma identidade construída com base num sentimento de pertença a certo grupo mais ou menos vasto:

Reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades. (AE, 2.º ano)

Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local (origem da povoação, batalhas, lendas históricas, personagens/personalidades históricas, feriado municipal). (AE, 3.º ano)

Reconhecer vestígios do passado local: construções; instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; costumes e tradições. (AE, 3.º ano)

Ou, em simultâneo, pode contribuir para o acalantar dessa identificação com o país a partir de determinados elementos simbólicos, mais ou menos materializados no quotidiano:

Associar os principais símbolos nacionais (hino e bandeira) à sua nacionalidade, desenvolvendo o sentido de pertença. (AE, 1.º ano)

Reconhecer e valorizar o património natural e cultural -local, nacional, etc.- identificando na paisagem [...] vestígios materiais do passado (edifícios, pontes, moinhos e estátuas), costumes, tradições, símbolos e efemérides. (AE, 4.º ano)

E, desta forma, a História de Portugal adquire a cor de uma bandeira ou a sonoridade de um hino, que em qualquer momento requerem solenidade e uma quase devoção; e, outras tantas vezes, ganha contornos de efemérides celebradas ou estátuas homenageadas. Nestes atos coletivos de recordação, pela adesão emocional, reforça-se, então, uma identidade nacional hegemónica (Carreteto, 2017).

Na categoria história/identidade “geográfica” contabilizaram-se cinco referências que, tanto no 1.º ciclo como no 2.º, salientam, em parte, uma identidade centrada nos aspetos da geografia física e/ou humana. No que concerne ao 2.º ano de escolaridade, apenas se toma como (aprendizagem) essencial a localização de Portugal “na Europa e no Mundo, em diferentes representações cartográficas, reconhecendo as suas fronteiras”. Portanto, uma perspetiva que se circunscreve à identificação do espaço nacional enquanto território que *faz fronteira* com outros mais.

Já em relação ao 5.º e 6.º anos, as indicações ligam-se, no primeiro caso, a uma dimensão mais histórica e face à qual a Geografia pode auxiliar numa aprendizagem mais aprofundada:

Analisar a fixação das fronteiras e do território nacional levada a cabo ao longo do século XIII e reconhecida pelo Tratado de Alcanizes em 1297. (AE, 5.º ano)

Localizar territórios do império português quinhentista. (AE, 5.º ano)

Por sua vez, no 6.º ano, as *Aprendizagens Essenciais* voltam a centrar o seu intuito formativo numa identidade nacional que também se distingue por aspetos geográficos concretos. Se, por um lado, há “relações de complementaridade e interdependência entre diferentes lugares e regiões do território”, por outro também se podem distinguir os mesmos pela caracterização dos “principais setores de atividades económicas e evolução da distribuição da população por setores de atividade”.

Estando a disciplina (escolar) de História ligada à de Geografia até ao 3.º ciclo do Ensino Básico, em Portugal, entendem-se, pois, as especificidades antes explicitadas. Porventura, as mesmas favorecem uma mais ampla e significativa aprendizagem e a estruturação de uma identidade inclusiva e respeitadora, particularmente quando abordadas em interação com outras dimensões de tal conhecimento.

Pela análise levada a cabo, uma indicação curricular presente naquelas que se elencam para o 6.º ano, pela leitura permitida, enquadra-se na categoria “genérica”:

Reconhecer algumas características ambientais, sociais, culturais e paisagísticas que conferem identidade a Portugal e à população portuguesa. (AE, 6.º ano)

Ali se entende uma história agregadora de vários elementos que favorecem a elaboração de uma identidade individual e coletiva. E, se aqueles forem trabalhados de modo multi-perspetivado e crítico, poderão fazer jus a uma educação histórica *de qualidade*.

Discussão e conclusões

Aparentemente, este trabalho ajuda a ilustrar uma tendência que vai condicionando a experiência curricular de cada estudante a favor de uma identidade (individual e coletiva) delineada por: i) uma dimensão (social) acrítica e pouco questionadora; ii) um *sentido comum* que escamoteia a diversidade cultural e, em certa medida, branqueia conflitos ideológicos, éticos e sociológicos, tanto na sua existência passada como contemporânea; iii) valores individualistas e competitivos que se vão sobrepondo aos da tolerância, do humanismo e do bem-comum (Freire, 2013; Santomé, 2017; Giroux, 2020).

De ressaltar, contudo, que este é somente um estudo de caso, circunscrito, e que não assume pretensões de generalização.

Os dados analisados sobre certo contexto português dão conta de uma reduzida expressão de orientações da tutela que contribuam para a aprendizagem de uma História (de Portugal) mais abrangente, democrática e dialogante.

Na verdade, numa direção mais superficial e menos capaz de explorar o aprimoramento do pensamento histórico, sublinham-se aspetos como a identificação de símbolos ou a localização geográfica. Tal evidencia uma diminuta reflexão sobre as potencialidades e/ou contrariedades da história oficial –ensinada e aprendida na sala de aula– para a afirmação

de um sentido de comunidade que não se esgota em fronteiras físicas ou numa bandeira hasteada. Sentido que, na diversidade da diferença, é fundamental para depois se contar a História de Portugal como uma narrativa de comprometimento social comum.

Além disso, percebe-se uma praticamente nula (cf. a ideia de currículo nulo) referência a aspetos relacionados com o conflito interno ou, de outra forma, uma ténue abordagem dos passados sensíveis ou dolorosos (como o processo de colonização e a guerra colonial, os períodos ditatoriais e de privação de liberdades individuais e coletivas, etc.). Aspeto que corrobora uma história nacional branqueada e revisionista, pela ocultação ou simplificação de factos que não surgem como tão positivos ou incautos, o que, porventura de forma inconsciente, vai condicionando a compreensão do (e a ação no) Portugal contemporâneo, também marcado por conflitos, situações de crise, testemunhos de uma identidade que não é sempre gloriosa e impoluta.

Acrescem aqueles indícios de ‘nacionalismo banal’ (Billig, 2014) que, a par de discursos oficiais, comemorações públicas ou opiniões populares, fazem a história “um modo de gravar as lembranças do passado, um ponto de referência e reconhecimento identitário ou uma matriz primordial” (Cardão, 2019, p. 41). Portanto, ao invés de se promover a desconstrução de pontos de vista fantasiosos sobre uma nação homogénea, notável e pioneira, o currículo oficial parece reforçar a identificação com essa entidade eterna, partilhada a partir de dimensões emocionais e simplificadoras ou mesmo deformadoras das evidências.

Por último, e em articulação com os pontos anteriores, as indicações curriculares afetas à diversidade e interação cultural são, também elas, de reduzido significado pedagógico. Essa particularidade, uma vez mais, tende a relativizar o facto de, num dado contexto geográfico, interagirem (ou terem interagido) várias culturas, com consequências no desenvolvimento e afirmação do mesmo, pela cooperação. Ainda a este propósito, tendem a ser vagamente consideradas as diferenças culturais, assim como, e talvez com maior relevância, o modo como determinadas comunidades, e as suas idiossincrasias foram (e são) sub-representadas ou subvalorizadas na realidade portuguesa.

A vivência e participação democráticas requerem o saber contar uma história nacional que ultrapassa lógicas etnocêntricas ou de esquecimento coletivo, que se compreende com base na pluralidade de pensamentos e formas de agir e que reflete uma consciência histórica que também permite interpretar os períodos menos gloriosos ou as ações eticamente mais contestáveis (Rüsen, 2012; 2021a).

Ao perpetuar-se uma espécie de instituição de um *sentido comum*, assente em dimensões afetivas ou perceções atemporais, como os documentos curriculares parecem induzir, dificulta-se a construção de uma identidade nacional verdadeiramente humanista e ponderada, além de indagadora e crítica face a uma qualquer história oficial que se pode querer fazer perpassar ao longo do tempo, numa e noutra sala de aula. Porventura, as ações docentes aí levadas a cabo poderão, por si só, contribuir para a aprendizagem historicamente mais equilibrada e fundamentada dos jovens estudantes, também cidadãos do mundo. Nesse sentido, esta pesquisa podia ter sido complementada com tal dimensão mais contextualizada e eventualmente reveladora do real professor construtor do currículo.

Referências

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aoki, T. (2005). *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Apple, M. (2019). *Ideology and Curriculum* (4.^a ed.). Routledge Falmer.
- Barca, I. (2019). Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. *Educar em Revista*, 35, 74, 109-126. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64403>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*. Capitán Swing.
- Cardão, M. (2019). A grande aventura. Televisão, nacionalismo e as comemorações dos Descobrimientos portugueses. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and uses of the Past*, 8, 17-47. <https://doi.org/10.48487/pdh.2019.n8.22396>
- Carretero, M. (2017). Teaching history master narratives: Fostering imaginations. En: Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). Palgrave.
- Carretero, M., Van Alphen, F., & Parellada, C. (2018). National Identities in the Making and Alternative Pathways of History Education. En Valsiner, J., & Rosa, A. (Eds.). *Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 424-422). Cambridge University Press.
- Clark, A. (2008). Teaching national narratives and values in Australian schools. *Agora*, 43(1), 4-9.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular. Uma reflexão centrada no ensino*. Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/19104>
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A relação entre o currículo e a formação inicial de professores (de Ciências Sociais): contributos para uma reflexão no ensino da didática. En Hortas, M. J., Dias, A., & Alca, N. (Eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 375-384). Instituto Politécnico do Lisboa | AUPDCS.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, C. (2019). Flexibilidade curricular em análise: da oportunidade a uma prática consistente. En Morgado, J., Viaba, I., & Pacheco, J. (Coords.). *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 25-48). De Facto Editora.
- 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

- Giroux, H. (2020). *On Critical Pedagogy*. The Continuum International Publishing Group.
- Guillamón, N., Puche, S., & Molina, J. (2020). Identificación del alumnado de Educación Primaria con las narrativas históricas locales y nacionales. Estudio de caso en un contexto multicultural. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 17-38. <https://doi.org/10.7203/dces.38.13491>
- Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2015). Small country, great ambitions: Prospective teachers' narratives and knowledge about Dutch history. En Chapman, A., & Wilschut, A. (Eds.). *Joined-up History. New directions in history education research* (pp. 57-84). IAP.
- Lévesque, S., Létourneau, J., & Gani, R. (2013). A giant with clay feet. Québec students and their historical consciousness of the nation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11, 2, 156-172. <http://dx.doi.org/10.18546/HERJ.11.2.13>
- López, C. (2020). Narrativas y Memoria Colectiva: Entender cómo Narramos para Entender cómo Recordamos. En Mateo, E., & Rivera, A. (Eds.). *Las narrativas del terrorismo. Cómo contamos, cómo transmitimos, cómo entendemos* (pp. 30-43). Catarata.
- Molina, S., Miralles, P., Deusdad, B., & Alfageme, M. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (2), 331-354. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038018>
- Moreira, A. I. (2022). *A História de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Edições Afrontamento | CITCEM. <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-35-0/hist>
- Moreira, A. I., & Marques, G. (2019). Educação histórica entre os 3 e os 12 anos. Desafios para quem ensina e para quem aprende. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 55, 73-87. <https://doi.org/10.34626/esc.vi55.39>
- Perrenoud, P. (2012). El 'currículum' real y el trabajo escolar. En *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 91-112). Morata.
- Rasco, J. F. A. (2016). In search of the Lost Curriculum. En Paraskeva, J., & Steinberg, S. (Eds.). *Curriculum: decanonizing the field* (pp. 137-156). Peter Lang.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En Seixas, P. (Ed.). *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. W. A. Editores.
- Rüsen, J. (2021a). Os Princípios da Aprendizagem: a Filosofia da História na Didática da História. En Alves, L. A., & Gago, M. (Coords.). *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica - Um primeiro olhar* (pp. 11-20). CITCEM.
- Rüsen, J. (2021b). Universal History beyond Ethnocentrism - Problems and Chances. *Revista Territórios e Fronteiras*, 14 (2), 8-20. <https://doi.org/10.22228/rtf.v14i2.1154>

- Sacristán, J. G. (2012). Qué significa el currículum?. En *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 25-47). Morata.
- Sacristán, J. G. (2015). El currículum como estudio del contenido de la enseñanza. En *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica* (pp. 29-62). Morata.
- Saíz, J. & Barca, I. (2019). Narrativas nacionais de estudantes espanhóis e portugueses. *Cadernos de Pesquisa*, 49 (172), 78-95.
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5414>
- Santomé, J. T. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Morata.
- Santomé, J. T. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Seixas, P. (2016). History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly*, 4-6.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49, (6), 593-605. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3.^a ed.). Autêntica.
- Thorp, R., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 1-11.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Varela de Freitas, C. (2019). Flexibilidade curricular em análise: Da oportunidade a uma prática consistente. Em J. C. Morgado, Viana, I. e Pacheco, J. A. (Orgs.). *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 25-47). De Facto Editores.
- Von Borries, B. (2016). *Jovens e consciência histórica*. W. A. Editores.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge University Press.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6.^a ed.). SAGE.