

Entre a Educação e a Cidadania: uma história com liberdade

Ana Isabel Moreira¹

Pedro Duarte²

1. Ponto primeiro

Olhamos, neste artigo, para o currículo a partir do qual os mais jovens estudantes podem aprender sobre a cidadania, hoje, vivendo em democracia. Em particular, exploramos as prescrições para a disciplina de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e as abordagens à liberdade ali incluídas.

Pese embora não signifiquem o mesmo, educação e cidadania serão, doravante, colocadas em diálogo, bem como História e liberdade. Se no primeiro caso, aquelas duas dimensões da vida humana tendem a cruzar-se e mutuamente influir-se, porquanto até há uma educação que pode ser em cidadania; pelo segundo binómio, constata-se que a liberdade às vezes ganha contornos de conteúdo (histórico) localizado no tempo e no espaço ou, de outra forma, a aprendizagem da História é, por si só, prática de liberdade (de pensamento, de expressão, de senso crítico, de indagação, de esclarecimento).

Assim, ao longo das linhas que adiante estruturam este texto, faremos tal enquadramento conceptual, antes mesmo de analisarmos as *Aprendizagens Essenciais* daquela supracitada disciplina à luz dessa teoria entrelaçada.

Afinal, com que sentido(s) de liberdade se quer ensinar, na atualidade portuguesa, a/em História? E será essa uma real educação em cidadania?

1. Investigadora do CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. Email: ana_m0reira@hotmail.com.

2. Professor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Email: pedropereira@ese.ipp.pt..

2. Liberdade e cidadania: alguns apontamentos com história

Pensar hoje a cidadania e a democracia pressupõe, de igual modo, uma discussão que integre as estruturas e práticas que se ligam à educação formal. Por conseguinte, a instituição escolar e os seus múltiplos elementos integrantes são eixos fundamentais para se entenderem as sociedades contemporâneas, a sua composição, as suas influências ideológicas, as suas dinâmicas interativas, entre tantos outros aspetos. A este propósito, recordamos a afirmação de Nussbaum³, particularmente transparente ao explicitar que «nothing could be more crucial to democracy than the education of its citizens».

É, pois, notória a centralidade da educação em qualquer estrutura política e social, mas, de modo muito particular, tende a assumir-se como significativamente relevante nos regimes democráticos, enquanto aspeto indissociável da cidadania individual e coletiva dos seus membros. Porém, antes de avançarmos para um posicionamento mais claro no que concerne às especificidades no domínio educativo, cremos ser relevante explicitar algumas conceções perfilhadas quanto à liberdade e à cidadania.

Na segunda metade do século XX, Marshall apresentou-nos a liberdade como um valor intrínseco ao conceito de cidadania, particularmente como uma das componentes máximas daquilo que era, para si, o elemento civil da cidadania, isto é, aquele que enquadra «os direitos necessários à liberdade individual»⁴.

Todavia, a relação entre esses mais do que dois meros conceitos remonta já à Antiguidade Clássica, pese embora seja o pensamento iluminista, paulatinamente reconstruído e retomado, que parece surgir na base dos entendimentos contemporâneos (e ocidentais) de cidadania e liberdade, agora estruturados em torno de ideais e valores democráticos.

De acordo com Bellamy⁵, o conceito de cidadania tende, desde tempos remotos, a ser incluído num movimento pendular que vai alternando entre duas

3. NUSSBAUM, 2006: 387.

4. MARSHALL, 1967: 63.

5. BELLAMY, 2014: 17.

concepções: «a political conception based on being equally ruled and rulers in turn, and a legal conception based on being equal under the law».

Na sua génese, a ideia de cidadão comportava, essencialmente, o estatuto de um indivíduo a quem se conferiam certos direitos e a possibilidade de participação política. Todavia, ao longo do tempo, a mesma foi sendo complexificada.

De modo sumário, e não deixando de atentar em outros trabalhos neste âmbito⁶, perfilhamos a perspetiva de que é um conceito particularmente difícil de conceptualizar, pois marcado por distintos enquadramentos filosóficos e, direta ou indiretamente, pelos contextos históricos onde aqueles emergem.

Ainda assim, para o presente texto, assumimos a cidadania como uma construção (potencialmente cosmopolita), vinculada ao estatuto e identidade (individual e coletiva) de cada cidadão, que lhe possibilita a participação social e política livre, assente num conjunto de direitos consagrados e reconhecidos e sustentada no compromisso de cada um (e de cada coletivo) face às múltiplas escalas de intervenção pública (local, nacional e global).

Nesse sentido, não subscrevemos concepções exclusivistas do conceito de cidadania — que, não raras vezes, até em sociedades democráticas permitiram excluir diferentes coletivos da participação social, como as minorias étnicas ou as mulheres. Portanto, e embora saibamos das características específicas da infância e da juventude, consideramos as crianças e os jovens como cidadãos já hoje, e não apenas cidadãos do futuro. Entendimento esse que não nega, por exemplo, o carácter fundamental de práticas educativas em torno da formação cidadã junto dos mais jovens⁷.

A esse propósito, constatamos que a reflexão sobre a cidadania será indispensável para um pensamento educativo fundamentado⁸. Reconhecemos aqui, e para lá disso, um latente e efetivo diálogo entre cidadania–currículo–ação didática, porquanto os sistemas educativos se articulam e interagem com certos desideratos da formação cidadã, inerentes aos princípios de liberdade.

6. BELLAMY, 2014; COCKBURN, 2013; NUSSBAUM, 2006; OSLER, 2011.

7. COCKBURN, 2013; NUSSBAUM, 2006.

8. CARVALHO, 2002; KEMMIS, EDWARDS-GROVES, 2018.

3. O currículo (e a Educação Formal): Contributos para uma Cidadania Livre

Com base nos estudos curriculares, e de acordo com um entendimento ecológico, tomamos o currículo como um projeto processual e interativo, marcado por uma implícita tríplice educativa cultura–sociedade–sujeito(s)⁹. Associados ao mesmo, importa esclarecer os conceitos de: i) currículo prescrito, referente aos textos curriculares normativos; ii) currículo em ação, ou seja, o modo como os diferentes agentes educativos o desenvolvem e experienciam em contexto escolar; iii) currículo real, relacionado com aquilo que é, verdadeiramente, aprendido por cada um dos alunos.

Por via de correntes de pensamento distintas¹⁰, aquela área do saber tem evidenciado uma sistemática preocupação com o modo como o desenho e o desenvolvimento do currículo se relacionam, dialética e interativamente, com a aprendizagem e a experiência da democracia. Talvez possamos centralizar essa simbiose em dois eixos complementares.

Desde logo, o modo como as escolas são estruturas promotoras (ou não) de uma democratização da democracia, enquanto compromisso social subjacente aos sistemas educativos e, portanto, às organizações e agentes que os constituem. Depois, a experiência educativa dos alunos — e a sua relação com a aprendizagem e as dinâmicas de socialização — como ponto incontornável para a afirmação da agência cidadã de cada indivíduo.

No que diz respeito ao primeiro eixo, é hoje possível reconhecer-se que, pelo menos em parte, os países ocidentais têm sido influenciados por correntes de pensamento que consolidam a educação como um bem essencialmente privado¹¹. Nesse sentido, aquela instituição tende a orientar-se para os benefícios individuais de que cada aluno usufruirá ao longo da sua vida, apartando-se para segundo plano o contributo da escola, enquanto garantia do direito à educação, para uma eventual reconstrução da sociedade e, por isso, para o bem comum.

Por outras palavras, e recorrendo à perspetiva de Manojlovic¹², quando se centralizam os propósitos educativos numa lógica individualista, implicitamente

9. GIMENO SACRISTÁN, 2013.

10. APPLE, BEANE, 1997; GIROUX, 2014; TORRES SANTOMÉ, 2017.

11. GIROUX, 2014; TORRES SANTOMÉ, 2017.

12. MANOJLOVIC, 2018.

impõem-se lógicas de segmentação na experiência escolar de cada sujeito. Neste contexto, o *outro* é afastado, ou até encarado comopositor, quando as escolas induzem uma ideia de sociedade assente na competição individual.

Por sua vez, seguindo uma complementar direção notam-se influências que procuram legitimar uma conceção utilitarista e instrumentalista da educação¹³. A mesma reflete-se, por exemplo, na crescente valorização de determinadas áreas do saber, como a Língua Estrangeira, a Programação ou a Literacia Financeira. Tal tendência foi explicada por Eisner¹⁴, que salienta uma espécie de hierarquia da ciência, dentro da cultura escolar, potencialmente nefasta:

the consequences of this view of mind have, in my opinion, been disastrous for education. First, this view has created a dubious status hierarchy among subjects taught in schools. Mathematics is the queen of the hill; other subjects, especially those in which students «work with their hands», are assigned lower intellectual status.

O citado clarifica uma educação sujeita a uma artificial ordenação da importância das diferentes disciplinas que corporizam o saber escolar, estabelecida de acordo com propósitos essencialmente económicos. Assim, as finalidades mais amplas dos sistemas educativos parecem estar sob ameaça, ultrapassados por certa dependência da escola face a necessidades laborais. Por consequência, constata-se um empobrecimento curricular generalizado, marcado por sentidos homogeneizadores e que contrariam a diversidade de opções pedagógico-curriculares e a multiplicidade cultural¹⁵. Isto porque, em parte, parece querer restringir-se o valor e a dignidade de cada pessoa (apenas) ao seu capital económico¹⁶.

Urge, por isso, um enquadramento axiológico e ontológico distinto¹⁷, comprometido com os princípios da liberdade e da responsabilidade e com as estruturas basilares das democracias contemporâneas. Tal interação, escola-democracia, poderá apoiar-se em duas ideias, ambas decorrentes de

13. GIROUX, 2014; TORRES SANTOMÉ, 2017.

14. EISNER, 2005: 76.

15. GIMENO SACRISTÁN, 2013.

16. GIROUX, 2014.

17. CARVALHO, 2002.

um compromisso pedagógico em torno da defesa da paz, dos direitos humanos e da sustentabilidade social e ambiental¹⁸.

Por um lado, a valorização de experiências democráticas protagonizadas pelos próprios alunos¹⁹, nomeadamente pelo envolvimento efetivo nas decisões organizacionais e curriculares da instituição escolar²⁰. Quer isto dizer que a ação e interação pedagógico-curriculares deverão, no seu substrato, consolidar-se como uma prática de liberdade e de consciencialização da mesma²¹. Por outro lado, o ocasionar de uma maior interação com as especificidades idiossincráticas de cada contexto (escolar), para promover a sua real compreensão, bem como a formulação de juízos de valor e de modos de ação social²².

Mais ainda, a escola poderá contribuir para a construção de um entendimento mais esclarecido sobre a multiplicidade cultural²³. Sobretudo com o intuito de potenciar certo processo de (re)construção identitária, assim como a promoção de princípios de convivência e tolerância cultural baseados na ideia da partilha de uma humanidade comum e dos seus valores fundacionais.

Não será demais sublinhar que, pela educação, «individuals also change their own locations within these structures, partly through their own agency, and partly as a result of the opportunities and circumstances they encounter»²⁴. De facto, e como sugere Manojlovic, o condicionamento da ação autónoma dos estudantes no espaço escolar contribuiu, direta ou indiretamente, para a legitimação de dinâmicas uniformizantes, ligadas a uma espécie de reducionismo curricular²⁵. Porventura, é também por isso que a escola se tem de estruturar como um espaço de perceção e assunção real da agência dos alunos, pelo compromisso dual ora com a justiça social e os direitos humanos, ora com a curiosidade intelectual e a solidez epistemológica.

Adotando um ponto de vista similar, Eisner clarifica que a experiência escolar de cada aluno deverá «bring to awareness the qualitative world we inhabit»²⁶,

18. MANOJLOVIC, 2018.

19. KEMMIS, EDWARDS-GROVES, 2018; TORRES SANTOMÉ, 2017.

20. APPLE, BEANE, 1997.

21. FREIRE, 1967.

22. APPLE, BEANE, 1997; GIROUX, 2014; NUSSBAUM, 2006.

23. GIMENO SACRISTÁN, 2013; NUSSBAUM, 2006; OSLER, 2011.

24. KEMMIS, EDWARDS-GROVES, 2018: 110.

25. MANOJLOVIC, 2018.

26. EISNER, 2005: 77.

numa atitude crítica e reflexiva face à realidade contemporânea e à sua ação livre e comprometida de cidadão ou cidadã potencialmente promotor de mudanças²⁷.

Uma perspetiva especialmente bem explicitada por Nussbaum²⁸, quando afirma a importância de a escola promover:

the freedom of the child's mind to engage critically with tradition; the freedom to imagine citizenship in both national and world terms, and to negotiate multiple allegiances with knowledge and confidence; and the freedom to reach out in the imagination, allowing another person's experience into oneself [...] because it is only the risky idea of critical and imaginative freedom that offers democracies lasting strength, as they face an uncertain future.

Quase em forma de síntese, quisemos evidenciar que a educação formal é um elemento fundamental pelo qual os princípios basilares de cidadania democrática e de liberdade podem ser entendidos, discutidos e, não menos importante, vivenciados²⁹. Por exemplo, na escola, pelas diferentes disciplinas, cada qual com a sua «ciência» associada, potenciando-se uma leitura transversal e pluralista de tais direitos inalienáveis. E, em concreto, por via da componente curricular de História, cujo contributo analisamos nas próximas páginas.

4. A educação histórica como prática (e consciencialização) de liberdade

Desde logo, para principiar a discussão sobre o ensino da História e o seu papel num entendimento comprometido daquilo que são, ou podem ser, a liberdade e a cidadania democrática, fará sentido tomar em consideração a afirmação de Manojlovic³⁰, segundo a qual «in such a world, time is not linear, but axes of the past, the present, and the future interact, creating a complex and dynamical system».

Tal ensino, que por uma epistemologia própria vai relacionando aqueles mencionados tempos distintos, quando fundamentado nas conceções que hoje

27. COCKBURN, 2013.

28. NUSSBAUM, 2006: 388.

29. FREIRE, 1967.

30. MANOJLOVIC, 2018: 27.

subjazem ao que então se percebe como educação histórica³¹, permitirá que os cidadãos de uma sociedade cada vez mais intrincada, plural e multiperspetivada se reconheçam livres para nela participarem, sobre ela argumentarem, para com ela aprenderem democracia.

De uma forma mais concreta, parece cada vez mais unânime que o processo formativo experienciado pelos mais jovens tem de se assumir como inegável para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como a observação esclarecida, a análise interpretativa, a expressão sustentada, o exercício da memória ou mesmo o sentido crítico³². O papel da História para esse aprimoramento, enquanto disciplina escolar, emerge sob a forma de uma consciência histórica³³ e de um pensamento histórico³⁴ realmente alcançados pelos sujeitos.

Com efeito, os jovens estudantes precisam de aceder a ferramentas fundamentais para se orientarem, com sentido, na praticidade do mundo no qual intervêm quotidianamente³⁵. Seja o saber compreender informações provenientes de fontes várias; o saber interrogar-se problematicamente sobre o que o rodeia; o ser capaz de confrontar evidências diversas, às vezes contraditórias, e fundamentar-se nas mesmas para a argumentação; o saber refletir sobre factos e ações de agentes históricos³⁶; seja o saber reconhecer a multicausalidade ou os perigos do presentismo e do revisionismo³⁷.

Porventura neste sentido, a educação histórica ocasionada, promotora de responsabilidade e compromisso, participação e diálogo, indagação e proatividade³⁸, será, assim mesmo, ocasionadora de uma formação cidadã envolvida com a realidade social, com o respeito pela dignidade humana, com a importância da liberdade de todos e de cada um.

Note-se a liberdade acima apontada como mais do que aquela supracitada consciência histórica somente de mitos e exemplos de outrora³⁹ ou de que um

31. BARCA, 2019; SCHMIDT, 2019.

32. VALLS, 2018.

33. RÜSEN, 2010.

34. SEIXAS, MORTON, 2013.

35. RÜSEN, 2010; SCHMIDT, 2019.

36. BARCA, 2019; VALLS, 2018.

37. BARROS, 2019; HASTE, BERMUDEZ, 2017.

38. TOSELLO, 2019.

39. RÜSEN, 2010.

raciocínio binário e doutrinado por uma qualquer narrativa subvertida⁴⁰. De facto, pela História aprendida, é preciso ir além de uma perspetiva restritiva que, segundo Haste e Bermudez⁴¹, «emphasizes a common origin, focused on the groups with which students should identify, provides historic models of civic virtue and glorifies the country's past».

Antes será conveniente sublinhar uma literacia específica que capacita cada sujeito para compreender que há mais do que um «nós, portugueses», que há os outros deliberadamente esquecidos ou contados com traços distorcidos⁴², que há direitos humanos nem sempre respeitados, que são — e foram — inúmeros os condicionamentos à autodeterminação individual e coletiva porquanto um qualquer se pensa(ou) superior, que são manifestas as vantagens da opinião diferente e do diálogo⁴³.

Esta aprendizagem, que permite não confundir o cidadão com o nacionalista patriota, o passado com uma narrativa única e inquestionável, o conhecimento histórico-social com um saber pouco útil, é, pois, favorável à elaboração de uma espécie de «contramemória»⁴⁴ que vai ao encontro de todas as memórias, mesmo as subalternizadas em algum momento, e para lá daquela que é a oficial. Por conseguinte, torna-se numa prática cultural que, com certa criatividade também, vai acicando os espíritos para o estudo das questões sociais mais relevantes⁴⁵ e para a construção de narrativas históricas diversas, próprias, mas sempre fundamentadas na evidência⁴⁶.

Cria-se, assim, pela experiência formativa, a oportunidade para a desconstrução e reconstrução de conhecimentos prévios⁴⁷ e, pelo contacto com representações do passado (e do presente) mais inclusivas e pluralistas⁴⁸, potencia-se uma racionalidade crítica e orientadora de eventuais pensamentos e atuações.

Desta educação histórica, no entanto, importa distanciar uma preocupação aparentemente latente e, em certas circunstâncias, tornada como mote de

40. GÓMEZ, MIRALLES, 2017; VALLS, 2018.

41. HASTE, BERMUDEZ, 2017: 431.

42. BARROS, 2019.

43. GÓMEZ, MIRALLES, 2017.

44. VALLS, 2018: 334.

45. TOSELLO, 2019; VALLS, 2018.

46. BARCA, 2019.

47. SCHMIDT, 2019.

48. GÓMEZ, MIRALLES, 2017.

discussão: «if history writing and teaching respond to present social concerns, moral questions or identity matters, this may compromise academic rigor and open the door for a political or ideological manipulation of the past»⁴⁹. Porque, de facto, não tem de acontecer dessa forma enviesada. O ensino e a aprendizagem da História poderão ser, como o ensino e a aprendizagem de qualquer outra disciplina, num determinado período temporal em curso, marcados por interferências políticas mais ou menos clarividentes ou por dimensões ideológicas mais ou menos ocultas⁵⁰, pese embora o seu rigor científico e pedagógico não tenha de ser colocado em causa, por exemplo apartando-se lógicas sectárias ou revisionistas.

Com efeito, é expectável que, concomitantemente, aquela prática educativa se afaste dos meros usos populares do saber, que pululam entre pares, nas redes sociais, nas opiniões de uns e outros. E, com tal direção, promova o desenvolvimento do sentido de agência, do olhar ético, do envolvimento justificado, da interrogação criteriosa; de algum modo, elementos que enformam uma consciência e um pensamento históricos mais amplos⁵¹ e necessários nas sociedades democráticas nas quais nos movimentamos e que desejamos duradouras.

Na verdade, querer conhecer e entender não só o tempo pretérito, mas também as circunstâncias sociais, políticas, culturais e outras que desenham a realidade presente, nomeadamente com preocupações morais e/ou éticas, advoga-se como sinónimo de aprendizagem histórica em prática, responsabilidade individual em ação, envolvimento cívico com (e em) liberdade⁵².

Portanto, aquela educação não confere à liberdade a forma de nomes, datas ou verdades absolutas, memorizadas sem razão aparente, como D. Pedro IV, 1789 ou Revolução Liberal. Num outro sentido, porém, liga-lhe o conhecimento da experiência real, o exequível e o eventual, a problematização desses e de outros fenómenos, a assunção de certos valores e o ser humano. Faz dela, porventura, evidência(s) a ter em conta⁵³, mas não a(s) converte em encantamento e nostalgia ou, por outras palavras, numa só explicação a tomar em consideração. Isto

49. HASTE, BERMUDEZ, 2017: 418.

50. TORRES SANTOMÉ, 2017.

51. RÜSEN, 2010; SEIXAS, MORTON, 2013.

52. HASTE, BERMUDEZ, 2017.

53. BARCA, 2019.

porque será apanágio da História que se conheçam as boas causas legitimadas e as mais contestáveis opções denunciadas.

5. Enquadramento metodológico

Retomando as questões de partida antes apontadas, sublinhamos a pretensão de compreender, com base neste trabalho, com que sentido(s) de liberdade se quer ensinar, na atualidade portuguesa, a/em História? E será essa uma real educação em cidadania?

Para tal, procedemos à análise das *Aprendizagens Essenciais* definidas para a disciplina de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, considerando os três anos de escolaridade incluídos naquele último (7.º, 8.º e 9.º). No que diz respeito a esses dados coligidos, disponibilizados no site oficial do Ministério da Educação português, tivemos em especial atenção as indicações integradas no ponto «conhecimentos, capacidades e atitudes».

O 3.º Ciclo do Ensino Básico foi o nível de ensino selecionado, uma vez que, a partir do 7.º ano de escolaridade, a disciplina de História deixa de centrar-se somente na realidade nacional portuguesa, perdendo até, na sua denominação, a expressão «de Portugal». Além disso, é ainda uma etapa da escolaridade obrigatória sem possibilidade de opção quanto ao caminho formativo a seguir por cada estudante, ao invés do que acontece a seguir, no Ensino Secundário, quando os alunos podem, ou não, frequentar a disciplina de História.

No que diz respeito, concretamente, ao tratamento dos dados, importa esclarecer que todo o processo de codificação, categorização e interpretação foi auxiliado pela utilização de um *software* próprio, o programa digital MAXQDA 2020. Mais ainda, optou-se por uma análise qualitativa desses mesmos dados, de acordo com os princípios defendidos, explicitamente, por Bardin⁵⁴.

A leitura das orientações curriculares prescritas pela tutela, em uso nos dias atuais, permitiu a definição de cinco categorias de análise específicas. Designaram-se: Liberalismo (quando referido explicitamente), Restrições às liberdades, Rumos de liberdade, Relação passado-presente, Conceitos sociais.

Desta forma, procurou-se clarificar, como ponto prévio, a direção conferida ao ensino e à aprendizagem do que podemos entender como liberdade e,

54. BARDIN, 2011.

por consequência, as perspectivas de formação cidadã por ali, eventualmente, potenciadas.

Podemos considerar este como um estudo de caso ligado, inequivocamente, à realidade educativa portuguesa⁵⁵, sem segundas intenções comparativas ou de generalização abusiva.

De facto, a matriz curricular estabelecida superiormente para o nível de ensino em análise, associada a uma área disciplinar em concreto, tornou-se, pois, o caso estudado neste artigo.

6. Apresentação e análise dos dados

Para uma análise mais detalhada da temática em estudo, atentaremos em cada uma das categorias acima elencadas, autonomamente, para melhor clarificar o seu lugar no currículo prescrito. Princípios a discussão exatamente pelo conceito que, de forma implícita, perpassa o presente texto: o Liberalismo.

6.1. Liberalismo

No que concerne às indicações curriculares que remetem para o Liberalismo, assinalam-se, desde logo, dois aspetos.

Em primeiro, a sua reduzida expressão no currículo oficial do 3.º Ciclo, identificando-se apenas cinco orientações concretas referentes a esta corrente de pensamento, todas no 8.º ano. Depois, a diminuta exploração do conceito, ao longo do documento das *Aprendizagens Essenciais*, o que indicia uma diminuta exploração do mesmo em contexto de sala de aula. Como se pode inferir pelos excertos abaixo, o vocábulo aparece nas orientações circunscrito a duas temáticas: com mais referências, os movimentos políticos dos séculos XVIII e XIX; num único exemplo, a sua relação com o domínio da economia:

Compreender a importância das conquistas da revolução francesa para o liberalismo, estabelecendo ligações com o caso português. [8.º ano]

55. AMADO, 2014.

Interpretar a revolução liberal portuguesa, identificando causas e as diversas propostas políticas expressas na Constituição de 1822, na Carta Constitucional de 1826 e na resistência absolutista. [8.º ano]
Identificar/aplicar os conceitos: Liberalismo económico. [8.º ano]

Percebe-se, pois, o distanciamento daquele Liberalismo de uma rede complexa e diversa de movimentos intelectuais, artísticos, culturais com os quais se interconecta e que favorecem o entendimento da complexidade de tal doutrina que, de facto, não se restringiu a uma só área da vida humana.

Na realidade, e tal como propõe Gimeno Sacristán⁵⁶, a cultura escolar nem sempre corresponde a uma transposição direta do conhecimento humanamente disponível, antes pode ser compreendida como uma *didatização cultural*.

Aquela perspectiva de Liberalismo mais «desembaraçada» tende, por consequência, a limitar uma interpretação completa do seu real significado. Um aspeto que parece convergir com um currículo que, em certas circunstâncias, se estrutura em torno da ideia de que o conhecimento (também histórico) escolarizado é um saber fechado, imutável, sem implicações na vida contemporânea dos estudantes, nomeadamente na sua consciencialização e posicionamento crítico face ao presente.

6.2. Restrições às liberdades

As (catorze) referências curriculares relacionadas com restrições às liberdades integram relações de subserviência e vassalagem ou processos de escravatura e colonização que, desta forma, se consubstanciam em temáticas ligadas à supressão ou limitação das liberdades individuais e/ou coletivas. Porém, e tal como em 6.1, as orientações vão privilegiando uma conceção finalizada do conhecimento, situando aquelas relações e processos no seu tempo e espaço, não sugerindo uma reflexão mais abrangente, diacrónica até, fundamental para a discussão da História. Evidências que podem notar-se nos seguintes exemplos:

56. GIMENO SACRISTÁN, 2013.

*Caracterizar a economia romana como [...] e escravagista. [7.º ano]
Compreender como se processavam as relações de vassalagem.*

[7.º ano]

Destacar a afirmação do poder absoluto no urbanismo pombalino.

[8.º ano]

Comparar o Estado Novo com os principais regimes ditatoriais.

[9.º ano]

A ausência de liberdade é, nas *Aprendizagens Essenciais*, plasmada em diferentes momentos históricos, como a Antiguidade Clássica, a Idade Média, o absolutismo régio ou o século XX. Numa lógica cronológica, mais uma vez, destacam-se elementos do âmbito político, relacionados com estruturas institucionais das diferentes nações e condicionadores da ação individual e/ou coletiva dos cidadãos. Seja o escravizar de sujeitos à luz de razões várias, as regras de vassalagem, as decisões de monarcas absolutos ou a afirmação de totalitarismos. Sobre este último ponto, constata-se uma efetiva incidência no estudo do Estado Novo, sobretudo para uma aprendizagem historicamente contextualizada e politicamente comparada com outros regimes não democráticos da época.

Na generalidade, verifica-se uma tendência para enquadrar estas restrições às liberdades somente no passado. Ainda assim, conta-se um exemplo relacionado com a contemporaneidade — «Analisar a dependência económica dos países em vias de desenvolvimento.» [9.º ano]. E nele reconhece-se o potencial de uma abordagem mais problematizadora da realidade presente, pela qual a interação saber escolar-vivência social emerge como promotora de uma atitude crítica, questionadora e reflexiva.

Todavia, e à semelhança do mencionado para os exemplos anteriores, continua a sobressair a dimensão política associada aos modos de funcionamento e interação entre estados e/ou instituições. Torna-se notório um certo alheamento de um conhecimento histórico fundado nas pessoas⁵⁷. A gente comum encontra-se praticamente arredada desta categoria e, por conseguinte, do texto curricular oficial. Assim se ignoram, com alguma facilidade, as implicações profundamente

57. Ressalvam-se dois exemplos: um relacionado com a expansão marítima: «Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão.» [8.º ano]; outro, mais genérico, associado à intolerância religiosa: «Reconhecer que tanto a reforma protestante como a católica foram acompanhadas de manifestações de intolerância.» [8.º ano]. Em ambos os casos lê-se o verbo «reconhecer» que, em nosso entender, enfraquece o potencial dos propósitos formativos referidos no texto.

humanas que tais opções políticas acarretaram/acarretam, em parte restringindo, por exemplo, o desenvolvimento da empatia histórica em contexto de sala de aula.

6.3. Rumos de liberdade

Nesta categoria incluiu-se o maior número de indicações curriculares, 19.

Os excertos codificados correspondem a exemplos da História — factos, estruturas institucionais e/ou políticas, movimentos filosóficos e/ou revolucionários — que contribuíram, ao longo do tempo, para a consolidação de uma cidadania livre e democrática.

De novo, pelo currículo prescrito, destaca-se certa preocupação com a história política, nomeadamente, as influências da Antiguidade Clássica, como os princípios democráticos helénicos e o Direito romano; os processos de independência ou de descolonização; os movimentos pró-democráticos e/ou revolucionários do século XX e as organizações democráticas contemporâneas. As indicações curriculares a seguir transcritas clarificam-no:

Analisar a experiência democrática de Atenas do século V a. C., nomeadamente a importância do princípio da igualdade dos cidadãos perante a lei, identificando as suas limitações. [7.º ano]

Destacar, no processo revolucionário francês, a abolição dos direitos e privilégios feudais e o estabelecimento do conceito de cidadania moderno. [8.º ano]

Analisar o processo de descolonização. [9.º ano]

Compreender a importância da entrada de Portugal na CEE para a consolidação do processo de democratização e para a modernização do país. [9.º ano]

Constatam-se, assim, orientações vinculadas a processos históricos que contribuíram, de um modo ou de outro, para a consolidação da autodeterminação coletiva e, também, para a democratização dos estados. Talvez sobressaia, ainda, um entendimento essencialmente formal destes rumos de liberdade — e, acrescenta-se, de cidadania — sobretudo pelo foco maior nos princípios legais, nos processos institucionais e nas organizações nacionais e transnacionais.

De novo, dissocia-se a História da vivência (real, quotidiana, comum) da generalidade dos agentes sociais e, em certa medida, distancia-se a mesma da mais concreta experiência humana. No entanto, deslindam-se três exemplos

dissonantes, porquanto reveladores de elementos fundamentais para a consolidação da liberdade, como princípios éticos basilares para qualquer sociedade democrática — a tolerância, a não violência e a cooperação:

Reconhecer na Península Ibérica a existência de diferentes formas de relacionamento entre cristãos, muçulmanos e judeus. [7.º ano]

Destacar a luta de emancipação dos povos colonizados, nomeadamente o pioneirismo dos povos asiáticos, e o caso indiano, enquanto paradigma da não-violência. [9.º ano]

Caracterizar as relações de cooperação com os espaços lusófonos. [9.º ano]

Discretamente, o currículo prescrito alude a uma eventual ponderação crítica, multiperspetivada e fundada na evidência do curso da História. Esse ponto, com efeito, parece algo secundário para a aprendizagem, quer pelos verbos utilizados no início das orientações (pouco instigadores, *a priori*, de discussão, problematização, relação), quer pela sugestão mais centrada numa observação afastada dos processos históricos e não tanto na integração dos valores democráticos naquele estudo.

6.4. Relação passado-presente

De há uns anos a esta parte, repetidamente se tem salientado a importância de a História permitir a compreensão do presente pela análise intrincada das possíveis interações entre tempos distintos.

Nesse sentido, o currículo definido para tal disciplina precisa de potenciar essa aprendizagem interrelacionada, também para a compreensão sustentada das realidades contemporâneas e, não menos importante, para a construção de eventuais e distintos cenários futuros.

Ao centrar a análise neste eixo, notam-se duas indicações pelas quais se sugere uma abordagem de «liberdade» cronologicamente interativa, pois o passado e o presente dialogam:

Reconhecer os contributos da civilização helénica/civilização romana para o mundo contemporâneo. [7.º ano]

Destacar no processo revolucionário francês a abolição dos direitos e privilégios feudais e o estabelecimento do conceito de cidadania

moderno, estabelecendo-se, teoricamente, o princípio da igualdade perante a lei. [8.º ano]

Por ali se visa certa interpretação do mundo atual, bem como das marcas decorrentes de tempos pretéritos, neste caso por via da ação pedagógica depois acontecida em ambiente escolar.

Todavia, cremos que esta interação passado–presente(–futuro), no currículo prescrito, podia equacionar-se com maior veemência. Na verdade, as indicações mencionadas não transparecem a afirmação de tal aprendizagem cronologicamente interativa como realmente central. Mais uma vez, os verbos mobilizados são *reconhecer* e *destacar*, o que mais as aproxima da apreensão de (meros) conteúdos substantivos do que da sua relação com competências do pensamento histórico promotoras de outro tipo de raciocínio.

6.5. Conceitos sociais

Como estrutura geral das *Aprendizagens Essenciais*, em cada módulo elenca-se um conjunto de conceitos que os estudantes deverão ser capazes de «identificar/aplicar». De facto, essa formulação surge quase como súpula dos conteúdos específicos inerentes a cada tema. E assim se compreende, por aqui, uma valorização recorrente daqueles saberes «de primeira ordem», em última análise insuficientes para a consolidação de uma cidadania livre, democrática, consciente e crítica.

De ressaltar, no entanto, que tais orientações curriculares não deixam de contemplar sentidos com particular importância no domínio do presente estudo. Por outras palavras, referem-se conceitos como «sociedade estratificada» [7.º ano], «escravatura» [7.º ano], «colonização» [8.º ano], «ditadura» [9.º ano] e «totalitarismo» [9.º ano]; além de outros, antagónicos, como «democracia» [7.º ano]; «independência política» [7.º ano], «soberania popular» [8.º ano], «direitos humanos» [8.º ano] e «descolonização» [9.º ano].

Os teóricos da educação histórica têm discutido, com interesse, a necessidade dos conhecimentos substantivos para um concomitante aprimoramento de competências de pensamento mais amplas e consequentes. Porventura, um mero «identificar» ou um vago «aplicar» será suficiente para sonegar o seu potencial no desenvolvimento de uma consciência histórica em níveis mais elevados.

E também nesta categoria, apenas os «direitos humanos» se apresentam como testemunho da valorização de uma História que não se restringe à dimensão das guerras, das batalhas, dos reis e presidentes (mais ou menos ditatoriais). Aparentemente, as mentalidades, as tradições culturais, os pensamentos, o quotidiano, as mulheres e as minorias tendem a ser apartados do estudo da História, logo no Ensino Básico, quase como se não fossem uma evidência real capaz de motivar o desenvolvimento da empatia histórica, da consciência ética ou da multiperspetiva, enquanto marcas identitárias de certo pensamento histórico. E, conseqüentemente, de certa «liberdade» aprendida e entendida.

Considerações finais

Não esquecendo o *leitmotiv* deste trabalho, a liberdade, também a cidadania, algumas constatações que cruzam a dimensão curricular com a educação histórica de estudantes portugueses (do 3.º Ciclo) podem, por fim, ser elencadas.

Verifica-se, portanto, uma tendência para a redução dos conteúdos históricos à dimensão política e seus aspetos delineadores — revoluções, ações de governantes ou decisões institucionais. Confirma-se, assim, uma espécie de simplificação cultural⁵⁸ com vista à sua aprendizagem pelos estudantes; uma ténue interação entre o tempo pretérito e a atualidade, desvirtuando-se um elemento ocasionador do desenvolvimento de uma consciência histórica que não compartimenta a História e os seus contornos⁵⁹. As ações pela cidadania democrática ainda hoje acontecem, não olvidando o passado, mas antes como orientação para a vida prática em curso; uma proposta de abordagem algo elementar do «Liberalismo», enquanto linha de pensamento/intervenção que não é só política, apartando-se as suas implicações em outras relevantes esferas da vida humana. Os vários conteúdos históricos, substantivos, são, em última análise, a base promotora de certas competências do pensamento histórico que favorecem um olhar múltiplo em perspetivas, causas, conseqüências e interpretações⁶⁰.

58. GIMENO SACRISTÁN, 2013.

59. RÜSEN, 2010.

60. SEIXAS, MORTON, 2013.

Por sua vez, em resposta às questões de partida, talvez possamos afirmar que se ensina com liberdade uma liberdade que a história foi ajudando a construir e que, hoje, em História se vai aprendendo com razoabilidade.

É, pois, uma educação em cidadania, de cidadãos que já o são, mas que porventura poderia ser mais reflexiva, crítica e instigante para o exercício presente da liberdade. Particularmente, se cruzasse a História aprendida com as diferentes dimensões que enformam a vida do ser humano, se promovesse conexões esclarecedoras entre tempos diferentes, contemplando até horizontes de expectativa, se lado a lado se colocassem conhecimentos e competências, porque a aprendizagem não é mais sinónimo de uma redutora memorização.

Bibliografia

- AMADO, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APPLE, Michael; BEANE, James (1997). *La defensa de las escuelas democráticas*. In APPLE, Michael; BEANE, James, *orgs. Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 13-47.
- BARCA, Isabel (2019). *Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas*. «Educar em Revista». 35:74, 109-126.
- BARDIN, Lawrence (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- BARROS, Miguel (2019). *Porque é que aprender História importa?* [Consult. 18 jun. 2021]. Disponível em <[https://www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/\(item\)/27130](https://www.cidehus.uevora.pt/atividades/noticias/(item)/27130)>.
- BELLAMY, Richard (2014). *The theories and practices of citizenship*. In BELLAMY, Richard; KENNEDY-MACFOY, Madeline, *eds. Citizenship: Critical Concepts in Political Science*. Oxon: Routledge, pp. 1-20.
- CARVALHO, Adalberto Dias (2002). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- COCKBURN, Tom (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. New York: Palgrave Macmillan.
- EISNER, Elliot (2005). *Reimagining Schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. New York: Routledge.
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2013). *O que significa currículo?* In GIMENO SACRISTÁN, José, *org. Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso Editora. pp. 16-35.
- GIROUX, Henry (2014). *Education and the crisis of public values*. New York: Peter Lang.
- GÓMEZ, Cosme; MIRALLES, Pedro (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.
- HASTE, Helen; BERMUDEZ, Angela (2017). *The power of story: historical narratives and the construction of civic identity*. In CARRETERO, Mario; BERGER, Stefan; GREVER, Maria, *eds. Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, pp. 427-448.
- KEMMIS, Stephen; EDWARDS-GROVES, Christine (2018). *Understanding Education: History, Politics and Practice*. Singapore: Springer.
- MANOJLOVIC, Borislava (2018). *Education for Sustainable Peace and Conflict Resilient Communities*. Cham: Palgrave Macmillan.

- MARSHALL, T. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- NUSSBAUM, Martha (2006). *Education and Democratic Citizenship: Capabilities*. «Capabilities and Quality Education, Journal of Human Development». 7:3, 385-395.
- OSLER, Audrey (2011). *Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political*. «Journal of Curriculum Studies». 43:1, 1-24.
- RÜSEN, Jörn (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino da História*. Brasil: Editora UFPR.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora (2019). *El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate*. «Historia y Espacio». 15:53, 21-42.
- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- TOSELLO, Julia (2019). *Enseñanza de la historia y derechos humanos en un mundo global. Representaciones sociales del profesorado*. In BALLBÉ, Maria; MONFORT, Neus; SANTISTEBAN, Antoni, eds. *Quin professorat, quin ciutadania, quin futur?* Barcelona: UAB, pp. 147-154.
- VALLS, Rafael (2018). *Los manuales en el aula de Historia*. In SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel, coord. *O Manual Escolar no Ensino da História*. Lisboa: APH, pp. 351-371.