

A História no ensino básico em Portugal no último quartel: perspectiva curricular.

Luís Grosso Correia¹

Introdução

A disciplina de História é de frequência obrigatória para todos os estudantes matriculados no actual terceiro ciclo do ensino básico (do 7º ao 9º ano de escolaridade) em Portugal. É neste ciclo de estudos que todas as gerações de estudantes que atravessam o sistema educativo aprenderão História. Neste quadro, importa indagar, numa perspectiva curricular, se a experiência histórica adquirida pelos estudantes do terceiro ciclo do ensino básico português é suficiente para aprofundar a sua consciência histórica. Que formação epistemológica, antropológica e societal tem sido visada pelos programas de História? Que modelos teóricos têm enformado o currículo do terceiro ciclo do ensino básico, o programa de História e, por inerência, a actividade docente ao longo do período estudado? Que missão se poderá atribuir hoje em dia à aprendizagem da História, padronizada no quadro do Estado-Nação da *modernidade sólida*, no contexto da actual *modernidade líquida* (individualista, fluída, portátil, electrónica e neo-liberal)? Estas poderão ser algumas das questões orientadoras da presente comunicação. A nossa análise partirá dos documentos legais e institucionais que têm vindo a enformar o currículo português, em geral, e o programa de História, em particular, por forma a captar a missão e a inteligibilidade desta disciplina no quadro da correlação de forças entre as diferentes áreas do conhecimento no terceiro ciclo do ensino básico. Para além da análise deste equilíbrio de poderes, iremos abordar as soluções curriculares implementadas desde finais da década de 1980 à luz, por um lado, das diferentes concepções e configurações organizacionais do terceiro ciclo do ensino básico, das finalidades e conteúdos dos programas de História e, a partir destes, por outro, do perfil profissional reclamado aos professores de História. Procurar-se-á ainda explicitar os fundamentos psicológicos que suportaram as opções curriculares assumidas e os paradoxos da arquitectura curricular do terceiro ciclo do ensino básico ao longo do período analisado, a partir da óptica do ensino da História.

¹ Universidade do Porto, Faculdade de Letras. CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativa. E-mail: lgrosso@letras.up.pt

Palavras-chave: Currículo, programas de História, terceiro ciclo do ensino básico, profissionalidade docente.

Apesar de mantermos o resumo original da proposta de comunicação, construído em Fevereiro de 2013, que prevíamos apresentar ao presente duplo congresso internacional, há a reportar que o foco do presente artigo incidirá sobre a novidade curricular que foi introduzida no quadro educativo português pelo MEC em Abril do mesmo ano: as Metas Curriculares (MC). Assim, mantendo a mesma finalidade da análise plasmada no resumo acima transcrito, o presente artigo pretende discutir, do ponto de vista do programa curricular de História em vigor em 2013, as implicações educacionais, o perfil de estudante e o papel dos professores no contexto do processo de revisão da estrutura curricular encetado pelo MEC desde 2012.

A aprovação oficial das MC para o 7º e 8º anos do ensino básico, em Abril de 2013, representa a tomada de decisão política por parte do Ministério da Educação e Ciência (MEC) em prescrever centralmente uma enorme série de objectivos operacionais (de sala de aula) para as diferentes disciplinas curriculares. Ao misturar programas curriculares construídos e homologados em diferentes reformas curriculares (1991 e 2001), por um lado, e programas de Português e de Matemática individualmente actualizados (em 2007 e 2009, respectivamente), por outro, o projecto das MC denota, desde logo, a falta de uma visão global do currículo, da formação integral do estudante e da articulação horizontal dos conhecimentos, capacidades e competências a promover ao longo do terceiro ciclo do ensino básico. No caso do programa curricular de História, as MC prescrevem um conjunto de 372 objectivos operacionais decididos centralmente pelo MEC. Quer isto dizer que, a partir do ano lectivo de 2014/2015, os professores e estudantes de História serão compelidos a executar cada uma das micro-metas de aprendizagem determinadas pelo MEC a cada 17 minutos das actividades executadas em sala de aula. Esta abordagem técnico-burocrático-productivista do currículo é baseada numa visão dos conteúdos como produtos formais de aprendizagem ("que devem ser ensinados aos alunos"), sobre a predição e controle do desempenho dos alunos em sala de aula e no desempenho cognitivo dominado por técnicas mnemónicas e básicas de compreensão. Com base numa comparação metodológica entre o programa curricular de História em vigor e os resultados de aprendizagem previstos pelo projecto de metas curriculares de História (MCH), à luz da taxonomia cognitiva de Benjamin Bloom (1956), pode afirmar-se que este projecto representa uma subversão do modelo de desenvolvimento curricular implementado durante o período democrático em Portugal e do próprio programa curricular de História em vigor.

Esta visão distorcida de currículo, sublinhada, sobretudo, pela contradição conceptual e metodológica entre o programa oficial em vigor e a prótese tecnológica das MCH no que

concerne à educação histórica dos estudantes português, traz-nos à ideia três conceitos operacionais a explorar neste artigo, a saber: desregulação, *diktat* e sinédoque.

1 .Misturando textos e discursos: o quadro normativo e institucional

1.1 . Pelo Despacho n.º 5306/2012, de 2 de Abril de 2012, o MEC estabeleceu as directrizes do projecto de MC para o ensino básico e secundário. Neste diploma legal é estipulado que o "novo Currículo Nacional" contenha "padrões de rigor, criando coerência no que é ensinado nas escolas; permita que todos os alunos tenham oportunidade de adquirir um conjunto de conhecimentos e de desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais; garanta aos professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho".

O projecto de MC está focado no desempenho cognitivo (*strictusensu*) a evidenciar pelos estudantes no domínio dos conteúdos formais de conhecimento estabelecido em cada disciplina do currículo nacional, e nos resultados de aprendizagem. De acordo com o mesmo diploma, o meio técnico mais adequado para a produção dos resultados visados baseia-se num documento escrito onde se devem identificar de forma unívoca: "os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; a ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade; os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; os padrões/níveis esperados de desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos".

1.2 .O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho (reorganização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário), reafirma o papel central das escolas e dos professores no processo de desenvolvimento e gestão do currículo ao defender, no seu preâmbulo, o seguinte: "As medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades. Importa ainda valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas".

1.3. Pelo Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro (publicado em DR, II série, de 23.12.2011) foi determinado pelo MEC que "o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal". Apesar da não observação deste princípio nalgumas disciplinas curriculares (Geografia, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Educação Física), o programa curricular de História actualmente em vigor no terceiro ciclo básico não é aquele que foi

homologado em 2001 pelo acima referido documento, mas sim o programa homologado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de Julho (publicado em DR, II série, a 17.08.1991) e divulgado oficialmente pela Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário em publicação intitulada Organização Curricular e Programas – ensino básico – 3.º ciclo (DGEBS, vol. I, 1991, p. 119-148).

O programa de História, em vigor em 2013, no terceiro ciclo do ensino básico foi construído à luz de uma carga de trabalho escolar semanal de 150 minutos, tal como foi definido pelo Decreto-Lei n.º 286/89, 29 de agosto de 1989.

1.4 . O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, que enquadra actualmente o reabilitado programa de História de 1991, prevê no seu Anexo IV uma carga semanal mínima de 200 minutos para a leccionação das disciplinas de História e de Geografia (área de Ciências Humanas e Sociais) nos 7.º e 8.º anos de escolaridade. No Anexo V do mesmo diploma legal é sugerida, pelo MEC, uma carga lectiva semanal de cinco períodos de 45 minutos para as disciplinas de História e de Geografia. A disciplina de História dispõe, assim, de uma carga lectiva média semanal, nos 7.º e 8.º anos do ensino básico, que mediará entre os 100 e os 112,5 minutos para leccionar um programa curricular dimensionado em 1991 para os 150 minutos lectivos previstos desde 1989.

1.5. A partir da análise das matrizes das diferentes reformas curriculares empreendidas no terceiro ciclo do ensino básico nos últimos 25 anos em Portugal podemos definir três fases distintas (Quadro 1).

V Simpósio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano

Quadro 1: Plano da organização curricular do 3.º ciclo do ensino básico Português (do 7.º ao 9.º ano) entre 1989 e 2012, segundo a carga horária semanal dos estudantes, em horas.

Componentes Curriculares	1989			2001/2002			2012		
	1.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	1.º Ano	8.º Ano	9.º Ano	1.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Português	3,33	3,33	3,33	3,00	3,00	3,00	3,75	3,75	3,75
Francês / Língua Estrangeira	2,50	2,50	2,50	4,50	3,75	3,75	4,50	3,75	3,75
Inglês / Língua Estrangeira	2,50	2,50	2,50						
História	2,50	2,50	2,50	3,00	3,75	3,75	3,75	3,75	4,50
Geografia	2,50	-	3,33						
Ciências Naturais	3,33	2,50	-	3,00	3,00	3,75	4,50	4,50	4,50
Ciências Físico-Químicas	-	3,33	2,50						
Matemática	3,33	3,33	3,33	3,00	3,00	3,00	3,75	3,75	3,75
Educação Visual	2,50	2,50	2,50	1,50	1,50	1,50	1,50	1,50	1,50
Educação Física	2,5(1,7)	2,5(1,7)	2,5(1,7)	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25
Religião e Moral	Op.								
Canto Coral / Ed. Musical	Op.	Op.	Op.	-	-	-	-	-	-
Ed. Tecnológica	Op.	Op.	Op.	1,50	1,50	0,75	-	-	-
Desenvolvimento Pessoal e Social	0,83	0,83	0,83	-	-	-	-	-	-
Área-Escola	0(2,5)	0(2,5)	0(2,5)	-	-	-	-	-	-
Área-Projecto	-	-	-	3,75	3,75	3,0	-	-	-
Estudo Acompanhado	-	-	-						
Formação Cívica	-	-	-						
TIC	-	-	-	-	-	1,50	1,50	1,50	1,50
A decidir pela Escola	-	-	-	0,75	0,75	-	?	?	?
Total	25,83	25,83	25,83	26,25	26,25	26,25	25,50	24,75	25,50

Fontes: Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto; Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro; Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro; Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho.

De acordo com os resultados apresentados, podemos constatar que a disciplina curricular de História conheceu uma redução da sua carga lectiva na reforma de 2001 (de 2,50 horas para 1,75 horas) e um ligeiro aumento em 2012 (2,0 horas).

2 .Do programa curricular de História de 1991 às MCH de 2013

2.1 . O programa curricular de História homologado em 1991, reabilitado pelo MEC em 2012, cumpre os princípios estabelecidos pela literatura de referência na área da organização e desenvolvimento curricular (Tyler, 1949; Pratt, 1980; Tanner e Tanner, 2007; Ribeiro, 1989; Zabalza, 1992), a saber:

- observação das etapas-chave e procedimentos de organização e desenvolvimento curricular: justificação/fundamentação (sócio-política, psicológica, epistemológica e cultural), selecção, definição, organização, sequência dos componentes do currículo (enquanto marco de referência global para um determinado ciclo de estudos) e dos programas curriculares – objectivos (gerais e específicos), conteúdos, estratégias/metodologias e avaliação;

- clarificação das opções curriculares assumidas através de um dispositivo argumentativo fundamentado e tecnicamente apoiado;

- explicitação do papel dos docentes e das escolas no processo de desenvolvimento e gestão do currículo e dos programas. Considerando o enunciado na Introdução do documento oficial intitulado Organização Curricular e Programas – ensino básico – 3º ciclo (idem, p. 10) – de que “os programas são documentos prescritivos que intencionalmente se fixaram num nível de grande generalidade na convicção, por um lado, de que é forçoso deixar em aberto um vasto campo de possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico e, por outro, de que ninguém melhor do que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões” –, a malha larga da especificação de objectivos (finalidades e objectivos gerais) e de conteúdos (complementados por conceito/noções substantivas e operatórias) no programa de História, a acção docente é institucionalmente incentivada no processo de desenvolvimento e gestão contextualizada do currículo e dos programas, numa tentativa de obviar os potenciais desvios entre o currículo oficial e o currículo real (Kelly, 1986).

O programa de História para o terceiro ciclo do ensino básico de 1991 começa por relembrar os pressupostos sobre os quais foi construído, a saber: o princípio organizacional de o terceiro ciclo do ensino básico encerrar, à época, a escolaridade básica e obrigatória; a necessidade de articulação curricular vertical e horizontal de conteúdos e de conceitos; o respeito pelas características psicológicas dos alunos, em especial nos domínios cognitivo, sócio-afectivo e moral; e a necessidade da renovação dos estudos históricos e sua integração interdisciplinar. É afirmado no mesmo programa que: “Estes pressupostos determinaram, no domínio do desenvolvimento curricular, a opção por uma linha programática em que, por um lado, se concedeu particular atenção à selecção de finalidades e objectivos gerais que orientem o processo de ensino-aprendizagem e, por outro, se sugeriram metodologias que, articuladas com os objectivos, mobilizem os conteúdos, de forma a proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem susceptíveis de promover, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento” (ME/DGEBS, vol. I, 1991, p. 121-122).

O texto introdutório do Programa de 1991 explana, de forma justificada, os critérios que presidiram à selecção de finalidades e objectivos gerais e de conteúdos e da orientação metodológica do processo de ensino-aprendizagem da História para a construção da autonomia cognitiva e sócio-afectiva do aluno no quadro do processo de ensino-aprendizagem (idem, p. 122-124).

No que concerne às finalidades e objectivos gerais, pode inferir-se o seguinte do texto do Programa de 1991:

- as finalidades visam desenvolver: o conhecimento histórico; o sentido da alteridade temporal, espacial, social e subjectiva; a perspectiva informada e crítica do mundo

contemporâneo; as capacidades cognitivas operatórias (raciocínio fundamentado, análise, síntese, opções éticas e estéticas) conducentes à autonomização do aluno; o aprofundamento de uma consciência cívica, através da aprendizagem de atitudes de tolerância, respeito e de agência/intervenção (histórica) à luz do respeito pelos valores democráticos;

- os objectivos gerais perseguidos distribuem-se pelo domínio das atitudes e valores, pelo domínio das aptidões e capacidades (específicas do saber histórico e de comunicação) e pelo domínio dos conhecimentos em História (idem, p. 125-129).

Após a definição dos critérios operatórios mobilizados para a selecção de objectivos e conteúdos programáticos e a apresentação das finalidades e objectivos gerais que o norteavam, o Programa de História, apresenta o alinhamento dos conteúdos formais de aprendizagem (“linha de conteúdos”), organizados por unidades e sub-unidades temáticas, temas e, para uma melhor clarificação epistemológica, os conceitos ou noções básicas conexos a cada uma das unidades temáticas, a saber: 8 unidades, 22 sub-unidades, 53 temas e 176 conceitos/noções próprios do conhecimento histórico no total do 7º e 8º ano (idem, p. 131-140).

O Programa de História de 1991 é ainda informado e reforçado pelos componentes de “Orientação Metodológica” e de “Avaliação” (idem, p. 141-148).

2.2. A visão do MEC sobre as MCH foi formulada nos seguintes termos: “As Metas Curriculares de História procuram, a partir Programa de História para o 3º Ciclo do Ensino Básico (1991) em vigor, definir conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos, constituindo-se um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina e um referente para os membros da comunidade educativa”(MEC, 2013, p. 2).

Este ponto de vista peculiar sobre as MCH implicou a seguinte opção metodológica: os “objectivos são operacionalizados através de verbos que remetem para desempenhos concretos – no caso da disciplina de História implicam na maior parte das vezes operações relacionadas com a aquisição de informação (conhecer) e com a integração e elaboração dessa informação (compreender)”.

Como resultado desta visão peculiar sobre MCH temos um documento lacónico povoada por um enorme conjunto de objectivos operacionais de conteúdo, orientado para a previsão e avaliação de micro-desempenhos dos estudantes no domínio cognitivo (no sentido de Benjamin Bloom – cf. Bloom, 1956). Esta opção técnica levou à definição centralizada de 372 objectivos de sala de aula para a educação História dos estudantes do 7º e 8º ano do ensino básico.

2.3. A análise cruzada entre esta visão das MCH, o conceito central definida pelo Despacho nº 5306/2012 (cf. acima 1.1.) e as previsíveis dificuldades na gestão e concretização do programa de História de 1991, projectado para 2,50 horas de aulas semanais, em 2013 (2,00 horas), levam-nos a antecipar o insucesso das MHC mercê do viés conceptual e metodológico que as

atravessam.

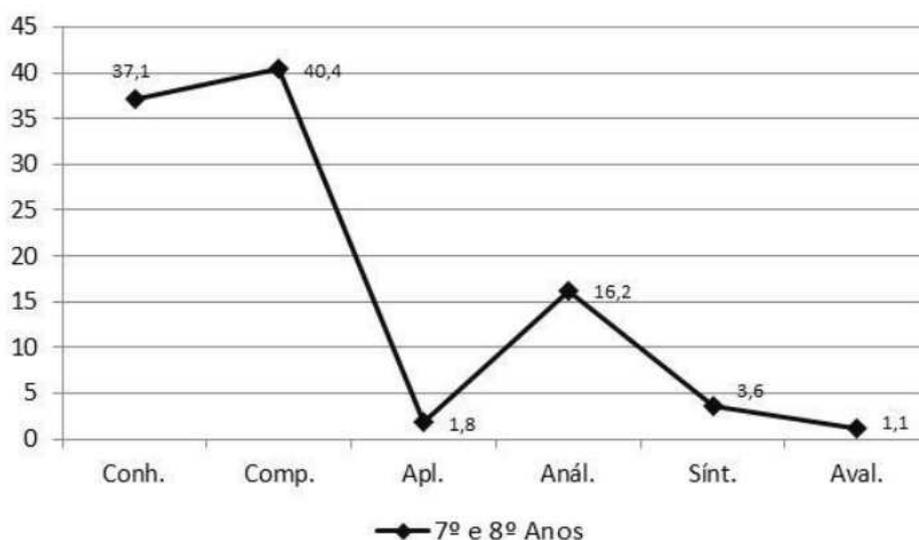
Esse enviesamento decorre de uma visão restritiva de currículo e de programa curricular evidenciada pelo texto oficial das MCH, a saber:

a) as MCH são exclusivamente orientadas para a definição de conteúdos formais de aprendizagem que devem ser ensinados aos alunos” (produtos), e não, concomitantemente, para a promoção de processos e estratégias cognitivas (conhecimentos e capacidades cognitivas) próprias do saber histórico;

b) colocam todo o seu enfoque na predição e controlo dos desempenhos/performances dos estudantes em sala de aula e não aludindo a uma única técnica cognitiva (no sentido de Howard Gardner – cf. Gardner, 2010) exigida pelo desenvolvimento do conhecimento e consciência histórica (cf. Rösen, 2010) e explicitadas nos objectivos gerais do programa de História em vigor;

c) a análise técnica (cf. Bloom, 1956; Birzea, 1986; Landsheere e Landsheere, 1977) dos 372 objectivos operacionais que informam e corporizam as MCH, revela que a grande maioria (na ordem dos 77,5%,) dos desempenhos cognitivos requeridos aos estudantes é dominada pelas técnicas cognitivas mais básicas: os níveis hierárquicos de conhecimento (de dados particulares, factos, tendências, princípios ou teorias, entre outros) e de compreensão (transposição, interpretação, extrapolação, entre outros) – Figura 1.

Figura 1: Metas Curriculares de História para o 7º e 8º ano do ensino básico segundo a taxonomia do domínio cognitivo de B. Bloom, em %.



As técnicas cognitivas mais complexas (como a análise, raciocínio crítica, comunicação e síntese, entre outras), exigidas pelo próprio programa curricular de História em vigor, são como que subestimadas pelo documento das MCH;

d) A esta luz, as actividades escolares dos professores de História serão realizadas, a partir do ano lectivo 2014/2015 em diante, como uma pálida expressão das suas competências educativas, técnicas e profissionais. Professores e estudantes de História serão compelidos a realizar cada um dos micro-objectivos fixados pelo MEC a cada 17 minutos (= 112,5 minutos de aulas semanais x 28 semanas efectivas de aulas X 2 anos de escolaridade / 372 objetivos) das actividades de sala de aula, ou seja, 5,3 objectivos de produto cognitivo devem ser realizados em cada aula de História de 90 minutos sem paragens, sem actividades redundantes, sem visitas de estudo e sem “ruidos” convergentes ou divergentes com os temas em estudo. A falta de tempo para trabalhar conteúdos procedimentais ou sócio-afectivos, exigidos pelo programa curricular oficial, será, assim, uma evidência nas aulas de História do terceiro ciclo do ensino básico nos próximos anos lectivos.

3. As MCH como prótese, desregulação, *diktat* e sinédoque curricular

As MCH foram concebidas à luz de uma concepção técnico-burocrática do currículo e de um desenvolvimento metodológico de acordo com uma visão restritiva, a um tempo, de desenvolvimento curricular e de tecnologia educacional. Considerando o valor educativo relativo que se possa reconhecer às MCH e a sua contradição explícita com os objectivos gerais do programa de História em vigor, podemos afirmar que as MCH podem ser configuradas na actual arquitectura normativa do currículo em Portugal, como uma prótese tecno-burocrática que visa, explicitamente, reorientar a educação histórica numa direcção onde podemos projectar os seguintes efeitos:

a) a transformação do processo de ensino-aprendizagem de História numa actividade técnica de concepção única (do ponto de vista epistemológico, educativo e social), pronta-a-servir de acordo com o algoritmo pré-estabelecido centralmente, segundo uma lógica de aplicação administrativa *top-down* (cf. Kemmis & Fitzclarence, 1988);

b) a concepção do aluno como uma pessoa replicadora, por memorização, de conteúdos históricos finalizados por outros, alheia ao aprofundamento de um pensamento autónomo, fundamentado, crítico e criativo em matéria de conhecimento histórico e de percepção da realidade social à sua volta (cf. Barca, 2003; Rüsen, 2010);

c) a transfiguração dos professores em *front-desk bureaucrats* (cf. Howlett, 2011) de História ao serviço de uma qualquer instituição escolar, não inteligente do ponto de vista curricular (cf. Leite, 2003), do sistema educativo português.

Esta função protésica e normativa das MCH é desenvolvida num quadro curricular sem uma visão holística dos conhecimentos, capacidades e competências que devem ser

aprofundados no terceiro ciclo do ensino básico. O currículo deste ciclo de estudos é, assim, concebido, desde 2012, como um *puzzle* feito de programas disciplinares desconectados, incapaz gerar a unidade da formação do estudante desejada (muito para além da soma das partes) no meio das aprendizagens insularmente realizadas em cada disciplina curricular. Neste contexto, podemos considerar que a revisão curricular lançada pelo MEC em 2012 é, na óptica da educação histórica:

- uma "oportunidade perdida" para a uma reconfiguração da organização curricular do terceiro ciclo do ensino básico mais profunda e interactiva, a primeira após o aumento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos em 2009;

- uma organizada desregulamentação do currículo normativo pela mão do programa político das MC em vigor. Por outras palavras, se considerarmos o foco centralista, técnico-burocrático e estritamente centrado sobre produtos/desempenhos de aprendizagem das MC, retirando a capacidade de decisão em matéria curricular aos estabelecimentos de ensino e aos professores, apostando-se na desprofissionalização contínua das competências dos professores em matéria de desenvolvimento e gestão curricular, é possível considerar que estamos perante uma agenda política oculta (neo-conservadora? neo-liberal?) sobre matérias curriculares, profissionalidade docente e de autonomia das escolas.

As MCH devem ser contextualizadas como uma peça a considerar neste programa de política educacional em curso em Portugal. Como foi acima referido, as MCH concentram as decisões técnicas sobre o desenvolvimento e gestão do currículo no MEC, longe do terreno pedagógico, e representam claramente uma tentativa de conformar os estudantes, escolas, professores e as aulas a um *diktat* tecnológico em matéria de educação histórica.

A esta luz, as MCH cumprem um papel central na organizada desregulamentação do currículo normativo em direcção à padronização/standardização, controlo, predição e regulação dos resultados da aprendizagem, com base numa visão muito restritiva de tecnologia educacional, através da qual se impõe como um *diktat* tecno-burocrático a diferentes âmbitos e actores centrais no processo de desenvolvimento curricular.

Se as MC foram, segundo a retórica política, originalmente concebidas como parte (definição dos conhecimentos e capacidades essenciais em cada disciplina curricular) de um todo (o currículo nacional), o que nos é dado a observar na disciplina de História é que as MCH exorbitam esse papel de apoio em relação ao programa curricular oficial de História que dizem cumprir e observar (em versão empobrecida, como acima foi analisado) e querem tornar-se no programa de História. Neste sentido, consideramos que as MCH devem ser assumidas como

uma metáfora do currículo, como uma sinédoque curricular, ao tomar a parte pelo todo e/ou vice-versa, como indicado no início deste artigo.

Os trabalhos escolares em História, os manuais escolares, os programas de formação de inicial professores, as provas da especialidade profissional de professores em início de carreira, os eventuais exames nacionais de História no final do terceiro ciclo do ensino básico, o conhecimento e capacidade de agência histórica por parte das futuras gerações de estudantes/cidadãos em Portugal serão concebidos à luz das MCH?

Referências bibliográficas

- Barca, Isabel (2000), *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP/Universidade do Minho.
- Birzea, César (1986), *Operacionalizar os objetivos pedagógicos*. Coimbra: Coimbra Editora [ed. original: *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, 1979].
- Bloom, Benjamin et al. (1956), *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals Handbook I: cognitive domain*. London: Longman.
- Gardner, Howard (2010), *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Barcelona: Paidós [ed. original: *Multiple intelligences: the theory in practice*, 1993].
- Howlett, Michael (2011), *Designing public policies: principles and instruments*. London: Routledge.
- Kelly, Albert (1986), *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra [ed. original: *The curriculum: theory and practice*, 1977].
- Kemmis, S. & Fitzclarence, L. (1988), *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata [ed. original: *Curriculum theorising: Beyond reproduction theory*, 1986].
- Landsheere, G. & Landsheere, V. (1977), *Definir os objetivos da educação*, 2nd ed., Lisboa: Moraes [ed. original: *Définir les objectifs de l'éducation*, 1976].
- Leite, Carlinda (2003), *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Asa.

DGEBS – Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991), *Organização Curricular e Programas – ensino básico – 3º ciclo*. Vol. I, Lisboa. Ministério da Educação.

MEC – Ministério da Educação e Ciência (2013), *Metas Curriculares de História: 7.º e 8.º anos do 3.º ciclo do ensino básico*(in <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=19>).

Pratt, David (1980), *Curriculum: design and development*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

Ribeiro, António C. (1989), *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Rüsen, Jörn (2010), *História viva. Teoria da História. Vol. III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Universidade de Brasília [ed. original: *Lebendige Geschichte: Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens*, 1989].

Tanner, D. & Tanner, L. (2007), *Curriculum development: theory into practice*, 4th ed., New York: MacMillan.

Tyler, Ralph (s/d.), *Princípios básicos de currículo e ensino*, 10th ed., Rio de Janeiro: Ed. Globo [ed. original: *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, 1949].

Zabalza, Miguel (1992), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Asa [ed. original: *Diseño y desarrollo curricular: Para profesores de enseñanza básica*