

Currículo, cidadania e racismo: uma leitura dos textos curriculares nacionais

Curriculum, citizenship and racism: a reading of the national curriculum texts

Currículo, ciudadanía y racismo: una lectura de los textos del currículo nacional

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
pedropereira@ese.ipp.pt

Ana Isabel Moreira

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»
ana_m0reira@hotmail.com

Resumo:

Pela sua condição parasitária e sistémica, o racismo perpassa diferentes espaços e esferas sociais, nomeadamente a escola. Com efeito, diferentes exemplos internacionais têm revelado a perpetuação de desigualdades étnicas, culturais e raciais, também por via dos sistemas educativos e suas opções curriculares e organizacionais. Na sequência destas preocupações, a presente investigação visa identificar e compreender *o modo como as orientações curriculares nacionais, para o Ensino Básico, contemplam questões relacionadas com o racismo e suas manifestações*. A partir da análise documental dos textos curriculares portugueses das componentes curriculares ligadas aos Estudos Sociais, sobressaem já três ideias-chave a mencionar. Desde logo, como exemplo de uma educação implicada na formação cidadã e antirracista, nota-se, embora com reduzida expressão, a presença de diferentes conhecimentos associados à pluralidade identitária e à diversidade cultural. Como segundo aspeto, detetam-se certas ausências – como o eurocentrismo, a consciencialização das desigualdades sociais e a discussão sobre o racismo – que, pelo menos em parte, parecem enfraquecer o potencial destes artefactos em relação à desocultação do fenómeno e suas múltiplas características. Por fim, apesar de pontuais nuances, os mesmos textos curriculares apresentam-se, predominantemente, monocromáticos, com uma prevalência do património cultural ocidental.

Palavras-chave: currículo; organização escolar; educação cidadã; diversidade cultural; racismo.

Abstract:

Due to its parasitic and systemic condition, racism permeates different spaces and social spheres, namely the school. In fact, different international examples have revealed the perpetuation of

ethnic, cultural and racial inequalities, also through the educational systems and their curricular and organizational options. Following these concerns, the present research aims at identifying and understanding the way in which the national curriculum for Basic Education contemplates issues related to racism and its manifestations. From the documental analysis of the Portuguese curricular texts of the curricular components linked to Social Studies, three key ideas already stand out. First of all, as an example of an education involved in the citizen and anti-racist education, the presence of different knowledge associated to the identity plurality and to the cultural diversity is noticed, although with reduced expression. As a second aspect, certain absences are detected - such as eurocentrism, awareness of social inequalities and discussion of racism - which, at least in part, seem to weaken the potential of these artefacts regarding the disclosure of the phenomenon and its multiple characteristics. Finally, despite occasional nuances, the same curricular texts are predominantly monochromatic, with a prevalence of the western cultural heritage.

Keywords: curriculum; school organization; citizenship education; cultural diversity; racism.

Resumen:

Por su condición parasitaria y sistémica, el racismo impregna diferentes espacios y esferas sociales, en concreto la escuela. De hecho, diferentes ejemplos internacionales han revelado la perpetuación de las desigualdades étnicas, culturales y raciales, también a través de los sistemas educativos y sus opciones curriculares y organizativas. Siguiendo estas preocupaciones, la presente investigación tiene como objetivo identificar y comprender la forma en que las directrices curriculares nacionales para la Educación Básica contemplan las cuestiones relacionadas con el racismo y sus manifestaciones. Del análisis documental de los textos curriculares portugueses de los componentes curriculares vinculados a los Estudios Sociales, se destacan ya tres ideas clave. En primer lugar, como ejemplo de una educación implicada en la educación ciudadana y antirracista, se advierte la presencia de diferentes conocimientos asociados a la pluralidad identitaria y a la diversidad cultural, aunque con reducida expresión. Como segundo aspecto, se detectan ciertas ausencias -como el eurocentrismo, la conciencia de las desigualdades sociales y la discusión del racismo- que, al menos en parte, parecen debilitar el potencial de estos artefactos en cuanto a la divulgación del fenómeno y sus múltiples características. Por último, a pesar de las matizaciones ocasionales, los mismos textos curriculares son predominantemente monocromáticos, con un predominio de la herencia cultural occidental.

Palabras-clave: currículum; organización escolar; educación para la ciudadanía; diversidad cultural; racismo.

Introdução

No decurso de um século marcado por episódios vários de racismo, massacres por razões religiosas, perseguições aos imigrantes, pareceu-nos de atualidade e relevância notórias estudar o modo como a realidade escolar integra ou aparta tais assuntos do processo formativo ali experienciado pelos jovens cidadãos.

Em particular, orientamos o foco desta investigação para os textos curriculares, porquanto os mesmos podem facultar-nos pistas reais sobre o que se ensina e o que se aprende nos estabelecimentos de ensino (portugueses), e para o racismo, enquanto conceito parasitário.

Conjugando, então, aqueles dois pontos de análise, interessou-nos perceber se, também em Portugal, há marcas de, por exemplo, entendimentos eurocêntricos, chauvinistas e neocoloniais nas orientações curriculares, que, inevitavelmente, se podem repercutir nos manuais escolares, nas práticas em sala de aula, nas interações entre pares. Mais ainda, quisemos compreender se os valores associados à diversidade cultural e identitária, por ali, são tomados como realmente essenciais para a formação de cada um ou se, porventura, se opta por um certo silêncio em torno de conceitos como a cor, a hierarquia étnico-racial ou outros temas fundamentais para se estudar o fenómeno do racismo.

Na verdade, talvez possamos considerar este o pano de fundo de uma pesquisa que pretendeu, sobretudo, compreender *de que modo as orientações curriculares nacionais, para o Ensino Básico, contemplam questões relacionadas com o racismo e suas manifestações?*

Nesse sentido, nas próximas páginas, expomos os elementos essenciais na tentativa de responder àquela intenção: o enquadramento conceptual, a referência às opções metodológicas tomadas, a análise e discussão dos dados recolhidos e as últimas considerações.

Contextualização teórica

Partindo do pensamento de Giroux (2021, p.36), reconhecemos como «crucial o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se ocupam das causas subjacentes à pobreza, à dominação de classe, à destruição ambiental, à supremacia branca e ao ressurgimento do racismo»¹. Esse compromisso ético-educativo é necessário dado que o tempo contemporâneo está a ser condicionado por uma tendência hegemónica de diminuição da esfera pública, decorrente de posturas neoliberais em articulação com correntes nacionalistas, que contribuem para a desproteção e alienação dos grupos mais frágeis, como as minorias étnicas e culturais, os migrantes e as classes com menor poder económico.

Problematicando um pouco mais, podemos assinalar as palavras de Morin (2010, p.29) quando a autor clarifica como as atuais singularidades sociais «acentuam os antagonismos, os quais agravam os choques ideológico-político-religiosos, [que] intensificam os maniqueísmos, os ódios cegos, que suscitam histerias propícias às guerras e às expedições punitivas». Num outro sentido, reconhecemos uma opção política que visa mobilizar o seu eleitorado através do medo, em especial dos *inimigos internos*, nomeadamente as minorias sexuais, étnico-culturais ou as mulheres (Chomsky & Waterstone, 2021). Tal postura conduz a um agravamento das desigualdades sociais, culturais e económicas que, não raras vezes, são legitimadas através de diferentes sentidos comuns, estruturas e práticas sociais. Esta legitimação faz com que as desigualdades sejam entendidas como resultantes das características naturais dos diferentes grupos ou, então,

¹ Os autores traduziram todas as citações que não se encontravam, originalmente, escritas em português.

das suas escolhas autónomas, assumindo que todos partilham as mesmas oportunidades (Sandel, 2020), verificando-se uma espécie de *culpabilização da vítima* (Torres Santomé, 2017). Essas correntes desconsideram explicações mais estruturais, porque se afastam de uma postura complexa, que integra aspetos decorrentes da história, do sistema económico, das opções políticas ou das ações premeditadas das elites e de diferentes grupos de influência (Piketty, 2022; Giroux, 2022).

Sabemos, ainda, que diferentes correntes minorizam quaisquer contributos dos sistemas escolares na perpetuação das desigualdades e na promoção de perfis racistas, xenófobos ou sexistas (Kumashiro, 2009). Importa, porém, recordar, como faz Tadeu da Silva (2016), que a relação entre os estudos curriculares e as preocupações raciais e de representação da diversidade étnico-cultural não é recente. A partir das perspetivas (pós-)críticas, a investigação curricular começou a integrar reflexões e estudos nos quais o racismo e a hegemonia cultural se estabeleceram como eixos estruturantes, problematizando os modos como a diversidade cultural e étnica se implica em contextos institucionais mais amplos e, conseqüentemente, pressupõe um pensamento pedagógico e curricular atento a tal característica.

A tensão entre educação, interculturalidade e hierarquias

Como recorda Kemmis (2022), as desigualdades sociais associam-se a um conjunto variado de critérios, como o género, a classe, a raça, a etnia e, acrescentamos, a cultura. À semelhança de Ginsberg (2022), notamos uma interação e articulação entre cada uma destas categorias, contudo, dado o propósito do trabalho, salientaremos dois principais domínios: os aspetos étnico-raciais e os contextos culturais.

Importa mencionar, como faz Cole (2022a), que o conceito de racismo, enquanto construção social, foi paulatinamente integrando maior diversidade de focos. Como explica o autor, o racismo «não está necessariamente relacionado com a cor da pele» (p.46). Por esse motivo, o investigador esclarece que existem diferentes formas de racismo: (i) decorrente de uma perceção de inferioridade em relação à cor da pele; (ii) associada a lógicas de superioridade não dependentes da cor da pele, os comportamentos de *xeno-racismo*: (ii) aquela que combina as duas categorias anteriores, o *racismo híbrido*. Estas categorias representam a *realidade multifacetada* do racismo. Por um lado, salientam modos mais clássicos de supremacia branca ou de discriminação em relação às comunidades asiáticas. Por outro, destacam manifestações que remetem para o estabelecimento de hierarquias dentro do espaço europeu – onde os cidadãos da Europa central são preteridos em relação aos da Europa do norte; onde há discriminação em relação às comunidades nómadas, como os Romani; onde se verificam atitudes de animosidade e ódio para com determinadas comunidades religiosas (islamofobia e antissemitismo) ou imigrantes e refugiados.

Esta problematização, pelo menos em parte, deriva do esvaziamento conceptual e científico associado ao conceito de raça. Não existe, hoje, qualquer legitimidade biológica ou genética que possibilite o reconhecimento de diferentes raças. A diversidade associada à cor da pele e outras características físicas decorre de particularidades genéticas superficiais, que não se consubstanciam em diferenças suficientes para que se possa considerar que a espécie humana integra

raças específicas (Torres Santomé, 2017). Contudo, tal não retirou importância ao conceito de racismo, que se estabeleceu como *fantasmagórico*, mas que se perpetua, pelo que o «racismo na sua “pureza biológica” faliu totalmente, dando lugar a uma formulação mais sinuosa – não apenas cultural, nem simplesmente social, nem cristalinamente identitária» (Monteiro, 2013, p.14). Tal repercute-se no (res)surgimento de modos multiformes de racismo, mantendo vivo um certo propósito diferenciador, separatista e excludente de uns (*nós*) em relação a outros (*eles*).

Por esse motivo, e apesar da desmistificação de ideias como a superioridade intelectual dos brancos ou o “atraso civilizacional” de determinadas comunidades (Cole, 2022a), as práticas racistas não desapareceram. Efetivamente, as pessoas que constituem os diferentes grupos aos quais fizemos referência vivenciam, no seu quotidiano, situações recorrentes de discriminação, seja por causa da cor da sua pele, das marcas visíveis da religião que professam ou do sotaque da sua voz (Giroux, 2022). Mesmo nas nossas representações, integramos um conjunto de ferramentas de pensamento e linguagem que nos atraíam, como a ideia de *peças de cor*, quase como se o caucasiano não tivesse uma representação ou identidade racial (Ginsberg, 2022). Outros comportamentos há que adquirem contornos racistas mais perigosos, traduzindo-se ou em ações que contribuem para a injustiça e a opressão ou em atitudes, definidas pela crueldade e violência, de desumanização dos indivíduos pertencentes a grupos minoritários (Giroux, 2021).

Existem, contudo, outras lógicas por detrás do racismo, como o *racismo institucional*, ou seja, «formas estruturais de desigualdade que persistem apesar da presença de leis e regulações “neutras”, porque as práticas de exclusão estão profundamente imbuídas nas instituições» (Tsosie, 2022). Kemmis (2022) defende que não devemos focalizar os aspetos meramente institucionais ou estruturais que contribuem para as desigualdades sociais, mas devemos, igualmente, atentar nas práticas que contribuem para a perpetuação e legitimação dessas desigualdades. Nas suas palavras:

embora seja verdade que, como consequências das nossas práticas, vivamos moldados pelas suas [das estruturas sociais] operações, é também - e mais importante - verdade que estas “estruturas” necessitam de ser produzidas e reproduzidas todos os dias, através das formas como as pessoas praticam e vivem as suas vidas dentro desta ou daquela ordem social. As nossas práticas presentes são cruciais na reprodução das desigualdades e injustiças da ordem social que herdamos. (Kemmis, 2022, p.10)

Assim, convém não reduzir as questões do racismo a lógicas meramente estruturais e sistémicas, como se correspondessem a uma herança passada, imutável e inevitável. Como discutimos já, a maior desigualdade e volatilidade económica, social e política favorece uma maior fragmentação e desintegração social, promotora de relações antagónicas entre diferentes grupos da comunidade (Morin, 2010; Chomsky & Waterstone, 2021), fomentando exemplos particulares de *darwinismo* social (Giroux, 2021). Nesse sentido, Cole (2022a) alerta-nos para a possibilidade de o racismo se sustentar num mecanismo que serve os interesses da classe dominante, ao promover, artificialmente, clivagens e conflitos no interior da classe trabalhadora, diminuindo o seu poder político e negocial.

Independentemente da postura que tomamos, é fundamental notarmos que o racismo advém de práticas sistemáticas e não corresponde a uma característica natural das sociedades ou da humanidade. Por conseguinte, convém pensarmos se, no quotidiano, ajudamos a reproduzir ou a mitigar situações de injustiça e de discriminação. Para tal, a ideia de racismo como um *conceito parasitário* (Monteiro, 2013) é especialmente interessante. Na explicação daquele autor, o racismo continua a residir no substrato de concepções e comportamentos, ressurgindo em determinadas situações que contribuem para a sua metamorfose e reafirmação, nomeadamente em contextos de maior risco ou insegurança económica.

Assim, é importante percebermos como, na escola, existem aspetos que contribuem para a perpetuação de atitudes e práticas que fomentam o racismo. Para a realidade norte-americana, Giroux (2022) assinala diferentes modos como a educação formal parece contribuir para a manutenção de posturas racistas, como a ausência de enquadramentos curriculares que favoreçam a consciencialização do fenómeno (histórico e contemporâneo), optando-se por um ensino da História que nega ou mitiga a sua existência; a tentativa de remover menções associadas à história da escravatura, da segregação e da discriminação no país; a promoção de posições/ações próximas do anti-intelectualismo. Também sobre a realidade norte-americana, Ginsberg (2022) destaca outros pontos: as menores expectativas que os docentes têm em relação a estudantes de minorias étnicas; a existência de castigos, em contexto escolar, mais severos para rapazes negros ou latinos; menos oportunidades para as crianças de grupos minoritários terem um percurso académico longo e de sucesso.

Sobre o contexto britânico, Cole (2022b) esclarece que a investigação evidencia que «o racismo tem permanecido um problema perene e está a prejudicar a saúde mental dos estudantes de minorias étnicas, fazendo-os sentir excluídos e alienados» (p.98). Esta síntese dialoga com um conjunto amplo de exemplos, que o autor mobiliza para caracterizar a realidade britânica, dos quais destacaremos quatro. Em primeiro, a falta de reconhecimento, pelas autoridades governativas, da existência de racismo institucional, também no sistema educativo, oculta o problema e dificulta a criação de respostas. Em segundo, a influência, historicamente consagrada, do currículo como um mecanismo velado de perpetuação de concepções racistas. Apesar de alterações recentes, o autor esclarece que os estudantes provenientes de minorias étnico-culturais não veem a sua herança cultural reconhecida ou valorizada em contexto escolar. Em terceiro, a dificuldade de os professores detetarem atitudes racistas e perceberem como a discriminação étnico-racial é sentida pelos estudantes. Por fim, a complexidade associada à intervenção em situações de racismo – por exemplo, aquando da utilização de insultos e estereótipos em relação a determinadas comunidades ou, ainda, da partilha de visões islamofóbicas – por ausência de recursos ou formação profissional adequada.

Mais próximo da realidade portuguesa, Torres Santomé (2017) avança com um retrato sobre o contexto espanhol. Para o autor, o património cultural dos grupos minoritários é marginalizado ou silenciado por diferentes esferas de poder, restringindo-se a «um “conhecimento defeituoso”, erróneo e primitivo» (p.101). Dada a particularidade espanhola, o mesmo recorda os esforços do poder central, durante o século XX, para, através da escola, erradicar línguas do país, como o basco e o galego, que não obtiveram o mesmo reconhecimento simbólico em contexto escolar.

Esta postura converge com a sua ideia de *colonialidade do saber*, segundo a qual o estado espanhol, através do currículo, procura construir e legitimar a ideia de inferioridade dos grupos e comunidades com determinados conhecimentos ou práticas culturais, em benefício da posição dominante e hegemónica. Por esse motivo, a escola tende a espelhar uma postura eurocêntrica, que, por um lado, não retrata fielmente as ações colonizadoras de Espanha durante a sua História e, por outro, não assume um efetivo compromisso com a interculturalidade e a partilha de saberes, desconsiderando os saberes populares, os conhecimentos provenientes de outros contextos geográficos ou as competências necessárias para os estudantes discutirem questões associados «à colonização, ao neocolonialismo e, em geral, à opressão e marginalização de qualquer coletivo social» (p.106).

Quer isto dizer que, aparentemente, diferentes realidades escolares são incapazes de criar mecanismos que assumam um compromisso efetivo na diminuição de posturas discriminatórias em relação a diferentes comunidades étnico-culturais. Contudo, à semelhança do que esclarecemos a propósito das estruturas sociais, não nos parecem inevitáveis as opções educativo-curriculares racistas ou marcadas por lógicas promotoras de racismo.

Neste âmbito, salientamos quatro eixos que cremos fundamentais. Para iniciar, assinalamos que o sistema educativo – por exemplo, através da ideia de currículo oculto – é influenciado e influencia as realidades sociais, nomeadamente em aspetos relacionados com a desigualdade racial e cultural (Kumashiro, 2009). Depois, reforçamos a centralidade de processos pedagógicos focados na promoção de conhecimentos/competências que permitam analisar de forma rigorosa a realidade social, para que os mais jovens possam entender e criticar mecanismos que perpetuam a discriminação ou a injustiça (Giroux, 2022). Em terceiro, referimos a importância de a escola possibilitar a consciencialização da origem do racismo e das suas diferentes expressões, como a exclusão, subordinação e exploração, arredando a realidade escolar de uma visão monocromática ou uniétnica (Tsosie, 2022). Por fim, importa que os sistemas educativos contrariem o sentido comum das conceções, tradicionalmente infundadas, das diferentes comunidades, promovendo antes processos de valorização do património cultural dos vários grupos e de diálogo intercultural (Torres Santomé, 2017).

Os quatro princípios referidos talvez possam ser entendidos como linhas de pensamento para reforçar o papel social da escola na diminuição de problemas associados ao racismo e à injustiça social. Para tal, ali, não se pode negar a existência de diferentes identidades individuais e coletivas e, ao mesmo tempo, é preciso tomar em atenção o currículo e as suas particularidades mais ou menos ocultas (Gimeno Sacristán, 2011; Tadeu da Silva, 2016).

A centralidade do currículo na vivência escolar

Como tem discutido Gimeno Sacristán (2015), há uma certa elasticidade e imprecisão associada ao conceito, pelo que, na verdade, o currículo significa coisas diferentes para pessoas diferentes.

Goodson e Deakin Crick (2009) esclarecem que a visão dominante do currículo remete para a ideia de prescrição, ou seja, mais não é do que «o conteúdo e os resultados da aprendizagem

que são prescritos com antecedência e testados no final da unidade de trabalho, com o foco predominante (...) na aprendizagem de conteúdo, que é depois lembrada e repetida» (p.226). De acordo com esta perspetiva, o currículo restringe-se aos documentos oficiais, definidos pelo poder central, que deverão ser implementados pelos docentes, protagonistas de uma função curricular predominantemente passiva (Priestley et al., 2021). Esta ideia dialoga com os posicionamentos mais clássicos das teorias curriculares, enfatizadores dos aspetos formais e burocráticos, especialmente focados na definição do que ensinar (Tadeu da Silva, 2016). Observando ainda os contributos de Duarte (2021) e Gimeno Sacristán (2015), igualmente reconhecemos que essa perspetiva é aquela com maior aceitação na Península Ibérica, onde existe uma certa tradição de circunscrever o currículo a ideias como os programas ou os planos de estudo, caracterizando-o, então, como um artefacto acabado e cristalizado.

De acordo com o descrito, aos docentes é pedido que assumam, essencialmente, uma função de consumidores curriculares, capazes de cumprir decisões definidas heteronomamente. Porém, mesmo em situações de grande controlo curricular – por exemplo, quando se procuram desenvolver estruturas normativas associadas à ideia de *currículo à prova de professores* –, os docentes não são agentes meramente passivos, que cumprem estratégias de outrem. Existem sempre margens de autonomia curricular, dado que os professores assumem, inevitavelmente, uma função de reelaboração curricular, ao reconfigurar e reorganizar as opções formais em relação às particularidades de cada comunidade, turma ou estudante (Diogo, 2021; Lingard, 2021).

Para o presente texto, assumimos a definição proposta por Duarte (2021, p.41), que entende o currículo como «um projeto político-educativo, humana e interactivamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares». Assim, a deliberação curricular ocorre em diferentes níveis, que se estabelecem como estruturas dialógicas e interativas, integrando a influência de múltiplas instituições e agentes (Priestley et al., 2021; Priestley & Xenofontos, 2021). Portanto, perfilhamos um entendimento ecológico do currículo, isto é, sabemos que há diferentes esferas de influência, como domínios culturais, políticos, institucionais, sociológicos, entre outras. Por conseguinte, também sabemos necessário um real pensamento curricular. Na perspetiva de Gimeno Sacristán (2011), podemos argumentar que a existência do currículo decorre da «especificidade da escolarização como promotora de aprendizagem ou de subjetificação cultural» (p.232), o que pressupõe um trabalho *reflexiva e sistematicamente guiado*. Por outras palavras, o currículo exprime, ou visa exprimir, um percurso coerente, que ultrapassa a soma de cada uma das disciplinas escolares e implica a escola na educação geral de cada cidadão (Gimeno Sacristán, 2015). Nesta linha de pensamento, o currículo diz respeito aos alicerces definidores dos diferentes sistemas educativos, «através do qual a educação é estruturada, desenvolvida e avaliada»² (Priestley & Xenofontos, 2021, p.5).

De acordo com Priestley e colaboradores (2021), o currículo pode assumir funções e formas que, tradicionalmente, não lhe eram reconhecidas. Em primeiro, não se circunscreve às dimensões formais, favorecendo-se uma interpretação processual e dinâmica, pela integração do conjunto de práticas dos diferentes agentes. Assim, é possível notar uma conceção mais rizomática e di-

² No original, «through which education is structured, enacted and evaluated».

fundida de currículo, pois relaciona-se com a totalidade da experiência escolar, desde a seleção do que ensinar, à escolha de como fazer, até à organização dos espaços. Em terceiro, o mesmo não pode ser reduzido a uma qualquer deliberação técnica, dado que, ao estabelecer-se como um processo ou construção social, liga-se a domínios de natureza político-ideológica mais abrangentes. Essa última ideia torna-se mais clara quando lemos que «o currículo pressupõe (...) uma reflexão sobre o valor da educação formal para cada um dos estudantes e para a sociedade em geral» (Duarte, 2021, p.42). Esta atribuição de valor não pode, portanto, ser definida através de um exercício meramente analítico, requerendo posicionamentos de outra natureza, coincidentes com a ideia de que a educação e o currículo se encontram indissociáveis de uma reflexão moral sobre *para que serve a educação* (Priestley & Xenofontos, 2021).

Ao recuperarmos os contributos de Gimeno Sacristán (2011; 2015), percebemos que as decisões nacionais são fundamentais para compreendermos os alicerces e propósitos ético-pedagógicos definidos para cada sistema educativo. Por esse motivo, e mesmo sem um entendimento linear dos processos de desenho e desenvolvimento curricular, assinalamos que os documentos curriculares definidos pelo poder central representam um determinado projeto de nação, evidenciando aquelas que são as prioridades e finalidades educativas de cada país, assim como uma determinada ideia de cidadania (Lingard, 2021). Por outras palavras, o currículo nacional espelha as expectativas de um estado em relação ao sistema educativo, aqueles que deverão ser os seus ideais e o modo como as escolas podem convergir com eles (Priestley et al., 2021). Por isso mesmo, convém não esquecer que o currículo está implicado em lógicas de poder, surgindo diferentes grupos de influência que procuram envolver-se nos processos de decisão curricular como forma de reconhecimento identitário ou de legitimação de certo conhecimento (Tadeu da Silva, 2016).

Recuperamos, pois, a perspetiva de Chomsky e Waterstone, (2021), quando os autores mencionam que os grupos dominantes visam, com certa regularidade, estabelecer os seus posicionamentos políticos, ideológicos, sociológicos e económicos como o senso comum. Quer isto dizer que, através de diferentes mecanismos, os grupos dominantes procuram legitimar a forma como interpretam a realidade social como a mais consensual – ou, até, a mais natural, correta ou inevitável –, invalidando outras correntes de pensamento. Torres Santomé (2017), aliás, destaca esta perspetiva num dos seus trabalhos. De acordo com a sua visão, a escola e o currículo permitem reforçar determinados posicionamentos hegemónicos, através do ensino e legitimação de certas *cosmovisões* e *sentidos comuns*, privilegiados pela instituição escolar.

Esta relação entre o currículo e a validação de conhecimentos remete para a seleção cultural e a construção de identidades. De facto, existe uma certa «cultura inscrita no currículo escolar» (Diogo, 2021, p.23). E essa cultura não diz apenas respeito aos conteúdos a aprender, mas liga-se também aos valores, aos modos de interpretar a realidade, de construir e partilhar conhecimento, entre outros (Gimeno Sacristán, 2011). Dada a impossibilidade de ensinar todo o património cultural, o currículo pressupõe uma qualquer seleção e organização cultural, inerente à definição de um determinado projeto (Gimeno Sacristán, 2015). Ou seja, pelo currículo esclarece-se o conhecimento que a sociedade define como mais importante num dado contexto histórico, social e político. Como consequência, sobressai o risco de se definirem e cristalizarem certas hierarquias entre as diferentes componentes curriculares (Lingard, 2021; Torres Santomé, 2017).

Mais ainda, importa ponderar sobre o património cultural, a presença ou ausência das diferentes comunidades no currículo ou, até, se aquele saber é considerado como algo a ser ensinado (Priestley & Xenofontos, 2021). Isto para nos elucidar sobre o compromisso ético dos sistemas em relação à diversidade cultural e à sua preservação e valorização (Duarte, 2021); para nos permitir problematizar a ideia de culturas puras ou de maior valor (Gimeno Sacristán, 2011); para nos possibilitar a discussão sobre os modos como a escola contribui, ou não, para a propagação de um entendimento chauvinista ou racista do património cultural (Torres Santomé, 2017).

De forma complementar, enquadramos uma dimensão identitária associada à deliberação curricular. Com efeito, «a escola não é um espaço de pessoas sem rosto, sem expressão ou sem biografia» (Duarte, 2021, p.201); é, na verdade, uma organização onde interagem múltiplas identidades em constante reconstrução. Sobre esta temática, Lingard (2021) destaca o ressurgimento de pensamentos nacionalistas ou etnocêntricos no espaço político e curricular, que potencialmente terão impacto na formação identitária dos estudantes. Numa perspetiva menos otimista, Torres Santomé (2017) tem-nos alertado sobre como o currículo, através dos conteúdos ensinados, dos valores privilegiados e das práticas formativas consideradas, contribui para a formação de personalidades marcadas pelo egoísmo, pela nostalgia do passado, pela xenofobia e pelo racismo. O indicado permite-nos assumir que «no currículo se forja nossa identidade» (Tadeu da Silva, 2016, p.150), porque, através da articulação entre a história de vida de cada um, a história da sua comunidade e a história da construção e uso do conhecimento, o «currículo torna-se um “um caminho narrável” para a formação da identidade e da agência» (Goodson & Deakin Crick, 2009, p.235), pelo que é estruturante refletir sobre o modo como este é representativo da pluralidade identitária.

Os dois pontos anteriores vinculam-se a duas condições curriculares diferentes. A educação em valores e a relação da educação com a diversidade cultural e com a construção identitária requerem opções explícitas (Gimeno Sacristán, 2015), como a formulação de valores subjacentes ao sistema educativo, a criação de certas componentes curriculares ou a seleção de determinados conteúdos. Para a realidade portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)³, no seu artigo 2.º, clarifica que a finalidade do sistema educativo é «o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo». Os documentos curriculares provenientes do período da flexibilidade curricular, iniciado em 2017, igualmente destacam a importância de uma formação que contribua para a afirmação de cidadãos que valorizem «o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático» (PASEO, 2017, p.15)⁴.

Ainda assim, nem sempre os valores explicitados dialogam com as demais opções curriculares, tanto no que concerne à definição dos textos curriculares como em relação às ações pedagógicas desenvolvidas em contexto escolar (Gimeno Sacristán, 2015). Por conseguinte, não

³ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>.

⁴ Martins, G. O. (coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência.

será despropositado atender à ideia de currículo oculto, associado ao conjunto de aprendizagens implícitas, provocadas pela experiência escolar, mas que não são formalizadas (Tadeu da Silva, 2016; Torres Santomé, 2017). Nesse sentido, é fundamental que os estudos curriculares possibilitem uma problematização relativa ao substrato das opções tomadas, permitindo discutir aspetos menos evidentes ou implícitos.

Metodologia

Este trabalho de investigação procura responder à pergunta: de que modo as orientações curriculares nacionais, para o Ensino Básico, contemplam questões relacionadas com o racismo e suas manifestações?.

Sobre esta escolha, recuperamos o pensamento de Gimeno Sacristán (2015) que esclarece que os estudos curriculares devem ocupar-se de investigações que permitem melhor compreender «o discurso pedagógico desde a racionalidade de ideias e valores que orientam as decisões em torno dos seus conteúdos» (p.32). Por conseguinte, centramos o nosso foco de análise nesta temática partindo da perspetiva que, no sentido de se proporcionar uma efetiva aprendizagem antirracista, também o currículo nacional pode orientar as experiências para um processo formativo comprometido com a humanidade comum e, se assim se entender, fomentar um entendimento mais crítico e problematizador da realidade social, das suas estruturas, mecanismos de reprodução e história.

Quer isto dizer que optamos por uma pesquisa documental (Quivy & Campenhoudt, 2005) assente na análise de 12 documentos oficiais pré-existentis. Assim, procedemos à leitura das Aprendizagens Essenciais (2018) definidas para as componentes curriculares de Estudo do Meio (1.º CEB5), História e Geografia de Portugal (2.º CEB), História (3.º CEB) e Geografia (3.º Ciclo) – totalizando 469 indicações curriculares6 –, desenhando um estudo de natureza interpretativa, maioritariamente qualitativo (Flick, 2015).

Importa assinalar que entendemos aquelas componentes curriculares como tendo uma relação mais evidente com o objetivo de investigação definido e clarificado na introdução. Mais ainda, são essas orientações curriculares de carácter nacional que, hoje, e de acordo com a legislação em vigor, os professores devem considerar para a planificação das suas aulas.

Numa conjugação entre o rigor da objetividade e a riqueza da subjetividade, procedemos à análise de conteúdo (Bardin, 2011) das mencionadas Aprendizagens Essenciais, desde logo selecionando os descritores (conhecimentos, capacidades, atitudes) referentes à temática em estudo, o racismo.

Por via de uma leitura indireta, de cariz qualitativo (Flick, 2015; Quivy & Campenhoudt, 2005), exploraram-se as conceções por detrás da linguagem específica desses descritores,

⁵ Ciclo do Ensino Básico.

⁶ Das 469 indicações, duas foram categorizadas para dois códigos diferentes. Para cada indicação, assinalamos as iniciais da componente curricular e o ano que lhe está associado: por exemplo, [EM4] corresponde a uma indicação de Estudo do Meio para o 4.º ano.

associando-os por categorias. Entre a análise e a descrição do texto documental em causa (Bardin, 2011), foram definidas 10 categorias emergentes, conforme o Anexo 1.

Na secção seguinte apresentamos a análise dos dados recolhidos, bem como a discussão fundamentada dos mesmos. Essa fundamentação é conseguida, de forma intencional, pelo constante cruzamento com os elementos conceptuais mobilizados e acima clarificados.

Resultados

Como ponto de partida para a análise dos dados, destacamos o gráfico abaixo, com a frequência relativa das categorias definidas.

Aparentemente, os documentos curriculares nacionais – associados à História e à Geografia – não promovem um efetivo compromisso com processos formativos que contrariem abertamente lógicas racistas ou de superioridade cultural.

Como se constata no gráfico, menos de 30% das indicações curriculares fazem sobressair, tanto implícita como explicitamente, uma postura antirracista. Mais ainda, 4,9% das indicações curriculares vinculam-se a um objetivo circunscrito à ideia de *identificar/aplicar* conceitos, embora ligados ao racismo (como *escravo* [HGP5]; *escravatura*, *islamismo*, *islão* [H7]; *colonização* [HGP6]; *Império Colonial*, *Tráfico de escravos*, *Aculturação*, *Globalização* [H8]), o que remete para um entendimento *nominalista* do conhecimento, pouco implicado na formação ética e social dos estudantes (Torres Santomé, 2017). Assim, apenas 21,75% das orientações curriculares evidenciam que as decisões nacionais tomam em consideração o compromisso político-pedagógico face às múltiplas formas de racismo.

Frequência relativa das categorias consideradas



Gráfico 1: Frequência relativa das categorias consideradas (autoria própria)

Em sentido contrário, destacamos a relevância – quantitativa ($Fr=6,82\%$) e qualitativa – das diferentes indicações que enquadram a vocação do sistema para uma educação pluralista e multicultural.

Nesta categoria, sublinhamos dois pontos. Em primeiro, a existência de indicações, em todos os documentos analisados, que mencionam a diversidade cultural, étnica e religiosa, tanto no passado como na realidade contemporânea. Sobre este tema, há indicações múltiplas, como a diversidade de povos e culturas no espaço imperial romano [H7], o cosmopolitismo do islamismo mundial [H7] ou as características das civilizações norte-americanas (anteriores ao processo de expansão marítima dos europeus) [H8]. Verifica-se, ainda, a abordagem da diversidade religiosa na sociedade medieval portuguesa [HGP5], complementada com a aprendizagem dos princípios do islamismo [H7] e da pluralidade interna do cristianismo [H8]. Este conhecimento é condição necessária para finalidades mais amplas, como «reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade» [EM3] e nos «diversos povos europeus» [EM3], contribuindo, desse modo, para a «preservação da diversidade cultural» [H8] à escala internacional. Por conseguinte, os documentos curriculares nacionais assumem um compromisso com a valorização da pluralidade cultural, potenciando, numa escala relativamente reduzida, a educação multicultural (Gimeno Sacristán, 2011). Como segundo ponto, salientamos as referências subjacentes à herança e ao hibridismo cultural. Retomando aquele último autor, é fundamental, hoje, considerarmos as dinâmicas de diálogo cultural existentes. Como tal, assumimos que a educação tem de facilitar a consciencialização destes processos de interculturalidade, como forma de contrariar lógicas de pureza cultural. Nas *Aprendizagens Essenciais*, constatamos o propósito curricular de ajudar os educandos a «reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia» [EM2], transportando aquela consciência para a banalidade do quotidiano.

Importa também apontar a intenção de os mais jovens entenderem que a cultura portuguesa advém de processos históricos de hibridismo cultural, ou seja, de uma herança de diferentes comunidades. Nos documentos curriculares, menciona-se «a importância do legado africano» [HG5] e da «herança muçulmana» [HG5], como modos de «reconhecer e valorizar o património (...) cultural (...) [através dos] vestígios materiais do passado (...), costumes, tradições, símbolos e efemérides» [EM4]. Pese embora se trate de uma frequência relativa reduzida (1,27%), estas orientações ilustram a necessidade, que perpassa os documentos curriculares, de desenvolver um trabalho facilitador do reconhecimento da interação entre culturas e comunidades.

Para finalizar, acrescentamos duas ideias também integradas nesta categoria. Por um lado, a abordagem de aspetos históricos que contribuem para a unidade da comunidade, como a língua no mundo islâmico [H7] ou a ação das ordens religiosas durante o período da Reconquista [H7]; por outro, a referência explícita a dinâmicas sociais de intolerância religiosa [H8]. Estas, apesar de circunscritas, facilitam um entendimento mais abrangente da relação entre a cultura e os fenómenos sociais, nomeadamente os processos de unidade ou de desintegração do tecido social.

Os aspetos que remetem para a diversidade cultural interagem com a construção identitária dos estudantes (Torres Santomé, 2017).

No que concerne à identidade coletiva, sobressaem duas dimensões complementares. Uma ligada à apropriação de um conjunto de particularidades que «conferem identidade a Portugal e à população portuguesa» [HGP6], como aspetos culturais e sociais. Com efeito, em Estudo do Meio,

os documentos curriculares assumem a possibilidade de conviverem diferentes nacionalidades no contexto escolar, identificando que os estudantes deverão «associar os principais símbolos nacionais (hino e bandeira) à sua nacionalidade», sem se identificar, contudo, uma única nacionalidade. Outra que remete para o desenvolvimento de um trabalho que permita às crianças «reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa a diferentes grupos e comunidades» [EM2], nomeadamente as «características que conferem identidade a um lugar (o bairro, a região e o país onde vive)», contribuindo para uma ideia multiperspetivada da identidade coletiva, em distintas esferas de participação.

A par da dimensão comunitária, emerge a formação da identidade individual dos estudantes. Ainda que circunscritas ao 1.º CEB (1.º ano), curricularmente, notam-se preocupações associadas ao reconhecimento de «factos significativos da sua história» [EM1] ou «das pessoas que lhe estão próximas» [EM1], da sua genealogia e do modo como o espaço se articula com os processos de construção identitária. Relembrando o pensamento de Goodson e Deakin Crick (2009), a interação entre a história individual e a coletiva é essencial para a formação da identidade de cada um, pelo que, de forma implícita, o currículo nacional tende a evidenciar que a escola deverá valorizar a diversidade de percursos, evitando a criação de identidades uniformes ou a ocultação da diversidade identitária subjacente a cada comunidade.

Também a educação ética e política dos estudantes pode ir ao encontro do ponto anterior. No âmbito das questões éticas, sobressaem os aspetos relacionados com (i) a interação pessoal, pelo «manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade com os que lhe são próximos» [EM1] e pela «cooperação interpessoal, [que criou] as bases da vida em sociedade» [HGP5]; (ii) «a importância do princípio da igualdade dos cidadãos» [H7], na experiência ateniense, e (ii) os valores do humanismo, na Antiguidade Clássica [H7]. Aqueles dois últimos tópicos são predominantemente circunstanciais, todavia adquirem uma relação implícita com a educação ética das crianças, mitigando a reprodução de práticas promotoras de desigualdade e/ou injustiça social. Relativamente à educação política, destacamos a referência aos direitos humanos [EM4] e aos direitos da criança [EM2; EM3], cujo conhecimento, talvez de forma indireta, permite contrariar distintas formas de racismo (Giroux, 2022).

De modo complementar, olhamos as menções que destacam a necessidade de as crianças «conhecer[em] os aspetos fundamentais da doutrina republicana» [H9], que, na perspetiva de Gimeno Sacristán (2011), são um contributo ideal para desenvolver uma cidadania que respeita a dignidade e singularidade de cada pessoa e que, igualmente, valoriza o compromisso com o coletivo e o bem comum. Esta última ideia dialoga com as referências (2,34%) à necessidade de os estudantes procurarem soluções para resolver distintos problemas como as desigualdades sociais [EM3; HGP6; G9], o equilíbrio entre o desenvolvimento humano e o ambiente [G9], entre outros. Sobre estes problemas, sem que se verifique uma relação explícita com o tema em análise, apontam-se o desemprego, a pobreza e a exclusão social que, com maior premência, tendem a afetar as minorias étnicas, culturais e raciais (Cole, 2022a; Ginsberg, 2022).

A propósito da formação ética e política, Torres Santomé (2017) sublinha a importância de uma deliberação curricular atenta perante assuntos como a história colonial ou os passados nacionalistas. Atualmente, esses temas dialogam com outros como a globalização e as relações internacionais. No que concerne ao nacionalismo, 1,07% das orientações curriculares – especificamente para

História, 9º ano – preveem a discussão sobre os seus alicerces político-ideológicos e potenciais consequências, discutindo-os tanto para a realidade nacional, como para a realidade internacional. Relativamente às particularidades coloniais, as *Aprendizagens Essenciais* alertam para «os custos humanos e económicos» [H8] associados ao colonialismo, salientando «a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos» [HGP5].

Para além das questões mais violentas, como a abordagem da expansão colonial europeia à luz dos conflitos armados internacionais [H9], os documentos curriculares definem a necessidade de um trabalho pedagógico em torno da exploração económica, discutindo «rotas internacionais (...) de produtos ultramarinos» [H8] ou a relação entre o comércio de escravos e «a cultura do açúcar e a exploração mineira» [HG6]. Por fim, ainda sobre a dimensão colonial, destacamos as referências aos processos de resistência colonial, nomeadamente a resistência em relação ao império romano [HG5], os processos de descolonização nacionais [H9] e os processos de emancipação dos países colonizados na Ásia [H9], para além da indicação associada ao fim da escravatura [HGP6], como uma dimensão complementar à emancipação colonial.

Quanto à globalização, assinalamos dois aspetos. O primeiro remete para as relações internacionais, em múltiplos domínios, como «a dependência económica dos países em vias de desenvolvimento» [H9] ou a sua dependência hídrica [G9], os processos de cooperação transnacional no espaço lusófono [H9] ou as ações focadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável [G9]. Sumariamente, as distintas orientações visam criar condições que permitam aos estudantes «descrever as relações de complementaridade e interdependência entre diferentes lugares e regiões» [HGP6]. O segundo diz respeito às referências aos processos migratórios, sobretudo no sentido de melhor se «explicar causas e consequências dos fluxos migratórios a diferentes escalas» [G8]. Estas dinâmicas são abordadas em diferentes contextos históricos, como o século XIX [HGP6; H8], e em diferentes escalas, como a nacional, a europeia e a mundial [G8].

Considerações finais

Os dados discutidos ao longo das páginas anteriores correspondem a uma análise inicial de um estudo que se pretende mais amplo, integrador de um maior número de componentes curriculares e potenciador de uma reflexão mais alargada e problematizadora.

Todavia, os dados já analisados permitem-nos, com alguma segurança, esboçar uma resposta para a pergunta de investigação definida: *de que modo as orientações curriculares nacionais, para o Ensino Básico, contemplam questões relacionadas com o racismo e suas manifestações?*. Optamos por organizá-la em três pontos.

Desde logo, o currículo nacional, nas componentes curriculares associadas aos Estudos Sociais, no Ensino Básico, integra saberes (de conteúdo, comportamentais e éticos) que evidenciam um compromisso com a educação cidadã e antirracista. Saberes esses ligados a domínios como a diversidade cultural, a pluralidade identitária ou os propósitos e impactos dos sistemas colonialistas. Apesar dessa inclusão, as frequências relativas dão conta de uma intenção formativa que ainda não é uma efetiva prioridade. Por conseguinte, parece necessário um currículo

nacional que evidencie um comprometimento mais sistemático com questões associadas às múltiplas formas de racismo para melhor compreendê-las, discuti-las e contrariá-las.

Como segundo ponto, constatamos algumas ausências que vão corroborando essa dificuldade de se estabelecer um compromisso efetivo face à desocultação e crítica do racismo. Destacamos o conceito de eurocentrismo e o modo como se traduz em diferentes esferas sociais contemporâneas, como a cultura, a política ou a economia; o retrato vivo de realidades e injustiças sociais, em particular ocasionadas por diferenças culturais, étnicas ou raciais; a discussão sobre o fenómeno do racismo, *per si*, a partir das suas expressões histórica e geograficamente enquadradas. Consequentemente, o currículo nacional poderá integrar outros conhecimentos que permitam melhor caracterizar o fenómeno do racismo, tanto nas suas causas como nas suas repercussões sociais.

Por último, fazemos referência à amplitude cultural subjacente aos documentos curriculares analisados. Aqueles ilustram preocupações quanto à pluralidade identitária dos estudantes, não os reduzindo a uma história individual e comunitária única, e antes prevendo certa diversidade de percursos e histórias de vida. Nesse sentido, não podemos considerar que tais artefactos encerram hermeticamente uma identidade «branca, masculina, europeia, heterossexual» (Tadeu da Silva, p.88). Ainda assim, há uma expressão que poderia ser mais significativa de outros patrimónios.

Quer isto dizer que o currículo é, predominantemente, branco, com a presença, matizada, de outras cores, outras histórias, outras cosmovisões, outras identidades.

De facto, o currículo nacional não apresenta, por exemplo, uma preocupação com a consciencialização sobre a cultura e identidade indígena dos povos africanos, americanos e asiáticos (nomeadamente aqueles com quem Portugal interagiu ao longo do tempo) ou das distintas comunidades minoritárias nacionais (como os Romani).

Em suma, os documentos curriculares, sem desvirtuarem aqueles que são os conhecimentos científicos e específicos destas áreas do saber, poderão, eventualmente, assumir-se como artefactos mais policromáticos, capazes de fazer da diversidade uma característica interna e transversal, como condição necessária para o reforço da educação (e atuação) cidadã.

Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Chomsky, N. & Waterstone, M. (2021). *As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência*. Editorial Presença.
- Cole, M. (2022a). "Race" and racism in the UK. In M. Cole (Ed.), *Education, Equality and Human Rights: issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class* (5th ed., pp. 44–82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003177142-3>
- Cole, M. (2022b). Racism and education. In M. Cole (Ed.), *Education, Equality and Human Rights: issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class* (5th ed., pp. 83–108). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003177142-4>
- Diogo, F. (2021). Autonomia e flexibilidade curricular: desafios, exigências e implicações. Em *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (pp.13-33). Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.

- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía* (3.ª ed.). Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2015). El currículo como estudio del contenido de la enseñanza. Em *Ensayos sobre el currículo: teoría y práctica* (pp.29-62). Ediciones Morata.
- Ginsberg, A.E. (2022). *Transgressing teacher education: strategies for equity, opportunity and social justice in urban teacher preparation and practice*. Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. (2021). *Race, politics, and pandemic pedagogy: education in a time of crisis*. Bloomsbury.
- Giroux, H. (2022). *Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance*. Bloomsbury Academic.
- Goodson, I. & Deakin Crick, R. (2009). Curriculum as narration: tales from the children of the colonized. *The Curriculum Journal*, 20(3), 225-236. <https://doi.org/10.1080/09585170903195852>.
- Kemmis, S. (2022). *Transforming practices: changing the World with the theory of practice architectures*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-8973-4>.
- Kumashiro, K. (2009). *Against common sense: teaching and learning toward social justice* (2.ª ed.). Routledge.
- Lingard, B. (2021). National curriculum making as more or less expressions of and responses to globalization. Em M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou & T. Soini (Eds.), *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts* (pp.29-52). Emerald Publishing.
- Monteiro, H. (2013). *Racismos: a revisitação de um conceito*. SOS Racismo.
- Morin, E. (2011). *A Via: para o futuro da humanidade*. Edições Piaget.
- Piketty, T. (2022). *A brief history of equality*. Harvard University Press.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D. & Soini, T. (2021). Curriculum making: a conceptual framing. Em M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou & T. Soini (Eds.), *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse context* (pp.1-28). Emerald Publishing.
- Priestley, M. & Xenofontos, C. (2021). Curriculum making: key concepts and practices. Em J. Biddulph & J. Flutter (Eds.), *Inspiring primary curriculum design* (pp.1-13). Routledge.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Sandel, M. J. (2020). *The Tyranny of merit: what's become of the common good?*. Penguin Books.
- Tadeu da Silva, T. (2016). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3.ª ed.). Autêntica Editora.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata.
- Tsosie, R. (2022). Institutional racism and the ethics of Inclusion: what does justice require to transform institutions of Higher Education? Em J. McGregor & M.C. Navin (Eds.), *Education, inclusion, and justice* (pp.111-126). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04013-9_8.

Anexo 1

Categoria	Exemplo de excerto	Frequência absoluta (Fa)
1. Aprendizagem de conceitos associados ao racismo	Identificar/aplicar os conceitos: expansão marítima, rota, colonização, escravo, etnia e migração. [HGP6]	23
2. Abordagem de princípios políticos	-	22
2.1 Modos de mitigar problemas sociais	Identificar um problema ambiental ou social existente na sua comunidade (resíduos sólidos urbanos, poluição, pobreza, desemprego, exclusão social, etc.), propondo soluções de resolução. [EM3]	11
2.2 Direitos humanos (e da criança)	Valorizar a aplicação dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança. [EM2]	3
2.3 Doutrina Republicana	Conhecer os aspetos fundamentais da doutrina republicana [H9]	2
3. O colonialismo como uma realidade multiforme	-	11
3.1 Ações colonialistas violentas	Analisar a guerra colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar. [H9]	4
3.2 Modos de explorações colonialistas	Relacionar os movimentos migratórios livres e forçados (comércio de escravos) com a cultura do açúcar e com a exploração mineira. [HGP6]	4
3.3 Processos de emancipação	Destacar a luta de emancipação dos povos colonizados, nomeadamente o pioneirismo dos povos asiáticos, e o caso indiano, enquanto paradigma da não-violência. [H9]	3
4. O nacionalismo como uma realidade multiforme	-	5
4.1 Alicerces político-ideológicos do nacionalismo	Comparar o Estado Novo com os principais regimes ditatoriais, estabelecendo semelhanças e diferenças. [H9]	3
4.2 Consequências do nacionalismo	Interpretar o primeiro conflito mundial à luz da rivalidade económica e do exacerbar dos nacionalismos. [H9]	2
5. Formação identitária	-	10
5.1 Identidade individual	Reconhecer datas, factos e locais significativos para a história pessoal ou das pessoas que lhe são próximas, localizando-os em mapas ou plantas e numa linha de tempo. [EM2]	5
5.2 Identidade coletiva	Reconhecer as características que conferem identidade a um lugar (o bairro, a região e o país onde vive), comparando diferentes formas de representação desses lugares. [G7]	5

6. Educação ética	-	7
6.1 Igualdade entre cidadãos	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. [H7]	2
6.2 Cooperação interpessoal	Reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito. [EM2]	4
6.3 Humanismo	Identificar manifestações artísticas do período clássico grego, ressaltando os seus aspetos estéticos e humanista. [H7]	1
7. Pluralidade cultural	-	32
7.1 Consciência da diversidade cultural	Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade. [EM3]	12
7.2 Consciência da diversidade religiosa	Identificar acontecimentos relacionados com as origens da religião islâmica e a sua expansão. [H7]	3
7.3 Heranças culturais	Demonstrar a importância do legado africano nas sociedades portuguesa e brasileira. [HGP6]	4
7.4 Hibridismo cultural	Reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, etc.). [EM2]	2
7.5 Unidade cultural	Reconhecer a língua e a religião como fatores de unidade do mundo islâmico. [H7]	2
7.6 Posturas de intolerância	Reconhecer que tanto a reforma protestante como a católica foram acompanhadas de manifestações de intolerância, destacando o caso da Península Ibérica. [H7]	1
8. Características e práticas da globalização	-	16
8.1 Relações à escala internacional	Discutir sucessos e insucessos da ajuda ao desenvolvimento, tendo em consideração as responsabilidades dos países doadores e as dos países recetores. [G9]	10
8.2 Processos migratórios	Explicar causas e consequências dos fluxos migratórios, a diferentes escalas. [G8]	6
9. Escravatura	Analisar o processo que desembocou na abolição da escravatura e da pena de morte. [HGP6]	1
10. Sem relação	Explicar como o desgaste da monarquia constitucional conduziu à revolução republicana [HGP6]	344