

A Educação Histórica no Ensino Primário em Angola numa perspectiva glocal: um estudo centrado no Programa da 5.^a classe

History Education in Angolan Primary Teaching from a glocal perspective: a study centred on the Program 5.th grade

Vita Emanuel

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro/CIDTFF
vitaemanuel@ua.pt
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4993-5398>

Isabel Barca

Universidade do Porto/CITCEM
isabelbarca110@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7921-6928>

Nilza Costa

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro/CIDTFF
nilzacosta@ua.pt
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1707-9697>

Resumo

O artigo aborda a Educação Histórica no Ensino Primário em Angola, focando-se no Programa de História da 5.^a classe de 2019. Objetiva compreender os seus pressupostos e sugerir medidas promotoras da sua qualidade. O estudo é qualitativo, com recurso à análise documental feita a partir de uma grelha elaborada e validada. Os principais resultados indicam que, apesar de o Programa não incluir explicitamente a necessidade de se abordar dimensões centrais dos princípios curriculares nacionais, ele contempla outras alinhadas com perspetivas internacionais/nacionais, por exemplo com o 4.^o Objetivo da Agenda 2030 e, ainda, uma reduzida adequação à “natureza da cognição histórica situada”. Sugere-se que estes resultados sejam contemplados na atual revisão curricular em Angola e em outros contextos similares.

Palavras-chave: Educação Histórica; Programa de História da 5.^a classe em Angola, Perspetiva curricular glocal; Cognição Histórica Situada.

Abstract

This article is framed by history education in Primary Teaching in Angola, with a focus on the official curricular program of the History subject/5th grade, published in 2019. The study aims to understand the principles underlying such program, and to suggest ways to potentiate its quality. The study has a qualitative approach, and it uses a content analysis of documental data, done with a grid developed and validated for its purpose. The main results indicate that although the program does not explicitly mention the need to work some of the key dimensions

of national orientations, it includes others in alignment with national/international perspectives, for example, towards the development of the 4th goal of the Agenda 2030, and there is a limited articulation to a “situated historical cognition”. Therefore, it is suggested that these results should be integrated in the today’s curricular revision in Angola, and in similar contexts.

Keywords: History education; 5th grade History Program in Angola; glocal curricular perspective; situated historical cognition.

Résumé

Notre proposition porte sur l’enseignement de l’Histoire dans l’enseignement primaire en Angola, plus spécifiquement sur le programme d’histoire 2019 destiné aux enfants de 10 à 11 ans. Il vise à comprendre ses suppositions et à suggérer des mesures qui favorisent sa qualité. La méthodologie se rattache aux approches qualitatives et s’appuie dans l’analyse documentaire, basée sur une grille élaborée et validée. D’après notre analyse, nous vérifions que, si bien le programme n’inclue pas d’une façon explicite le besoin d’aborder les dimensions centrales des principes du curriculum national, il en envisage des perspectives internationales / nationales, comme par exemple, le 4^{ème} objectif de l’Agenda 2030 et une adéquation réduite à la «nature de la cognition historique située». Il est suggéré que ces résultats soient inclus dans la revue actuelle des programmes d’études dans le pays et dans d’autres contextes similaires.

Mots clés: éducation historique; programme d’histoire 5.^a classe en Angola; perspective du curriculum *Glocal*; cognition historique située.

Introdução

O sistema de ensino em Angola está num processo de revisão curricular da responsabilidade do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), como consequência das recomendações da avaliação global da 2.^a reforma educativa (1986-2014) (Afonso, 2019). Este processo é sustentado por perspetivas internacionais e nacionais, nomeadamente pela integração do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética (CHAVE) no desenho, desenvolvimento e gestão curricular. Esta integração objetiva a promoção de uma educação inclusiva, integrativa, equitativa e de qualidade, mediante abordagens pedagógico-didáticas que privilegiem o diálogo efetivo entre conhecimentos universais e saberes locais (INIDE-MED, 2019). Neste sentido, e de acordo com Robertson (2012), assume-se aqui o conceito de glocalização em educação, na medida em que ele “ [...] has the definite advantage of making the concern with “space” as important as the focus upon temporal and historical issues” (p. 205).

Neste contexto, torna-se relevante desenvolver estudos de investigação que suportem esse processo. Esta relevância é reforçada pela escassez de investigação recente no País, nesta área.

Inserido no projeto de doutoramento¹ do 1.^o autor do trabalho, este artigo tem como objetivos: 1) analisar o atual programa curricular de História da 5.^a classe, em Angola, e 2) propor suges-

¹ O projeto intitulado “A disciplina de História no Ensino Primário em Angola: Do currículo instituído ao implementado e propostas de melhoria”, foi iniciado em 2018 sob a orientação científica dos outros dois autores, e é financiado por uma bolsa do Governo angolano.

tões para a melhoria de documentos curriculares nacionais. Atendendo à literatura internacional recente considera-se, porém, que este estudo traz contributos importantes para a investigação em Educação Histórica em diferentes contextos.

Referencial político-normativo e teórico

Nesta secção (a) sintetizam-se as perspetivas educativas e formativas do século XXI ancoradas em documentos político-normativos, de âmbito internacional e nacional, (b) enquadra-se a disciplina de História na 5.ª classe e, por fim, (c) apresenta-se o referencial teórico sobre Educação Histórica.

Perspetivas educativas nas Agendas políticas do século XXI

A educação, enquanto fenómeno social e condição imprescindível para o progresso das sociedades, é naturalmente condicionada pelas dinâmicas dos contextos específicos da sua manifestação. Na atualidade, por exemplo, tem sido dado ênfase a orientações relativas ao Desenvolvimento Sustentável (DS), alicerçada na Agenda 2030 e na Educação para a Cidadania (Costa, 2019). Nesta perspetiva, no caso do continente africano, essas orientações encontram igualmente eco na Agenda 2063 “A África que Queremos”, fundamentada na visão do Pan-africanismo de “*Uma África integrada, próspera e pacífica, impulsionada pelos seus próprios cidadãos e representando uma força dinâmica na arena global*” (CUA, 2015, pp. 1-2).

Nota-se que o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI reafirmava a necessidade de se promover uma educação para uma formação que objetivasse uma aprendizagem ao longo de toda a vida (*Lifelong Learning*) para os sujeitos históricos em construção nas suas múltiplas dimensões, social, política e económica, e que se querem cidadãos, “justificada pela necessidade de que ela acompanhe o acelerado ritmo em que as transformações da sociedade ocorrem” (Silva, 2008, p. 369). Este Relatório está ancorado nos quatro pilares da educação para o século XXI (Delors, et al., 1998) e integra o desenvolvimento de três dimensões humanas (cognitiva, socio-afetiva e psico-motora).

Trata-se, pois, de uma formação que se quer integral, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos e que envolva, como refere Afonso (2019), o desenvolvimento da CHAVE mediante as múltiplas interatividades intelectuais, físicas, verbais, gestuais, sociais, afetivas e sensoriais no quadro do exercício da garantia do direito *na* educação, e não apenas à educação. Ou seja, “uma educação digna para todos, que forneça, ao mesmo tempo, uma base sólida para aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação ativa na vida da sociedade” (Delors, et al., 1998, p. 108).

Estas aspirações encontram ressonância tanto no Marco de Ação de Dakar (2000), que reafirmava a Declaração Mundial de Educação Para Todos (EPT), como no Quadro de Ação da Agenda 2030, e da Agenda 2063, que incluem determinados elementos que informam, *grosso*

modo, os conteúdos curriculares no âmbito da CHAVE na educação, necessários à promoção do DS. Trata-se de conteúdos como, por exemplo, os direitos humanos, a igualdade de gênero, a paz e a segurança, a cidadania global, a diversidade cultural, e que têm pautado muitas das agendas educativas dos Estados, com vista à formação dos cidadãos para as exigências do século XXI. Veja-se, no Quadro 1, uma síntese das metas preconizadas nessas declarações no âmbito da EPT, da Agenda 2030 e da Agenda 2063.

Quadro 1 - Metas e aspirações no Quadro de Ação de Dakar (2000-2015), Agenda 2030 e Agenda 2063.

EPT (2000-2015)	AGENDA 2030	AGENDA 2063
1 – Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.	1 – Garantir que todas as crianças completem de forma equitativa e de qualidade o Ensino Primário e Secundário com resultados de aprendizagens relevantes e eficazes.	1 – Desenvolver uma África próspera, baseada no crescimento inclusivo e desenvolvimento sustentável.
2 – Garantir que, em 2015, todas as crianças, especialmente as crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la.	2 – Garantir que todas as crianças tenham acesso à qualidade educacional na primeira infância dentro do período pré-escolar.	2 – Desenvolver um continente integrado, politicamente unido com base nos ideais do Pan-africanismo e numa visão de Renascimento da África.
3 – Assegurar que as necessidades básicas de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo a aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.	3 – Garantir a igualdade de acesso de mulheres e homens a preços acessíveis no Ensino Técnico Profissional e Ensino Superior de qualidade.	3 – Garantir uma África de boa governação, com democracia, respeito pelos direitos humanos, justiça e o estado de Direito.
4 – Atingir, em 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.	4 – Aumentar a proporção de jovens e adultos com habilidades relevantes, incluindo aquelas técnicas e vocacionais para empregabilidade, trabalho decente e empreendedorismo e garantir que todos os jovens e uma proporção dos adultos, tanto homens quanto mulheres alcancem a literacia e a numeracia.	4 – Desenvolver uma África pacífica e segura.

<p>5 – Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os géneros na educação primária e secundária, e até 2015 atingir a igualdade entre os géneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la.</p>	<p>5 – Eliminar disparidades de género na educação e assegurar a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis.</p>	<p>5 – Desenvolver uma África com uma forte identidade cultural, património, valores, ética comum.</p>
<p>6 – Melhorar todos os aspetos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.</p>	<p>6 – Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.</p>	<p>6 – Garantir uma África cujo desenvolvimento seja orientado para as pessoas, confiando no potencial dos povos africanos, com atenção ao potencial das mulheres, da juventude e onde a criança tem tratamento digno.</p> <p>7 – Promover uma África como um ator e um parceiro forte, unido e influente na arena mundial</p>

Fonte: Sousa e Keberbauy (2018); UNESCO (2001); UNITED NATION (2015); CUA (2015).

Perspetiva-se, assim, uma educação para a formação que, segundo Akkari (2017), possibilite a promoção da “[...] criatividade e conhecimentos” e assegure “[...] a aquisição de competências básicas em leitura, escrita e cálculo, assim como habilidades analíticas e de resolução de problemas e outras habilidades cognitivas, interpessoais e sociais de alto nível” (p. 945), alinhada à dimensão da Educação para a Cidadania Global (ECG). Esta, e de acordo com a Unesco (2016), reporta-se “ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum [...], enfatiza a interdependência e a interconexão política, económica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (p. 14). As suas dimensões conceituais centrais incluem três áreas, ou dimensões de aprendizagem, nas quais se baseiam: cognitiva, socioemocional e comportamental.

A dimensão cognitiva refere-se aos conhecimentos que devem ser construídos e que objetivam a compreensão, o pensamento crítico relacionado com questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como com a inter-relação e a interdependência de diferentes países e grupos. A dimensão socio-emocional reporta-se também ao sentimento de pertença à humanidade comum, partilhando valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e diversidade. Relativamente à dimensão comportamental, esta diz respeito aos modos de atuação que precisam de ser efetivos e responsáveis, quer sejam em âmbito local, nacional ou global, para um mundo mais pacífico e sustentável (UNESCO, 2016). Tratam-se, em suma, de dimensões congruentes com os elementos da CHAVE e que precisam de ser contempladas no

desenho, desenvolvimento e gestão curricular, numa abordagem que articule saberes universais e locais em diálogo efetivo no currículo, isto é, numa perspetiva curricular glocal (John, et al., 2017).

Neste sentido, no caso particular de Angola, e na busca de uma oferta educativa e formativa capaz de assegurar as aspirações assinaladas nas agendas aqui sumarizadas e das quais o Estado angolano é signatário, em 2016 foi aprovada uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2016, LBSEE – Lei 17/16, de 07 de Outubro), que estabelece os princípios, as bases gerais e os fins do Sistema de Educação e Ensino (SEE), revogando a primeira lei (Lei 13/01, de 31 de Dezembro) do período pós-independência. Esta nova lei parece revelar um enquadramento com as agendas internacionais, embora sem as referir, nomeadamente no que diz respeito à educação, uma vez que no seu preâmbulo menciona que os objetivos do SEE devem reafirmar a necessidade da promoção do desenvolvimento humano com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos, assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos, estéticos, democráticos, de paz, justiça e progresso social, ocasionando o aumento dos níveis de qualidade do ensino. Assim, a educação é percecionada como “um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva” (artigo n.º 2), mediante o desenvolvimento de todos os elementos da CHAVE definidos nos fins da educação e formação no artigo 4.º da LBSEE (Angola, 2016).

Tais fins da educação e formação que definem os elementos da CHAVE, para além de ampararem as aspirações do quadro de ação das agendas internacionais, encontram igualmente eco nas agendas nacionais, nomeadamente no Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) 2018-2022, inserido na Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo (EDLP) “Angola 2025”. Esta última, segundo Diogo (2018), reflete os grandes desígnios do País em diversas esferas a realizar a longo prazo, definido numa lógica global, regional e nacional, assente num modelo que envolve cinco dimensões fundamentais: o desenvolvimento humano, económico, sociocultural, científico-tecnológico e político-institucional. Neste documento, a educação é referenciada através de uma política específica que “vise promover o desenvolvimento humano e educacional do povo angolano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos e cada um dos angolanos” (Angola, 2018, p. 89).

A disciplina de História no Ensino Primário em Angola

O Ensino Primário (EP) em Angola é unificado, em regime de monodocência, tem a duração de 6 anos (da 1.ª à 6.ª classe) e faz parte do subsistema do Ensino Geral. Este constitui condição indispensável para a continuidade dos estudos e ingresso no Ensino Secundário (Angola, 2016, Lei n.º 17/16). Segundo o INIDE (2019a), o caráter e função social do EP determinam a prossecução de metas exigentes de desenvolvimento integral e harmonioso dos sujeitos, metas essas ancoradas na CHAVE, e que consistem em a) “proporcionar conhecimentos necessários com a qualidade requerida; b) desenvolver capacidades e aptidões; c) consciencializar para a aquisição de valores para a vida social e para o prosseguimento de estudos” (p. 30).

O esquema curricular designado, de acordo com o INIDE (2019a) por “Plano Curricular” (PC), emana de um quadro político-legal que rege a organização e gestão educativa do Estado, consubstanciado na LBSEE. O PC inclui, dentre os elementos relevantes para o nosso estudo, o Plano de Estudos (PE) que contempla um total de 10 disciplinas, dentre elas, a de História. A disciplina de História no EP é ensinada de forma integrada na disciplina do Estudo do Meio até à 4^a classe e de forma autónoma a partir da 5^a classe e visa as seguintes finalidades:

(i) contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia, (ii) proporcionar a compreensão da relatividade e multiplicidade de valores em diferentes tempos e espaços, (iii) promover o desenvolvimento de atitudes de tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos seus (INIDE, 2019b, p. 66).

Assim, a julgar por estas finalidades, a disciplina de História no EP também se propõe promover aprendizagens voltadas a uma formação multifacetada, desenvolvendo determinadas capacidades necessárias a um indivíduo de modo a poder enfrentar os mais variados desafios de natureza política, económica, social e cultural nos seus tempos e espaços de vida. Em suma “[...] ela contribui para a formação integral do aluno ao desenvolver aptidões e capacidades, ao prepará-los para desempenhar um papel ativo e consciente na vida cívica, desenvolvendo também a sua personalidade nos seus múltiplos aspetos” ((INIDE, 2019b, p. 65).

Breve enquadramento teórico sobre a Educação Histórica

É vasta a investigação que se tem desenvolvido neste domínio, sendo as metodologias de ensino e aprendizagem, que operacionalizam as almejadas finalidades, um dos seus objetos de pesquisa privilegiados, pelo que uma resposta recente se tem situado na perspetiva curricular glocal (Morais, 2019). A referência, já feita acima, à influência da obra de John, et al. (2017) sobre essa perspetiva curricular, é aqui retomada, através da definição dada pelos atures, de que “glocal”:

“[...] captures the importance of integrating both local and global considerations when addressing the pressing real-world sustainability problems of our time. (...) A glocal teaching-learning environment organizes spaces, places, and people so as to allow students to learn how to address real-world sustainability problems in local and global contexts.” (p. 31).

Uma das abordagens investigativas recorrentes situa-se no domínio da cognição histórica, em particular sobre como as crianças pensam e aprendem os conceitos subjacentes à ciência histórica, e que inicialmente tiveram forte influência da teoria piagetiana de desenvolvimento por fases etárias. Este foco inicial da cognição por fases etárias originou, porém, uma onda de objeção por contestar a inclusão da História nos currículos dos primeiros anos de escolaridade, com o argumento de que as crianças, nessa faixa etária, não se encontravam ainda no nível de pensamento abstrato, indispensável à compreensão da História (Solé, 2015).

Porém, desde a década de 70 do século XX, diversos estudos refutam a incapacidade de as crianças aprenderem História, o que tem conduzido a uma mudança paradigmática a esse respeito. Presentemente destaca-se a perspectiva de investigação em Didática e Desenvolvimento Curricular da História (DDCH) denominada “Cognição Histórica Situada”, também referida por pesquisa em Educação Histórica (Barca, 2001). Esta fundamenta-se no campo da História, ou seja, nos referenciais epistemológicos e metodológicos desta disciplina. Schmidt (2009) identifica três características constitutivas da natureza da Cognição Histórica Situada: i) “a aprendizagem histórica é multiperspetivada e baseada na ideia da interpretação histórica; ii) existe uma estreita relação entre aprendizagem histórica e narrativa na explicação histórica; e iii) a aprendizagem histórica tem como finalidade a formação da consciência histórica” (p. 39).

Tal perspectiva requer a observância de princípios e estratégias da aprendizagem histórica que possibilitem a identificação de elementos constitutivos do pensamento histórico. Isto deve ser feito numa relação com o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, fundamentado pelos conceitos epistemológicos (meta-históricos) e substantivos que informam a Educação Histórica. Relativamente aos conceitos meta-históricos, refira-se evidência, significância, multiperspetiva, empatia, mudança e continuidade, explicação e imaginação histórica. Os conceitos substantivos têm a ver com os conteúdos históricos, por exemplo, Revolução Francesa, Feudalismo, Fascismo (Lee, 2006; Barca, 2011). Embora os conceitos substantivos sejam importantes, estes requerem os conceitos meta-históricos que favorecem a compreensão da realidade com um sentido propriamente histórico.

Nota-se, assim, que a característica essencial da Educação Histórica reside na efetivação do diálogo entre a ciência histórica e a prática no seu ensino (Schmidt, 2018). Todavia, já Barca (2011) notava que a ênfase no quadro desta abordagem não deve ser dada ao ensino, mas sim à aprendizagem, pois trata-se de um processo de construção do pensamento para uma consciência histórica mais avançada e não apenas de memorização do conhecimento ensinado.

Nesta senda, Cercadillo (2009) considerava que o propósito fundamental da aprendizagem histórica é o desenvolvimento da consciência histórica e o despertar da identidade própria nos alunos. Assim, de acordo com Germinari & Barbosa (2014), “a formação do pensamento histórico através da consciência histórica é tornada possível quando professores e alunos utilizam em sala de aula os métodos da investigação histórica, partindo das narrativas dos mesmos” (p. 25). Isto significa que o conhecimento histórico aprendido pelos alunos em sala de aula, bem como as práticas letivas dos professores, precisam de estar ancoradas na própria epistemologia da História.

De fato, alinhada a essa perspectiva, privilegia-se a interpretação de fontes históricas pelos alunos no desenho, desenvolvimento e gestão curricular da História, por poderem contribuir para a superação de práticas letivas predominantemente expositivas, pouco ou falsamente interativas e que dificilmente desafiam os alunos na construção dos seus próprios saberes. Assim, é expectável que, no âmbito da DDCH, as “fontes, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, os objetos históricos, entre outros, colaborem para a formação ou reelaboração das ideias históricas e da consciência histórica de alunos e professores” (Cainelli, & Barca, 2018, p.4).

Lee (2006) e Schmidt (2009) sugerem, na mesma senda, que a construção e o desenvolvimento de uma “literacia histórica” nos alunos poderá consubstanciar-se em habilidades cognitivas

para a interpretação e compreensão do passado, por exemplo, ler, interpretar e elaborar textos históricos. Todavia, é necessário o recurso a estratégias didáticas que privilegiem a exploração e análise das ideias prévias dos alunos, numa perspetiva construtivista, considerando-os sujeitos ativos no processo de (re)construção dos seus próprios saberes, mediante a realização de aulas interativas.

Metodologia

Neste estudo, optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2018). Recorreu-se a um estudo documental (Pardal & Lopes, 2011) que incidiu sobre o Programa oficial da disciplina de História da 5.^a classe.

Para a concretização do primeiro objetivo de investigação, isto é, analisar o atual programa curricular de História da 5.^a classe em Angola, realizou-se um estudo documental do Programa curricular oficial vigente, a partir de uma grelha de análise desenvolvida e validada por dois especialistas em DDCH. A grelha teve por base a revisão de documentos políticos e normativos e da investigação, e inclui as três seguintes dimensões: Fundamentação político-normativa, Fundamentação Epistemológica e Metodológica, Fundamentação Curricular. Em cada uma dessas dimensões foram consideradas categorias e subcategorias de análise.

A análise do *corpus* foi feita com base na grelha referida e com recurso à análise de conteúdo (Bardin, 2018). Várias leituras do programa foram realizadas na procura de dar resposta a cada uma das dimensões e respetivas categorias e subcategorias da grelha. Neste processo recorrente (grelha de análise – *corpus*) tornou-se fundamental visitar a literatura consultada e sistematizada.

Principais resultados e sua discussão

No sentido de melhor situar as componentes do programa sobre as quais mais incidiu a análise de cada uma das dimensões, apresenta-se uma breve descrição do Programa de História da 5.^a classe. Este está incluído num documento mais geral, designado “Programas da 5.^a classe” (INIDE, 2019b), com 162 páginas, onde se apresentam os “Objectivos Gerais do Ensino Primário”, seguido dos Programas das 9 disciplinas que integram a 5.^a classe, mais duas secções, uma designada por “Estratégias Gerais de Organização e Gestão de Processos de Ensino e Aprendizagem”, outra por “Avaliação ao Serviço da Aprendizagem” e, por fim, a Bibliografia.

O Programa da disciplina de História, de 26 páginas, é composto pelas seguintes secções: “Apresentação”; “Introdução”; “Objectivos Gerais da Disciplina de História do Ensino Primário”; “Objectivos Gerais da Disciplina de História da 5.^a classe”; “Objectivos Específicos da Disciplina de História da 5.^a classe”; e “Plano Temático” onde se integram os 8 temas a serem abordados e sua distribuição por trimestre letivo e carga horária. Ainda nesta secção está contemplado o desenvolvimento de cada um dos temas, com indicação dos seus objetivos gerais e específicos, estes organizados em função de subtemas, conteúdos e carga horária.

Dimensão I - Fundamentação político-normativa

Esta dimensão de análise inclui quatro categorias, com respectivas subcategorias, que permitiram captar evidências, no Programa, em relação à coerência do seu enquadramento com princípios orientadores internacionais, continental e nacional em matéria de educação. Na procura de evidências teve-se principalmente em linha de conta as finalidades da disciplina de História no EP, referidas na Introdução do Programa, os objetivos gerais da disciplina no EP e na classe, os respetivos objetivos específicos, assim como os objetivos gerais de aprendizagem por cada um dos temas programáticos.

Os objetivos gerais e específicos da História na 5.^a classe expressos no Programa fazem alusão a que o ensino desta disciplina deve permitir:

“Conhecer os acontecimentos e factos mais importantes da História nacional; conhecer os primeiros habitantes do atual território angolano; analisar as consequências do tráfico de escravos no território angolano; avaliar os primeiros contactos estabelecidos entre os angolanos e os outros africanos no desenvolvimento do nacionalismo; desenvolver a capacidade de observação, comparação e discernimento; contribuir para a formação moral e cívica dos alunos; promover o sentimento de unidade nacional; desenvolver sentimentos de respeito pelos símbolos nacionais e instituições do Estado; justificar a dinâmica da vitória da luta de libertação nacional que conduziu o povo angolano à independência; promover atitudes de respeito pela vida e dignidade humana, pela diferença de opiniões (INIDE, 2019b, pp. 68-71).

Nota-se que, embora neste Programa não exista uma orientação clara, específica e declarada referente às componentes da CHAVE no âmbito da promoção do desenvolvimento sustentável, nele apontam-se evidências em relação a essas componentes, tanto nas finalidades da disciplina no EP como nos objetivos gerais e específicos da classe. Do mesmo modo, surgem essas referências implícitas no que concerne o quadro de ações da Agenda 2063 da UA.

Assim, é evidente neste Programa a alusão aos saberes integrados (conhecimentos, capacidades, aptidões, atitudes, valores) que a disciplina de História deve propiciar na formação dos sujeitos aprendentes como condição para uma vida consciente, cívica e de diálogo intercultural face aos múltiplos desafios dos diferentes tempos e espaços de vida, alinhando-se às dimensões conceituais centrais (áreas ou dimensões de aprendizagem) da Educação para a Cidadania Global, designadamente, a cognitiva, socioemocional e comportamental (UNESCO, 2016).

Refere-se, ainda, no Programa que o ensino desta disciplina:

“Constitui um campo específico para o desenvolvimento de determinadas capacidades essenciais à formação de um indivíduo [...]”, porquanto destina-se à “[...] formação integral do aluno ao desenvolver aptidões e capacidades, ao prepará-los para desempenhar um papel ativo e consciente na vida cívica, desenvolvendo também a sua personalidade nos seus múltiplos aspetos”, “[...] consolidar o natural sentimento de patriotismo, dando-lhe forma consciente e esclarecida” (INIDE, 2019b, p.65).

Isto sugere que, e apesar de não haver novamente no Programa referências explícitas em relação aos fins da educação e formação para o contexto angolano, aos objetivos do EP e ao PDN:2018-2022, é possível constatar, nos seus elementos curriculares, evidências que sugerem a existência de uma relação coerente com estes elementos.

O Programa apresenta um conjunto de objetivos gerais de aprendizagem por tema. A Taxonomia de Bloom revisada, um dos principais referenciais no quadro da definição de objetivos gerais de aprendizagens, sugere que esses objetivos devem incluir, segundo Krathwohl (2002), quatro níveis cognitivos, nomeadamente 1.º – Conhecimento Factual; 2.º - Conhecimento Conceptual; 3.º - Conhecimento Processual; e 4.º - Conhecimento Metacognitivo. Se os níveis 1 e 2 são largamente conhecidos, o nível 3 associa-se ao conhecimento dos métodos de pesquisa e o nível 4 entende-se, em linhas gerais, como a autoconsciência do conhecimento que o sujeito constrói. O Quadro 2 sintetiza a análise dos objetivos gerais para cada tema programático, à luz de um diálogo teórico entre os níveis cognitivos propostos por Krathwohl e a investigação em Educação Histórica. Deste diálogo, resultou um quadro que foca quatro dimensões cognitivas (A, B, C, D), que constituem uma reinterpretação dos níveis 1, 2, 3, 4, de Krathwohl, de acordo com a perspetiva da cognição situada em História.

Quadro 2 – Análise dos Objetivos Gerais dos Temas programáticos de História, 5.ª classe.

Tema	Objetivo geral de aprendizagem [foco]	Dimensões Cognitivas
Tema 1 – O Tempo	- Compreender que todas as sociedades passaram por formas de organização muito simples e foram-se desenvolvendo ao longo do tempo [Evolução histórica]	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Conhecer como se fez a contagem do tempo ao longo das épocas [Calendário histórico]	Conhecimento Conceptual (B)
	- Compreender que com o passar do tempo as sociedades humanas passaram por diversas mudanças [Mudança]	Conhecimento Metacognitivo (D)
Tema 2 – A Vida no Passado e no Presente	- Conhecer aspetos da vida do presente e do passado [Conteúdos]	Conhecimento Factual (A)
	- Compreender que todas as sociedades passaram por formas de organização muito simples e foram se desenvolvendo ao longo do tempo [Relação passado-presente]	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Analisar que todos os factos, acontecimentos, mudanças e processos históricos das sociedades produzem-se por determinadas causas e têm consequências [Explicação]	Conhecimento Metacognitivo (D)
Tema 3 – Aspectos Históricos da nossa Localidade	- Conhecer a situação geográfica da nossa localidade [Conteúdos]	Conhecimento Factual (A)
	- Conhecer os principais aspectos e fatos históricos ocorridos na nossa localidade [Conteúdos]	Conhecimento Factual (A)
	- Analisar os processos históricos ocorridos na nossa localidade que levaram à constituição daquela comunidade [História local]	Conhecimento Metacognitivo (D)

Tema 4 – Angola há Muitos, Muitos anos	- Conhecer os primeiros habitantes do atual território angolano [Conteúdos]	Conhecimento Factual (A)
	- Conhecer os principais aspetos da vida dos Khoissan e suas manifestações culturais [Conteúdos]	Conhecimento Factual (A)
	- Analisar a chegada dos Bantu e a ocupação do território [Explicação]	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Conhecer os primeiros reinos formados em Angola [Conteúdos]	Conhecimento Factual (A)
Tema 5 – Angola na Era do Tráfico de Escravos	- Conhecer as causas do início do tráfico de escravos em África [Conteúdos]	Conhecimento Factual (A)
Tema 6 – A Ocupação do Território	- Conhecer as diferentes formas utilizadas pelos portugueses durante a ocupação efetiva do território angolano [Ocupação do território]	Conhecimento Conceptual (B)
	- Compreender as estratégias utilizadas pelos portugueses para a ocupação efetiva [Ocupação do território]	Conhecimento Conceptual (B)
	- Analisar as medidas de administração colonial [Explicação]	Conhecimento Metacognitivo (D)
Tema 7 – A Luta de Libertação Nacional	- Conhecer as causas que estiveram na base das primeiras revoltas contra a opressão colonial [Conteúdos]	Conhecimento Factual (A)
	- Analisar as razões da formação das primeiras associações culturais [Explicação]	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Avaliar os primeiros contactos havidos entre os angolanos e os outros africanos no desenvolvimento do nacionalismo [Empatia]	Conhecimento Metacognitivo (D)
Tema 8 – As Conquistas da Independência	- Conhecer as causas que estiveram na base das primeiras revoltas contra a opressão colonial [Conteúdos]	Conhecimento Factual (A)
	- Analisar as razões da formação das primeiras associações culturais [Explicação]	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Avaliar os primeiros contactos entre os angolanos e os outros africanos no desenvolvimento do nacionalismo [Explicação]	Conhecimento Metacognitivo (D)
Total de objetivos e da sua classificação	23 Objetivos	9 3 0 11

Fonte: INIDE (2019b) e Krathwohl (2002)

Os resultados do quadro 2 permitem-nos afirmar que a maior parte dos objetivos gerais de aprendizagens se situam sobretudo nas dimensões A (N=9) e D (N=11), e com uma frequência restrita da dimensão B (N=3). Procurando um diálogo teórico entre os níveis de Krathwohl (2002) e as propostas da Educação Histórica, caracterizam-se a seguir as dimensões B e D, por serem talvez as menos óbvias. A dimensão B caracteriza-se pela construção de conceitos históricos substantivos por parte dos alunos, como “calendário histórico” e “ocupação do território”; a dimensão D diz respeito a noções epistemológicas da História (explicação, mudança, empatia),

sem menosprezar a componente da metacognição do aluno, ausente nos Objetivos Gerais de aprendizagem. De notar que as dimensões B e D, mas sobretudo a D, na sua forma mais histórica exigem um raciocínio muito sofisticado. Contudo, entenda-se aqui que nas classes iniciais se exige que a sua abordagem seja feita a um nível apenas emergente, como parece indiciar o Programa, “*para que possam sair do EP com uma ideia completa, ainda que elementar*” (INIDE, 2016b, p. 64); essa abordagem deverá ser gradualmente mais elaborada, espera-se, até ao final do ensino secundário.

Nesta linha de pensamento, a frequência das dimensões encontradas nesta análise sugere, por um lado, um alinhamento com a perspetiva criticada por Barca (2011) e Domínguez (2015), consubstanciado na falta de equilíbrio entre a atenção a conteúdos substantivos a um nível factual (dimensão A) e a conceitos substantivos mais elaborados (dimensão B). Quanto a conceitos epistemológicos ou meta-históricos, apesar de se privilegiar a dimensão D em termos de frequência (dimensão D=11), não se observa qualquer incidência na dimensão processual (C=0). Esta situação parece indiciar que, se por um lado não se considera a necessidade de os alunos trabalharem com fontes históricas, por outro lado, pretende-se que eles atinjam diversas noções, também de carácter epistemológico (D), o que só faria sentido se a compreensão do passado fosse baseada em fontes.

Poderá colocar-se como hipótese que se pretende que as noções do domínio D sejam adquiridas pelos alunos da 5.^a classe ao nível factual, o que desvirtua o essencial de aprender a pensar historicamente. Acresce que a sobrecarga do domínio factual acentua o processo de regurgitação e de atividade mental simplista, o que provoca um desequilíbrio no desenvolvimento das três dimensões humanas, em desfavorecimento da socio-afetiva e da psicomotora (se bem que, nessa circunstância, a dimensão cognitiva também se ressentiu). Esta constatação sugere pouca consistência na formulação dos objetivos gerais e do seu grau de abrangência no que concerne às dimensões em análise. Tal situação pode ter implicações pouco desejáveis para o alcance das finalidades educativas da disciplina de História, isto é, nas aprendizagens desejosamente significativas dos alunos, consubstanciadas no desenvolvimento do pensamento, da consciência e da literacia histórica destes sujeitos.

Dimensão II – Fundamentação Epistemológica e Metodológica

Esta dimensão inclui três categorias, operacionalizadas igualmente por subcategorias, e dirige-se à análise do enquadramento do Programa com as perspetivas atuais emergentes das investigações em Educação Histórica. Na procura de evidências foram considerados principalmente os objetivos gerais e específicos da disciplina na classe e os respetivos conteúdos programáticos.

O Programa considera que o ensino da História a partir da 5.^a classe pretende “[...] *desenvolver nos alunos atitudes que favoreçam o conhecimento do presente e do passado, despertando neles o interesse pela intervenção no meio [...]*” (INIDE, 2019b, p. 66). Contudo, estão praticamente ausentes referências sobre orientações relativas às questões de interpretação de fontes (procedimentos metodológicos de questionamento das fontes) que, segundo Cooper (2012), favo-

recem o desenvolvimento de atividades que conferem aos alunos a possibilidade de construir os significados que atribuem às fontes e às inferências sobre o passado que elas proporcionam. Isso representa uma limitação do Programa, uma vez que o uso de fontes na aula de História constitui um fundamento essencial, porquanto “a relação ensino-aprendizagem da História se estabelece na forma pela qual o trabalho com fontes, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, os objetos históricos, entre outros, colaboram para a formação ou reelaboração das ideias históricas e da consciência histórica de alunos e professores” (Cainelli & Barca, 2018, p. 4).

O Programa refere, ainda, que o ensino da História nesta classe permite:

“[...] reconhecer que através do tempo mudam as épocas históricas e com elas os lugares e sítios; comparar algumas formas de vida actual e as formas de vida das gerações passadas (pais, avós e bisavós); compreender aspectos da vida do presente e do passado; analisar que todos os factos, acontecimentos, mudanças e processos históricos das sociedades produzem-se por determinadas causas e têm consequências; descrever como eram as primeiras habitações; reconhecer a importância dos transportes e sua evolução ao longo dos tempos” (INIDE, 2019b, pp. 73-76).

Isto sugere que, não obstante a ausência, neste Programa, de referência à importância do trabalho com fontes, alguns objetivos e conteúdos programáticos parecem propiciadores de possibilidades, ou intenções, de se explorarem as relações fundamentais entre o passado e o presente (mudanças) contribuindo até certo ponto para uma orientação relativamente à compreensão e explicação em História.

Em decorrência disso, nos primeiros três temas onde se abordam as questões relacionadas com o tempo, a vida no passado e no presente, os aspetos históricos da localidade em que os alunos vivem, incluem-se elementos que fazem referências à iniciação das noções de tempo passado e tempo presente, bem como à percepção de evolução histórica multiperspectivada por meio de diferentes formas de contagem do tempo. Este resultado evidencia a integração de uma perspectiva global.

Todavia, é imperioso realçar que, para que o programa concorra efetivamente para o desenvolvimento das competências históricas a que o ensino da História se propõe, é necessário atender ao processo de construção do pensamento histórico dos alunos. Segundo Domínguez (2015), em muitos contextos educativos, os programas de ensino têm sido pautados pelo predomínio da preocupação apenas com uma lógica de apreensão de conhecimento substantivo. Para ele, assim:

Supõe-se que o aluno, juntamente com o conhecimento de cada período, adquira espontânea ou naturalmente conhecimentos sobre a própria evolução histórica, isto é, sobre a cronologia histórica, os processos de mudança e continuidade e as condições dessa evolução sobre o nosso presente e futuro. Infelizmente, numerosos trabalhos mostram que esse não é o caso, uma vez que aprender sobre evolução histórica requer atenção especial no ensino. (Domínguez, 2015, p. 171)

Em Angola, o programa de História da 5.^a classe do EP parece alinhar-se com a perspectiva criticada por Domínguez, pois verifica-se um predomínio de relatos categorizados em termos

cronológicos, sem a preocupação de problematizar a mudança em História, o que seria necessário, até porque de acordo com o INIDE (2019b), tais programas “[...] foram elaborados segundo ordenação cronológica que, no caso específico de África, de vez em quando foge aos cânones da periodização clássica [...]” (p. 66). Esta situação levanta igualmente questões de atender a múltiplas perspetivas.

Relativamente à relação entre conteúdos históricos e conceitos meta-históricos constata-se que o Programa parece reservar uma relação relativamente coerente entre ambos, embora não inclua orientações sobre a interpretação de fontes, como dissemos anteriormente. Nota-se, entretanto, a partir dos objetivos e dos conteúdos programáticos, elementos implícitos desta esperada relação, na medida em que o Programa inclui noções sobre mudança, as diferentes perspetivas de contagem do tempo, a comparação da vida da geração do aluno e dos seus ascendentes, a habitação, os transportes, as vias de comunicação, os primeiros habitantes do atual território angolano, os primeiros reinos, a expansão marítima europeia, os primeiros contactos entre os portugueses e os africanos (reinos do Kongo e Ndongo) (INIDE, 2019b). Estes conteúdos históricos, a serem ensinados na 5ª classe, podem proporcionar aos alunos a perceção das noções de tempo passado e presente, bem como uma construção de conceitos sobre evolução histórica com mudanças e permanências, progressos e regressões em simultâneo ou não e que constituem elementos enquadreadores da compreensão histórica.

É igualmente notória a inclusão de noções sobre explicação histórica, relativamente a *causas e consequências da época do tráfico de escravos, da expansão marítima portuguesa, da chegada dos portugueses ao reino do Kongo, da luta armada de libertação nacional, do golpe de estado do 25 de Abril de 1974 em Portugal, do 11 de Novembro de 1975* (INIDE, 2019b, pp. 80-85). Todavia, não obstante a presença implícita destes elementos referentes à explicação histórica, neste programa não há praticamente evidências de preocupação em discutir as causas e as consequências.

Quanto a abordagens dos conteúdos de História no EP, o Programa evidencia a importância dada ao contexto local e nacional, por exemplo:

“[...] achou-se conveniente, pela sua importância e finalidade, trabalhar mais profundamente alguns conteúdos ligados à História nacional e do continente, seguindo o princípio lógico do concreto (o meio mais próximo ao aluno) ao abstrato (o universal), tentando quando possível fazer as ligações e interconexões existentes entre ambos [...]” (INIDE, 2019b, p. 65).

Assim, relativamente à adequação à teoria da História (epistemologia), aos contextos socio-culturais e às características dos sujeitos cognoscentes, uma primeira análise a este programa deixa a ideia de estarem refletidos alguns elementos que, num sentido muito lato e implícito, convergem com as perspetivas atuais sobre Educação Histórica, uma vez que preconiza uma intenção de adequar o ensino da História aos contextos dos alunos, estabelecendo ligações com a sua vida real, se isto for entendido com uma atenção a conferir às suas experiências e ideias prévias. Só desta forma a vida quotidiana pode contribuir para desenvolver noções de passado e presente e garantir uma aprendizagem significativa no quadro de uma formação que se quer integral para os alunos.

Entretanto, um olhar aprofundado às perspetivas subjacentes a este Programa, e que presidem à abordagem dos conteúdos, permite depreender que quando se refere a necessidade de os conteúdos serem trabalhados a partir de aspetos concretos, ou seja, o meio mais próximo aos alunos, trata-se *a priori* do ambiente geográfico e social, bem como através dos *media* que presumivelmente estes dominam. Todavia, na prática sugere-se que nem sempre o meio mais próximo que os alunos dominam é o geográfico circundante, pois isso varia, geralmente, em função dos contextos sociais, culturais e económicos destes sujeitos. Porquanto, é provável que, para alguns, tendo em conta a frequência com que usam determinados meios à sua disposição, tais como a televisão, o computador, as *tablets*, a *Internet*, ou então os outros espaços de socialização extra-aulas os permite conhecer melhor outros meios alheios aos seus espaços geográficos circundantes.

Daí a necessidade de se seguir o princípio construtivista de se procurar conhecer as ideias prévias dos alunos acerca da realidade social. Deste modo, Germinari & Barbosa (2014) referem que, no quadro da Cognição Histórica Situada, para os alunos compreenderem os contextos históricos, a periodização ou a identificação de anacronismos, precisam de recorrer também ao uso de fontes ligadas às suas próprias experiências. Tais fontes devem ser utilizadas e interpretadas pelos alunos e professor em sala de aula, como ponto de partida para questões inerentes ao conhecimento histórico.

Assim, esta constatação sugere, por um lado, uma abordagem no Programa pouco adequada à teoria da História, uma vez que vários conceitos estruturantes (meta-históricos) não são contemplados. Por outro, o próprio carácter extremamente prescritivo do currículo de História no concernente a conteúdos substantivos parece favorecer pouco o atendimento ou a adequação às características, experiências prévias e metacognição dos sujeitos cognoscentes.

Dimensão III - Fundamentação Curricular

Esta última dimensão incluiu oito categorias, com respetivas subcategorias, que objetivaram a captação de evidências em relação à coerência dos elementos nucleares que regem o currículo, expressos no Programa. Isto porque as suas relações subsidiam a compreensão das possibilidades que o Programa de História deve oferecer para as aprendizagens desejosamente significativas dos alunos. Na procura de evidências consideraram-se principalmente os objetivos gerais da disciplina de História no EP, os objetivos gerais e específicos da disciplina na 5ª classe e os respetivos conteúdos programáticos, bem como as sugestões metodológicas de ensino, aprendizagem e avaliação subjacentes a este Programa.

O Programa refere que o ensino da História na 5ª classe permite (INIDE, 2019b):

“[...] conhecer os acontecimentos e factos mais importantes da História Nacional; conhecer como se faz a contagem do tempo ao longo das épocas; conhecer aspetos da vida do presente e do passado; analisar que todos os factos, acontecimentos, mudanças e processos históricos das sociedades produziram-se por determinadas causas e têm consequências; analisar as consequências do tráfico

de escravos no território angolano; avaliar os primeiros contactos estabelecidos entre angolanos e os outros africanos no desenvolvimento do nacionalismo” (pp. 67-70). E ainda “contribuir para formação moral e cívica dos alunos; desenvolver atitudes de respeito face às crenças culturais, opiniões e valores diferentes dos seus; promover o sentimento de unidade nacional; desenvolver sentimentos de respeito pelos símbolos nacionais e instituições do Estado [...]” (pp. 68-71).

O acima exposto sugere a existência de evidências de coerência da proposta programática com as intencionalidades e visão curricular do EP, tendo em conta as finalidades educativas da História na 5.^a classe, que apontam um alinhamento com os objetivos do EP expressos no artigo 29.º da LBSEE. Relativamente às finalidades, objetivos (gerais e específicos) da história na classe e do EP (INIDE, 2019b), revela-se a existência de alguma relação pois, quer as finalidades quer os objetivos, incorporam elementos dos objetivos do EP em Angola. Neste sentido, todos eles preconizam o desenvolvimento de uma formação que propicie aprendizagens significativas para uma formação que se quer integrativa, inclusiva, equitativa e de qualidade para os sujeitos aprendentes.

No que concerne à orientação dos objetivos nas dimensões cognitiva, socio-afetiva e psico-motora, saliente-se que tanto os do domínio cognitivo como os do socioafetivo sugerem uma formulação e orientação consistente, pois incluem elementos desta natureza, nomeadamente ao nível do conhecimento, compreensão, análise, síntese, valores, atitudes, princípios éticos, muito embora, e como se mencionou na anterior dimensão de análise (II), com privilégio do conhecimento factual. Entretanto, quanto à dimensão psico-motora, esta é praticamente ausente o que evidencia falta de coerência entre os objetivos da História e esta dimensão psicológica, atendendo ainda que são limitadas em relação a orientações inerentes à atividades dos alunos na aula, incluindo a iniciação à pesquisa histórica.

Em relação aos conteúdos, o Programa refere que estes destinam-se a uma iniciação à História de Angola no sentido de “[...] *fornecer aos alunos o mínimo de conhecimentos sobre o seu país: território, governo e símbolos da Pátria, para que possam sair do EP com uma ideia completa, ainda que elementar, do que foi o passado do povo angolano*” (INIDE, 2019b, p. 64). Todavia, embora sejam organizados numa abordagem de História de Angola em três principais períodos históricos (pré-colonial, colonial e pós-colonial ou nacional), tais conteúdos parecem pouco contextualizados nas experiências dos sujeitos, embora possam revelar uma relação de continuidade temporal coerente. Poderão, por um lado, ser pouco eficazes para a aprendizagem se não atenderem às ideias prévias dos sujeitos e, por outro lado, sugerir pouca relevância da história universal, contrariando assim a perspetiva curricular glocal.

É possível constatar-se, ainda, a inexistência de uma articulação entre a disciplina de História e outras da 5.^a classe. Esta realidade, no nosso entender, poderia colmatar-se com uma alternativa no desenho e organização do currículo escolar (Afonso, 2019). Tal alternativa poderá passar pela criação de uma área curricular de projeto, de cunho interdisciplinar, adicional, para estabelecer diálogo entre as várias disciplinas sem que estas percam a sua natureza científica.

No que concerne às orientações metodológicas de ensino, aprendizagem e avaliação, o Programa refere que deve ser aquela:

“[...] que faz o aluno permanecer activo durante todo o processo, cabe ao professor, desse modo, escolher as técnicas e os procedimentos que estejam orientados por esses pressupostos. Se a limitação do professor é grande na escolha dos conteúdos a ensinar, a sua liberdade quanto aos métodos a aplicar é significativa. Decidir por um método ou outro, portanto, é quase que exclusivamente da alçada do professor” (INIDE, 2019b, p. 154).

Desta forma, e como orientação geral, o Programa dá ao professor uma certa autonomia curricular conforme o preconizado por normativos do no país (Julião, 2019), nomeadamente, e como refere o autor, o Decreto Presidencial nº 160/2018, de 3 de Julho. Porém, e como refere o mesmo estudo, parece que continua a existir alguma dissonância entre o regulamentado e o que acontece no terreno das práticas, sendo um dos condicionamentos apontados a deficitária formação dos professores para o seu exercício.

Assim, é também relevante constatar que neste Programa não existem evidências capazes de espelhar as perspetivas metodológicas nele subjacentes e que presidem às suas abordagens. Estes elementos, por um lado, estão subordinados a orientações gerais constantes da parte comum referente às “Estratégias gerais de organização e de gestão de processos de ensino e de aprendizagem e Avaliação ao serviço da aprendizagem” (INIDE, 2019b, p. 152), por outro, dependem das competências profissionais dos professores, cabendo a eles a sua escolha.

Relativamente à articulação entre os elementos nucleares do currículo, a análise sugere a existência de uma relação consistente entre as finalidades, objetivos e conteúdos programáticos da disciplina. Contrariamente a isso, os métodos, meios de ensino e de avaliação não permitem quaisquer comparações com os demais elementos nucleares, uma vez que, como já referido, o Programa não incorpora esses elementos. Assim, esta constatação sugere uma deficiente articulação entre estes elementos nucleares e, conseqüentemente, a ausência de “consistência curricular” (Almeida, Roldão & Barcelos, 2020) nestas dimensões.

Em suma, os resultados alcançados com a análise que envolveu as três dimensões da grelha sugerem que, embora no Programa não existam referências explícitas relativamente à necessidade de se trabalhar a CHAVE (Afonso, 2019) no âmbito do desenvolvimento sustentável, há elementos que podem ser vistos como a ela articulados, nomeadamente nas finalidades e objetivos, reservando deste modo, um certo alinhamento com o ODS 4.º da Agenda 2030, as metas e aspirações da Agenda 2063, bem como, os fins da educação e formação para o País (artigo 4.º), os objetivos do EP (artigo 29.º) plasmados na LBSEE, e ainda no PND 2018-2022. Porém, denota-se uma ausência acentuada da dimensão processual, isto é o elemento “H” da CHAVE. Contrariamente a esse possível alinhamento verifica-se uma pouca adequação do Programa à perspetiva da “natureza da cognição histórica situada” (Barca, 2001), incluindo a sua relação com os sujeitos aprendentes, pois, é praticamente ausente a alusão a questões de interpretação de fontes históricas, a ideias, experiências prévias e metacognição dos sujeitos (Cooper, 2012; Cainelli, Ramos & Cunha, 2016). Todavia, o Programa revela alguma coerência, por vezes implícita, entre conteúdos históricos substantivos e conceitos meta-históricos.

Do ponto de vista da perspetiva curricular, notam-se inconsistências ao longo do Programa, nomeadamente porque, se são contemplados saberes locais, articulados aos universais, mas estes são

associados essencialmente a contextos geográficos. Outrossim, como referido, verifica-se a ausência de “consistência curricular” (Almeida, Roldão & Barcelos, 2020), decorrente da reduzida articulação entre alguns elementos nucleares do currículo expressos no Programa (métodos, recursos e avaliação).

Considerações finais

O estudo focou-se na análise do Programa da disciplina de História da 5.^a classe do EP em Angola, tendo como suporte documentos político-normativos internacionais e nacionais bem como a literatura no âmbito curricular e da investigação em Educação Histórica.

Em síntese, os resultados evidenciam alinhamentos, porém nem sempre explícitos e consistentes, com agendas internacionais e nacionais, em particular com o objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS 4.^o) da Agenda 2030, as metas e aspirações da Agenda 2063, bem como, os fins da educação e formação para Angola, os objetivos do EP plasmados na LBSEE, e ainda no PND 2018-2022, o desenvolvimento da CHAVE e a perspetiva curricular glocal. Contrariamente, verifica-se pouca adequação do Programa à perspetiva da “natureza da cognição histórica situada” (Barca, 2001), incluindo a sua relação com os sujeitos aprendentes, pois, é praticamente ausente a alusão a questões de interpretação de fontes e à monitorização das aprendizagens (Cooper, 2012; Cainelli, Ramos & Cunha, 2016), embora em relação a conceitos estruturantes como compreensão, mudança e explicação em história apareçam subjacentes algumas intenções.

Principalmente em função dos resultados do estudo e da sua interpretação à luz do enquadramento feito, mas também em estudos realizados no contexto de sistemas educativos e formativos quer em Angola (por exemplo, Chissingui & Costa, 2020), quer noutros países Africanos (por exemplo, Chilaulé, et al., 2016; Costa, et al., 2017), recomenda-se, para o contexto angolano, mas também para outros similares, que:

- o enquadramento do Programa de História em particular, mas também de outras disciplinas do EP e de outros níveis de ensino, explicitem claramente as implicações educacionais de políticas educativas internacionais (como as incluídas nas Agenda 2030 e 2063). Conforme refere Chissingui & Costa, as agendas políticas, e a consecução das suas metas e objetivos, só será possível com o empenhamento de todos, e em particular dos sistemas educativos, seus materiais (como os Programas Oficiais) e atores (por exemplo, professores e alunos). Porém, e como refere Chilaulé, et al. (2016) isso também não acontece nos programas oficiais da disciplina de Química no ensino secundário em Moçambique, 2016;
- a perspetiva da cognição histórica situada esteja refletida no Programa;
- a consistência curricular deve ser assegurada nas suas múltiplas dimensões nos elementos nucleares do currículo expressos no Programa, em particular da disciplina de História.

Atendendo a que o Programa de História analisado data de 2019, e considerando que os Programas oficiais das disciplinas escolares não possam ser constantemente alterados, as su-

gestões acima poderão ser contempladas, no processo de revisão curricular em curso em Angola, no desenvolvimento de materiais curriculares para professores e alunos. Igualmente, e sendo o professor um ator fundamental na gestão do currículo nacional e na conceção e implementação do currículo local, sugere-se que as dimensões relativas aos aspetos referidos da educação histórica devam ser alvo de discussão em programas de formação, inicial e contínua, de professores do EP e, em particular em disciplinas de História e sua Didática.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2019). Saberes e experiências curriculares em Angola: bases teóricas, resultados e perspetivas de mudança. In INIDE-MED (Org.). *Jango de saberes e experiências curriculares, 2019 (Angola, Brasil, Moçambique e Portugal)*, (pp. 20-49) Luanda: Mensagem Editora.
- Akkari, A. (2017). A agenda internacional para educação 2030: Consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? *Revista Diálogo Educacional*, 17 (53), 937-958. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO11>.
- Almeida, S., Roldão, M. C. & Barcelos, N. (2020). Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação. In J. Sousa, J. Pacheco e Viana, J. Atas do II Seminário sobre Currículo, Inovação e Flexibilização (pp.41-56), Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Angola, (2016). Lei n.º 17/16, de 5 de Outubro de 2016. *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino*. Diário da República n.º 170 – I Série. Assembleia Nacional de Angola. Luanda.
- Angola (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional (2018-2022)*. Luanda: Ministério da Economia e do Planeamento.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista História*. III, (2), 13-21. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/28166273>.
- Barca, I. (2011). O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In I. Barca (Org), *Educação Histórica: Teoria e Pesquisa* (pp. 21-48). Ijuí: Editora Unijuí Da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdos*. Lisboa: Edições 70, 4ª edição.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cainelli, M. R., Ramos, M. T. E., & Cunha, M. de F. da. (2016). Formação de professores de História: o princípio investigativo como fundamento da prática de ensino. *Revista Perspectiva*, 34, (1), 189-204. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n1p189>.
- Cainelli, M., & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*. 44, (164920), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920>.
- Cercadilho, L. (2009). Prefácio. In: Schmidt, M. A., Barca, I. (Orgs) *Aprender História: perspetivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 7-9.
- Chilaule, E., Pedrosa, M. A. e Costa, N. (2016). Educação em química para a sustentabilidade Moçambique: construção e validação de um instrumento de análise. *Indagatio Didactica*, 8(1), 1881-1990.
- Chissingui, A. & Costa, N. (2020). Teacher Education and Sustainable Development Goals: A Case Study with Future Biology Teachers in an Angolan Higher Education Institution. *Sustainability*. 12. 3344. 10.3390/su12083.

- Cooper, H. (2012). *Ensino de história na educação infantil e anos iniciais – um guia para professores*. Curitiba: Base Editorial.
- Costa, N. (2019). Currículo e desenvolvimento curricular no subsistema de ensino não superior: tendências e desafios. In INIDE-MED (Org.). *Jango de sabres e experiências curriculares, 2019 (Angola, Brasil, Moçambique e Portugal)*, (pp. 81-114). Luanda: Mensagem Editora.
- Costa, N. et al. (2017). *Avaliação externa à reforma do Ensino Secundário em São Tomé e Príncipe (2009-2016)*. Relatório final. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- CUA (2015). *Agenda 2063: A África que Queremos*. (versão Popular) Adis Abeba: UA.
- Delors, J., et al. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Unesco.
- Diogo, M. J. (2018). *Currículo e Internacionalização: o contexto do Ensino Superior angolano e a Agenda da educação da Unesco 2030*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa. Braga: Universidade do Minho.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Germinari, G. D. & Barbosa, M. R. (2014). Educação histórica e consciência histórica: fundamentos e pesquisa. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, 9, (21), 21-32. Disponível em: http://www.upt.br/cadernos_de_pesquisa/.
- INIDE – MED. (2019). *Revisão Curricular: Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular (INACUA) em Angola – 2018-2025*. Luanda: Mensagem Editora.
- INIDE (2019a). *Plano curricular do pré-escolar e ensino primário*. Luanda: Editora moderna.
- INIDE (2019b). *Programas da 5ª classe – ensino primário*. Luanda: Editora Moderna.
- John, B., et al. (2017). *The Glocal Curriculum: A Practical Guide to Teaching and Learning in an Interconnected World*. Baden-Baden: [sic!] Critical Aesthetics Publishing. Disponível em: <http://artrelated.net/sic/>.
- Julião, A. L. (2019). Autonomia curricular do professor em Angola: limites, desafios e possibilidades. *Revista Contemporânea de Educação*, 14 (29), 309-327.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into practice*, 4 (4), 212-218.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, (esp), 01-14. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.403>.
- Morais, T. (2019). O uso do meio envolvente no desenvolvimento do conhecimento histórico: uma revisão teórica. *Cadernos de África Contemporânea*. 12 (4), 52-63.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.
- Robertson, R. (2012). Globalisation or glocalisation? *Journal of International Communication*, 18(2), 191-208. DOI: <https://10.1080/13216597.2012.709925>.
- Silva, L. R. (2008). Unesco: os quatro pilares da educação pos-moderna. *Revista interação-ação*, 33, (2), 359-378. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5272>.
- Schmidt, M. A. (2009). Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: M. Schmidt, & I. Barca. (Org.). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. (pp.21-51). Ijuí: Unijuí.
- Schimdt, M. A. (2018) A cognição histórica situada e os critérios de avaliação de manuais didáticos no brasil. *História & Ensino*, 24 (2), 29-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2018v24n2p29>.

- Solé, G. (2015). A compreensão do tempo e do tempo histórico pelas crianças: um estudo de caso com alunos portugueses do 1.º CEB. *Revista Diálogos*, 19, (1), 143-179. DOI: 10.4025/dialogos.v19i1.1046.
- Souza, K. R. & Kerbauy, M. T. M. (2018). O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 22, (2), 668-681. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.mai/ago.2018.11679.
- UNESCO (2001). *Educação para Todos: O compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Educação para a Cidadania Global: Tópicos e Objetivos de Aprendizagem*. Brasília: UNESCO.
- UNITED NATIONS (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. New York. Disponível em: <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E>. Acesso em: 07 dez. 2018.