



Universidade de Aveiro

Ano 2021

**VITA GOUVEIA
EMANUEL**

**DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO PRIMÁRIO
ANGOLANO: do currículo instituído e implementado
à apresentação de propostas de melhoria**



Universidade de Aveiro
Ano 2021

**VITA GOUVEIA
EMANUEL**

**DISCIPLINA DE HISTÓRIA NO ENSINO PRIMÁRIO
ANGOLANO: do currículo instituído e implementado
à apresentação de propostas de melhoria**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, no ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica das Doutoras Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa, Professora Catedrática aposentada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Maria Isabel Gomes Barca de Oliveira, Investigadora Integrada do CITCEM – FLUP, da Universidade do Porto, e Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá, Professora Catedrática do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação/Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE) da República de Angola.

Dedico esta tese à minha filha Monalisa

O júri

Presidente

Doutor Fernando Joaquim Fernandes Tavares Rocha
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
Professora Catedrática Aposentada, Universidade de Aveiro

Doutora Maria do Céu Neves Roldão
Professora Coordenadora com Agregação Aposentada, Instituto Politécnico de Santarém

Doutor António Vitor Nunes de Carvalho
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

Doutora Marília José Gago Alves Quintal
Professora Convidada Equiparada a Professora Auxiliar, Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutor Augusto Ezequiel Afonso
Professor Auxiliar, Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela

Agradecimentos

Primeiro agradeço a “Deus” por me ter concedido proteção, sabedoria, forças e luzes para trilhar este doloroso percurso, porém, dignificante. Aos meus pais, Vita Diangana e Isabel Alberto Gouveia, pelos valores que hoje servem de bases da minha modesta conduta.

Consciente de que as palavras serão sempre poucas para traduzir e refletir a enorme gratidão que sinto pelas pessoas que me acompanharam neste meu caminho, quero, de forma singela mas sentida, expressar aqui os meus agradecimentos sinceros a todos quantos permitiram a concretização deste trabalho de investigação. Assim, exprimo profunda gratidão às minhas orientadoras, Professoras Doutoras Nilza Costa, Isabel Barca e Helena Araújo e Sá, não só pela confiança, compreensão e estímulo, mas sobretudo pela disponibilidade, acompanhamento, incentivo, clareza, rigor científico, orientação dedicada e de qualidade, e pelas oportunidades de desenvolvimento pessoal, científico e profissional que me proporcionaram. Uma palavra muito especial de reconhecimento e carinho à professora Nilza Costa pelos desafios, exigência e colaboração na resolução de problemas e tomada de decisões, mas principalmente pela profundidade das suas qualidades humanas e sua amizade sem preço.

À direção-geral do INIDE, pela dispensa, e aos meus colegas e amigos, particularmente ao Dr. Pedro Nsiangengo, a quem devo a opção pela Universidade de Aveiro, ao Doutor Manuel Afonso, José Carlos Zacarias, David Chivela, Miguel Lumona, Paulo Muandumba, João Mateus, Alice Bravo e Esmeralda Silva, pelos momentos de partilha e encorajamento neste percurso formativo.

Aos professores e colegas do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, pelos momentos que passamos juntos e todo o apoio prestado sempre que precisei.

Aos meus amigos/irmãos da “Ala Direita” e aos do “Básico ao Avançado”, pela compreensão das minhas ausências dos nossos momentos de convívio.

Aos meus filhos e a minha esposa, amiga e companheira, pela paciência e compreensão das minhas ausências. Aos meus irmãos, amigos e todos aqueles que de alguma forma terão contribuído para o êxito deste trabalho.

Uma palavra final de agradecimento à direção da escola primária em que desenvolvemos o estudo e aos professores participantes.

A Todos, Bem-hajam!

Palavras-chave

Ensino Primário em Angola; Disciplina de História; Educação Histórica; Concepções e práticas de professores; Currículo instituído e implementado

Resumo

Esta investigação objetiva uma compreensão crítica da relação entre dois objetos de estudo interrelacionados, nomeadamente: o currículo instituído da disciplina de História no Ensino Primário (EP) em Angola (5.^a e 6.^a classes), e concepções e práticas pedagógico-didáticas (P-D) de professores sobre o seu desenvolvimento e gestão ao nível da escola e da sala de aula. De referir que o EP em Angola tem sofrido mudanças curriculares assinaláveis, ao nível político, porém existe pouca investigação realizada no país, que possa sustentar as mesmas.

Atendendo à influência crescente de políticas educativas internacionais que regulam os sistemas educativos nacionais, o referencial enquadrador do estudo partiu de uma abordagem sobre perspetivas educativas político-normativas (internacionais, regionais – continente africano, e nacionais – Angola), e teóricas subjacentes ao Currículo e Didática, no geral, e à Educação Histórica, em particular.

Este referencial serviu de ponto de partida para o desenvolvimento de um estudo empírico que procurou responder às seguintes questões de investigação: *Quais os pressupostos político-normativos e teóricos enquadradores do currículo instituído da disciplina de História no EP em Angola? Que concepções professores do EP em Angola revelam possuir relativamente ao currículo instituído e ao desenvolvimento e gestão do processo de ensino-aprendizagem e avaliação (EA-Av) da disciplina de História? Que características apresentam práticas P-D de professores do EP em Angola relativamente ao desenvolvimento e gestão do processo de EA-Av da disciplina de História? Que relações existem entre as dimensões instituída e implementada do currículo de História do EP em Angola e como potenciá-las?*

O estudo insere-se no paradigma interpretativo, de natureza qualitativa, e foi estruturado em duas fases complementares. Numa 1.^a fase, procedeu-se à análise documental dos Programas oficiais da disciplina de História nas 5.^a e 6.^a classes, feita com base numa grelha de análise construída e validada, e, na 2.^a fase, desenvolveu-se um Estudo de Caso centrado numa escola pública da cidade de Luanda e que envolveu três professores e dois coordenadores de classes, com recurso a técnicas de recolha e análise de dados de diferente natureza. Assim, como técnicas de recolha de dados recorreu-se à análise documental de planos de aulas, enunciados de provas e de exame, ao inquérito por entrevista a professores e coordenadores de classes, à observação direta, não participante, de nove aulas da disciplina de História de três professores, e que deram origem a narrativas multimodais das aulas observadas, complementadas com o diário do investigador. Para a análise de dados foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo e a abordagem multimodal. Para o efeito, definiu-se um modelo de análise que incluiu dimensões, categorias e subcategorias, tendo este constituído o olhar norteador de toda a análise.

Os resultados da 1.^a fase do estudo indicam que, embora nem sempre de forma explícita e consistente, os Programas traduzem determinados alinhamentos com princípios, aspirações e finalidades enquadrados nas Agendas 2030 da ONU (4.^o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável/ODS), e 2063 da UA, na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, bem como no Plano Nacional de Desenvolvimento 2018-2022. Revelam, porém, uma reduzida adequação à perspetiva da “cognição histórica situada” e ausência de “consistência curricular” nalgumas dimensões (por exemplo, na fundamentação curricular). Os resultados da 2.^a fase mostram que os professores dispõem de uma diminuta autonomia curricular e capacidade de integrar de forma contextualizada saberes universais e locais, pois as suas práticas assentam, fundamentalmente, na reprodução do conteúdo curricular elaborado centralmente. Verificou-se, nesta linha, tendências de práticas predominantemente expositivas, transformadas em monólogos do professor, com a preocupação de transmissão oral da matéria, a ser reproduzida pelos alunos. Assim, tal sugere um reduzido alinhamento entre o instituído e o implementado, assim como com perspetivas atuais ao nível da Didática, Desenvolvimento e Gestão Curricular em geral, e da Educação Histórica, em particular.

Com base no estudo realizado, são feitas recomendações que visam contribuir para o processo de revisão curricular em curso no País, que assegurem uma consistência curricular nos Programas e a possibilidade de se trabalhar os conhecimentos universais em diálogo efetivo com os saberes locais e, eventualmente de interesse, também, para outros países com culturas profissionais semelhantes. O estudo deixa ainda sugestões para investigações posteriores, por exemplo o desenvolvimento de projetos de investigação-ação colaborativos e participativos, no sentido de potenciar o desenvolvimento de saberes profissionais dos professores.

Keywords

Primary Education in Angola; History school subject; History Education; Teachers' conceptions and practices; Mandatory and implemented official curriculum.

Abstract

This research aims at an understanding, assuming a critical perspective, of interrelationships between two objects of study, namely: the mandatory official curriculum of the discipline of History in Primary Education (EP) in Angola (grades 5 and 6), and pedagogical-didactic (P-D) conceptions and practices teachers have about its development and management at school and classroom level. It should be noted that the EP in Angola has been undergoing significant curricular changes, at the political level, however there is little research carried out in the country, which can sustain them.

Given the increasing influence of international educational policies that regulate national education systems, the framework of the study included an approach about political-normative educational perspectives (international, regional - African continent, and national - Angola), and, also, a theoretical one with respect to the Curriculum and Didactics domains, in general, and the History Education, in particular.

This framework was the starting point for the development of an empirical study that aimed to answer the following research questions: *What are the political-normative and theoretical assumptions framing the mandatory curriculum of the History subject in EP in Angola? What conceptions do EP teachers in Angola reveal regarding the mandatory official curriculum and the development and management of the teaching-learning and evaluation (EA-Av) process of the History discipline? What characteristics P-D practices of EP teachers in Angola have regarding the development and management of the EA-Av process in the History discipline? What relationships exist between the dimensions established and implemented in the EP History curriculum in Angola and how to enhance them?*

The study is based on the interpretive paradigm, of a qualitative nature, and was structured in two complementary phases. In a 1st phase, the documentary analysis of the official Programs of the discipline of History in grades 5 and 6 was carried out, based on a grid constructed and validated, and, in the 2nd phase, a Case Study was developed centered on a public school in the city of Luanda and involving three teachers and two class coordinators, using different data collection and analysis techniques. Thus, data collection techniques included, documentary analysis of lesson plans and written tests and exams, an interview with teachers and class coordinators, non-participant observations of nine classes of the discipline of History of three teachers, from which emerged multimodal narratives of the observed classes, complemented with the researcher diary.

Content analysis and the multimodal approach were used to treat the data. For this purpose, a model of analysis, which including dimensions, categories, and subcategories, was established.

The results of the 1st phase of the study indicate that, although not always in an explicit and consistent way, the official Programs reflect a certain alignment with principles, aspirations, and purposes of the UN Agenda 2030 (4th Sustained Development Goal/SDG), and the AU 2063 Agenda, with the Basic Law of Education System of Angola, as well as with the National Development Plan 2018-2022. However, they revealed a reduced adequacy with the perspective of the "situated historical cognition" and the absence of the "curriculum consistency" in some dimensions (for example, on curriculum grounds). The results of the 2nd phase show that teachers have a reduced curricular autonomy and competences to integrate universal and local knowledge in a contextualized way, as their practices are fundamentally based on the reproduction of the core curriculum syllabus (historical content) defined by the Ministry of Education. In this line, scenarios of predominantly teacher-centred practices were observed, giving place to teachers' monologues with the format of oral transmission of the school contents which should be reproduced by the students. Thus, this suggests a reduced alignment between the mandatory and the implemented curriculum, as well as with up-to-date perspectives on Didactics, Curriculum Development and Management, in general, and with History Education in particular.

Based on the study carried out, recommendations are made aiming to contribute to the curriculum revision process in development in the Country, that ensure curriculum consistency in the official Programs, the possibility that universal knowledge could, effectively, dialogue with local knowledge, and also of interest, eventually, to other countries with similar professional cultures. The study also gives suggestions for further research, for example the development of collaborative and participatory action research projects, in order to enhance the development of teachers' professional knowledge.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO POLÍTICO-NORMATIVO E TEÓRICO	16
CAPÍTULO 1 – PERSPETIVAS EDUCATIVAS E FORMATIVAS NO SÉCULO XXI	17
1.1 – Educação e as Agendas Políticas no Século XXI	17
1.2 – Formação para a Educação no século XXI	27
1.3 – Um enfoque em Angola.....	32
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO CURRICULAR E DIDÁTICA - UM ENFOQUE SOBRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO PRIMÁRIO	41
2.1 – Currículo, Desenvolvimento e Gestão Curricular: conceptualização e perspectivas de abordagem.....	41
2.2 – Didática: conceptualização e perspectivas de abordagem.....	61
2.3 – Currículo e Didática: suas articulações	69
2.4 – Educação Histórica: perspectivas de investigação	71
2.4.1 – Finalidades da Educação Histórica na formação de sujeitos	77
2.4.2 – Educação Histórica: Métodos de ensino, aprendizagem e avaliação	80
2.4.3 – Outras perspectivas de ensino, aprendizagem e avaliação: um diálogo crítico com a Educação Histórica	84
2.4.4 – Recursos/materiais para o ensino e aprendizagem da História	90
2.5 – O Papel dos Professores no desenvolvimento e gestão curricular	92
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	97
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO.....	98
3.1 – Opções Metodológicas	98
3.1.1 – Paradigma e Natureza da Investigação.....	98
3.1.2 – Referencial metodológico: 1.ª Fase (Análise documental dos programas da disciplina)	100
3.1.3 – Referencial metodológico: 2.ª Fase (Estudo de Caso).....	101
3.1.3.1 – Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	106

3.1.3.1.1 – Análise documental	106
3.1.3.1.2 – Entrevista	108
3.1.3.1.3 – Observação	109
3.1.3.1.4 – Diário de Bordo.....	113
3.1.3.2 – Questões éticas.....	113
3.1.3.3 – Técnicas de Análise dos Dados	115
3.1.3.3.1 - Análise de conteúdo.....	115
3.1.3.3.2 – Narrativa multimodal.....	117
3.1.4 – Procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados	118
3.2 – Contexto do estudo, seleção da escola e dos participantes.....	121
3.3 – Percurso e fases de execução do estudo.....	126
CAPÍTULO 4 – O CURRÍCULO INSTITUÍDO DE HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA	143
4.1 – Análise dos programas da disciplina de História da 5. ^a e 6. ^a classes.	144
4.1.1 – Análise do Programa da disciplina de História na 5. ^a classe	145
4.1.1.1 - Dimensão 1: Fundamentação Político-Normativa	145
4.1.1.2 - Dimensão 2: Fundamentação Epistemológica e Metodológica	155
4.1.1.3 - Dimensão 3: Fundamentação Curricular	160
4.1.2 – Análise do Programa da disciplina de História na 6. ^a classe	184
4.1.2.1 - Dimensão 1: Fundamentação Político-Normativa	184
4.1.2.2 - Dimensão 2: Fundamentação Epistemológica e Metodológica	193
4.1.2.3 - Dimensão 3: Fundamentação Curricular	198
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO (2.^a FASE)	219
5.1 – Dimensão 1: Concepções e práticas relatadas sobre o currículo instituído e instituinte da disciplina de História nas 5. ^a e 6. ^a classes do EP Angolano	220
5.1.1 - Síntese geral da Dimensão 1	247
5.2 – Dimensão 2: Práticas sobre o currículo instituinte.....	249
5.2.1 - Síntese geral da Dimensão 2	285
5.3 - Dimensão 3: Currículo instituído e instituinte	288
5.3.1 - Síntese geral da Dimensão 3	297
5.4 – Concepções e práticas de professores sobre o desenvolvimento e gestão curricular da disciplina de História no EP angolano: uma síntese dos resultados.....	298

CONSIDERAÇÕES FINAIS	301
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	311

APÊNDICES	332
Apêndice 1 – Grelha de análise dos Programas da disciplina de História na 5. ^a e 6. ^a classes do Ensino Primário em Angola.....	332
Apêndice 2 – Guião de entrevista a Coordenadores de Classes (5. ^a e 6. ^a)	337
Apêndice 3 – Guião de entrevista a professores do Ensino Primário (5. ^a e 6. ^a classes)	340
Apêndice 4 – Exemplo de narrativa multimodal de uma aula de História – 5. ^a classe	343
Apêndice 5 – Exemplo de narrativa multimodal de uma aula de História – 6. ^a classe	348
Apêndice 6 – Modelo de consentimento informado e livre para participação do estudo.....	357

ANEXOS	359
Anexo 1 – Programa da disciplina de História – 5. ^a classe	359
Anexo 2 – Programa da disciplina de História – 6. ^a classe	373
Anexo 3 – Plano de Aula 1 – A. Mário/P5	382
Anexo 4 – Plano de Aula 2 – A. Mário/P5	384
Anexo 5 – Plano de Aula 3 – A. Mário/P5	386
Anexo 6 – Plano de Aula 1 – A. Rogério/P6A	388
Anexo 7 – Plano de Aula 2 – A. Rogério/P6A	390
Anexo 8 – Plano de Aula 3 – A. Rogério/P6A	392
Anexo 9 – Plano de Aula 1 – A. Kíafuka/P6B	394
Anexo 10 – Plano de Aula 2 – A. Kíafuka/P6B	396
Anexo 11 – Plano de Aula 3 – A. Kíafuka/P6B	398
Anexo 12 – Prova do Professor – A. Rogério/P6A	401
Anexo 13 – Prova do Professor – A. Kíafuka/P6B.....	404
Anexo 14 – Enunciado de prova de exame provincial da 6. ^a classe	409

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da avaliação global da RE referente ao objetivo 2	7
---	---

Tabela 2 – Metas e aspirações no Quadro de Ação de Dakar (2000-2015), Incheon (2016-2030) e Adis Abeba (2015-2063)	28
Tabela 3 – Categorização de ideias dos adolescentes em níveis cognitivos sobre empatia histórica	73
Tabela 4 – Efeito das estratégias na retenção dos dados em relação ao tempo.....	86
Tabela 5 – Dimensões consideradas na organização dos dados e principais fontes de informação mobilizadas.....	115
Tabela 6 – Perfil dos professores participantes	125
Tabela 7 – Síntese do desenho do estudo e sistematização dos dados recolhidos	129
Tabela 8 – Plano de Estudo do Ensino Primário Angolano	143
Tabela 9 – Análise dos Objetivos Gerais dos Temas programáticos de História, 5. ^a classe.....	153
Tabela 10 – Plano Temático da Disciplina de História na 5. ^a Classe.....	168
Tabela 11 – Análise dos Objetivos Gerais dos Temas programáticos de História na 6. ^a classe.....	190
Tabela 12 – Plano Temático da Disciplina de História na 6. ^a Classe.....	204
Tabela 13 – Categorização da Dimensão 1.....	221
Tabela 14 – Subcategorias C.1.1 e C.1.2 e respetivas unidades textuais.....	222
Tabela 15 – Subcategorias C.2.1 e C.2.2 e respetivas unidades textuais.....	223
Tabela 16 – Subcategorias C.3.1 e C.3.2 e respetivas unidades textuais.....	226
Tabela 17 – Subcategoria C.4.1 e respetivas unidades textuais.....	228
Tabela 18 – Subcategoria C.4.2 e respetivas unidades textuais.....	229
Tabela 19 – Subcategoria C.4.3 e respetivas unidades textuais.....	230
Tabela 20 – Subcategoria C.4.4 e respetivas unidades textuais.....	231
Tabela 21 – Subcategoria C.5.1 e respetivas unidades textuais.....	232
Tabela 22 – Subcategoria C.5.2 e respetivas unidades textuais.....	233
Tabela 23 – Subcategoria C.5.3 e respetivas unidades textuais.....	234
Tabela 24 – Subcategoria C.5.4 e respetivas unidades textuais.....	236
Tabela 25 – Subcategoria C.5.5 e respetivas unidades textuais.....	239
Tabela 26 – Subcategoria C.5.6 e respetivas unidades textuais.....	241
Tabela 27 – Subcategoria C.5.7 e respetivas unidades textuais.....	243

Tabela 28 – Subcategoria C.5.8 e respetivas unidades textuais.....	245
Tabela 29 – Categorização da Dimensão 2.....	250
Tabela 30 – Subcategoria C.1.1 e respetivas unidades textuais.....	252
Tabela 31 – Subcategoria C.1.2 e respetivas unidades textuais.....	254
Tabela 32 – Subcategoria C.2.1 e respetivas unidades textuais.....	256
Tabela 33 – Subcategoria C.2.2 e respetivas unidades textuais.....	258
Tabela 34 – Subcategoria C.2.3 sem unidades textuais.....	259
Tabela 35 – Subcategoria C.2.4 e respetivas unidades textuais.....	259
Tabela 36 – Subcategoria C.2.5 sem unidades textuais.....	264
Tabela 37 – Subcategoria C.2.6 e respetivas unidades textuais.....	265
Tabela 38 – Subcategoria C.2.7 e respetivas unidades textuais.....	271
Tabela 39 – Subcategoria C.2.8 e respetivas unidades textuais.....	273
Tabela 40 – Subcategoria C.2.9 e respetivas unidades textuais, complementadas com ilustrações retiradas das narrativas multimodais.....	276
Tabela 41 – Subcategoria C.2.10 e respetivas unidades textuais.....	279
Tabela 42 – Subcategoria C.3.1 e respetivas unidades textuais.....	281
Tabela 43 – Subcategoria C.3.2 e respetivas unidades textuais.....	282
Tabela 44 – Subcategorias C.3.3, C.3.4, C.3.5 e respetivas unidades textuais.....	283
Tabela 45 – Categorização da Dimensão 3.....	288
Tabela 46 – Subcategoria C.1.1 e respetivas unidades textuais.....	289
Tabela 47 – Subcategoria C.1.2 e respetivas unidades textuais.....	291
Tabela 48 – Subcategoria C.1.3 e respetivas unidades textuais.....	293
Tabela 49 – Subcategoria C.1.4 e respetivas unidades textuais.....	295

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos/ciclo de formulação de uma política.....	25
Figura 2 – Dimensões Curriculares.....	55
Figura 3 – Níveis de decisão curriculares agrupados em três contextos.....	60
Figura 4 – Matriz disciplinar da Didática da História, segundo Jörn Rüsen.....	77
Figura 5 – Exemplo de registo da matéria no caderno (Aluno A).....	267
Figura 6 – Exemplo de registo da matéria no caderno (Aluno B).....	267
Figura 7 – Exemplo de registo de transcrição da matéria no quadro.....	268
Figura 8 – Exemplo de registo de transcrição da matéria no quadro.....	269

Figura 9 – Registo da matéria no caderno pelo aluno.....	269
Figura 10 – Exemplo de registo de transcrição da matéria no quadro.....	270
Figura 11 – Registo da matéria no caderno pelo aluno.....	270
Figura 12 – Registo de exercício colocado aos alunos.....	274
Figura 13 – Exemplo de registo de exercício resolvido (Aluno A).....	275
Figura 14 – Exemplo de registo de exercício resolvido (Aluno B).....	275

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Perspetivas sobre teorias curriculares.....	46
Quadro 2 – O que se entende por currículo?.....	50
Quadro 3 – Classificação dos Métodos de Ensino da História.....	85
Quadro 4 – Meios para o Ensino da História.....	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BAD - Banco Africano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAARE – Comissão de Acompanhamento das Ações da Reforma Educativa

CAARE – Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma Educativa

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

CDTFF – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

CHAVE – Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Ética

CEMC – Cultural Educacional Mundial Comum

CSH – Ciências Sociais e Humanas

CUA – Comissão da União Africana

DDeGC – Didática, Desenvolvimento e Gestão Curricular

DeDCH – Didática e Desenvolvimento Curricular da História

DMEPT – Declaração Mundial de Educação para Todos

DUDH – Declaração Universal de Direitos Humanos

EA-Av – Ensino-Aprendizagem e Avaliação

EC – Estudo de Caso

ECG – Educação para a Cidadania Global

ELP – Estratégia de Longo Prazo

EPT – Educação para Todos

EP – Ensino Primário
FNLA - Frente Nacional para a Libertação de Angola
GPE – Gabinetes Provinciais de Educação
GPEL - Gabinete Provincial de Educação de Luanda
INE - Instituto Nacional de Estatísticas
INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
LBSE – Lei de Bases do Sistema de Educação
LBSEE - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
MAD – Marco de Ação de Dakar
MED - Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MPLA - Movimento Popular de Libertação de Angola
NEPAD – Nova Parceria para o Desenvolvimento da África
NPCA – Agência de Planificação e Coordenação
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ODM – Objetivos do Desenvolvimento do Milénio
OCDE -Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos
ONU - Organização das Nações Unidas
UA – União Africana
PAC – Programa de Adequação Curricular
PC – Plano Curricular
PDN – Plano de Desenvolvimento Nacional
PNA-EPT – Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos
PAT – Projeto Aprendizagem para Todos
P-D – Pedagógico-Didático
PDN – Plano de Desenvolvimento Nacional
PE – Plano de Estudos
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem
PEA-Av – Processo de Ensino, Aprendizagem e Avaliação
RC – Revisão Curricular
RE – Reforma Educativa
RMG – Relatório de Monitoria Global
SE – Sistema de Educação

SEE - Sistema de Educação e Ensino

SEM – Sistema Educativo Mundial

SMM – Sistema Mundial Moderno

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNITA - União Nacional para Independência Total de Angola

UNECA – Comissão Económica das Nações Unidas para a África

ZIP – Zonas de Influência Pedagógica

INTRODUÇÃO

Nesta parte introdutória da Tese faz-se, num primeiro momento, a contextualização geral do estudo e da sua relevância, nomeadamente no País (Angola), e no que diz respeito ao Ensino Primário (EP), assim como das motivações para a sua realização. Seguidamente, apresenta-se a problemática, problema, questões e os objetivos que nortearam a investigação, e uma breve referência à abordagem metodológica adotada. Por fim, descreve-se, sucintamente, a estrutura organizativa da tese.

- **Contexto geral do estudo**

Angola é um país do continente africano, situado na Costa Ocidental de África, a sul do equador, limitado a Norte e Nordeste pela República Democrática do Congo, a Leste pela Zâmbia, a Sul pela Namíbia e a Oeste pelo Oceano Atlântico, tendo como superfície 1.246.700 km². Por razões geoestratégicas, nomeadamente de cooperação, integração e desenvolvimento socioeconómico regional, Angola enquadra-se na região Austral de África, também designada de África Subsariana.

Do ponto de vista etnolinguístico, é um país constituído por povos predominantemente bantu e não-bantu, com diferentes línguas locais. Os grupos etnolinguísticos de origem bantu são nove (9), designadamente: Bakongo, Ambundu, Lunda-Tshokwe, Ovimbundu, Ngangela, Nhaneka-Humbe, Ovambo (Oshikwanyama), Herero e Xindonga, cada um deles composto por diferentes subgrupos. Os grupos de origem não-bantu são constituídos pelos Koisán ou Hotentotene-Bochimane e os Vátua, ambos subdivididos também em subgrupos (Redinha, 1962, 2009). No entanto, para além desses dois principais grupos, existe ainda um terceiro, nomeadamente os euro-descendentes, decorrente da presença colonial portuguesa no território angolano, para além de outros provenientes dos movimentos migratórios e de globalização (por exemplo, os chineses e cubanos), existindo, assim, uma grande diversidade cultural no País, o que certamente tem consequências para o sistema educativo.

Quanto às línguas, embora existam várias, segundo Redinha (2009), são as de origem “bantu que formam o fundo linguístico do povo angolano, com exceção dos núcleos Koisán, Vátua e de língua portuguesa” (p. 28). Entretanto,

em decorrência do processo de colonização portuguesa, adotou-se o português, como língua oficial do País, e veículo de comunicação em todo território. Porém, e se a língua portuguesa é a adotada, também nas escolas, nas famílias falam-se outras línguas locais, de acordo com as regiões (por exemplo, Umbundo, Kikongo, Kimbundo), existindo assim no País uma grande diversidade linguística. De notar, também, que o sistema educativo angolano tem vindo a dar destaque ao ensino das línguas nacionais, no sentido da sua valorização (Ndombele, 2017).

A 11 de novembro de 1975, Angola conquista a sua independência libertando-se do jugo colonial português, tendo herdado um sistema de educação (SE) que apresentava inúmeros problemas, por exemplo, desproporções relativas às infraestruturas escolares, com privilégios para as províncias onde existiam maiores interesses económicos do colonialismo (por exemplo, Luanda, Benguela, Huíla). Outros elementos reportados em documentos oficiais (por exemplo, Ministério da Educação/MED, 1978; CAARE, 2009; MED, 2014; Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação/INIDE-MED, 2019d) que caracterizavam o então SE angolano referiam ainda: um insuficiente quadro docente qualificado, e, mesmo, quando considerados apenas com habilitações mínimas para ensinar; a insuficiente quantidade e qualidade do material escolar; e as baixas taxas de escolarização. Resumidamente, tais problemas se circunscreviam desde a organização do SE ao desenvolvimento e gestão do processo de ensino e aprendizagem, tendo o jovem país enormes desafios educacionais.

Assim, dois anos após a independência, o Governo angolano, sob direção política do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), orientou a reformulação do setor da educação, no sentido de se reverter, ou pelo menos minimizar, os aludidos problemas. Em 1977, foi concebido um novo sistema de educação e ensino (SEE), implementado em abril de 1978, consubstanciando a 1.^a Reforma Educativa (RE) angolana (1977 e 2001). O SEE implementado à luz da 1.^a RE, e que passou a ser regulado mais tarde pelo Decreto-Lei n.º 40/80 de 14 de maio, enquadrava-se nos seguintes princípios, que almejavam uma maior democraticidade, mais acesso ao ensino formal, e qualidade: i) igualdade de oportunidades no acesso e à continuação dos estudos; ii) gratuidade do ensino a todos os níveis; iii) aperfeiçoamento

constante do pessoal docente (MED, 1978). Esse SEE estruturava-se da seguinte forma: Ensino de Base com três níveis e oito classes - o 1.º nível, obrigatório e em regime de monodocência, da 1.ª à 4.ª classe, o 2.º nível com as 5.ª e 6.ª classes, e o 3.º nível com a 7.ª e 8.ª classes; Ensino Médio com quatro anos (da 9.ª à 12.ª classe, com dois ramos, técnico e normal); Ensino Pré-universitário inicialmente com 2 anos (4 semestres) e posteriormente, a partir de 1986, com 3 anos (6 semestres); e Ensino Superior com a duração de 5/6 anos (Ministério da Educação e Cultural/MEC, 2001). No que diz respeito ao Ensino de Base, em 1977, foram concebidos materiais didáticos, que se procuraram mais contextualizados na realidade do País, e cuja implementação teve lugar em 1978 (Afonso, 2019).

Todavia, o conflito armado que assolava o País nessa altura (1978), e que perdurou até 2002, dificultou a esperada melhoria do setor da educação, amparada pela 1.ª RE. Em decorrência disso, sobretudo, entre os meses de março e junho de 1986, realizou-se um diagnóstico, com incidência no Ensino de Base, tendo sido identificados vários problemas que obstaculizavam a educação, conforme apontou o MED (2014):

O Sistema de Educação e Ensino implementado em 1978 estava longe de trazer uma educação de qualidade aos angolanos, porquanto, como ficou demonstrado mais tarde através do Diagnóstico de 1986, os currículos não estavam, tal como se pensava, orientados para o cumprimento do objetivo fundamental da política educativa do MPLA – Partido do Trabalho: criar e reproduzir o Homem Novo Angolano, imbuído de uma consciência moral revolucionária capaz de compreender e conceber cientificamente o mundo e a sociedade angolana. Outrossim, os currículos foram concebidos sem se ter em conta o contexto, incluindo conteúdos escolares selecionados sem critérios que permitissem determinar o nível de conhecimento que o aluno deveria possuir à saída do Ensino de Base e longe de atender a diversidade sociocultural do meio. (p. 38).

Por outro lado, fatores como mudanças do sistema socioeconómico, nomeadamente de uma economia planificada de tipo socialista e estadista, para uma economia de mercado de carácter liberal, bem como a necessidade da consolidação da democracia no País com a abertura ao multipartidarismo, demandaram uma nova política educativa capaz de satisfazer as necessidades educativas da sociedade angolana (Liberato, 2014). Foram estas, principalmente, as razões do surgimento da 2.ª RE angolana (1986 a 2014). A 2.ª RE angolana surge orientada pelos seguintes objetivos (MED, 2009): “(i)

expandir a rede escolar, (ii) melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, (iii) reforçar a eficácia do sistema de educação e (iv) melhorar a equidade do sistema de educação” (p. 8), comportando, cada um deles, um conjunto de resultados esperados (por exemplo, no caso do objetivo (ii), um dos resultados seria adequar e harmonizar o SE, o currículo, a organização e gestão escolar e o desempenho dos docentes).

Com base nesta 2.^a RE é implementado um novo SE com mudanças substanciais, ao abrigo da Lei n.º13/01 de 31 de Dezembro – Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE). Por exemplo, uma das mudanças visíveis na estruturação do sistema prendeu-se com as transformações no EP, uma vez que o 1.º nível do sistema extinto, que era de 4 classes e monodocência, passou para 6 classes, alargando-se a monodocência até a 6.^a classe (Paxe, 2017). As exigências de um sistema educativo de maior qualidade fizeram com que, em 2016, o governo angolano aprovasse uma nova Lei de Bases do seu SEE, denominada por Lei 17/16 de 7 de outubro. Esta lei, no seu preâmbulo, refere que a mesma “possibilita a implementação de medidas que visam melhorar cada vez mais a organização, a funcionalidade e o desempenho do sistema de educação e ensino, bem como, fortalecer a articulação entre os diferentes subsistemas de ensino” (LBSEE, n.º 17/16 de 7 de Outubro). De acordo com a referida lei, no seu capítulo III, secção I, artigo 17.º, o SEE, atualmente em vigor, é unificado e constituído por quatro níveis e seis subsistemas de ensino. Assim, verticalmente, estrutura-se nos seguintes níveis: a) Educação Pré-escolar; b) Ensino Primário; c) Ensino Secundário e d) Ensino Superior. E, horizontalmente estrutura-se em: a) Subsistema de Educação Pré-escolar; b) Subsistema de Ensino Geral; c) Subsistema de Ensino Técnico-Profissional; d) Subsistema de Formação de Professores; e) Subsistema de Educação de Adultos e f) Subsistema de Ensino Superior. De realçar a introdução do Subsistema de Formação de Professores, que visava uma melhor formação inicial aos professores, e o Subsistema de Educação de Adultos, tendo em conta os ainda elevados níveis de analfabetismos da população.

A nossa tese de Doutoramento focaliza-se no currículo instituído e instituinte da disciplina de História no EP em Angola. Por esta razão, aprofundamos de seguida este nível de ensino.

O EP é considerado o fundamento do subsistema de ensino geral e, concluído com sucesso, é condição primordial para a frequência do Ensino Secundário (Lei 17/16). Tem, desde 2002, a duração de seis anos, e têm acesso ao mesmo, pelo menos ao nível legislativo, crianças que completam seis anos até 31 de maio do ano da matrícula. Integra três “ciclos de aprendizagens”, isto é, as fases em que se considera a consolidação das aprendizagens essenciais, cada um deles comportando duas classes, nomeadamente: (i) 1.^a e 2.^a classes; (ii) 3.^a e 4.^a classes; e (iii) 5.^a e 6.^a classes, sendo que a avaliação final dos alunos de cada ciclo é feita nas classes terminais: 2.^a, 4.^a e 6.^a (Lei 17/16, Artigos 27 e 28), através de uma prova da responsabilidade da escola (no caso da 2.^a e 4.^a classe), e um exame da responsabilidade dos Gabinetes Provinciais de Educação (GPE), no caso da 6.^a classe. Assim, e contrariamente ao que acontecia anteriormente, é dada às escolas e aos GPE uma maior autonomia na avaliação sumativa das aprendizagens, o que nos parece positivo, atendendo a que assim estas poderiam passar a ser mais adequadas aos contextos educativos (escola e Província).

Este nível de ensino dispõe de um Esquema Curricular, designado por “Plano Curricular”/PC (INIDE-MED, 2019a) que, como referem Emanuel, Barca e Costa (2020), representa o referencial para a sustentação dos desígnios do currículo, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento e gestão dos processos de ensino, aprendizagem e de avaliação (PEA-Av). O PC inclui, dentre os elementos relevantes para o nosso trabalho, o Plano de Estudos (PE) que contempla um total de 10 disciplinas (ver tabela 8, Capítulo 4). No caso da disciplina de História, esta começa a ser ensinada como disciplina autónoma a partir da 5.^a classe, embora na disciplina de Estudo do Meio, até à 4.^a classe, sejam ensinados progressivamente alguns conteúdos de História. De notar que a introdução da disciplina de História, e/ou seus conteúdos, desde a iniciação no EP, legitima o que diz a literatura da especialidade em Educação Histórica, quanto à importância do seu ensino nos primeiros anos de escolaridade (Lee, 2006; Cooper, 2015).

Salienta-se que, até ao presente ano letivo, o EP em Angola era da responsabilidade de professores generalistas, isto é, que lecionavam todas as disciplinas de uma determinada classe em regime de monodocência (da 1.^a à

6.^a classe). Entretanto, com a aprovação da Lei n.º32/20 de 12 de agosto, que altera a Lei 17/16, o EP passará a funcionar nas seguintes condições: “a) da 1.^a à 4.^a classes, em regime de monodocência e, b) da 5.^a e 6.^a classes, nos termos a regulamentar em diploma próprio (Lei n.º 32/20, Artigo 27). Significa que, ao que tudo indica, nestas duas últimas classes deixará de existir a modalidade de ensino em regime de monodocência, o que certamente traz desafios acrescidos, em particular para a formação inicial de professores do EP para as diferentes disciplinas dessas classes.

De acordo com a legislação em vigor, a necessitar certamente de uma alteração decorrente do diploma a criar em sequência da Lei n.º32/20, os professores do EP devem possuir formação inicial ministrada nas escolas do ensino secundário pedagógicas, com base no modelo integrado, cujos cursos integram a formação geral relacionada com as disciplinas a ensinar, no caso as do EP, e a formação profissional docente, teórica e prática, consagradas ao seu processo de ensino (Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro, artigos 7.º e 8.º). Para além disso, existem outras estratégias de formação de professores adotadas pelo MED, nomeadamente, a contínua e à distância, enquadradas, por exemplo, no Plano Mestre de Formação de Professores/2007-2016, nos seus eixos 6 e 7 (MED, 2007). Porém, e conforme evidenciam investigações realizadas no País, existem ainda muitas insuficiências ao nível da oferta de formação contínua (por exemplo, Breganha, Lopes & Costa, 2019). Recentemente foi criado um o Projeto Aprendizagem para Todos – PAT (MED, 2016), resultante de um acordo entre o Governo Angolano e o Banco Mundial, visando melhorar as competências técnico-profissionais dos professores, com implicações nas aprendizagens dos alunos, porém a monitorização e avaliação do mesmo urge ser realizada. É relevante realçar, ainda, as ações desenvolvidas ao nível local, a exemplo das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) organizadas pelos GPE, como forma de se criarem possibilidades de superação de dificuldades que os professores enfrentam no seu dia-a-dia, em sala de aulas, bem como facilitar a preparação e planificação de aulas numa perspetiva colaborativa e de partilha.

A 2.^a RE previa, como última fase de implementação, a avaliação global da mesma. Com efeito, entre 2011 e 2014, essa avaliação ocorreu, sob a coordenação da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Reforma

Educativa (CAARE), tendo-se procurado aferir o grau do cumprimento dos quatro objetivos da RE que, como referido, incorporavam vários resultados esperados e, por isso, tidos como importantes indicadores daquele estudo. Os resultados alcançados por cada um dos objetivos, segundo o MED (2014), resumem-se, globalmente, da seguinte forma: (i) Expandir a rede escolar, com 6 indicadores (alcance: 72,8%); (ii) Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com 14 indicadores (alcance: 52,3%); (iii) Reforçar a eficácia do sistema de educação, com 11 indicadores (alcance: 51,3%) e (iv) Melhorar a equidade do sistema de educação, com 7 indicadores (alcance: 57,4%) (Adaptado de MED, 2014, pp. 199-203).

Com base no objeto de estudo do presente trabalho, interessa-nos analisar os resultados alcançados quanto ao segundo objetivo (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Resultados da avaliação global da RE referente ao objetivo 2

Objetivo 2: Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem		
INDICADORES DE AVALIAÇÃO	Resultados (%)	Média (%)
Domínio dos conteúdos por parte dos alunos	50,0	52,3
Relação entre as aprendizagens e o perfil de saída	55,0	
Rendimento académico por províncias, municípios, escolas, sexo e idade	55,0	
Formulação dos objetivos da aula, relação dos objetivos com os diferentes componentes da aula, domínio e utilização das metodologias participativas pelos professores	49,0	
Competência profissional dos docentes, relação aluno-aluno e professor-aluno	49,0	
Perceção dos atores sobre o processo de ensino-aprendizagem grau de confiança do processo de ensino-aprendizagem	50,0	
Opinião dos atores sobre a força e debilidade do ensino-aprendizagem	54,0	
Perceção dos atores sobre a qualidade de ensino-aprendizagem, influência das aprendizagens escolares no comportamento dos alunos, papel do professor e do aluno no processo	54,0	
Perceção dos atores sobre qualidade dos materiais pedagógicos	52,0	
Opinião dos atores sobre a quantidade dos materiais (relação aluno-livro, professor-livro-caderneta-programa e outros)	49,0	
Perceção dos atores sobre os conteúdos dos materiais pedagógicos	60,0	
Opinião dos atores sobre o enquadramento dos professores nas categorias salariais correspondentes	50,0	
Perceção dos atores sobre a satisfação dos professores em relação aos salários	55,0	
Nível de satisfação dos professores com a promoção na carreira	50,0	

Fonte: Adaptado de MED (2014, pp. 200-201)

De notar que, dos 14 indicadores avaliados neste segundo objetivo, cuja média é de 52,3%, houve onze indicadores com a média de suficiente e 3 com insuficiente. Os indicadores sobre a aprendizagem dos alunos obtiveram uma

classificação positiva, porém abaixo da média global, constituindo-se, na ótica do MED (2014), juntamente com outros indicadores, num dos principais desafios para o setor da educação, uma vez que o sucesso educativo dos alunos deve ser a finalidade principal de qualquer RE. Assim, parece-nos legítima essa perspectiva do MED, pois os resultados dos indicadores deste objetivo variam entre 49,0% e 60,0%, em média, demonstrando que o processo de ensino e aprendizagem (PEA) tinha um comportamento em termos de qualidade avaliado apenas na categoria de suficiente.

Neste sentido, e considerando essa realidade no quadro do SEE, fundamentalmente em função das evidências assinaladas pelos indicadores do PEA, o estudo recomendou a realização de uma Revisão Curricular no sentido de se resolver, ou pelo menos minimizar, os problemas relacionados, em particular, com os Programas Oficiais e outros materiais curriculares, como por exemplo os Manuais Escolares, procurando subsidiar a melhoria da qualidade educativa. Assim, após quatro anos da divulgação do relatório da avaliação global da 2.^a RE, iniciou-se em fevereiro de 2018 o processo de Revisão Curricular que deverá estender-se até ao ano de 2026 (MED, 2018; INIDE-MED, 2019d).

O processo de Revisão Curricular em curso em Angola está estruturado em duas fases articuladas, nomeadamente a da (a) Atualização Curricular e a da (b) Adequação Curricular (INIDE-MED, 2019d):

- A 1.^a fase, Atualização Curricular (2018-2019), teve incidência particularmente na classe de iniciação e no EP, e propunha-se a corrigir erros de natureza epistemológica e metodológica em programas das disciplinas, bem como na superação de insuficiências de desenho de outros materiais curriculares, tais como, planos curriculares, manuais escolares, sistema de avaliação da aprendizagem, cadernetas de avaliação, relatórios descritivos, à luz dos dispositivos e normativos legais. Estes materiais curriculares que estão em vigência desde o ano letivo 2019 serão presumivelmente substituídos gradualmente entre 2022 e 2026.
- A 2.^a fase, Adequação Curricular – PAC (2018-2026), que se propõe a elaborar, produzir, avaliar, editar distribuir e utilizar novos materiais curriculares mais atuais e contextualizados à realidade do País, tendo

em conta o diálogo efetivo entre os saberes locais e os universais, numa perspetiva de integração curricular para os currículos de todos os níveis de ensino sob tutela do MED. Mais ainda, o desenho dos materiais curriculares deverá basear-se na integração de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e princípios éticos (CHAVE), alinhados aos objetivos 2.º e 4.º da LBSEE à luz da política educativa do Estado Angolano, mas também das Agendas 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e 2063 da União Africana (UA), mediante a adoção de teorias socio-construtivistas da aprendizagem e de tendências pedagógicas progressistas, com vista a uma educação inclusiva, integradora, equitativa e de qualidade (Afonso, 2019). A este propósito refira-se, por exemplo Akkari (2017), quando este autor afirma que, cada vez mais, as políticas educativas nacionais têm uma regulação internacional, mas alertando para um posicionamento crítico face às mesmas. Interessante notar que já em 2006, e no contexto do sistema educativo português, António Vítor de Carvalho referia a forte influência europeia na agenda nacional educativa, de uma forma crítica, ao afirmar que “na realidade, a Europa procura instituir a cultura do aprender, de acesso ao conhecimento, às aprendizagens novas e de fomento da excelência, valorizando a acessibilidade a vários percursos possíveis de apreensão do conhecimento, à transparência e definição de critérios comuns de uniformização” (p. 505).

Como referido anteriormente, o EP angolano, contexto específico do nosso estudo, constitui a base para a preparação dos sujeitos nas suas múltiplas dimensões, com vista a uma vida consciente e responsável ao nível da dinâmica glocal (Emanuel, Barca & Costa, 2020). Segundo o INIDE-MED (2019a), o carácter e função social do EP em Angola devem determinar a prossecução de metas exigentes de desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos, metas essas ancoradas na CHAVE, tendo em conta o contexto sociocultural e político-económico do País, 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). Para a consecução dessas metas e da sua relevância no desenvolvimento dos

alunos/cidadãos, a disciplina de História pode desempenhar um papel substancial. Daí que, e considerando as perspectivas emergentes da investigação em Educação Histórica, parece legítimo a iniciação ao seu ensino nos primeiros anos de escolaridade, segundo uma abordagem contextualizada e capaz de fomentar, por exemplo, o desenvolvimento das noções temporais, de pensamento, consciência e literacia histórica nos alunos (Lee, 2006; Schmidt, 2009; Barca, 2011; Gago, 2016b; Chapman, 2016; 2018), partindo da compreensão de si mesmo, do seu passado e presente, e da sua realidade histórica desde o início da escolaridade obrigatória, isto é no EP (da 1.^a à 6.^a classe). Os posicionamentos anteriores estarão totalmente presentes no estudo a ser apresentado nesta Tese, tendo-se constituído também como mote do doutorando nas suas funções de técnico do INIDE, desde 2006.

Contudo, investigações realizadas sobre o EP angolano, embora escassas, permitem-nos compreender que, apesar dos esforços empreendidos ao nível do poder político central, nomeadamente do setor educativo, ainda persistem várias lacunas que obstaculizam a prossecução das finalidades educativas deste nível de ensino. Tais lacunas são apontadas (por exemplo por Baxe, Fernando & Paxe, 2016; Julião, 2019; Oliveira, Silva & Santos, 2019; Luís & Black, 2019) principalmente pela: existência de professores com pouca qualificação e, nalguns casos, sem qualificações específicas para lecionarem todas as disciplinas do currículo do EP de seis classes em regime de monodocência; falta de preparação adequada dos professores, tanto no domínio dos conteúdos como das metodologias de ensino; escassez de estratégias pedagógico-didáticas inovadoras da parte dos professores; existência de um sistema pouco eficaz e dinâmico de capacitação de professores; diminuta autonomia curricular dos professores e das escolas, apesar de um recente decreto (Decreto Presidencial n.º 160/2018, de 3 de Julho) dar alguma abertura para a autonomia pedagógica das escolas e dos professores; ambientes escolares pouco favoráveis à aprendizagem, com turmas sobrelotadas; escolas com insuficientes e desadequadas condições relativas às necessidades básicas; existência de currículos nem sempre adequados aos contextos locais; extensão dos conteúdos programáticos; insuficiências dos materiais curriculares. Estes resultados, que de certa forma encontram eco nas nossas próprias vivências profissionais, decorrentes do

conhecimento do contexto, e como sendo parte do sistema, levaram-nos a desenvolver este estudo de forma a compreender como o EP se está a desenvolver (no plano instituinte e instituído) no âmbito da Didática, Desenvolvimento e Gestão Curricular (DDeGC) da disciplina de História, atendendo à nossa formação de base e ao ramo de doutoramento que estamos a frequentar, e a equacionarem-se possibilidades de intervenção e melhorias a diferentes níveis da ação educativa. É neste contexto que desenvolvemos um projeto de investigação intitulado: *Disciplina de História no Ensino Primário Angolano: do currículo instituído e implementado à apresentação de propostas de melhoria*.

Diante do exposto, justifica-se a nossa escolha da temática em estudo. Por um lado, fruto de um interesse político, em que temos estado envolvidos, e social em prol de preocupações que atualmente enformam o debate ao nível da sociedade angolana em torno da crescente inadequação da resposta institucional do currículo escolar, particularmente do EP, às necessidades e à natureza do seu público-alvo (Afonso, 2018), colocando, assim, em questão, a função da escola angolana. Por outro, pela minha experiência profissional enquanto funcionário do Ministério da Educação de Angola, no INIDE, tendo trabalhado durante cerca de 14 anos na área de EP, e como co-autor de materiais curriculares da disciplina de História. Esta relevância é ainda reforçada pela escassez de investigação recente no País, em particular no domínio da DDeGC da disciplina de História.

A finalidade deste estudo, essencialmente descritivo, interpretativo e crítico, é a de contribuir para o conhecimento do currículo, em sentido lato, visando igualmente um contributo para a melhoria da qualidade do(s) currículo(s) da(na) disciplina de História e do seu ensino no EP em Angola. Entende-se aqui por um currículo de História de qualidade aquele que articule perspetivas atuais emergentes da literatura sobre DDeGC da História, regulados por políticas educativas internacionais e nacionais, numa lógica de “currículo glocal” (John, Caniglia, Bellina, Lang & Laubichler, 2017), capaz de favorecer a articulação entre os conhecimentos universais e os saberes locais, colocados em diálogo efetivo. Nesta perspetiva, corroboramos o posicionamento teórico de diversos autores (por exemplo, Lima, 1998; Young, 2014; Roldão & Almeida, 2018) quando consideram a escola não como um

locus de reprodução, mas, sobretudo, de produção, contextualização e recontextualização curricular.

Pretende-se, assim, com este estudo, encontrar-se respostas, e certamente abrir novos caminhos de estudo, para a seguinte questão de investigação: Que relações existem entre os pressupostos político-normativos e teóricos, enquadreadores do currículo instituído da disciplina de História do EP em Angola, e as concepções e práticas pedagógico-didáticas (P-D) de professores no desenvolvimento e gestão do processo de ensino-aprendizagem e avaliação (EA-Av)?

Esta questão principal tem subjacentes as seguintes:

- Quais os pressupostos político-normativos e teóricos do currículo instituído da disciplina de História no EP em Angola?
- Que concepções professores do EP em Angola revelam possuir relativamente ao currículo instituído e ao desenvolvimento e gestão do processo de EA-Av da disciplina de História?
- Que características apresentam as práticas P-D de professores do EP em Angola relativamente ao desenvolvimento e gestão do processo de EA-Av da disciplina de História?
- Que relações existem entre as dimensões instituída e implementada do currículo de História do EP em Angola e como potenciá-las?

No intuito de se operacionalizar as questões orientadoras do estudo, formularam-se os seguintes objetivos:

Como objetivo geral

- Analisar, à luz do quadro político-normativo e teórico de referência, os pressupostos enquadreadores do currículo instituído da disciplina de História no EP em Angola e sua relação com as concepções e práticas P-D de professores no desenvolvimento e gestão do processo de EA-Av.

Como objetivos específicos

- Compreender, criticamente, os pressupostos político-normativos e teóricos enquadreadores do currículo instituído da disciplina de História no EP em Angola.

- Caracterizar concepções que professores de uma escola do EP em Angola revelam possuir sobre o desenvolvimento e gestão do processo de EA-Av da disciplina de História.
- Descrever e interpretar as práticas P-D destes professores relativamente ao desenvolvimento e gestão do processo de EA-Av da disciplina de História.
- Contribuir para a melhoria da qualidade do desenho, desenvolvimento e gestão curricular da disciplina de História no EP em Angola.

Para cumprir com estas questões e objetivos, optamos, metodologicamente, por um estudo assente no paradigma interpretativo de natureza qualitativa (Coutinho, 2018). Na perspetiva de Strauss e Corbin (2008), este tipo de estudo focaliza-se fundamentalmente na produção de resultados não alcançados com recurso a procedimentos estatísticos ou a outros recursos de quantificação. Esse paradigma pode incorporar a análise de documentos oficiais, a vida das pessoas, experiências, práticas, comportamentos, concepções e emoções.

O estudo empírico foi desenvolvido em duas fases: a 1.^a fase consubstanciou-se num estudo descritivo, interpretativo e crítico centrado na análise documental dos Programas oficiais da disciplina de História da 5.^a e 6.^a classes (currículo instituído), com base na conceção e validação de uma grelha de análise; na 2.^a fase desenvolveu-se um Estudo de Caso (EC) sobre concepções e práticas P-D de professores no desenvolvimento e gestão do processo de EA-Av da disciplina de História (currículo instituinte/implementado). O EC foi realizado numa única escola da Província de Luanda, tendo envolvido professores e coordenadores destas duas classes (n=3 e 2 respetivamente), procurando-se, assim, uma compreensão profunda do fenómeno estudado no seu contexto (Amado & Freire, 2017).

Para Marconi e Lakatos (2003), a escolha dos procedimentos metodológicos da investigação depende, dentre vários fatores, do objeto de estudo, do problema a ser estudado e das características dos participantes. Todavia, o tipo de pesquisa também influi na escolha das técnicas tanto para a recolha, quanto para o tratamento e análise dos dados. Assim, no presente estudo, e na sua 1.^a fase, como técnica para a recolha de dados recorreu-se à

análise documental dos atuais Programas Oficiais da disciplina de História da 5.^a e 6.^a classe. A técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2018) foi utilizada com base no instrumento designado por grelha de análise dos Programas, por sinal construída e validada, como já se referiu. Na 2.^a fase, subordinada ao EC, e em que o caso foi o processo (“como”) de desenvolvimento e gestão do currículo de História do EP (5.^a e 6.^a classes) no contexto da escola selecionada, recorreu-se a técnicas diversificadas de recolha de dados, como a do inquérito por entrevista, observação não participante de aulas, narrações multimodais (Lopes, Viegas e Pinto, 2018), e análise documental de planificações didáticas, provas e exame da disciplina de História (Pardal & Lopes, 2011; Amado, Costa & Crusoé, 2017). Foram, assim, usados diferentes instrumentos de recolha de dados, incluindo o diário do investigador, de forma a permitir-se a triangulação dos dados e resultados, procurando conferir-se validade interna à investigação. Como técnica de análise de dados, no EC, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2018) e a abordagem “multimodal” (Lopes, Viegas & Pinto, 2018), com base num modelo de análise centrado nas três seguintes dimensões: Conceções e práticas relatadas sobre o currículo instituído e instituinte da disciplina de História das 5.^a e 6.^a classes do EP Angolano; Práticas sobre o currículo instituinte; e Articulações entre o Currículo instituído e instituinte.

Termina-se esta Introdução com uma descrição sumária da forma como a Tese está estruturada. Esta contém duas partes fundamentais, cada uma delas com respetivos capítulos, antecedida por esta Introdução, e finalmente, com uma última parte de Considerações finais.

A primeira parte corporiza dois capítulos (1 e 2) reservados ao “Enquadramento Político-normativo e Teórico”. Assim, começamos, no capítulo 1, com uma abordagem sobre as perspetivas educativas e formativas do século XXI ancoradas em agendas internacionais e regionais, e como estas têm influenciado as políticas dos Estados nacionais em matéria de educação. Em seguida, faz-se uma análise que incide no contexto angolano, sobretudo em relação às políticas educativas delineadas no período pós-independência, e como estas sofreram influências externas. No capítulo 2 abordamos, num primeiro momento, perspetivas teóricas relativas ao Currículo, Desenvolvimento e Gestão Curricular e Didática, em geral, centrando-nos,

posteriormente, sobre a investigação em Educação Histórica, seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, e no papel do professor enquanto agente de desenvolvimento e gestão do currículo.

Na segunda parte apresentamos o “Estudo Empírico”, em três capítulos (3, 4 e 5). O terceiro capítulo é reservado ao desenho metodológico abarcando quer a caracterização metodológica das duas fases do estudo empírico acima referidas, quer a do contexto (escola e participantes) no caso da 2ª fase. Incluímos, ainda neste capítulo, a descrição do processo de construção, validação e aplicação dos procedimentos e instrumentos de recolha e tratamento de dados, designadamente: grelha de análise dos Programas, entrevista semiestruturada aplicada aos professores e coordenadores de classes, observação de aulas da disciplina de História, análise documental das planificações das aulas observadas e de enunciados de provas e exames, complementados com o Diário do Investigador. No quarto capítulo apresenta-se e discute-se o estudo documental e seus resultados, sobre os atuais Programas Oficiais da disciplina de História na 5.ª e 6.ª classes, com base na grelha de análise elaborada e validada. No quinto, e último capítulo, apresentamos e discutimos os resultados do EC realizado, segundo as três dimensões de análise referidas, isto é: (i) Conceções e práticas relatadas sobre o currículo instituído e instituinte da disciplina de História das 5.ª e 6.ª classes do EP Angolano, (ii) Práticas sobre o currículo instituinte, e (iii) Articulações entre o Currículo instituído e instituinte. Finalmente, apresentam-se as considerações finais, onde: se sistematizam os principais resultados obtidos em função dos objetivos de investigação; se elencam as limitações do estudo; e se indicam recomendações, quer para as políticas educativas e formativas (sobre currículo e formação de professores), quer para investigações futuras.

A tese contempla ainda a lista das referências e normativos referidos ao longo do texto, bem como 6 apêndices e 14 anexos tidos com fundamentais para esclarecimentos de aspetos do texto principal da tese, sobretudo no caso do desenvolvimento do estudo empírico, e por razões de ordem ética, assegurando-se o anonimato da escola e dos participantes no estudo, de acesso aberto aos instrumentos de recolha de dados, e de devolução da própria investigação.

PARTE I
ENQUADRAMENTO POLÍTICO-NORMATIVO E TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – PERSPETIVAS EDUCATIVAS E FORMATIVAS NO SÉCULO XXI

O capítulo analisa as perspetivas educativas e formativas do século XXI ancoradas nas agendas internacionais e regionais, e como têm influenciado às políticas dos Estados nacionais em matéria de educação escolarizada. Para tal, faz-se inicialmente uma abordagem genérica sobre as principais agendas e diretrizes emanadas de seminários, Fórum e conferências (Jomtien, 1990; Dakar, 2000; Adis Abeba, 2013 e Incheon, 2015) promovidos por organismos internacionais e regionais, bem como sobre o papel de principais operadores do dito Sistema Educacional Moderno, à luz das dinâmicas da globalização. Em decorrência, advoga-se uma abordagem capaz de potenciar uma formação que se quer integral, inclusiva e de qualidade para todos os sujeitos em construção histórico-social, críticos, criativos, responsáveis e inovadores, no quadro de um currículo que salvaguarde o necessário diálogo efetivo entre os saberes universais e os locais (currículo glocal), mediante a observância dos princípios de contextualização e recontextualização. Por fim, analisa-se particularmente o contexto angolano, mormente no que diz respeito às políticas educativas delineadas no período pós-independência, e como estas foram alvo de influências transnacionais levadas a cabo por operadores externos.

1.1 – Educação e as Agendas Políticas no Século XXI

A educação como uma das dimensões fundamentais para a transformação e o desenvolvimento das sociedades, constitui um direito objetivo de todas as pessoas e requisito imprescindível para a sua preparação. Esta é feita através da construção e socialização de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e princípios éticos, designados pela sigla “CHAVE” (Afonso, 2019), para uma cidadania ativa e consciente, condicionada pelos desafios de natureza social, político, cultural e económica em diferentes tempos e espaços. Por essa razão, e atendendo até à variedade de problemas e ao desenvolvimento acelerado que se tem verificado nas sociedades na contemporaneidade, colocam-se numerosos desafios aos sistemas educacionais que implicam mudanças e inovações educativas (UNESCO, 2001).

Observa-se que as últimas décadas são marcadas por seminários, reuniões e conferências internacionais sobre educação, demonstrando uma

preocupação dos Estados com os problemas e crises educacionais. Dois eventos (e.g., conferência de Jomtien – 1990 e o Fórum de Dakar – 2000) fizeram eco na esfera das políticas e estratégias educativas de vários países no mundo, sobretudo aqueles em via de desenvolvimento (Ngaba, 2012).

Em Jomtien, Tailândia, 1990, os representantes de vários países reunidos à volta da discussão sobre os problemas da educação assumiram importantes compromissos com as metas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, tais como erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância (UNESCO, 1998a). Desse encontro resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos (DMEPT, Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) e pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), e afirmava-se que “toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001, p.8).

Assim, o propósito fundamental da DMEPT (1990) era o de “educar todos os cidadãos de todas as sociedades”, num momento em que milhões de seres humanos no mundo continuavam a viver na pobreza extrema e à margem de escolaridades, sendo por isso, analfabetos. Nesta altura, estimava-se que:

[...] mais de 100 milhões de crianças (quase 60 milhões meninas) não tinham acesso ao Ensino Primário (EP); mais de 960 milhões de adultos (dois terços mulheres) eram analfabetos [...]; mais de um terço dos adultos a nível mundial não tinham acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias [...]; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros, apesar de concluírem, não dispunham de conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1998a, p.1).

Ora, estes problemas exigiam que os Estados assumissem efetivamente os compromissos ratificados e que adotassem medidas de política, estratégias educacionais e metas capazes de inverter tal quadro, promovendo oportunidades educativas voltadas à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos sujeitos cidadãos em construção histórico-social, permitindo o seu desenvolvimento pleno e permanente. Tratavam-se, entretanto, de necessidades relacionadas aos instrumentos essenciais para a aprendizagem

(e.g., leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas) e aos conteúdos básicos (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) (UNESCO, 1998a), fundamentais para a vida e para o desenvolvimento sustentável. Neste sentido, “outras conferências de âmbito regional (ou nacional) foram realizadas com vista a esboçar linhas para a concretização da declaração de Jomtien [...]” (Ngaba, 2012, p.79).

Volvidos dez anos, os resultados das avaliações realizadas em vários países e regiões do mundo sugeriram que, a despeito dos compromissos firmados na década de 90 do século XX, ainda persistia, em muitos sistemas educativos, um elevado número de pessoas que não beneficiavam desse direito, até mesmo na educação infantil, mormente nos países em via de desenvolvimento. Diante disso, à luz da conferência de Jomtien, os participantes ao Fórum Mundial de Educação em Dakar, 2000, comprometeram-se em reafirmar os compromissos da Educação Para Todos (EPT) (UNESCO, 2001).

Deste modo, o Marco de Ação de Dakar (MAD) representava mais uma vez o compromisso coletivo dos governos em garantir que os objetivos da EPT fossem alcançados, criando para o efeito, parcerias, mobilizando recursos internos e externos (acordos de cooperação), bem como a adoção de outras estratégias com agendas domésticas para a consecução dos compromissos firmados. Observando os objetivos do MAD, constata-se que estavam muito mais voltados para o hemisfério Sul e no Ensino Básico (Akkari, 2017); pois, de acordo com a UNESCO (2001), “a avaliação da EPT realizada no ano de 2000 apontava que o maior desafio da Educação Para Todos estava na África Subsaariana, no Sul da Ásia e nos países menos desenvolvidos [...]” (p.10).

De facto, é de notar que, tal como já referenciado, os objetivos de Jomtien (1990) foram levados para Dakar em 2000, porém a maioria dos objetivos da EPT não foram alcançados em 2015, o que traduz numa certa imprecisão e um sentido utópico dessas orientações (Akkari, 2017). Observa-se que o Relatório de Monitoria Global (RMG) da EPT que praticamente realizou o processo de monitoramento anual do grau de cumprimento dos objetivos de EPT e dos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM) relacionados à educação, apresentou um balanço sobre o seu nível de cumprimento, tendo demonstrado que persistiam numerosas lacunas que

sugeriram a identificação de lições-chave para construir uma agenda global de educação pós 2015 (UNESCO, 2015).

No caso particular de África, os planos e compromissos firmados no passado foram revistos pelos Estados membros da União Africana (UA), tendo-se estes comprometidos em olhar para as lições daí tiradas e redefinir novos caminhos para o desenvolvimento sustentável do continente e a concretização do século XXI como o século da África. Deste modo, enquadrada no contexto da visão da UA (Pan-africanismo), a Comissão da União Africana apoiada pela Nova Parceria para o Desenvolvimento da África (NEPAD), Agência de Planificação e Coordenação (NPCA), Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) e a Comissão Económica das Nações Unidas para a África (UNECA), foi orientada a elaborar uma agenda continental para 50 anos, delineando a “*África que Queremos*”, i.e., a Agenda 2063, em Maio de 2013 (CUA, 2015a). Trata-se de uma agenda voltada à necessidade de “consolidação da visão Pan-Africana de *Uma África integrada, próspera e pacífica, impulsionada pelos seus próprios cidadãos e representando uma força dinâmica na arena global*” (CUA, 2015b, pp.1-2).

O documento quadro da Agenda 2063 e suas aspirações foi adotado como base para a transformação socioeconómica e integradora da África ao longo prazo. Todavia, para a sua materialização efetiva, a CUA ficou mandatada de preparar o Primeiro Plano Decenal de implementação (2014-2023), como referencial para a elaboração de planos de desenvolvimento a médio prazo, identificando metas e áreas prioritárias. No que diz respeito à educação, aspira-se que os cidadãos sejam bem formados e qualificados, tendo esta formação, como suporte, os fundamentos da ciência, tecnologia e inovação (CTI) (CUA, 2015b).

É notório que o mundo continuava a enfrentar elevados desafios de mais variados domínios. Neste sentido, de forma a fazer face a tais desafios e criar uma agenda internacional que pudesse refletir as preocupações globais, ou seja, cuja característica fundamental residisse na universalidade e na indivisibilidade, alcançando todos os países do sul e do norte, em Maio de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, sob a organização da UNESCO, realizou-se o Fórum Mundial de Educação que estabeleceu o quadro de ação para o horizonte 2030. Salientar que a Agenda 2030 é corporizada por 17

objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) com respetivas metas e orientações para a sua implementação, cuja finalidade é de garantir uma vida sustentável, harmoniosa, pacífica e equitativa para todos. Quanto à educação, é-lhe reservado o 4.º objetivo: “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2017).

Parece evidente na declaração de Incheon e no seu quadro de ação para o horizonte 2030, a reafirmação da educação como um direito fundamental da pessoa humana e que precisa de ser garantida e assegurada de forma equitativa, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatório; entretanto, é responsabilidade dos Estados Nacionais evidenciarem esforços no sentido de se efetivar esse direito (Sousa & Kerbauy, 2018), promovendo medidas e mudanças nas suas políticas educativas com agendas internas.

O quadro de ação da Agenda 2030 e de outras aqui sumariadas sugere que as políticas educativas nacionais têm sido alvos de influências internacionais (Akkari, 2011) enquadradas numa lógica de expansão do Sistema Educativo Mundial (SEM)¹, ou seja, da globalização na educação (Cortesão & Stoer, 2002; Santos, 2002; Azevedo, 2000). É evidente que “a globalização tanto na sua génese como nos seus efeitos é apresentado como uma inevitabilidade social dos tempos que correm” (Azevedo, 2000, p.138). Por isso, parece verificar-se cada vez mais o predomínio hegemónico de carácter ideológico, financeiro e económico nos discursos enunciadores da globalização e, em decorrência, o surgimento acentuado de uma tendência irrecusável da perda de poder económico e político nacional, em detrimento de entidades de regulação transnacional (Azevedo, 2000).

¹Relativamente ao sistema educativo mundial, fundamentalmente no que diz respeito às convergências de políticas educativas em diferentes países, Azevedo (2000) realçou também o facto de que nem tudo pode se abranger no olhar das convergências. Ou seja, pese embora a convergência acentuada que se regista hoje no campo de políticas educativas a nível mundial, há que se reter também o dado da existência de casos de divergências. Segundo o autor, no contexto de educação, enquanto a convergência é favorecida pela pressão de outros elementos do sistema social, é o caso do desenvolvimento da economia e do seu peso avassalador no espaço mundial, e do enorme poder disseminador da opinião da elite internacional onde se destacam os líderes políticos, peritos, agências internacionais e consultores técnicos; as divergências são alimentadas “seja pela diferença no nível do desenvolvimento económico ou na diferenciação de sistemas políticos [...]”, seja pela persistência de valores e de tradições históricas com expressão social coerente e formal, seja pelas diferentes dinâmicas socio-históricas que caracterizam cada sociedade e pelos conflitos

Neste sentido, parece que os Estados, política e economicamente mais desenvolvidos, acabam desempenhando um papel dominante na definição de políticas e estratégias reguladoras de práticas educativas, influenciando sobre maneira as políticas nacionais dos Estados menos desenvolvidos ou em via de desenvolvimento, tendo como base os fundamentos da teoria² do sistema mundial moderno (SMM). Teodoro (2003), ao analisar a teoria do SMM, identifica nessa abordagem a existência de três tipos de Estados³, com papéis marcadamente diferenciados, i.e., Estados Centrais, Estados ou áreas periféricas e os semiperiféricos. Para ele, os Estados do centro, geralmente são os que ditam as regras do jogo, porquanto, são aqueles economicamente mais fortes.

Na ótica de Ngaba (2012), no domínio da educação, a teoria do SMM remete-nos ao conceito de Sistema Educativo Moderno (SEM) pois, “hoje o mundo assiste uma homogeneidade de políticas e práticas educativas” (p.69), estando na base disso, o fenómeno da globalização, numa lógica de internacionalização do SEM que, na perspectiva de Afonso (2003, p.41), “se traduz num conjunto de recursos imateriais disponíveis, partilhados por uma comunidade internacional (mundial) composta por Estados-nação autónomos que tendem a institucionalizar modelos estandardizados e a seguir orientações idênticas, isto é, a reproduzirem um certo “isomorfismo educacional”. Na mesma perspectiva, Dale (2004) refere que “o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais mais distintivos” (p.425), criando, de igual modo,

de interesses que aí se jogam ou ainda pela disparidade de recursos disponíveis e afetos à educação escolar (Azevedo, 2000, p.148; Ngaba, 2012, p.69).

² A teoria da modernidade se consubstanciava na ideia de que, caso um Estado em via de desenvolvimento ou num estágio considerado não desenvolvido, quisesse juntar-se ao outro desenvolvido, o melhor não podia ser outra coisa senão copiar o caminho percorrido pelos Estados desenvolvidos, seguindo assim os seus conselhos e ensinamentos oriundos das suas experiências (Teodoro, 2003, p.69).

³ No centro desenvolvem-se poderosos aparelhos ligados a uma forte identificação nacional e regista-se uma autonomia acentuada em relação aos outros Estados. Estes são os que, geralmente, ditam as regras do jogo. São em boa medida as potências económicas. Nas áreas periféricas, os Estados são muito débeis em termos de iniciativas políticas, e muitas das vezes limitando-se a optar por certas políticas. O grau de autonomia em relação aos Estados do centro é escasso. Entre o centro e a periferia estão as áreas semiperiféricas, que são apresentadas como estando numa posição intermédia (Teodoro, 2003; Ngaba, 2012, p.68).

“[...] um isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo” (p.427).

O principal argumento apresentado por esses atores é que as instituições nacionais, incluindo o próprio Estado, não se podem desenvolver de forma autónoma, porquanto necessitam, antes de mais, de serem modelados no contexto supranacional, pelo feito de uma ideologia mundial (ocidental no caso) dominante (Afonso, 2003). A este propósito, Santos (2002) e Cortesão e Stoer (2002) identificam quatro formas de expansão do SEM, ou seja, da globalização na educação: (i) localismos globais, (ii) globalismos localizados, (iii) cosmopolitismo e o (iv) património comum da humanidade.

Os localismos globais referem-se ao processo pelo qual determinado fenómeno local é globalizado com sucesso; os globalismos localizados consistem no impacte específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, desestruturando-as e reestruturando-as, por formas a responder a esses imperativos transnacionais, sob a forma de inclusão subalterna. O cosmopolitismo constitui a organização transnacional pelos Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados, na defesa de interesses tidos como comuns, usando em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criado pelo sistema mundial. Já o património comum da humanidade refere-se à abordagem de temas emergentes dada a sua natureza. Tratam-se de temas globais em que o seu tratamento ganha sentido quando feito no âmbito global, portanto “pela sua natureza têm de ser geridos por fideicomissos da comunidade internacional em nome das gerações presentes e futuras” (Santos, 2002, pp.71-77); (Cortesão & Stoer, 2002, pp.383-384).

Nesta ordem de ideias, para Dale (2004), as organizações internacionais como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial, dentre outras, têm desempenhado um papel central enquanto instituições de governação global e principais veículos da dita cultura educacional mundial comum (CEMC), numa perspectiva de universalização e, até certo ponto, de unificação do mundo, em que as definições, os princípios e os objetivos são cognitivamente construídos de forma semelhante em todo o mundo. Por exemplo, “no caso das categorias curriculares, o Banco Mundial tem sido muito mais do que um veículo passivo da CEMC. Tem tornado o financiamento educacional dependente da adoção de

ênfases e abordagens específicas”. Trata-se, entretanto, de “uma passagem através do qual o CEMC é expandido de uma emulação voluntária, para um ajustamento coercivo” (Dale, 2004, p.453).

Com base nesses pressupostos e olhando para o Marco de Ação das Agendas internacionais, é possível denotar que as metas e aspirações alinhadas em matérias da educação e formação parecem ligadas às tendências atuais em educação a nível internacional, ancoradas numa lógica de SEM ou então CEMC e constituem, em muitos contextos, a principal força legitimadora das reformas e inovações educativas nacionais. Todavia, os efeitos dessas agendas, independentemente dos desafios de cada contexto nos sistemas educativos dos diferentes países do mundo, na perspectiva de Akkari (2017), são marcadamente diferenciados; pois, tal como anteriormente nos referimos, os Estados mais poderosos sofrem uma influência limitada dessa agenda nas suas políticas educativas: “[...] Mas, para os Estados mais frágeis, a conformidade com as diretrizes da agenda pode abrir as portas do financiamento internacional, necessárias para o desenvolvimento ou simplesmente para a manutenção de seus sistemas educacionais” (pp.942-943).

Esta abordagem remete-nos à análise dos contextos que constituem os “ciclos de políticas” elaborados por Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Segundo Mainardes (2006):

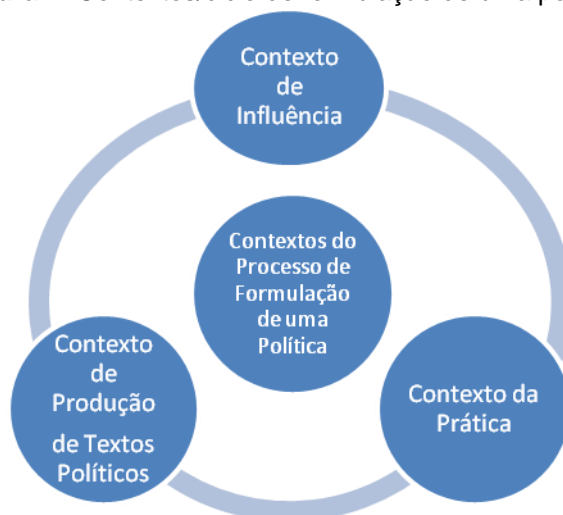
essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (p.49).

Ball e Bowe (1992) procuraram inicialmente caracterizar o processo político mediante a incorporação da noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: (i) a política proposta, (ii) a política de facto, (iii) a política em uso. A primeira, dizia respeito às intenções quer sejam dos governos e seus departamentos educacionais responsáveis pela implementação das políticas, como também das autoridades locais, das escolas e outras arenas em que as políticas emergem, sendo por isso a política oficial. A segunda integrava o conjunto de textos políticos e legislativos que configuravam a política proposta e constituíam os fundamentos primários para

a execução prática das políticas. A terceira trata-se dos discursos e das práticas institucionais resultantes da implementação das políticas pelos profissionais que operam no nível da prática (Mainardes, 2018).

Esta formulação terá sido rompida, pois que, na perspetiva de seus percursos, apontava para uma certa rigidez e linearidade dos ciclos de política, porquanto, estes não representam a explicação das políticas, mas sim, a forma de pesquisar e teorizar as políticas (Mainardes & Marcondes, 2009). Neste sentido, apresentam uma outra proposta mais elaborada, constituído por um ciclo contínuo igualmente agrupado em três principais contextos, nomeadamente: (i) o contexto de influência, (ii) o contexto da produção de textos e (iii) o contexto da prática, que estão mutuamente inter-relacionados e que se complementam sem qualquer linearidade, nem dimensão temporal ou sequencial (Bowe, Ball & Gold, 1992; Mainardes, 2018), conforme a figura 1.

Figura 1: Contextos/ciclo de formulação de uma política



Fonte: Bowe, Ball e Gold (1992, p.20)

O contexto de influência é geralmente aquele onde é iniciada a elaboração das políticas públicas e dos discursos, pelo que constitui a fase em que diferentes grupos discutem os propósitos formativos e o momento em que esses “[...] grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p.51). De facto, parece evidente que é neste contexto em que atuam entidades ou diferentes grupos hegemónicos, procurando vincular seus propósitos educativos, destacando-se também e, sobretudo, os organismos internacionais da dita regulação transnacional, com implicações de questões

globais nas políticas nacionais. Todavia, tais influências precisam de ser sempre recontextualizadas e reinterpretadas nos Estados nacionais, pelo que, na perspectiva de Mainardes (2006), é necessário “[...] uma interação dialética entre o global e o local [e a pesar] da globalização promover a migração de políticas, essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos” (p.52).

O contexto de produção de textos representa o momento pelo qual os enunciados políticos são melhor articulados com a linguagem da vontade do público de uma maneira generalizada. Tais textos, geralmente de carácter legislativo, podem corporizar diferentes documentos da mesma natureza, porém nem sempre congruentes e claros acarretando, por vezes, uma certa controvérsia, uma vez que resultam de discussões e acordos em diferentes estratos e atores que ditam as orientações e representações da política, bem como das condições a si subjacentes.

Relativamente ao contexto da prática, trata-se do momento em que as políticas são postas em ação, ou seja, interpretadas, reinterpretadas e recriadas, sugerindo impactes que podem gerar mudanças e transformações expressivas na política de base (original). Os profissionais que desenvolvem as políticas educacionais no nível micro (local), e.g., na escola, interpretam tais políticas na base das suas convicções e concepções, informadas pelas suas experiências, crenças, valores e histórias. Assim, segundo Mainardes (2006, p.53), “esta abordagem [...] assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

Os três principais contextos que constituem os ciclos de políticas terão sido expandidos, acrescentando outros dois contextos, i.e., (i) o contexto dos resultados (efeitos) e o (ii) contexto das estratégias políticas. Todavia, estes dois últimos podem encontrar amparo dentro dos contextos anteriores, uma vez que o contexto dos resultados/efeitos está relacionado ao da prática, e o das estratégias políticas pode ser explorado no contexto de influência, apontando, no entanto, a indissociabilidade e a interdependência que deve existir entre tais dimensões, na prática (Mainardes & Marcondes, 2009; Mainardes, 2018).

Em síntese, as políticas educativas e formativas veiculadas nas agendas aqui sumariadas precisam de ser interpretadas, reinterpretadas e recontextualizadas no contexto das políticas dos Estados nacionais aos quais se destinam.

1.2 – Formação para a Educação no Século XXI

A educação enquanto fenómeno social é geralmente condicionada pelas dinâmicas dos contextos temporais e espaciais e constitui condição primordial para o progresso das sociedades nas suas múltiplas dimensões, permitindo, deste modo, a promoção do desenvolvimento sustentável. Por esta razão, talvez, “há um consenso de que o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade da sua educação” (Gadotti, 2000, p.3). Ora, que perspectivas sobre formação para a educação no século XXI configuram as atuais agendas internacionais, regionais e nacionais alinhadas em matérias da educação escolar?

O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI apontava para a necessidade de uma formação para a educação capaz de propiciar aos sujeitos cidadãos em construção histórico-social, cultural, política e económica, uma aprendizagem ao longo de toda a vida (*Lifelong Learning*), “justificada pela necessidade de que ela acompanhe o acelerado ritmo em que as transformações da sociedade ocorrem” (Silva, 2008, p. 369), ancorada nos quatro pilares da Unesco para a educação, i.e., *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e, aprender a conviver com os outros* (UNESCO, 1998b).

Trata-se, pois, de uma formação que se quer integral, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, que envolva um sistema de conhecimentos que possibilitam o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e princípios éticos (CHAVE) (Afonso, 2019; Afonso & Agostinho, 2019), 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” (UNESCO, 1998b, p.108). Tal perspectiva parece apontar para a necessidade de desenvolvimento de uma formação transformadora dos modos de pensar e de agir dos sujeitos em construção histórico-social, constituindo-se, assim,

numa preparação para que possam enfrentar os mais variados desafios económicos, sociais, políticos e culturais locais e globais dos seus tempos.

Nota-se, entretanto, quer no Marco de Ação de Dakar (2000), que reafirmava a Declaração Mundial de Educação Para Todos (EPT), como no Quadro de Ação da Agenda 2063 e da Agenda 2030, que, por um lado, preserva-se o princípio segundo a qual a educação é um direito inerente ao ser humano e que deve ser garantida e assegurada de forma integral, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, ocasionando um desenvolvimento pleno e permanente da personalidade humana; por outro, trata-se de um meio quase que incontornável para a promoção do crescimento inclusivo e do desenvolvimento sustentável glocal. Por exemplo, no caso da Agenda 2030, independentemente de corporizar 17 objetivos de diferentes naturezas, o 4.º, reservado à educação, impacta sobre cada um dos outros ODS. Veja-se, assim, na tabela seguinte, uma análise das metas preconizadas nessas declarações no quadro da EPT e da Agenda 2063.

Tabela 2 – Metas e aspirações no Quadro de Ação de Dakar (2000-2015), Incheon (2016-2030) e Adis Abeba (2015-2063)

DAKAR (2000-2015)	INCHEON (2015-2030)	ADIS ABEBA (2015-2063)
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 à minoria 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 na visão de Renascimento da África.
3 - Assegurar que as necessidades básicas de	3 - Garantir a igualdade de acesso de todas as mulheres	3 – Garantir uma África de boa governação, democracia,

<p>aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.</p>	<p>e aos homens a preços acessíveis e qualidade no Ensino Técnico Profissional e Ensino Superior.</p>	<p>respeito pelos direitos humanos, justiça e o Estado de Direito.</p>
<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>4 – Desenvolver uma África pacífica e segura.</p>
<p>5 - Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária, e até 2015 atingir a igualdade entre os gêneros 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 gênero 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</p>	<p>6 - Garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da</p>	<p>6 – Garantir uma África cujo desenvolvimento seja orientado para as pessoas, confiando no potencial dos povos africanos, especialmente no potencial das mulheres, da juventude e onde a criança tem tratamento digno.</p>
		<p>7 – Promover uma África como um ator e um parceiro</p>

a vida.	contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.	forte, unido e influente na arena mundial.
---------	---	--

Fonte: Elaborado a partir de Sousa e Keberbauy (2018); UNESCO (2000; 2015); ONU (2015); CUA (2015a-b).

As metas e aspirações preconizadas nestas declarações apontam determinadas temáticas que têm configurado conteúdos curriculares que concorrem para a formação de sujeitos sociais para os desafios do seu tempo e espaço, incluindo as competências essenciais para a vida, necessários para a promoção e consecução dos ODS. Tratam-se, entretanto, de conteúdos como, direitos humanos, igualdade de gênero, paz e segurança, empreendedorismo, cidadania global, diversidade cultural, identidade cultural, valores, ética comum, que têm pautado muitas das agendas educativas dos Estados nacionais com vista a formação dos cidadãos para as exigências do século XXI.

Deste modo, tais metas e aspirações enfatizam a ideia da necessidade dos sistemas educativos assegurarem o objetivo de que todos os sujeitos cognoscentes adquiram uma base comum de conhecimentos que objetivem, tal como sugere Afonso (2019), os demais elementos estruturantes da CHAVE na educação, visando o desenvolvimento das interatividades intelectuais, físicas, verbais, gestuais, sociais, afetivas e sensoriais. Para o efeito, precisam de ser mais inclusivos, ágeis e flexíveis, ou seja, eficientes e eficazes, de modo a que possam atender as necessidades de aprendizagem de tais sujeitos, de acordo com os seus ritmos, bem como nos seus diferentes estágios de desenvolvimento humano (UNESCO, 2016b).

Perspetiva-se assim uma formação capaz de fomentar uma educação que segundo Akkari (2017), “[...] promova a criatividade e conhecimentos, assegura 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). Por outra, as dimensões de saberes referenciadas parecem alinhar-se na dimensão

global da educação para a cidadania, ou seja, a necessidade de uma formação promotora de uma Educação para a Cidadania Global⁴ (ECG).

O conceito de ECG vem sendo assim desenvolvido pela Unesco referindo-se “ao sentimento de pertença a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, económica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (UNESCO, 2016a, p.14), visando ser, assim, um fator transformador dos sujeitos ao desenvolver neles, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e princípios éticos necessários para enfrentarem os desafios do século XXI. As suas dimensões conceituais centrais que concorrem para a consecução dessas dimensões de saber incluem três áreas ou dimensões de aprendizagem pelas quais se baseiam: cognitiva, socio-emocional e comportamental.

A dimensão cognitiva refere-se aos conhecimentos que devem ser construídos e que objetivam a compreensão, o pensamento crítico relacionado a questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre a interação e a interdependência de diferentes países e grupos. Já a dimensão socio-emocional reserva-se ao sentimento de pertença à humanidade comum, partilhando valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade. Relativamente à dimensão comportamental, esta diz respeito aos modos de atuação que precisam de ser efetiva e responsável, quer sejam em âmbito local, nacional ou global, por formas a se ter um mundo mais pacífico e sustentável (UNESCO, 2016a).

Assim, pode-se admitir que a ECG remete-nos à ideia de cidadão universal, sendo este último um produto do currículo (Beech, 2009; Diogo, 2018). Daí que, relacionado a isso, está a questão da globalização a que nos referimos no ponto anterior, e da internacionalização dos currículos, conforme aponta Beech. Tanto uma quanto outra são geralmente tidas como principais vetores de difusão de saberes e conhecimentos universais, ocasionado assim, a abertura para a inserção de conteúdos referentes a outras culturas alheias aos contextos locais, bem como “[...] a questão do pensar global e agir global, ainda que dentro de um contexto local” (Diogo, 2018, p.40). Por esta razão,

⁴ Segundo Akkari (2017, p.950), “o conceito ECG é bem atraente para esconder que vivemos em um mundo de desigualdades, conflitos, competições, a tensões tanto a nível nacional como internacional”.

neste trabalho advoga-se uma abordagem que articule saberes universais e locais em diálogo efetivo no currículo e que se comprometa com uma formação de sujeitos cidadãos reflexivos, críticos, criativos, responsáveis e inovadores, capazes de vencerem os mais variados desafios dos seus tempos e espaços, pensando glocal e agindo glocal.

1.3 – Um enfoque em Angola

Em Angola, logo após a sua independência em 1975, houve a necessidade de mudança da política educativa em vigor na altura, uma vez que o Sistema de Educação e Ensino (SEE) herdado do período colonial prolongou-se até 1977, apenas com algumas mudanças nos conteúdos curriculares, fundamentalmente nas disciplinas de História e Geografia. Com a realização do 1.º Congresso do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) no dia 4 de Dezembro de 1977, este Movimento transforma-se em MPLA-PT, Partido do Trabalho. Assim, como partido único, adota a ideologia Marxista-Leninista baseada no materialismo dialético e histórico como ideologia do Estado a aplicar em todos os setores do país, incluindo à educação.

Tal SEE herdado do período colonial apresentava graves problemas de várias ordens, estando desajustado à nova realidade de Angola como País. Por exemplo, “contava com elevada taxa de analfabetismo estimada em 85%” (Zau, 2009, p.246), razão presumivelmente bastante para os objetivos daquela política educativa, consubstanciada na 1.ª Reforma Educativa (RE), nomeadamente: (i) a massificação do ensino mediante uma maior oportunidade de acesso a educação e a continuidade dos estudos, (ii) o alargamento da gratuitidade do ensino, tornando-o obrigatório no nível primário e (iii) o aperfeiçoamento permanente do pessoal docente (MED, 1978).

O novo SEE⁵ implementado com esta RE conheceu vários constrangimentos, destacando-se, dentre outros, a explosão escolar, a massificação do ensino e seus efeitos, justificada pela aplicação dos princípios de igualdade de oportunidade, a obrigatoriedade e gratuitidade no Ensino Primário (EP). Os dados apresentados pelo MED (1978), relativamente à explosão escolar, parecem refletir claramente este facto, visto que, “quando em

⁵ Este Sistema de Educação e Ensino esteve enquadrado pelo Decreto Lei n.º 40/80.

1973 o número de alunos num total de 512.942, um terço era português e já em 1977 passou a ser 1.026.291, num total de 16⁶ províncias do país” (p.7).

Associado às consequências provocadas pela explosão escolar, tais como a exiguidade de infraestruturas escolares, e a insuficiente quantidade e qualidade de professores, esteve, também, o conflito armado pós-independência, com carácter de guerra civil, que inviabilizou a materialização dos desígnios daquela política educativa, uma vez que foram destruídas várias infraestruturas escolares, incidindo-se fundamentalmente nas zonas rurais, tendo provocado, igualmente, uma instabilidade populacional.

Assim, em 1986 realizou-se o diagnóstico ao sector da educação como etapa inicial da 2.^a RE e que trouxe à tona os pontos de estrangulamento do SEE implementado com a 1.^a RE. Os resultados do diagnóstico recomendavam que se repensasse a educação em Angola, porquanto era “imprescindível produzir mudanças substanciais no Sistema Nacional de Educação, as quais não podiam reduzir-se a uma simples alteração de conteúdo, nem a modificações parciais, mas sim transcenderem para transformações estruturais fundamentais e novas conceções no enfoque da educação, para o desenvolvimento da nova geração” (MED, 2013, p.67).

Neste período, registaram-se dois acontecimentos marcantes da história não só de Angola, como também da região Austral de África e do Mundo, designadamente: (i) a Batalha de Cuito Cuanavale decorrida entre Novembro de 1987 e Março de 1988, onde as forças militares sul-africanas e da União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) foram derrotadas pelo exército governamental, Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (FAPLA), apoiados pelas tropas Cubanas, e (ii) a decadência do Bloco do Leste, simbolizada com a queda do Muro de Berlim, em 1989.

Nesta conjuntura, assistiu-se no País a uma mudança de sistema político de mono partidarismo com uma economia planificada de tipo socialista, para o multipartidarismo com um sistema económico de cunho liberal, isto é, com uma economia de mercado, à luz das sociedades democráticas. Assim, de acordo com MED (2014), considerando a educação como uma das variáveis

⁶ Tratam-se na altura das províncias de Benguela, Bié, Cabinda, Cuando Cubango, Cuanza-Norte, Cuanza-Sul, Cunene, Huambo, Huíla, Luanda, Lunda, Malanje, Moçâmedes, Moxico, Úige e Zaire, quando ainda não existiam as outras duas, i.e., Bengo e Lunda Norte.

sociais fortemente condicionada pelas relações de poder, as novas formas de regulação e de orientação da sociedade exigiam, de igual modo, novas aprendizagens por parte dos sujeitos cidadãos, para que pudessem beneficiar dos novos sistemas de poder.

Paxe (2017) refere que, neste período, “como resultado dessas mudanças, entrou em ação o Banco Mundial como o ator que iria influenciar o curso da elaboração da política de educação no País. Angola tornou-se membro do Banco Mundial em 1989, e a assistência desse Banco ao País começou em 1991” (p.196). No caso particular do setor da educação, o propósito fundamental era de reformular a sua estrutura e de redefinir os seus objetivos. Entretanto, esta reforma deveria ser acompanhada de medidas que objetivassem a melhoria da qualidade educativa, mediante a conceção de programas de estudos e avaliações nos diferentes níveis de escolarização tendo em conta as necessidades da época.

Entretanto, já em 1992 se tinha elaborado um programa de “Educação de Urgência” que, na perspetiva do MEC (2001), “visava a rever o conteúdo pedagógico, principalmente o do ensino de base, adaptando-o ao contexto de reconciliação nacional e construção da paz, e também para atender as crianças mais desfavorecidas” (p.73). Porém, tal programa, gizado pelo governo angolano e que corporizava o conjunto de novas estratégias para a reformulação do sistema educativo, enfrentou vários constrangimentos para a sua implementação, fundamentalmente pela persistência da guerra civil no País. Neste sentido, o governo angolano, em colaboração com algumas agências das Nações Unidas, elaborou posteriormente o “Plano-quadro para a reconstrução do sistema educativo” – um projeto que se pretendia implementar num período de 10 anos, entre 1995 a 2005, mas que não foi possível, igualmente devido ao conflito armado, mas que se propunha em ser a “base de um consenso nacional sobre o futuro da educação, e o papel deste na reconstrução nacional” (MED, 1995, p.2).

Todavia, no ano de 2000 Angola participou do Fórum Mundial sobre Educação Para Todos, em Dakar, e assumiu os importantes compromissos aí firmados, no sentido de garantir os serviços educacionais a todas as crianças, jovens e adultos, até 2015. Em setembro do mesmo ano participou da Cimeira do Milénio em Nova York e assim passou a figurar entre os 191 países

membros que adotaram a Declaração do Milénio como um compromisso solene e global para promover a paz e o desenvolvimento. Assim, os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) preconizavam como meta, até 2015, “reduzir para metade a pobreza, fornecer alimento a todas as famílias, enviar todas as crianças à escola, travar a disseminação do VIH/SIDA, etc. (PNUD, 2005, p.11).

Por formas a complementar a Declaração do Milénio, iniciativas importantes foram levadas a cabo a nível regional sob auspício da UA, tendo permitido que Angola aderisse à Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD) e ao Mecanismo Africano de Revisão de Pares (APRM). É de notar que neste período:

68% da população angolana vivia, em 2000/2001, abaixo da linha da pobreza [...], os níveis de escolarização são baixos devido, fundamentalmente, à baixa oferta de serviços da educação (como falta de infraestruturas e professores), à baixa qualidade dos serviços prestados e ao acesso limitado a recursos financeiros por parte da população; as desigualdades de género são significativas; em 2001, as mulheres constituíam 70% da força de trabalho do setor informal e continuam a ser poucas as que desempenham cargos públicos; a taxa de alfabetização entre indivíduos maiores de 15 anos é de 82,2% para os homens e de apenas 53,8% para as mulheres [...] (PNUD, 2005, p.14).

Perante tal contexto, era necessário que o governo angolano gizasse um conjunto de ações de carácter político e pedagógico-didático com vista a inverter tal realidade, propiciando mudanças quer na estrutura do próprio Sistema Educativo, como nos vários domínios de intervenção educativa. Deste modo, em 2001, foram concebidos dois instrumentos fundamentais nesta direção, nomeadamente, (i) a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015) e (ii) aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação⁷ – LBSE (Lei n.º13/01 de 31 de Dezembro).

O primeiro documento constituiu uma ferramenta de orientação estratégica do Governo para o setor da educação, visando o direcionamento e a integração de esforços conducentes à mudança do paradigma educativo e, conseqüentemente contribuir para a promoção de uma educação pública de qualidade para todos, ancorado nos pressupostos das recomendações das

⁷ Primeira Lei do Sistema de Educação de Angola independente.

conferências regionais e internacionais já referidas (MEC, 2001). Já o segundo, aprovado pela Assembleia Nacional, constituiu-se num instrumento de regulação da política educativa nacional, criando, deste modo, uma legitimidade política e técnica para a extinção do SEE em substituição ao implementado à luz da 2.^a RE. Este instrutivo, que corporiza os fins da educação para o País, as modalidades, níveis e ciclos de formação, no seu preâmbulo fazia alusão à necessidade de readaptação do Sistema Educativo, como forma de responder às exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso socioeconómico da sociedade angolana (LBSE, 2001) e do mundo.

Assim, com vista a garantir o acompanhamento, coordenação e monitoramento das ações previstas no Quadro de Ação de Dakar, o Governo angolano apresentou o Plano Nacional de Ação de Educação Para Todos (PNA-EPT) – 2001-2015, em resposta à diretiva da UNESCO sobre a criação de uma comissão nacional da educação para todos; tratou-se, entretanto, de um plano que previa as estratégias de desenvolvimento da EPT, bem como orientar o processo de elaboração de um plano mais alargado para o sistema educativo e organizar a consulta pública em jeito de fórum nacional de EPT, permitindo assim a materialização dos compromissos firmados nas agendas internacionais. (Paxe, 2017).

Neste sentido, em Abril de 2004, o MED, em parceria com a UNESCO, realizou uma consulta pública nacional sobre o anteprojecto da Ação Nacional da EPT, tendo como principais objetivos:

buscar consenso nacional sobre os desafios da educação em Angola, considerados o Quadro de Ação de Dakar e os Objetivos e Metas de Desenvolvimento do Milénio; mobilizar o envolvimento de instituições públicas, privadas de solidariedade social, confissões religiosas, sindicais, socioprofissionais, entre outras, na implementação do desafio da EPT em Angola; bem como refletir sobre a implementação dos objetivos e das estratégias do Quadro de Ação de Dakar nas condições concretas de Angola (Paxe, 2017, p. 202).

Segundo Zacarias (2017), o PNA – EPT, para além de ter servido como um plano operacional para a implementação da Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, da LBSE e da materialização dos objetivos firmados no Fórum de Dakar, serviu igualmente como uma potencial matriz para a conceção e operacionalização de uma estratégia de desenvolvimento de

Angola. Segundo o mesmo autor, esta estratégia ganhou corpo com a implementação da 2.^a RE, à luz do Decreto n.º2/05 de 14 de Janeiro. Todavia, independentemente de não haver uma menção explícita na Lei 13/01 relativamente aos compromissos ratificados e que configuram o quadro de ações das agendas regionais e internacionais, nem mesmo a sua adoção nos objetivos definidos, a política educativa adotada pelo Governo de Angola nos períodos aqui descritos parece incorporar os pressupostos de Jomtien e Dakar (Paxe, 2017). Nota-se, por exemplo, que, segundo MEC (2001), as ações engendradas no âmbito da Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação entre 2001 a 2015:

para além de responder a orientações pertinentes do Governo, a mesma enquadra-se igualmente no contexto das recomendações de conferências regionais e internacionais que engajam o nosso País, nomeadamente o Decénio Africano de Educação instituída pela Organização da União Africana (OUA), o Quadro de Ação do Fórum Mundial sobre Educação Para Todos e o Decénio das Nações Unidas de Alfabetização Para Todos, cujos compromissos se estendem até 2015 (MEC, 2001, p.10).

De igual modo, e na sequência da busca pelo asseguramento de uma oferta educativa e formativa integral, inclusiva, equitativa e de qualidade para todos tendo em conta os atuais desafios globais e locais de desenvolvimento e da educação, em 2016 o Governo angolano aprovou uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), i.e., a Lei 17/16 de 07 de Outubro, que estabelece os fins, os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino (SEE), revogando a primeira. No preâmbulo desta LBSEE defende-se que o SEE, no leque de seus objetivos educacionais, deve 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. Neste sentido, percebe-se a educação 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” a fim de ser capaz de enfrentar os principais desafios políticos, económicos, sociais e culturais do País (LBSEE, artigo n.º2).

Esta lei, de um modo geral, preserva a visão da educação enquanto um direito inerente ao homem, congruente com a Constituição da República que no seu artigo 79.º n.º 1 consagra o direito ao ensino e no art.º 21.º alínea g) determina ao Estado a obrigação de assegurar o acesso e sucesso de todos os cidadãos ao ensino obrigatório gratuito, revelando a educação como um direito fundamental do cidadão. Assim, para o alcance do preconizado, e com vista à preparação integral dos sujeitos cidadãos no âmbito da educação escolar, o Estado angolano definiu como fins da educação e do ensino, os seguintes (LBSEE, artigo n.º 4):

- (i) Desenvolver harmoniosamente as capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas, bem como o sentimento patriótico dos cidadãos, especialmente dos jovens, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País;
- (ii) Assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação na vida individual e coletiva;
- (iii) Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação ativa na sociedade, à luz dos princípios democráticos;
- (iv) Promover o desenvolvimento da consciência individual, em particular o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, a tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do meio ambiente e a contínua melhoria da qualidade de vida;
- (v) Fomentar o respeito mútuo e os superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida e à dignidade humana, à liberdade e à integridade pessoal e coletiva;
- (vi) Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença, permitindo uma saudável integração regional e internacional;
- (vii) Garantir a excelência, o empreendedorismo, a eficiência e a eficácia do processo de formação integral do indivíduo.

A partir desses fins, que noutros termos constituem os objetivos gerais da educação para o País e na sequência da derivação gradual, formulam-se os objetivos de ensino que, por sua vez, servem de orientação dos processos pedagógico-didáticos. Significa que os fins da educação, plasmados na política do Estado angolano, constituem a base no processo de conceção e desenvolvimento das ações para a formação dos sujeitos cidadãos, tendo em conta o modelo de sociedade que se pretende criar. Deste modo, os fins da educação devem informar o conjunto de saberes curriculares que incluem um sistema de conhecimentos amparados por conceitos, leis, teorias e princípios científicos que objetivam as habilidades, atitudes, valores e os princípios éticos,

fundamentais para uma formação integral, equitativa, inclusiva e de qualidade para todos os sujeitos em construção histórico-social, reflexivos, críticos, criativos e inovadores.

Em suma, sublinha-se que os fins da educação e formação emanados da atual LBSEE parecem amparar os compromissos e metas assumidos no quadro de ação das agendas nacionais, regionais e internacionais alinhadas em matéria da educação, tais como o Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022 (PDN), a Agenda 2063 da UA e a Agenda 2030 da ONU. Nota-se que, por exemplo, no PDN (2018-2022), que está inserido na Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”⁸, 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). Esta aspiração, entretanto, está alinhada às que configuram a agenda africana e a da ONU.

Deste modo, no âmbito da implementação e monitorização das ações no quadro dos compromissos ratificados com a Agenda 2030, o Estado Angola através do Instituto Nacional de Estatísticas (INE), em colaboração com outros departamentos ministeriais, bem como outras agências da ONU, realizou um estudo sobre os progressos alcançados pelos ODS no País, tendo culminado com a publicação do “*Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Indicadores de Linha de Base, 2018*”. Neste documento, procurou-se espelhar a situação atual de Angola relativamente à prossecução dos objetivos globais, cujo conteúdo gravitou em torno da apresentação dos valores de linha de base de um conjunto de indicadores, perfazendo 99 indicadores disponíveis, pelo que representam 41% dos 244 globais (INE-ANGOLA, 2018).

Todavia, parece-nos oportuno sublinhar que, no que diz respeito à educação, as prioridades nacionais definidas neste relatório em relação ao 4º ODS aparentam estar relacionadas muito mais aos desafios persistentes no setor da educação em Angola, resumidamente no que diz respeito aos níveis

⁸ A Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo – Angola 2025 reflete os grandes desígnios do País em diversas esferas, a realizar a longo prazo, definida numa lógica global, regional e nacional, assente num modelo que envolve cinco dimensões fundamentais, nomeadamente o desenvolvimento humano, económico, sociocultural, científico-tecnológico e político-institucional (Diogo, 2018).

de proficiência em literacia e numeracia, a disparidade de gênero na educação, a exiguidade de infraestruturas escolares, a quantidade e qualidade de professores fundamentalmente no EP, a problemática da qualidade dos currículos escolares, o elevado número de crianças e jovens em idade escolar fora do Sistema de Ensino, dentre outros. Deste modo, ao nosso ver, os resultados deste relatório estão quase longe de explicar o estado atual do grau de implementação das metas preconizadas na Agenda 2030, no contexto angolano, uma vez que os dados sobre os indicadores aí descritos são referentes aos anos 2015 e 2016, sendo este último, o ano em que entra em vigor a Agenda 2030.

Este facto impele o Estado angolano à necessidade de definição de estratégias nacionais não só de implementação, como também de efetiva monitorização e avaliação do grau de cumprimento das metas e aspirações impactadas quer na Agenda 2030 da ONU, como na Agenda 2063 da UA.

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO CURRICULAR E DIDÁTICA - UM ENFOQUE SOBRE A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO PRIMÁRIO

Este capítulo enquadra as perspetivas teóricas relativas ao currículo, desenvolvimento e gestão curricular e didática. De salientar que, associada a isso, desenvolveu-se uma seção especificamente sobre a conceptualização do currículo, dada a sua importância neste trabalho. Fez-se igualmente uma abordagem sobre as perspetivas de investigação em Educação Histórica, seus fundamentos epistemológicos e metodológicos. Finalmente referiu-se o papel do professor enquanto agente de gestão e desenvolvimento do currículo. Ao longo de toda abordagem neste capítulo teve-se em linha de conta, sempre que se considerou pertinente, a necessidade de se fazer um enquadramento sobre as tendências curriculares e educativas do sistema angolano, contexto do nosso estudo.

2.1 – Currículo, Desenvolvimento e Gestão Curricular: conceptualização e perspetivas de abordagem

Falar do currículo como conceito aplicável aos processos e resultados de educação formal implica, ainda que de forma sumária, um primeiro olhar para a sua origem, definições e a pluralidade de perspetivas da sua abordagem. Quanto à origem, sabe-se que, “o termo *curriculum* vem da palavra latina *currere* significando caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir” (Goodson, 1995, p. 7). No entanto, ao longo da evolução do conceito, este tem assumido uma variedade de interpretações, tendo pressupostos educacionais diversos. De facto, e conforme afirma Ribeiro (1998), o termo em si não possui um sentido unívoco, admitindo-se por isso que o mesmo leva à diversidade de funções e definições que podem, até, traduzir-se, por vezes, na imprecisão relativamente à sua natureza e âmbito. Daí que Terigi (1996) sugira “não se tratar de escolher um sentido, mas de sustentar a impossibilidade de encontrar uma origem verdadeira. Trata-se, então, de compreender como o termo currículo foi recebendo historicamente diferentes significados. Como foi se ampliando seu alcance, como foi se transformando seu sentido” (p.170).

Assim, procurando a compreensão dos significados de currículo, sintetiza-se um conjunto de aceções que foram configurando este conceito ao

longo da história da humanidade. Neste âmbito, Suárez, Lena, Fernández e Soca (2013) referem três marcos importantes na evolução do conceito de currículo, em função do contexto temporal, a saber:

- Até ao século XII, “o *curriculum* estava integrado por *trivium* (três vias, caminho, cursos) e o *cuadrivium* (quatro vias, estudos prévios (faculdade de artes) as quatro maiores faculdades: Direito, Cânone, Medicina e Teologia”. Tem se dito que esta estrutura curricular se manteve nas universidades europeias até ao século XVIII;

- No século XVIII, “*Curriculum*: se expressa em coleção de principais tratados que se ensinavam em uma faculdade das universidades ou em colégios e escolas públicas, que acolhiam os avanços científicos mais significativos da época”;

- Finais do século XIX e inícios do século XX, Franklin Bobbit (1918), *The Curriculum*, “curso de estudos ou estrutura de conhecimentos organizada de modo a dar resposta efetiva às necessidades dos processos industriais”. Ralph Tyler (1949) “estabelece as bases teóricas que dominaram o estudo do currículo em diferentes perspectivas teóricas” (p. 4).

Continuando nesta perspectiva diacrónica, o conceito de currículo começa a ser muito mais utilizado no mundo da educação fundamentalmente no princípio do século XX, destacando-se como precursor da teoria curricular Franklin Bobbitt, ao apresentar, em 1918, uma obra totalmente dedicada ao currículo, intitulada *The Curriculum* (De Freitas, 2000). Não obstante, é imperioso sublinhar que esta obra de Bobbitt foi antecedida por três outras publicações da autoria de John Dewey, nomeadamente: “*The absolute curriculum*” (1900), “*The curriculum in elementary education*” (1901), “*The child and the curriculum*” (1902). Estas três publicações, acrescidas com as de Bobbitt, “*The curriculum*” (1918) e “*How to make a curriculum*” (1924), no seu conjunto, outorgaram uma legitimidade aos estudos curriculares como uma nova área de conhecimento em educação (Pacheco, 2001).

Na mesma perspetiva, mas com maior ênfase à obra de Bobbitt, relativamente à especificidade do currículo, Paraskeva (2001) considera que as duas obras deste autor “assinalaram não só o emergir do currículo como um campo autónomo do domínio da educação, isto é, o nascimento de um campo específico – o *design* ou ciência de construção de currículos – como também

seriam o ponto de partida para um conjunto de noções redutoras e espartilhadas do currículo, assumidas pela escola norte americana [...]” (p.32). Porém, na ótica de Pacheco (2001), apesar do reconhecimento e importância atribuídos às obras de Dewey e Bobbitt, a grande referência de especialização curricular é devida a Tyler, porquanto foi este que salientou a necessidade de uma teoria curricular, argumentando que “o desenvolvimento do currículo sem uma teoria tem fatais resultados e uma teoria do currículo sem o desenvolvimento nega o fim último da teoria” (pp. 22-23).

Todavia, tanto Dewey quanto Bobbitt destacaram-se nas questões da educação, particularmente nos EUA, e com maior incidência sob a teorização curricular, porém com orientações marcadamente diferenciadas. Veja-se que, para Dewey, os propósitos fundamentais de uma verdadeira educação consistiam no atendimento às particularidades da criança, bem como nas necessidades sociais do meio em que ela está inserida. Trata-se, assim, de uma concepção curricular que tem a criança como o centro das preocupações na construção e gestão do currículo. Deste modo, para ele, não fazia sentido o facto de os aprendentes terem que estudar as diferentes disciplinas de forma fragmentada, pois que, assim, tais sujeitos estariam longe de ter uma visão alargada e articulada do mundo. Trata-se, de facto, de uma perspectiva ainda defendida por muitos teóricos na atualidade, e que na época apresentada influenciou o emergir de um movimento de educação progressista (De Freitas, 2000).

Em oposição a essa abordagem estão as perspectivas de Bobbitt, muito inspirado no livro de Frederik Taylor: *The Principles of Scientific Management (1911)*, aonde apresentou os princípios e os modelos para a organização e o desenvolvimento das indústrias. Tais princípios foram equacionados por Bobbitt no campo curricular, onde equiparava a escola à fábrica, a criança como a matéria-prima que deveria ser moldada em produto final (adulto) sob a ação do professor que, por sua vez, era apresentado como o operário, e o diretor de escola como gestor ou patrão. Assim, para ele, a educação tinha como função básica a preparação (da criança/adolescente) para a vida adulta, e não para a vida da criança, alicerçada por um processo científico (De Freitas, 2000).

Entretanto, para que tal ocorresse, era necessária a definição de objetivos específicos sustentadores de um currículo organizado com base em

disciplinas fragmentadas, estando implícita assim uma lógica de eficiência social que, segundo De Freitas, (2000), aplicada ao currículo, “terá como característica principal torná-lo altamente prescritivo, isto é, antecipar os processos a utilizar no desenvolvimento do currículo e impô-los aos professores (p. 41)”. Esta perspectiva é igualmente ainda presente em muitos sistemas educativos e tem subjacente os princípios da psicologia behaviorista.

Por conseguinte, as questões relativas à definição de objetivos no quadro da ação educativa terão inspirado Tyler, pois na sua obra *“Basic principal of curriculum and instruction”* (1949), defendia a necessidade da definição prévia de objetivos em termos de comportamentos observáveis, no âmbito da educação escolar. Nesta mesma obra apresentou quatro questões orientadoras da ação educativa escolarizada, a saber (i) *Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?* (ii) *Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham possibilidades de alcançar esse propósito?* (iii) *Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?* (iv) *Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?* (Tyler, 1949, p.1). Todavia, independentemente de preservarem o seu valor, tais questões não abarcam a pluralidade de aceções quer sobre o desenho, quer no desenvolvimento e gestão do currículo, conferindo-lhes um caráter tecnicista, prescritivo e quiçá normativo.

A centralidade nos objetivos educacionais presente nas abordagens de Tyler terá influenciado Benjamim Bloom e seus colaboradores a publicarem a obra *“Taxonomy of educational objectives”* (1956), onde orientavam a formulação dos objetivos educacionais apenas no domínio cognitivo, mas que posteriormente foi alargada para o domínio afetivo, e já com determinados critérios para a sua formulação.

A multiplicidade de aceções subjacentes ao currículo ocasionou diferentes teorias e/ou modelos curriculares, revelando este conceito, como escreve Arroyo (2011), como um território de permanente disputa. Assim, no quadro das teorias e modelos curriculares, Pacheco (2001) distingue três, nomeadamente (i) a teoria técnica (modelo centrado nos objetivos), (ii) a teoria prática (modelo centrado nos processos) e (iii) a teoria crítica (modelo centrado nas situações), cada uma delas, segundo Santos (2007), sustentada pela

natureza da estrutura curricular e pelo papel nela desempenhada pelo professor.

A teoria técnica, muito ligada à escola tradicional, teve como principal propulsor Tyler. Esta teoria orienta-se por uma lógica de racionalidade técnica, baseada num modelo centrado nos objetivos. De acordo com Pacheco (2001), as concepções de currículo subjacentes a esta teoria perspetivam-no como um plano de ação pedagógico, com vista à obtenção de resultados de aprendizagem no âmbito da educação escolar, sendo por isso, um processo que se deve realizar em momentos pré-determinados: elaboração, implementação e avaliação. Assim, o currículo é percebido como um meio para a operacionalização e efetivação dos objetivos educacionais definidos antecipadamente pela administração central, “representando um plano previamente elaborado e estruturado para a aprendizagem dos alunos, tendo em conta os objetivos formulados e dependendo, por isso, de fatores extrínsecos à realidade da escola” (Santos, 2007, p. 40). Neste contexto, “o professor é tido como sujeito passivo, aceita a estrutura curricular que lhe é imposta e desempenha a função que lhe é destinada, sendo considerado um técnico a quem apenas compete cumprir” (p. 40). Trata-se, entretanto, de um modelo que parece ajudar pouco o atendimento das especificidades dos contextos da sua implementação, por isso, com poucas possibilidades de favorecer o efetivo cumprimento das finalidades educativas.

A teoria prática, contrariamente aos princípios tayloristas, dá ênfase à prática, tendo como base um modelo orientado para os processos. Neste caso, o currículo é percecionado como projeto, estando no centro desta conceção curricular o professor, como protagonista na sua implementação e com responsabilidades de dimensionar os objetivos educacionais às necessidades dos seus alunos (Santos, 2007). Isto significa que, quer os professores como as escolas, precisam de gozar de certa autonomia para uma gestão flexível do currículo, pelo que os princípios de contextualização, recontextualização e adequação curricular devem desempenhar um papel fundamental. Assim, o professor deve ser capaz de se assumir ativa e efetivamente no sentido de poder organizar o seu pensamento numa lógica curricular, tendo em conta a sua prática, sendo assim um mediador entre o currículo instituído e as aprendizagens dos alunos (Santos, 2007). Com efeito, os alunos passam a

assumir uma dimensão central na construção dos seus próprios conhecimentos, “orientados por princípios de ação, inseridos em perspetivas de tipo construtivista e humanista” (p. 40).

A teoria crítica segue um modelo centrado em situações-problemas, orientado para uma perspetiva emancipatória (Pacheco, 2001). Neste caso, tanto aos alunos quanto aos professores lhes é reconhecida “a liberdade para negociar e determinar os conteúdos curriculares – pelo que se insiste na ideia de integrar os professores em comunidades críticas – já que as escolas estariam organizadas para a aprendizagem reflexiva” (p. 63). Ora, não se trata aqui, pois, da necessidade de uma mera mudança de conceção de currículo em determinados contextos educativos; trata-se sim, como refere Santos (2007), da necessidade de se “desenvolver o currículo de outro modo, em interação e reajustamento entre o instituído e o instituinte” (p. 41), por formas que os professores possam “ampliar – e não somente reproduzam – as oportunidades de aprendizagem” (Young, 2014, p.190).

De notar que, na generalidade, tais teorias se distanciam e se antagonizam. Daí que provavelmente os pressupostos da denominada teoria pós-crítica terão reforçado a ideia da não valorização apenas das “relações de poder mas também, e sobretudo, [d]os micros contextos, [d]as identidades dos sujeitos na construção do currículo, [d]o reconhecimento e atendimento das diferenças na formação de tais sujeitos” (Afonso & Agostinho, 2019, p. 29).

Veja-se então, em síntese, no Quadro 1 as diferentes conceções sobre currículo referidas, de acordo com cada uma das teorias e seus fundamentos.

Quadro 1 – Perspetivas sobre teorias curriculares

Teoria Curricular	Fundamentação	Conceções de Currículo	Papel do Professor	Papel do Aluno
Técnica (Modelo centrado nos objetivos)	Legitimidade normativa; Racionalidade técnica; Ideologia burocrática; Interesse técnico; Discurso científico; Organização burocrática; Ação técnica; Teoria → Prática	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo como produto ou conteúdos organizados em disciplinas; • Currículo como autorrealização dos alunos; • Currículo como meio tecnológico ou plano para a aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Executor da norma instituída 	<ul style="list-style-type: none"> • Recetor passivo
Prática (Modelo centrado)	Legitimidade processual; Racionalidade prática;	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo como texto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeito ativo; • Interpretar e atribuir significado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeito ativo

nos processos)	Ideologia pragmática; Interesse prático; Discurso humanista; Organização liberal; Ação racional; Teoria ↔ Prática	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo como projeto; • Currículo como hipótese de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ação norteada pelo processo de aprendizagem enquanto construção de sentido pelo aluno; • Conhecedor, moralmente responsável pelas suas decisões, capazes de atuar com sensatez. 	
Crítica (Modelo centrado nas situações)	Legitimidade discursiva; Racionalidade comunicativa; Ideologia crítica; Interesse emancipatório; Discurso dialético; Organização participativa, democrática e comunitária; Ação emancipatória; Teoria ↔ Prática	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo como práxis; • Currículo como ação argumentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexividade e ação de construção de sentido; • Ação marcada pelo conceito de práxis, (ação enformada pelos valores de bem, justiça, solidariedade, equidade) constituída pela reflexão, ação autónoma, interesse emancipatório e crítica à ideologia dominante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Co-construtor: criador ativo do currículo junto com o professor num processo de negociação.

Fonte: Elaborado a partir de Pacheco (2001, pp.37-40) e Dinis e Roldão (2004, pp.60-61)

A adoção de qualquer uma dessas perspectivas de abordagem condiciona de sobremaneira os procedimentos de conceção, elaboração, desenvolvimento e gestão do currículo, subordinados via de regra, ao modelo de administração do Estado, e consequentemente da educação. A este propósito, Braslavsky (2003) constatou que, nos países com sistemas educativos centralizados, o currículo é por norma determinado pela administração central, os Ministérios da Educação Nacional. Já nos países federais, é geralmente aprovado pelos Ministérios provinciais e/ou estados.

Assim, o procedimento de desenvolvimento do currículo pode desenrolar-se de cima para baixo, isto é, num processo “*top-down*”, destacando-se quatro momentos: “(i) currículo dado aos professores, (ii) currículo assumido pelos professores, (iii) currículo experimentado pelos alunos e (iv) currículo avaliado[...]” (Braslavsky 2003, p. 3). Sublinha-se que, na maioria dos países onde os processos do Estado são centralizados, se usa este tipo de procedimento. Noutros casos se desenrola de baixo para cima, isto é, num processo “*botton-up*”, identificando-se igualmente quatro momentos: “(i) as demandas da sociedade ou dos parentes/pais dos alunos, (ii) as respostas produzidas pelos professores nas escolas, (iii) a junção dessas respostas e o esforço para identificar alguns aspetos partilhados e (iv) a elaboração de

padrões (*standard*) e sua avaliação [...]” (p. 3). A maioria dos países cujos processos do Estado são descentralizados usam este tipo de procedimento.

Sublinha-se que a tendência atual na literatura da especialidade consiste na promoção de processos de desenvolvimento do currículo em rede e com variadas interações de cima para baixo e de baixo para cima, colocando as autoridades políticas não mais “em cima”, mas, “ao centro” da dinâmica do desenvolvimento curricular. Essas autoridades tornam-se, de facto, animadoras de interações múltiplas entre as instituições de ensino e a sociedade civil que definem em conjunto o sentido, os saberes, os métodos, os meios e os locais da Educação (Braslavsky, 2003).

Young (2014) identifica, ainda, dois papéis que devem ser assumidos ao se abordar a teoria curricular, nomeadamente o *normativo* e o *crítico*. Relativamente ao papel normativo, refere-se “as regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo”, identificando-se, neste caso, com uma abordagem curricular tecnicista, fortemente prescritiva, onde aos professores lhes é reservada apenas a tarefa de executores, se separado da função crítica. Quanto ao papel crítico, trata-se do “facto de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma boa sociedade (...)”. Deste modo, “(...) é difícil ver um propósito no papel crítico da teoria do currículo se ele estiver separado de suas implicações normativas – críticas não podem ser um fim em si mesma” (p.194).

As perspetivas atrás enunciadas ampliam a compreensão da existência de uma pluralidade de aceções sobre o currículo, conforme já se afirmou. Todavia, Roldão (1999) já sugeria ser necessário um dimensionamento de perspetivas curriculares tendencialmente ecléticas, com possibilidades de incorporar elementos teóricos das várias correntes na teorização curricular, que se afiguram como sendo mais significativas, independentemente de não serem fáceis de conciliar. Neste sentido, à escola são-lhe colocados novos desafios e, por isso, é imprescindível que o currículo deixe de ser percecionado como um conjunto de textos normativos definidos ao nível central e transmitidos de maneira uniforme para um público diverso – o *currículo pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 1991).

Assim, de acordo com alguns autores, é essencial que se defina o currículo para todos (*core curriculum*), isto é, os saberes nucleares de

referência que todos os aprendentes necessitam (projeto comum), e confiar às escolas a tarefa de constituir o currículo real (projeto de escola) tendo em conta realidades concretas (Roldão, 1999; Roldão & Almeida, 2018). Ora é esta a perspetiva assumida em Angola pelo INIDE (Afonso, 2019; INIDE-MED, 2019d).

Para o efeito, impõe-se necessariamente a observância de um equilíbrio entre o plano teórico-normativo e o prático na conceção, desenvolvimento e gestão do currículo, bem como algumas variáveis que servem de pilares de sustentação, sendo elas a sociedade, os saberes, os alunos, os fatores económicos, políticos e culturais (Roldão, 1999a). Associada a estas, estão outras, como as variáveis de processo e de recursos, que incluem as múltiplas interatividades resultantes da gestão dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem, na organização e gestão das escolas, dos recursos pedagógico-didáticos, indispensáveis para a sua efetivação (Afonso & Agostinho, 2019). Todavia, tais variáveis estão longe de serem axiomáticas, na medida em que obedecem a uma natureza dinâmica, com certa complexificação, mas interligadas no âmbito da educação escolar, para um fim único – a aprendizagem que “é a variável central, foco e função social da escola” (Afonso & Agostinho, 2019, p. 33). Entretanto, não se trata de qualquer aprendizagem, mas sim, de uma aprendizagem consciente, desejosamente significativa, no quadro de uma educação que se quer integral, inclusiva e de qualidade para todos os seus destinatários.

Currículo: Conceptualização


Sabe-se, pois, que o conceito de currículo aplicado ao mundo da educação escolar assume, e parece que sempre assumiu, diferentes aceções, o que provavelmente lhe confere um carácter polissémico. Por esta razão, talvez, Ribeiro (1998) terá considerado que o termo em si não possui um sentido unívoco, admitindo-se com efeito, a existência de uma pluralidade de definições, tendo em conta as perspetivas que se assumem na sua abordagem. Entretanto, é relevante sublinhar-se que a conceção teórica do currículo jamais se pode separar do papel ideológico do poder instituído pelo Estado, claro, a seu favor e valendo-se do contrato social, à luz de relações de poder. Esta perspetiva corrobora com Santos (2007), pois esta admite que “o

conceito de currículo depende de uma atitude ideológica, exprimindo e clarificando o papel e a importância social que o determina, constituindo-se como um elemento de mediação entre a escola e a sociedade” (p. 27).

Assim, segundo Roldão (2000a), qualquer que seja o currículo, ele “[...] é sempre o resultado de uma construção social e de uma definição de aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para aquele grupo, naquela época”. Ou seja, o currículo é “[...] sempre resultante de uma pressão e necessidade social num tempo e espaço concreto” (p. 11). Para esta autora, isso pressupõe que, quer o currículo, quanto a escola, têm como função básica configurar e proporcionar um conjunto de aprendizagens a todos os sujeitos aprendentes, necessárias para a sua integração efetiva na vida da sociedade. Talvez seja por isso que Young (2014) considera que o conhecimento curricular é, em regra, um conhecimento especializado, quer seja em relação às disciplinas que são produto dos especialistas por áreas de conhecimento, como em relação aos aprendentes e seus contextos, considerando-se que qualquer currículo deve ser elaborado especificamente para um determinado grupo de aprendentes, tendo em conta as suas experiências, necessidades e conhecimentos prévios.

Ora, o que se entende então hoje por currículo? Procurando definir o conceito, Ribeiro (1998) apresentou um quadro resumo sobre um conjunto de aceções e definições que assume, bem como a frequência com que são usadas (Quadro 2).

Quadro 2 – O que se entende por currículo?

Com Mais Frequência		<ul style="list-style-type: none"> • Lista de disciplinas/matérias de ensino (e respetivos tempos letivos atribuídos) [conceção mais antiga e mais vulgarizada] • Lista e/ou esquema de conteúdos programáticos • Sequência organizada de conteúdos de ensino (o que se ensina) • Série de objectivos de ensino (para que se ensina) • Manuais e materiais didáticos (para o professor e/ou aluno) (com que se ensina) • Métodos e processos de ensino (como se ensina) • Conjunto de experiências/Actividades na escola • [Legislação escolar]
Com Menos Frequência		<p>O que inclui, afinal, o currículo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes combinações das componentes anteriores ou, até, esse conjunto de componentes.

Fonte: Ribeiro (1998, p. 16).

A análise do conteúdo do quadro 2 aponta para a existência de algumas diferenças e semelhanças nas definições e nos elementos nucleares do currículo mas que, na sua essência, perseguem o elemento central em causa, que cabe à escola proporcionar aos aprendentes, i.e., a aprendizagem. Neste sentido, duas perspetivas de abordagem podem ser distinguidas na definição do conceito currículo. A primeira relaciona o currículo a um plano intencional, predominantemente normativo e prescritivo, alinhando-se neste, a tradição curricular latino-europeia. A segunda é fundamentada pelas conceções anglo-saxónicas que, embora valorizando o plano intencional/normativo, percecionam o currículo como sendo, por um lado, o conjunto das experiências educativas recriadas pelos alunos em contexto escolar, e por outro, como um projeto flexível, aberto, tendo em consideração as condições da sua concretização (Ribeiro, 1998; Pacheco, 2001).

Nota-se que se está perante duas perspetivas que se distinguem desde a natureza e âmbito do currículo. A primeira assume uma conceção que define o currículo como um conjunto de disciplinas ou conteúdos para todo um sistema educativo, e que devem ser ensinados pela escola. Neste caso, assumindo a lógica tradicional, o currículo é referido como um plano de estudos, incluindo, dentre os vários elementos, a organização das matérias de ensino e a distribuição dos tempos letivos. Assim, fala-se por exemplo do currículo do Ensino Primário. De igual modo, refere-se o currículo como um programa de uma determinada disciplina, e.g., de História (Ribeiro, 1998).

A segunda, para nós a mais equilibrada e que se advoga neste trabalho, valoriza não apenas as decisões emanadas a nível das estruturas políticas centrais, mas também ao nível das estruturas locais, incluindo a própria escola, os professores e os alunos, fruto das suas dinâmicas, necessidades e interesses. Esta perspetiva mais lata de definição de currículo engloba as experiências educativas e de aprendizagens dos alunos, porquanto não se identificando simplesmente com a proposta de plano de estudo ou com os programas das disciplinas. Assim, currículo pode ser definido como “*O conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são consideradas importantes para serem trabalhadas na escola ano após ano*” (Zabalza, 2003, p.12). Ou, segundo Roldão e Almeida

(2018), como “O conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7).

No quadro dessas definições, e atendendo à sua natureza e âmbito, Ribeiro (1998) considera que prevalecem duas dimensões distintas: “o currículo como algo que se visa, como intenção ou objetivo”; e “o currículo como algo que se experiencia, como interação e processo em curso” (p.16). Deste modo, envolvem-se, como também se valorizam não só as intenções, mas também as práticas resultantes das experiências dos diversos atores educativos, valendo-se do intercâmbio, partilha, diálogo, comunicação. Assim, nas palavras de Pacheco (2001):

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem [na escola]. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confiança de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (p. 20).

Trata-se, assim, de uma perspectiva que permite ampliar as possibilidades da existência de uma maior interação entre os diferentes níveis de conceção, desenvolvimento e gestão curricular, como forma de se potenciar a necessária efetivação do diálogo entre os conhecimentos universais e os saberes locais, aqui designado por um “currículo glocal”. Segundo John, Caniglia, Bellina, Lang e Laubichler (2017), o currículo glocal é aquele que “[...] Captures the importance of integrating both local and global considerations when addressing the pressing real-world sustainability problems of our time. A *glocal* curriculum combines local and global aspects in the learning experience of the students as well as in the teaching experience of instructors [...]” (p. 31).

Essa perspectiva sugere que o conceito de currículo se equipare ao de projeto que, segundo Roldão (2000a), necessita de incorporar determinados elementos considerados fundamentais e capazes de o identificarem como tal, nomeadamente: deve ser adequado ao contexto; deve obedecer a uma finalidade, e deve ser apropriado pelas pessoas que o fazem, ou seja, “o projeto tem a ver com uma realidade, orienta-se para um fim e é concebido e

gerido pelas pessoas que nele se envolvem” (p.16). Assim, para Alonso (2000), o currículo como projeto “consubstancia as opções da escola [...] acerca da seleção e organização da cultura e da formação que considera imprescindível oferecer aos seus alunos através da organização de experiências de aprendizagem significativas que possibilitem uma educação de qualidade para todos” (p. 62).

A adoção desses pressupostos requer, no entanto, uma certa flexibilização e autonomia das escolas e dos professores, no sentido de serem (co)-construtores dos propósitos educativos e do próprio currículo, fazendo as suas opções e decisões curriculares, tendo em conta as suas características, necessidades, interesses e diversidade de situações, mas considerando os elementos definidos a nível central como denominador comum, resguardando o princípio da coesão nacional. Isso significa que o currículo deve prever um corpo de aprendizagens comum a ser garantido a todos (o *core curriculum*), i.e., as aprendizagens essenciais nucleares, que representam os conhecimentos universais que configuram as mais variadas áreas de saber informados por princípios, leis, conceitos, factos e teorias, bem como os instrumentos, instruções e estratégias para a sua efetivação.

Por conseguinte, é necessário também uma abertura e flexibilização de modo que, nos outros níveis de intervenção educativa, as escolas e os professores possam assumir tais elementos definidos a nível nacional (central), organizar e articular com os elementos do contexto, incluindo os saberes locais que têm como mote as características socio-antropológicas de tais contextos, para assim assumirem e desenvolverem como um projeto com o qual se identificam, numa lógica, segundo Roldão (2000a), de “binómio curricular”⁹, na qual a escola é tida como o espaço de contextualização e recontextualização do currículo instituído. Em suma, estar-se-ia assim a “romper com uma lógica uniformista em favor de uma lógica autonomizadora das escolas nas decisões

⁹ Os termos desse binómio incluem dois elementos fundamentais: o primeiro elemento prende-se com a dimensão do que é socialmente necessário a todos – as aprendizagens essenciais comuns, o *core curriculum*, o que é socialmente reconhecido como competência(s) indispensável(is), sustentada(s) por sólido conhecimento, que o aluno deverá adquirir na escola. O segundo termo do binómio refere-se à concretização que cada escola faz desse *core curriculum*, concebendo-o como um projeto curricular seu, ou o currículo de escola, operacionalizador do seu projeto educativo, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais (Roldão & Almeida, 2018, p.15).

curriculares, e jogar o binómio em que há uma petição nacional e uma apropriação dirigida e decidida pelas escolas, em vez de uma conceção no plano central e uma execução no plano local” (p.18).

Esta perspetiva, também defendida atualmente para o contexto angolano, requer uma política educativa descentralizada, no qual, como se disse, tanto as escolas como os professores devam ter determinada autonomia na tomada de decisões curriculares. Isso, por sua vez, para além de implicar a atribuição de poderes a esses agentes, implicaria igualmente a adoção de um acréscimo nas suas responsabilidades profissionais, bem como, de adequação, contextualização e recontextualização da estrutura curricular (Julião, 2019; Afonso & Agostinho, 2019).

A análise da problemática da definição de currículo e suas perspetivas não esgota as questões que a envolvem, sugerindo, por isso, uma abordagem de outros aspetos, incluindo as suas dimensões, das mais gerais às mais operacionais.

Dimensões Curriculares

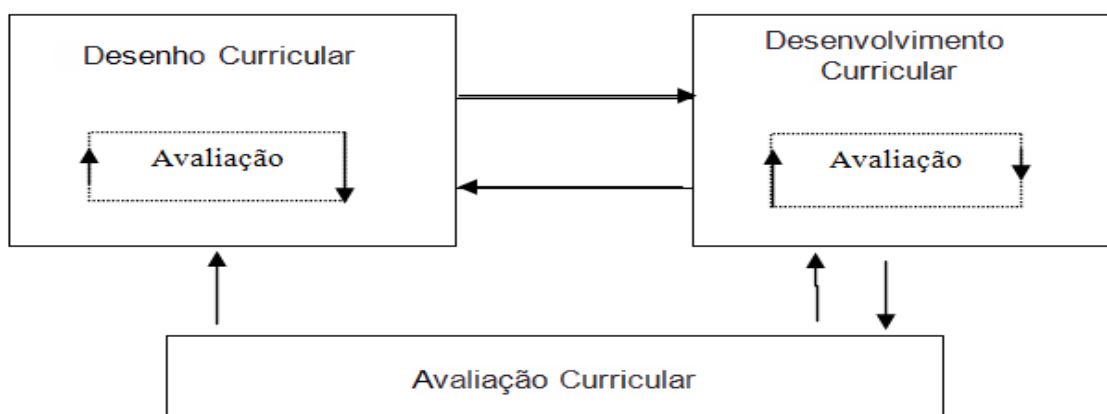
A evolução teórica do conceito de currículo enquanto produto foi sendo acompanhada do conceito de desenvolvimento e gestão do currículo enquanto processo (Roldão, 1999; Braslavsky, 2003). Assim, considerando que o currículo assume ao mesmo tempo uma dimensão política, técnica e profissional, a sua teorização tem subjacente uma maneira de o conceber desde a teoria à prática (Braslavsky, 2003), ou seja, da conceção até à implementação, percorrendo suas dimensões, níveis e contextos de operacionalização. Assim, Contreras (1994) define dimensões curriculares como “maneiras de abordar o processo de teorização curricular e o currículo” (p. 52). No entanto, para Fernández (2000), dimensões curriculares são manifestações do processo curricular, a forma em que se expressa e se concretiza.

Neste sentido, Piletti (2010) identifica três dimensões curriculares consideradas mais gerais, nomeadamente (i) a *dimensão filosófica*, que se refere aos fins da educação, tendo em conta o tipo de homem que se quer formar para uma determinada sociedade; (ii) a *socio-antropológica*, que inclui os aspetos socioculturais que caracterizam os sujeitos visados e o seu meio; e

(iii) a *psicológica*, que considera os níveis de desenvolvimento dos sujeitos, incluindo os seus ritmos de aprendizagem.

Em termos operacionais, Rodrigues e Sá-Chaves (2004) apontam duas dimensões, referindo-se à dimensão curricular *instituída*, relacionada com “as opções decorrentes dos processos de decisão curricular ao nível macropolítico”, e a dimensão curricular *instituinte* (implementada), que consiste na “[...]operacionalização crítica e responsável em situações específicas” (p.100). Tal perspetiva parece ter merecido outras abordagens no quadro dos processos de conceção, elaboração, desenvolvimento e gestão do currículo, porquanto Suárez, Lena, Fernández e Soca (2013) as classificam em três categorias de dimensões, nomeadamente “(i) *Desenho Curricular*, (ii) *Desenvolvimento Curricular* e (iii) *Avaliação Curricular*” (p.18), conforme a figura 2.

Figura 2 – Dimensões Curriculares



Fonte: Suárez, Lena, Fernández e Soca (2013, p. 18)

(i) Desenho Curricular

Essa dimensão curricular corresponde ao processo de conceção e determinação dos desígnios de um determinado sistema educativo, tendo em conta as exigências de formação dos alunos num determinado nível de ensino, ficando plasmados nos documentos oficiais em correspondência com os níveis de decisão curricular micro, meso e macro para um país, região ou instituição educativa (Fernández, 1995). Admite-se, assim, tratar-se da fase de conceção e elaboração das intenções curriculares nacionais pela administração central, que Suárez, Lena, Fernández e Soca (2013) consideram como a “tradução de um ideário educativo a uma possibilidade de realização e a relação entre a intenção e a ação. Expressa os interesses da política do Estado plasmados na

política educativa, para a sua concretização na formação para a cidadania e, profissional, nas instituições escolares” (p.19).

A crescente influência nas políticas educativas nacionais de agendas internacionais, que não devem ser vista acriticamente mas de um modo contextualizado em cada país (Akkari, 2017), conforme nos referimos no capítulo 1, deve assim estar alinhadas com documentos da política educativa nacional (no caso de Angola, por exemplo, a LBSEE, o PND-2018-2022 e Programa Educar Angola-2030). Assim, e em relação ao desenho curricular, mobilizamos aqui o conceito de “coerência curricular interna”, abordado por Almeida, Roldão e Barcelos (2020), sobre o desenvolvimento do currículo a nível político (macro). No nosso contexto este deve implicar: (a) alguma coerência entre orientações curriculares internacionais e nacionais, (b) coerência vertical entre anos de escolaridade; e c) coerência interdisciplinar, nomeadamente entre as várias disciplinas de um ano de escolaridade.

Quanto ao processo propriamente dito de desenho curricular, conforme já referia Pérez (2004), este pode ser visto como “um processo em que se concretizam as intenções educativas em um projeto que, partindo do diagnóstico da realidade escolar, estabelece seus problemas e necessidade para projetar os objetivos, conteúdos, métodos, meios, formas de organização e avaliação que permitem satisfazê-los” (p. 5). Trata-se, assim, de uma perspectiva que parece alinhar-se ao que nos referimos atrás, sobre a necessidade de uma conceção de currículo como um projeto contextualizado e diferenciado e que tenha em consideração as necessidades e interesses dos sujeitos a que se destina, como co-construtores na sua conceção, elaboração e gestão. É provavelmente por isso que Emanuel (2017) enfatiza a necessidade de se ter em conta a etapa de diagnóstico, pois que a não observância desta etapa no processo de desenho do currículo “pode explicar, dentro de certos limites, várias razões que emperram a sua qualidade e que, na maioria das vezes, é fortemente descontextualizada e com implicações na qualidade educativa dos países que apontam tal prática” (p. 41).

(i) Desenvolvimento Curricular

Esta dimensão classicamente tem sido associada, de uma maneira geral, ao processo de implementação ou execução do currículo,

consubstanciando-se em atividades inerentes ao cumprimento dos desígnios educacionais plasmados no desenho curricular que, em princípio, deveriam basear-se nos problemas e necessidades educativas que caracterizam o contexto da sua aplicação. Veja-se, por exemplo, que Pérez (2004) a refere como sendo a fase de concretização do desenho curricular no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, no entanto, de uma conceção mais vulgarizada, predominantemente prescritiva e normativa do currículo que deve ser ofertado aos professores, tidos como meros executores, e que devem implementar em sala de aulas com os alunos (ver a teoria tecnicista referida acima). Do mesmo modo, Suárez, Lena, Fernández e Soca (2013) consideram desenvolvimento curricular como “a fase em que se organiza e se desenvolve o processo educativo, e como parte deste, o processo de ensino-aprendizagem é quando o currículo cobra vida e, em grande medida, se materializam os fins do projeto social e da política educativa” (p. 32).

Ora, contrariamente a esta perspetiva, já Roldão (2000a) argumentava que o desenvolvimento curricular não pode ser encarado como sinónimo de planificação, nem de execução, admitindo-se que estas sejam, apenas, uma das faces que regem o currículo, pelo que, requerem articulação com as de conceber, “pensar o currículo, pôr em prática os mecanismos, e se os mecanismos não resultarem, repensar. Portanto, é um processo circular e integrado” (p. 18). Assim, esta deve ser uma ação contínua de diferentes níveis e contextos de conceção, gestão e avaliação do currículo, pressupondo-se, por isso, que “[...] está em permanente processo de construção, o que deverá criar constantes possibilidades de mudança nas práticas de ensino pela aferição de processos e resultados da aprendizagem” (Roldão & Almeida, 2018, p. 22).

Isso pressupõe que esta dimensão deva integrar, de forma equilibrada, as decisões de todos os intervenientes do processo educativo, no quadro de uma construção múltipla, orientada para a resolução de questões práticas, implicando assim dos professores atitudes reflexivas e comportamentos orientados para a busca de soluções adequadas, bem como para o estabelecimento e desenvolvimento de diálogo e de negociação com os demais atores do processo (Santos, 2007). Esta perspetiva impõe, tal como já nos referimos, a necessidade de adoção de um modelo de desenvolvimento e gestão do currículo que favoreça um equilíbrio entre a visão clássica,

entretanto ainda presente em determinados sistemas educativos, fundamentalmente naqueles que primam por procedimentos curriculares concebidos do topo para a base, por isso predominantemente disciplinar, prescritiva e normativa, com a visão crítica, que favoreça o atendimento das necessidades e especificidades da realidade local em que se destinam.

Para o efeito, e como refere Alarcão (1999), “só um currículo flexível permite realizar este desiderato: integrar, numa matriz unificadora, as matrizes diferenciadoras requeridas pelos respetivos contextos. E só os professores, como gestores do currículo, e não meros executores de decisões centralmente tomadas, poderão tornar significativo um currículo flexível” (p. 7).

(i) Avaliação Curricular

Esta dimensão curricular consiste num processo que visa, na generalidade, o estabelecimento de juízos de factos que permitam a tomada de decisões com vista à melhoria quer dos processos como dos resultados, incluindo o próprio currículo. Segundo Pérez (2004, p. 5), “a avaliação – das aprendizagens, do estado do desenho do currículo e do desempenho dos professores – constitui a retroalimentação do projeto que permitirá o seu ajuste permanente”. Neste sentido, Suárez, Lena, Fernández e Soca (2013) consideram que ela “não é um ato final, se não que vai ocorrendo ao longo do desenvolvimento do próprio projeto em suas diversas fases” (p. 50), admitindo-se assim ser uma dimensão transversal a todas, ou seja, presente em todos os processos de conceção, desenvolvimento e gestão do currículo.

Isso pressupõe que, independentemente de tais dimensões serem assim apresentadas, constituem “unidade indestrutível fortemente amparada pela avaliação como processo presente em todos os momentos, fases ou dimensões, que proporcionam dados e informações capazes de subsidiar a análise, interpretação e descrição do estado da qualidade não só do próprio currículo, mas também da educação escolar” (Emanuel, 2017, p. 42).

Níveis de decisão e gestão curricular

A necessidade de um paradigma de diferenciação curricular no quadro do binómio curricular (currículo nacional – projetos curriculares contextualizados) ocasionou uma rotura com o paradigma uniformista, favorecendo, com efeito, um redimensionamento dos contextos e níveis de

decisão na gestão do currículo (Roldão, 2000b). Entretanto, embora com âmbito de incidência diferenciados, estes contextos e níveis de decisão precisam de estar entrosados e articulados, pois que, “o domínio da gestão curricular situa-se precisamente no cruzamento entre o currículo e o desenvolvimento curricular, que poderá ser marcado pela concretização das decisões curriculares ao nível da Administração Central ou pelo deslocamento para as escolas de níveis e campos fundamentais de decisão” (Dinis & Roldão, 2004, p. 62).

Neste sentido, no que diz respeito aos níveis em que se operacionalizam os processos de organização e da ação educativa, nos quais se inscrevem os do currículo, D’Hainaut (1980) já referia que:

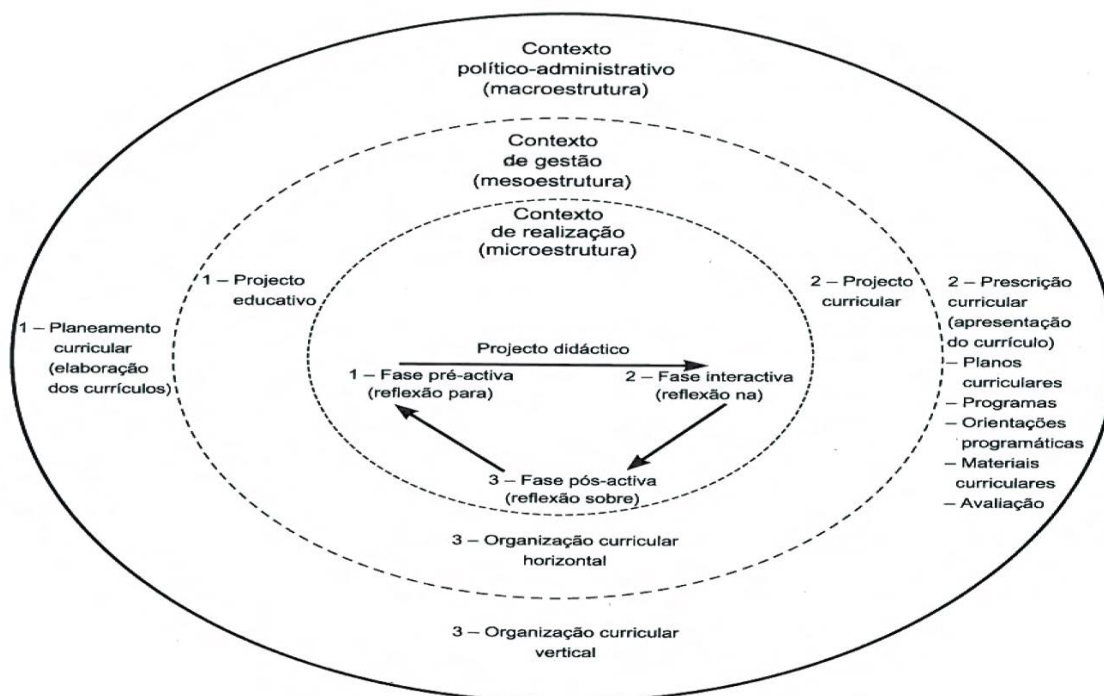
A orientação de uma ação educativa qualquer, [...] efetua-se a três níveis de decisão da organização educativa: - ao nível político, determinam-se os fins da ação, - ao nível da gestão da educação, precisam-se as finalidades que deveriam conduzir a realizar as intenções da política educativa, - ao nível da realização, determinam-se objetivos que exprimem os resultados esperados das ações que se empreendem para alcançar finalidades propostas ao nível da gestão” (p.22).

Isso significa que, na gestão do currículo, impõe-se a necessidade do atendimento dos diferentes níveis de decisão normativa, agrupados em três contextos, conforme apresenta Santos (2007, p. 27):

- Contexto **Político-Administrativo**: corresponde à macroestrutura, onde se definem as linhas gerais da política educacional, ou seja, do planeamento curricular, da prescrição curricular (planos curriculares, programas, orientações programáticas, materiais curriculares e avaliação) e da organização curricular vertical;
- Contexto de **Gestão**: corresponde à meso-estrutura, onde se definem os princípios orientadores para a elaboração do projeto educativo da escola, do projeto curricular de escola e da organização curricular horizontal;
- Contexto de **Realização** que corresponde à microestrutura, onde se definem os elementos básicos do currículo no projeto socio-didático.

Veja-se, na figura 3, como tais contextos se inter-relacionam na prática.

Figura 3 – Níveis de decisão curricular agrupados em três contextos



Fonte: Santos (2007, p. 28).

Perante isso, parece legítimo pensar-se que a gestão curricular pressupõe a tomada de decisões em diferentes níveis de intervenção educativa “quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida” (Roldão & Almeida, 2018, p. 23) e que deve incluir ainda, segundo as autoras, dimensões como “analisar, decidir, concretizar a decisão, avaliar o desenvolvimento e os resultados que decorrem da decisão, prosseguir, reorientar ou abandonar a decisão tomada” (p.18). Nota-se, assim, que a gestão curricular é um processo que ocorre em níveis distintos, implicando, com efeito, a intervenção igualmente de diferentes atores educativos. Daí que se advoga, tal como já aludido, a necessidade de uma articulação dialógica nesses diferentes níveis ou contextos de gestão, incluindo a escola.

Em suma, para além do referido nos eixos sumariados, parece-nos particularmente relevante debruçar-nos sobre o nosso objeto de estudo à luz de uma abordagem contextualizada no continente Africano e em Angola, assim como em perspetivas político-educativas atuais de organismos internacionais, como é o caso dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da AGENDA 2030 (4.º ODS); dos Objetivos da AGENDA 2063 da União Africana

(UA), do Plano Nacional de Desenvolvimento de Angola (PND-2018-2022), e dos Fins da Educação em Angola, plasmados na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), Lei n.º17/16, alterada pela Lei n.º32/20, com as finalidades do ensino da História no EP em Angola.

Esta relevância advém da quase impossibilidade de estudar hoje um objeto educativo sem esse enquadramento internacional, atendendo à necessidade de não perdermos de vista os problemas e desafios do mundo atual, do qual destacamos o de uma educação para um desenvolvimento sustentado. Também considerando as necessidades e prioridades definidas para Países Africanos, de que Angola faz parte, onde existem problemas específicos, como por exemplo o da pobreza, o das desigualdades sociais, o da inclusão, de algum défice democrático, mas também de preservação da História e valores nacionais, para os quais os sistemas educativos devem ter uma particular atenção no desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa, processo no qual, como veremos mais adiante, a disciplina de História pode desempenhar um importante papel. Por isso, a questão que se nos coloca é em que medida isto acontece no(s) currículo(s) da disciplina de História no EP em Angola e como estes podem ser potenciados.

2.2 – Didática: conceptualização e perspetivas de abordagem

As conceções e abordagens sobre Didática na atualidade vão para além da perspetiva (tradicional) que geralmente era-lhe atribuída, isto é, do “quê e do “como”, reduzindo-a, assim, a uma prática profissional docente (Alarcão, 2020). Até antes do século XVII parece que não se falava numa área de saber enquanto “teoria de ensino, que sistematize o pensamento didático e o estudo científico das formas de ensino” (Libânio, 2013, p. 59), uma vez que “a formação da teoria didática para investigar as ligações entre ensino e aprendizagem e suas leis ocorre no século XVII, quando João Amós Comênio (1592 – 1670) escreve a primeira obra clássica sobre Didática, a *Didactica Magna*” (p. 60), lançando bases, princípios e regras de difusão do conhecimento de forma generalizada, fundamentada na máxima: “ensinar tudo a todos”. Esta conceção de Didática, por sua vez, depreciava a aprendizagem, pois que colocava a tónica ao ensino.

Com efeito, foi a partir do século XIX, com o movimento da Escola Nova, que o campo didático conheceu outros enfoques, ocasionando uma perspectiva que consignava ao aluno um papel de protagonista do processo de ensino-aprendizagem (Lourenço, 1991). Neste sentido, as discussões epistemológicas da Didática assumiram dois sentidos substanciais: Didática enquanto arte de transmissão de saberes que afasta o sujeito do seu objeto de conhecimento, fundamentada em crenças positivistas, e a Didática construtivista assentada nas virtudes da interpretação de saberes multidisciplinares e no pressuposto de que todo o conhecimento é auto construído (Sequeira, 1991).

Assim, podia-se perceber a Didática como a arte de ensinar, com recurso ao método; ou seja, uma ciência que se dedicava aos métodos e técnicas de ensino de uma determinada disciplina e que possibilitem ao aluno, enquanto agente ativo na construção da sua própria aprendizagem, a assimilação de conhecimentos e saberes, mediante orientação do professor. Desta tentativa de definição de Didática é praticamente evidente a ausência de referências em relação à avaliação – uma ferramenta de capital importância na mediação entre este processo bipolar: ensino-aprendizagem. Por conseguinte, segundo Alarcão (1984), foi em meados do século XX, tendo em conta estudos no âmbito do desenvolvimento curricular, incluindo as preocupações relativamente à rentabilização da ação docente, que se evocou a avaliação como constituinte da atividade didática.

De acordo com esta autora, embora hoje se assuma a Didática como um ramo de saber científico no quadro da investigação educacional, inicialmente e mesmo até neste século, em determinados contextos, foi-lhe atribuído um sentido normativo, sendo por isso confundida como uma simples arte de ensinar, com recurso a um conjunto de técnicas mecanicistas sobre como ensinar (didactismo). Contrariamente a isso, a Didática era já vista na década de 80 do século XX como:

“a ciência de *como* ensinar [e aprender] *o quê, a quem, em que circunstâncias, porquê e para quê?* [aonde e com quem?]. Assim, adquire um carácter de descoberta permanente sobre os métodos, processos e técnicas que melhor se coordenam com os conteúdos a ensinar, os educandos a formar, as situações reais do processo de ensino-aprendizagem e os objetivos e fins da educação” (Alarcão, 1984, p.45).

Nesta perspectiva, a Didática afasta-se de uma concepção dualista, que tem como base uma visão positivista da ciência e assume-se como uma disciplina integradora, ou seja, como referem Andrade e Araújo e Sá (1989) e Alarcão (1991; 2002), uma disciplina de interfaces que objetiva a compreensão e intervenção do seu objeto de estudo e os aspetos subjacentes, considerando os contextos e os fatores que os condicionam. Por conseguinte, na ótica de Libânio (2013), para além de teoria geral de ensino e uma das áreas fundamentais na formação de professores, a Didática busca “investigar os fundamentos, as condições e as formas de organização e realização do ensino, porquanto a ela compete converter os objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função dos objetivos, estabelecer vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos” (p. 26), e permitir a formulação de orientações para a atividade docente, tendo como base uma teoria de educação.

Deste modo, sendo uma disciplina científica autónoma tal como as outras áreas científicas suas correlatas, a Didática dispõe de um campo epistemológico e metodológico peculiar. Como afirma Ponte (1999), não se trata mais de um simples domínio da prática profissional, mas sim, “constitui um campo científico onde realiza-se trabalho de investigação e produção de novo conhecimento”, pelo que, nela “reconhecem-se duas características: um objeto bem definido e uma metodologia de trabalho própria” (p. 4). Nesta conformidade, já Alarcão (1989) definia como objeto da didática, o conjunto dos fenómenos de ensino-aprendizagem das várias disciplinas e dos vários níveis de ensino, cujo objetivo e finalidade residia em contribuir para a melhoria do processo educativo.

Quanto ao seu método de investigação, a autora (1989) salientava que ele corresponde a um modelo de trabalho sistemático que inclui um conjunto de variantes, desde a investigação de natureza quantitativa, baseada em procedimentos de análise estatística e outros processos de modelação matemática, à investigação de cunho qualitativo que envolve estudos de caso, entrevistas clínicas e estudos etnográficos e, com maior ocorrência, estudos de investigação-ação que incluem processos colaborativos onde são implicados docentes e investigadores de diversas instituições (Alarcão, 1989; Ponte,

1999). Diante disso, torna-se tácito e reconhecível o estatuto científico da Didática e a sua autonomia como disciplina vital, em particular no âmbito da Formação de Professores. A propósito, Andrade e Araújo e Sá (1989) referem que, “a autonomia da didática relaciona-se inegavelmente com a delimitação de um objeto de estudo específico, **a sala de aula**. Sala de aula que se define como um espaço constituído por interações/discursos através dos quais a matéria é ensinada/aprendida” (p.134).

Neste contexto, a sala de aula, entendida como espaço de interações diversas, aonde ocorrem os processos de socialização de conhecimentos com vista a aprendizagens e saberes dos sujeitos, acaba constituindo-se em matéria de trabalho do investigador didata, numa lógica que Andrade e Araújo e Sá (1989) admitem ser os dois discursos integrativos da Didática, nomeadamente o *formativo* e o *investigativo*. Significa que, a ação didática (prática) é, *de per se*, o elemento central da investigação em Didática.

Como afirma Pimenta (2008), a Didática vale-se do ensino como seu objeto de investigação. Daí que “considerá-lo como uma prática educacional em situação historicamente situada, significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva” (p. 53). Esta relação que se advoga entre o que é ensinado na prática e o que a Didática investiga (ou deve investigar), terá provavelmente impulsionado Alarcão (2008) a identificar as dimensões que designou por “Tríptico Didático”, de que mais adiante nos debruçaremos.

Com base no enunciado, é possível identificar-se os trilhos percorridos em busca da identidade epistemológica da Didática no seio das múltiplas áreas de saber com as quais interage de modo a se reconhecer a sua importância e contributo nos diferentes tempos. Todavia, é relevante constatar-se que a investigação desenvolvida de forma sistemática no domínio didático é relativamente recente em muitos contextos. No caso de Portugal, por exemplo, data da década de 80 do século XX, uma época em que se iniciaram formações de pós-graduação nesta área, contribuindo, conseqüentemente, para a sua afirmação em contexto universitário (Alarcão, 2002).

Neste percurso para a sua afirmação e reconhecimento, identificam-se quatro fases que, como afirma esta autora, “não se excluem temporalmente nem se têm manifestado ao mesmo tempo em todas as instituições” (p. 38), nomeadamente:

- (i) Funcional – introdução da Didática nas áreas/cursos de formação inicial de professores (e.g., Didática específica/metodologia de ensino de...) com o propósito de os dotar de ferramentas para o exercício de seu labor. Trata-se aqui da Didática curricular que Andrade, Sá, Vieira e Araújo e Sá (1993) já referiam, em jeito de definição, como uma disciplina teórico-prático, integradora de saberes pluridisciplinares, interpretativa, exploratória, promotora de um ensino analítico e reflexivo;
- (ii) De afirmação institucional – consiste no reconhecimento, pelas universidades portuguesas, da Didática como uma área científica, tal como já nos referimos, nos cursos de pós-graduação (mestrados, doutoramentos e provas de agregação);
- (iii) Reflexiva – aprofunda-se o estatuto epistemológico da Didática e da sua área de atuação e, conseqüentemente promove-se mais encontros e congressos¹⁰ na área (reflexão metodológica);
- (iv) De afirmação investigativa – criação de equipas e centros¹¹ de investigação na área, possibilitando ainda mais a disseminação dos resultados da produção científica. Com esta fase assiste-se a um redirecionamento da investigação em Didática que deixou de estar à margem da escola, dos problemas que daí surgem e dos professores, passando a ser parte das equipas de investigação, ou seja, um trabalho com e pelos professores, numa lógica, como já referido, de investigação-ação, objetivando desenvolvimento e resolução de problemas emergentes das práticas letivas.

Neste sentido, a (re)significação epistemológica da Didática, tendo como base a investigação da prática no terreno e dos fenómenos daí decorrentes,

¹⁰ Por exemplo, o 2.º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologia de Ensino organizado pela Universidade de Aveiro em 1991; O 1.º Encontro de Didática nos Açores, em 1998.

permitiu a modificação substancial do tradicional triângulo didático: professor (ensinar); aluno (aprender); conhecimento (formar), pois, esta perspectiva tradicional desprestigiava as outras dimensões didáticas (Pimenta, 2008). Por conseguinte, “a construção da teoria didática, a partir da prática, demanda a consideração do triângulo didático *em situação*, ou seja, os contextos sócio-teóricos/históricos nos quais a prática ocorre. Trata-se, pois, de tomar a prática enquanto práxis” (p. 21).

Assim sendo, o campo didático amadurecido e emancipado passou a afirmar-se, segundo Canha e Alarcão (2010), como “[...] um campo que se atualiza e se desenvolve numa estreita articulação entre três grandes dimensões internas que o constituem” (p. 2), assumindo-o com dinamismo intrínseco e ainda mais coerente com os novos paradigmas de educação e investigação (da racionalidade técnica à reflexão sobre a ação). Em decorrência disso, assiste-se então a um aprofundamento das suas dimensões epistemológicas, nomeadamente a formativa e a investigativa (Alarcão & Canha, 2008; Canha & Alarcão, 2010).

Com efeito, já em 2001, em ocasião de um trabalho de investigação desenvolvido e voltado a esta perspectiva, Canha tecia um comentário que aparentemente encerrava já uma definição síntese da Didática, fazendo *jus* às questões aludidas: “Julgo, assim, que a disciplina terá já atingido uma fase de maturação que permite defini-la como uma ciência que interage com outras ciências, constituindo-se como disciplina de interface entre várias áreas do saber que mobiliza com o fim de compreender e intervir sobre os acontecimentos de sala de aula, seu objeto de estudo” (Canha, 2001, p. 36). Na mesma linha de pensamento, relativamente ao conceito Didática, já Santos (1997) o definira nos seguintes termos:

“Defendo que a didática trata do ensino/aprendizagem de conteúdos e métodos e da avaliação das aprendizagens respetivas, pelo que tem necessariamente que tratar: dos conhecimentos de que trata a disciplina em questão; do modo de os traduzir, adaptar, desdobrar, adequar, tendo em vista os alunos a quem a disciplina se destina; do modo como estes conhecimentos foram construídos pela comunidade científica; e dos processos de construção de conhecimento por alunos, em aula, orientados por um professor. Há, pois, que ter em conta as seguintes quatro vertentes de base: a vertente científica, associada aos saberes

¹¹ Por exemplo, em 1994 foi criado na Universidade de Aveiro, o Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

específicos de que trata a disciplina, e a sua adaptação ao contexto curricular; a vertente histórico-epistemológico, sobretudo no que ela tem de mais relevante em relação com aqueles saberes específicos; a vertente psicossociológica dos processos de aprendizagem; e a vertente da organização e da vivência da prática em sala de aula” (p. 29).

Nestas definições que emergem de concepções até certo ponto influenciadas pelo pensamento de investigadoras como Alarcão, Costa, Andrade, Araújo e Sá, membros do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CDTFF), relativamente à essência do conceito Didática, subjazem duas ideias fundamentais, por sinal já referidas e que se assumem neste texto. Trata-se da perspetiva integradora da Didática, que a revela como (i) uma disciplina eminentemente científica, e (ii) autónoma em relação às outras áreas de saber suas correlatas, pois dispõe de um objeto de estudo próprio. Isso reforça a ideia referida por Alarcão (1989), Andrade e Araújo e Sá (1989) e Valente (1991), sobre a relação de interdependência que deve existir entre o campo da teorização e da efetivação didática no terreno (dialética entre teoria e prática), incluindo episódios da sala de aula, que se constituem em matéria de estudo da própria Didática.

Conforme referido, a Didática era configurada por três dimensões internas, identificadas e definidas em 1994 por Isabel Alarcão, nomeadamente a dimensão investigativa, a formativa e a profissional, que no seu conjunto e nas suas relações constituíram o denominado *Tríptico Didático*. Assim, a dimensão investigativa refere-se à atividade científica no âmbito da construção de conhecimento. Ou seja, tendo em conta as questões que emergem da ação didática, realiza-se a investigação a ela referente, visando “[...] conhecimento sistematizado do processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina ou área disciplinar, com vista à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e no desenvolvimento pessoal do aluno” (Alarcão, 2000, p. 268). A dimensão profissional é aquela subordinada às ações do professor no ato educativo, isto é, no processo de ensino-aprendizagem em contexto de sala de aula em qualquer nível de ensino, sendo, por isso, uma dimensão performativa e situacional. Já a dimensão curricular, é aquela presente nos cursos de formação de professores, incluindo os contextos de graduação e pós-graduação.

A concepção do Tríptico Didático, ancorada no campo epistemológico da Didática, evidenciava a necessidade de uma relação de interdependência e de complementaridade entre os processos de teorização, investigação e de realização didática no terreno, contribuindo deste modo, para a melhoria da qualidade de tais processos e seus resultados em contexto macro, meso e micro do ato educativo. A este propósito, Alarcão (1994) já afirmava que, “estas três faces da didática, se se contextualizam em momentos preferencialmente distintos, interligam-se entre si de modo a estabelecerem interfaces de conceptualização e ação” (pp. 723-724).

Todavia, desde o ano de 2006, tendo como campo de estudo a Didática das línguas (DL), as reflexões no campo epistemológico da Didática foram sendo aprimoradas, tendo ocasionado novos indicadores nesta área de saber orgânica e dinâmica, fundamentalmente com a realização do projeto “*Didática das Línguas: Estudo meta-analítico da investigação em Portugal*”¹² que visava “contribuir para a definição do estado de arte da investigação portuguesa em DL entre 1996-2006, proporcionando às comunidades académicas e profissionais e aos decisores políticos, um corpo de conhecimento coerente sistematizado” (Alarcão & Araújo e Sá, 2010, p. 5).

Este estudo, como referido, permitiu o emergir de novos indicadores de análise que não cabiam nas dimensões do tríptico que até então vigorava, desencadeando uma reconceptualização dessas dimensões, permitindo a sua atualização, agrupando as dimensões curricular e a profissional numa única dimensão: a formativa (de professores e alunos). Ainda no âmbito da (re)configuração do *Tríptico Didático*, surge a dimensão política, que passou a incluir “as recomendações que incidiam sobre instrumentos oficiais de orientação didática (programas, manuais, gramáticas...), no seu conteúdo e nas orientações políticas que os consubstanciam” (Canha, 2013, p. 31). Na mesma perspetiva, já Alarcão, Andrade, Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2010), a definiam nos seguintes termos:

“Por dimensão política entendíamos e, sobretudo entendemos hoje, após aprofundamento do conceito, o discurso relativo ao pensamento e às decisões que tinham a ver com as macro-orientações estratégicas

¹² Este projeto foi coordenado por Helena Araújo e Sá, com apoio de Isabel Alarcão e teve financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), (POCI, PPCDT/CED/59777/2004), com um período de vigência de três anos, entre 2006 e 2009.

influenciadoras das linhas de ação consubstanciadas na organização dos sistemas educativos, dos currículos, programas e orientações curriculares, independentemente de quem tem o poder de decisão (maioritariamente os políticos) e o poder de exprimir opiniões com intencionalidade crítico-transformadora eventualmente influenciadora das macrodecisões (os didatas incluindo nestes também os professores)” (p.17).

Assim, fica evidente e se reforça a ideia anteriormente anunciada e assumida, de que a Didática é uma área de saber orgânica, complexa e dinâmica, por isso, em mutação. Suas dimensões internas e operacionais (Tríptico Didático) passam a ser configuradas em três: dimensão investigativa, dimensão formativa e dimensão política, denotando-a como multidimensional. Logo, as múltiplas interações que se estabelecem entre suas dimensões nucleares determinam o seu caráter epistemológico.

2.3 – Currículo e Didática: suas articulações

Para além das múltiplas interações que se estabelecem entre as suas dimensões internas, a Didática interage com outras áreas de saber suas correlatas. Uma dessas áreas é a do Currículo que, na sua essência, incorpora elementos que se identificam com o campo didático. Significa que, tanto uma quanto outra se revelam como campos de estudo próprio, com objetos de estudo peculiares; porém, com elementos que se confluem.

Se por um lado o currículo equaciona a seleção e organização dos princípios e fins da educação (que dão vida ao conteúdo escolar) e os outros elementos subjacentes, por outro, a didática ocupa-se dos diferentes elementos que têm a ver, *grosso modo*, com os processos de ensino-aprendizagem em contexto escolar, bem como, da busca da compreensão dos fatores associados e/ou decorrentes deste processo, de modo a poder intervir e, assim, proporcionar melhorias tanto a nível destes, como a nível do desempenho profissional dos professores e também do próprio currículo, tendo em conta as suas múltiplas dimensões operacionais.

Apesar disso, parece que em muitos contextos ainda impera uma lógica discursiva de segmentação entre a Didática e o Currículo. Porém, segundo Roldão (2011), essas “enquanto campos de saber educacional e domínios de saber profissional dos professores, se encaminham numa crescente convergência de objetivos, embora com objetos diversos mas interligados”. A

autora avança referindo-se que, lhe “parece pois útil um esforço de reconceptualização que articule – e não separe – o saber curricular e o saber didático” (p.50).

Entretanto, contrariamente a este entendimento, Alarcão (2011) considera que é praticamente extemporâneo, hoje, falar-se em aprofundamento epistemológico do campo didático, atendendo ao investimento já empreendido neste domínio para a sua (re)significação e afirmação enquanto área de saber científico, no qual, pelo menos ao nível de Portugal, terá prestado contributo. Maria do Ceu Roldão comprova e reafirma a articulação entre os dois campos do saber ao referir-se à complementaridade entre ambos e ao assumir a máxima “pensar curricularmente, agir didaticamente” (cf., Roldão, 2006), “isto é, atuar didaticamente no contexto de um currículo em movimento”. Pois, a Didática precisa de ser entendida como “interação dinâmica, altamente contextualizada, aproximando-se da gestão curricular ao nível micro do ensino propriamente dito” (Alarcão, 2011, p. 11).

Por essas razões, neste trabalho elegemos falar de suas articulações. Veja-se que o campo curricular acolhe elementos não só referentes a estudos e/ou pesquisas sobre o currículo escolar e os contextos específicos de formação, mas também aos de caráter político e pedagógico-didático, propostos a um sistema de educação e ensino, questões essas das quais o campo didático igualmente se ocupa, como já frisado. A propósito, Libânio (1998) referia que Didática e Currículo “têm objetos de investigação coincidentes, isto é, abarcam a mesma problemática e os mesmos campos de atuação prática [...]. Neste sentido, ver-se-á que os temas curriculares e didáticos ora se sobrepõem ora se complementam numa espécie de divisão de tarefas” (pp. 54-55).

Assim, parece estarem aqui implícitas as questões da essência da escolarização, que constituem o desígnio destes dois campos do saber, pois, nos dizeres de Alarcão (2011) “quer o currículo quer a didática se situam na confluência de três vetores: saber, aluno e sociedade” (p. 11). Portanto, “dito deste modo, não há, no campo das ciências da educação, lugar para o enunciado disjuntivo quando se aborda conceptualmente o currículo e a didática” (Pacheco, 2014a, p.1096). Deste modo, parece relevante constatar que a compreensão da essência das áreas em análise parece possível a partir

do pensamento de Braslavsky (2003) e Alarcão (2011; 2020), que admitem ser uma procura de respostas sobre seis questões fundamentais, nomeadamente porquê ensinar? O quê ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Com quem aprender? O quê, como e quando avaliar? Isso amplia e reforça o entendimento relativamente às relações que se estabelecem entre esses dois domínios do saber que se afiguram como sendo duas faces da mesma moeda.

Todavia, ainda que se deseje procurar e/ou assinalar as principais marcas distintivas¹³ da Didática e do Currículo, Roldão (2011) refere poder ser, sobretudo, observando seus *locus* de origem, à ênfase e o âmbito. Entretanto, reconhece ser claro que, apesar dessa distinção que faz, a tendência é de inevitável diálogo entre estas duas dimensões do mesmo processo. Aliás, como paráfrase do “*pensar global, agir local*”, propunha como pista para reflexões futuras o “*pensar curricularmente, agir didaticamente*”.

Em suma, se os campos curricular e didático se estabelecem como distintos, é praticamente inegável que, a despeito das suas especificidades, compartilham de preocupações comuns, complementam-se e, por conseguinte, suas articulações/interações possibilitam uma compreensão mais rica, profunda e fecunda sobre os processos de educação escolar e seus resultados. Deste modo, corroboramos a seguinte afirmação de Alarcão (2020): “[...] acho difícil que alguém tenha um bom pensamento curricular se não tiver alguma experiência de ação didática. E acho difícil que alguém que tenha uma boa ação didática não tenha um conhecimento e um pensamento curricular” (p. 57).

2.4 – Educação Histórica: perspectivas de investigação

No âmbito da Didática e Desenvolvimento Curricular da História (DeDCH), tem-se destacado investigações sobre a cognição histórica, mormente sobre como as crianças pensam e aprendem os conceitos subjacentes à ciência histórica. Tais perspectivas de investigação vieram refutar alguns elementos da teoria piagetiana de desenvolvimento por fases etárias, uma teoria que originou uma onda de objeção por contrariar a inclusão da História nos currículos nos primeiros anos de escolaridade, com o argumento

¹³ Para Alarcão (2011), “a diferença entre estes dois campos intrinsecamente interlaçados, está na amplitude da focagem que, no caso do currículo, se situa a nível macro e, no caso da didática, se focaliza no nível micro” (p.11).

de que as crianças na faixa etária correspondente não se encontravam ainda no nível de pensamento abstrato, indispensável à compreensão da História.

Por isso, e com base em investigações que desde a década de 70 do século XX refutam a incapacidade de as crianças aprenderem História, assiste-se a uma mudança paradigmática a esse respeito, pelo que, presentemente destaca-se a perspectiva de investigação em DeDCH denominada “Cognição Histórica Situada”, também referida por pesquisa em Educação Histórica (Barca, 2000), que se fundamenta nos referenciais teóricos da História, particularmente nos seus conceitos epistemológicos e metodológicos. Observa-se que, segundo Lee (2001):

“Nos anos sessenta, surgiu o receio de que os alunos deixassem de estudar História, o que de facto quase aconteceu. Existia um currículo descentralizado em Inglaterra e poucos alunos escolhiam a disciplina de História. Esta assemelhava-se a um conjunto de histórias e as crianças, quando as conheciam, não gostavam delas. Gostavam mais das histórias da TV, dos livros, etc. Em vez de aprenderem conhecimentos substantivos sobre o passado, os alunos aprendiam “estórias” (p. 13).

Neste sentido, de acordo com Barca (2001), dá-se início, em Inglaterra, às investigações sobre o pensamento histórico de alunos, destacando-se Alaric Dickinson e Peter Lee que, em 1978, desenvolveram um estudo denominado “*Understanding and research*” que envolveu alunos dos 12 aos 18 anos, constituindo-se, assim, num marco da investigação nesta área. O estudo questionava, por um lado, a lógica a-histórica que fundamentava as pesquisas anteriores e, por outro, a noção piagetiana de invariância de estádios de desenvolvimento, relativamente ao processo de compreensão histórica. Na sequência desta teorização de base empírica, em 1984, os mesmos pesquisadores realizaram um segundo estudo, denominado “*Making Sense of History*”, que aprofundou o anterior, envolvendo alunos com idades entre os 8 e 18 anos realçando, no conceito da explicação histórica, noções intrínsecas de empatia e imaginação histórica.

Mais tarde, em 1987, Ashby e Lee apresentaram um modelo mais sistematizado de categorização de ideias dos alunos sobre empatia e compreensão histórica, com base em dados recolhidos no terreno com alunos dos 11 aos 18 anos. Entretanto, já em 1980 e igualmente em Inglaterra, Shemilt publicara os resultados do “*Schools Council History 13-16 Project*

(SCHP) na sua obra “*History 13-16: Evaluation Study*”, sendo este igualmente um contributo fundamental no domínio da investigação dos mecanismos de compreensão da natureza do conhecimento histórico, convergindo na noção de que as crianças conseguiam pensar historicamente. O Projeto demonstrou, sobretudo, que os alunos “conseguiam compreender os métodos e a lógica da História desde que os professores lhes propusessem tarefas de questionamento que suscitassem a procura de evidência em fontes históricas variadas sobre a causalidade, a mudança, a continuidade e a relação passado/presente” (Lagarto, 2016, p. 25).

Tal perspetiva admitia que os alunos podiam produzir explicações históricas, isto é, ideias que fossem para além de uma mera descrição do que se passou. Shemilt (1980) chega à conclusão de que os alunos de rendimento fraco ou médio revelaram possuir uma melhor compreensão com base na avaliação dos resultados do projeto *History 13-16*. Neste Projeto, compararam-se os desempenhos de cerca de 500 alunos do grupo experimental com outros 500 que constituíram o grupo de controlo, aplicando uma série de tarefas de reconstrução do passado com base na evidência fornecida por fontes históricas (Lagarto, 2016). De igual modo, com base em dados de entrevistas aplicadas a 78 alunos do grupo experimental e a 78 do grupo de controlo desse Projeto, explorando os modos como os alunos deram sentido às suas narrativas, explicações e métodos, o investigador fez uma comparação entre os grupos, tendo concluído então que o grupo de “alunos envolvidos no projeto estavam mais à vontade na compreensão dos conceitos chave em História” (p. 25).

Nesta perspetiva, Barca (2001) realçou que a categorização de ideias dos adolescentes apresentadas por Shemilt (1984) em cinco níveis cognitivos sobre a empatia histórica parece equivaler, em termos genéricos, aos níveis sugeridos por Ashby e Lee em 1987 (ver tabela 3).

Tabela 3 – Categorização de ideias dos adolescentes em níveis cognitivos sobre empatia histórica

Shemilt, 1984	Ashby & Lee, 1987
1 - Ossos secos e sentimento de superioridade	1 - O passado opaco
2 - Consciência de uma humanidade partilhada	2 - Estereótipos generalizados
3 - Empatia do quotidiano aplicado à História	3 - Empatia derivada do quotidiano
4 - Empatia histórica	4 - Empatia histórica restrita
5 - Metodologia empática	5 - Empatia histórica contextualizada

Fonte: Barca (2001, p. 14)

De facto, um olhar atento a essas categorizações permite depreender que estas apontam para a existência de convergências entre as principais investigações realizadas na altura relativamente à progressão das ideias dos alunos quanto à compreensão empática em História.

Por outro lado, Dickinson e Lee, ao procurarem compreender a construção das explicações históricas dos alunos, concluíram que esse processo não era invariante (tinha oscilações) e de igual modo, as estratégias cognitivas dos alunos para lidarem com o passado eram condicionadas pelas experiências prévias e pelos métodos de ensino (Barca, 2001; Lagarto, 2016). Essa perspetiva reforça a ideia da necessidade de, por um lado, alocar os processos de construção do raciocínio histórico dos alunos à epistemologia e metodologia da História e, por outro, considerar também os conhecimentos prévios dos alunos e seus contextos, pois que, segundo Barca (2001):

“[...] o meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a TV, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da deteção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentadas e desorganizadas – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas” (p. 15).

O acima exposto ancora-se no pressuposto de que a aprendizagem histórica requer um modelo de abordagem que impõe aos sujeitos um modo de pensar que se identifique com os pressupostos da Educação Histórica. Ou seja, e como referem Schmidt e Urban (2018), aprender História requer pensar o passado historicamente. Trata-se de uma perspetiva que reflete as conclusões do projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching approaches*) desenvolvido nos anos 80 do século XX em Inglaterra, sob coordenação de Lee, Ashby e Dickinson. Este projeto consistiu num estudo que objetivou a compreensão histórica de alunos dos 6 aos 14 anos de idade, tendo produzido respostas a questões sobre empatia, evidência, narrativa, causalidade, objetividade da pesquisa histórica (Lee, 2001).

Assim, para este autor, tendo como base o modelo por ele proposto, a aprendizagem ocorre em termos de uma progressão que implica a compreensão sistemática de conceitos substantivos e de segunda ordem. Esta perspetiva é corroborada por Schmidt e Garcia (2006), ao considerarem que:

[...] a Educação Histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como os que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica” (p. 9).

De igual modo, as relações entre estes conceitos consubstanciam as categorias de “literacia histórica” (Lee, 2001), definida como “um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler o mundo historicamente” (Schmidt & Urban, 2018, p.12).

Veja-se que os resultados do estudo de Lee (2001) sugeriam que “as crianças de 7 e 8 anos pensavam de forma diferente das de 14 anos e vice-versa, mas há alunos de 7 anos que já pensam como os de 14 anos. Há crianças que já sabem que as histórias não são cópias do passado, elas são construídas” (p. 20). Tal significa que as ideias das crianças sobre os conceitos referidos precisam de incorporar as agendas de investigações no domínio da educação histórica.

Posto isto, é relevante constatar que as abordagens sobre a filosofia analítica da História originadas por essas investigações desenvolvidas por Lee, Dickinson, Ashby e Shemilt tiveram repercussões em outros contextos educativos, tendo despertado o interesse de outros pesquisadores europeus e americanos (de vários países) na década de 1990. Em paralelo, na Alemanha, alguns filósofos da história, como Jörn Rüsen e Klaus Bergmann, desenvolveram reflexões teóricas sobre a consciência, enfatizando a sua dimensão social. É neste contexto que se implementa na Europa o Projeto “Os Jovens e a História” (Borries & Angvik, 1997) e em que surge a preocupação de auscultar sinais de consciência histórica dos jovens de 15 anos.

Em Portugal este Projeto foi coordenado por J. Machado Pais (1999). Nas primeiras décadas do século XXI, implementam-se as duas fases do Projeto Consciência Histórica - Teoria e Práticas (2003-2011) financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Barca, 2011). Também no Brasil, a ideia de consciência histórica é incorporada no quadro epistemológico da pesquisa em educação histórica, ganhando grande projeção com a tradução para português, nesse país, da obra de Rüsen “A razão da História” (2001),

por Estevão Rezende Martins. Deste modo, a “Didática da História passou a agregar, aos estudos acerca das práticas de ensino e aprendizagem, elementos dedicados à percepção teórica dos processos e funções da consciência histórica, ocupando-se das formas e funções do raciocínio e do conhecimento da vida prática dado pela aprendizagem histórica” (Schmidt & Urban, 2018, p. 11).

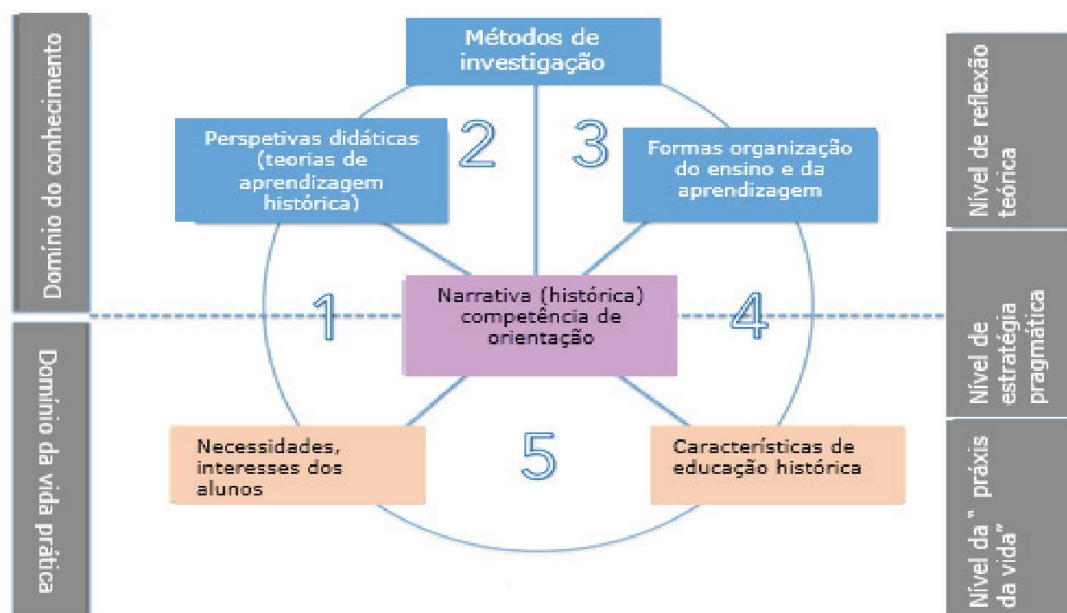
Por conseguinte, as investigações no domínio da Educação Histórica, mormente sobre a aprendizagem da História, passaram a incorporar os fundamentos da teoria de Jörn Rüsen sobre a “consciência histórica”, cujo quadro teórico-metodológico reconhece que esta é expressa pelas narrativas dos sujeitos. Para Rüsen (2001), a consciência histórica implica uma relação estrutural entre o passado, o presente e o futuro. Ou seja, é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática” (p. 57). Por conseguinte, a consciência histórica evidencia uma relação com a identidade histórica dos sujeitos; por isso, esta não se constrói somente na escola, se não que implica os outros espaços de socialização de tais sujeitos, como o meio envolvente incluindo o familiar, os museus, arquivos, literatura, cinema, TV, igrejas, dentre outros (Germinari, 2011).

Pode-se assim depreender que a teoria da História de Rüsen constitui-se, em si, num mecanismo de explicitação dos recursos de racionalidade da História como ciência. Veja-se que, numa entrevista com Gago (2016a), Rüsen referia que a Teoria da História e a Educação Histórica são campos diferentes, porém, “muito entrelaçados. Ambos pertencem à cultura histórica de uma sociedade” (p. 159), pelo que partilham de questões fundamentais que refletem essas duas dimensões, demonstradas no seguinte enunciado:

1) em primeiro lugar, claro, a “história” como uma síntese de eventos do passado e a sua representação no presente, além disso; 2) a consciência histórica como o processo mental para interpretar o passado como história; 3) aprender história como um processo organizado de desenvolvimento da consciência histórica (na academia, ao ensinar aos estudantes as competências de investigação; na escola, ao ensinar os modos básicos do pensamento histórico); 4) a orientação histórica como a função prática do conhecimento histórico; e 5) a argumentação racional como o modo de comunicação. (p. 160).

Daí que, por analogia com a matriz disciplinar de estudos históricos, Rüsen apresentou de forma esquemática uma matriz da Didática da História, conforme se representa na Figura 4.

Figura 4 – Matriz disciplinar da Didática da História, segundo Jörn Rüsen



Fonte: Gago (2016a, p. 162), tradução a partir de Demantowsky (2016).

De facto, esta matriz reforça a ideia de relação entre a Teoria da História e a Didática da História já referida, e representa um processo dialogicamente articulado entre o conhecimento e a vida prática. Significa que os pressupostos teóricos de ensino e aprendizagem da História devem ter como âncora os métodos de investigação histórica, partindo sempre das necessidades e interesses dos sujeitos em construção nas suas múltiplas dimensões histórico-social, política, económica e cultural e, em decorrência disso, devem permitir o desenvolvimento de competências históricas determinantes para uma orientação temporal consciente, consubstanciadas na formação do pensamento e da consciência histórica que tem como face mais visível a narrativa histórica.

2.4.1 – Finalidades da Educação Histórica na formação de sujeitos

Entende-se, pois, que a finalidade do ensino da História formal consiste na construção da consciência histórica de crianças e jovens, tendo como base o desenvolvimento de determinadas competências cognitivas especificamente

históricas, e que contribuem para uma orientação temporal mais consciente, fundamentada e objetiva. Como referem Rüsen (2001), Cercadillo (2009) e Barca (2011), o conhecimento histórico tem como função educativa primordial a formação da consciência e pensamento histórico dos sujeitos, manifestamente concretizada pelas suas narrativas históricas.

A consciência histórica, enquanto condição de manifestação de orientação temporal ancorada na cultura histórica, pode revelar-se sob diferentes formas, no quadro das relações que cada um estabelece entre passado, presente e horizontes de futuro, de acordo com Rüsen, (1993). Sintetizando, segundo Barca (2011) estas formas podem assumir:

- a) Consciência tradicional, com apego dogmático às tradições e uma visão de passado fixo e imutável; b) consciência exemplar, que valoriza as “leis” da história enquanto lições seguras para o futuro; c) consciência crítica que simplesmente recusa um certo passado e advoga a sua desconstrução para criar o oposto; d) consciência genética, em que a história é encarada como fonte de compreensão do mundo” (p. 7).

Ainda segundo esta autora, não obstante a sua relevância para a orientação temporal, estas formas de consciência histórica não devem ser encaradas como fixas ou únicas. Todavia, parece existir cada vez mais um relativo consenso de que a forma de consciência genética fornece melhor e mais possibilidades de sustentar cognitivamente os sujeitos, por forma a enfrentarem os variados desafios dos seus tempos e espaços de vida humana, pois, com esta, “o passado é encarado como fonte para a compreensão significativa do mundo que se apresenta com permanências e mudanças complexas” (p. 8).

Por conseguinte, é relevante constatar que as discussões atuais no campo da educação histórica, quando envolvem questões relacionadas com o desenvolvimento da consciência histórica, passaram a integrar a ideia da literacia histórica, sendo esta, como se referiu, a multiplicidade de competências necessárias à interpretação e compreensão do passado (Lee, 2006). Isto significa que o desenvolvimento da consciência histórica proporcionado pela literacia histórica permite ampliar as possibilidades do despertar da identidade histórica (individual, local, nacional ou global) dos sujeitos em construção nas suas múltiplas dimensões histórico-social, cultural, política e económica. De realçar que é necessário afastar o conceito de

consciência histórica da ideia de senso comum, bem como das abordagens que tendem a confundi-lo com uma identidade simplista, uma vez que vai para além disso, engloba inclusivamente, a relação entre passado, presente e futuro. Neste contexto, Gago (2016b) refere que a consciência histórica envolve “relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, conjugando-se o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo. Este fazer sentido(s) da experiência de tempo se expressa narrativamente nas suas diversas formas” (p. 76).

O acima exposto não só amplia como também reforça a ideia do valor pedagógico-didático da História, ou seja, a sua finalidade na formação de sujeitos, pois contribui significativamente para o desenvolvimento de uma multiplicidade de competências capazes de favorecer a sua inserção ativa na realidade sociocultural envolvente. Ela promove (mas não garante) simultaneamente uma melhor formação cívica e preparação para o exercício consciente da cidadania, incluindo um ganho social em termos de conhecimentos, normas, valores ético-morais, culturais e emocionais duradouros ancorados na CHAVE, conforme advoga a perspetiva curricular atual em Angola (Afonso, 2019). A propósito, Roldão (1987) igualmente defendia que o ensino da História no contexto da respetiva disciplina escolar permite aos sujeitos cognoscentes, dentre outros aspetos, o desenvolvimento de “uma atitude reflexiva e crítica, a aquisição de hábitos de rigor e análise, a interiorização de valores pessoais, o enriquecimento da compreensão dos fenómenos sociais e, conseqüentemente, o domínio de competências necessárias à tomada de decisões, à resolução de problemas e à prática mais consciente da cidadania” (p. 47).

Trata-se, em suma, de objetivar o ensino da História numa lógica transformacional que possa permitir aos sujeitos viverem de forma mais consciente e responsável numa sociedade de explosão de informação e de desenvolvimento que se quer sustentável. Para o efeito, julga-se fundamental a adoção da perspetiva de Lee (2006), para quem a aprendizagem histórica deverá implicar a transformação de informação em conhecimento, valendo-se de um modo mais complexo das ideias históricas, o que implica, necessariamente, uma mudança nos modelos de ensino e aprendizagem da História, recorrendo-se aos pressupostos e procedimentos da própria ciência

histórica e a estratégias didáticas que se identificam com a teoria socio-construtivista, na abordagem de aprendizagem contextualizada.

O recurso aos pressupostos e procedimentos da ciência histórica, numa perspectiva de ligação entre a teoria e a prática no âmbito no ensino-aprendizagem da História, não significa transformar os sujeitos em historiadores. Trata-se, antes, de um mecanismo que visa uma abordagem que os desafie a pensarem historicamente. Daí que seja necessário, na ótica de Schmidt e Urban (2018), a observância de um cuidado relativamente ao conhecimento que se tenciona ensinar e ao sujeito que deve aprender, pois, “a dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a história é ensinada como algo dado e alheio ao sujeito que aprende” (p. 27). Neste sentido, julga-se relevante perspetivar uma formação para os sujeitos, ancorada nos pressupostos da cognição situada e que possa objetivar “uma consciência crítico-genética, onde a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas [...], que se prestem a uma orientação temporal para a vida presente baseadas em alguns princípios como liberdade, democracia e direitos humanos” (p. 27), fundamentais para uma cidadania global, no âmbito do desenvolvimento sustentável. Observe-se que a expressão “consciência crítico-genética” (Schmidt & Urban, 2018) procura relacionar os tipos de consciência crítica e consciência genética proposta por Rüsen (1993), em convergência com o pensamento de Paulo Freire (1997), e que tem a ver com uma postura crítica do passado para uma transformação positiva do presente e futuro.

2.4.2 – Educação Histórica: Métodos de ensino, aprendizagem e avaliação

É relativamente consensual que quase todas as ações humanas visam, regra geral, o alcance de determinados resultados, variáveis em função da área ou atividade em que os sujeitos sociais estão envolvidos. Todavia, para que tal ocorra, exige-se um conjunto de regras, procedimentos e recursos igualmente variáveis e adequados a tais atividades. Ora, no campo da educação escolar, particularmente no processo de EA-Av, denominam-se por métodos e meios ou recursos, incluindo a avaliação. Trata-se, em suma, de elementos do quadro curricular que se afiguram como imprescindíveis no aludido processo, daí a sua abordagem nesta secção.

No âmbito da Educação Histórica, assume-se uma perspectiva de ensino e aprendizagem da História que se distancia da lógica de uma mera “transposição didática” do saber acadêmico para a escola (Ramos, 2011). Por conseguinte, sugere-se que “os objetivos do ensino da História podem e devem constituir uma ponte gradual, e não um fosso, entre o que os alunos aprendem e o que os historiadores e filósofos da História pensam e produzem. Só assim a Educação Histórica estará apta a responder às exigências do pensamento científico numa perspectiva de desenvolvimento humano sustentado” (Barca, 2012, p. 38). É neste sentido que surge, nas últimas décadas, no âmbito da DeDCH, conforme já nos referimos, a perspectiva denominada de “Cognição Histórica Situada” (CHS).

Schmidt (2009) identifica três elementos constitutivos da natureza da CHS: 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” (pp. 38-39). Nota-se, assim, que a característica essencial da Educação Histórica reside na efetivação do diálogo entre a ciência histórica e as práticas de ensino e aprendizagem (Schmidt, 2018). De notar, porém, que no quadro dessa abordagem a ênfase deve ser dada à aprendizagem, mas orientada pelo professor.

Daí que, para a consecução do preconizado nesta área, considera-se necessária a observação de princípios, fontes, tipologias e estratégias da aprendizagem histórica, como uma possibilidade de se identificarem os elementos constitutivos do pensamento histórico e do desenvolvimento da consciência histórica dos alunos (Germinari & Barbosa, 2014). Ademais, e segundo os mesmos autores, “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” (p. 25), partindo das ideias dos alunos. Isto significa que o conhecimento histórico ensinado e aprendido pelos alunos em sala de aula, bem como as práticas letivas dos professores, precisam de estar ancoradas nas ideias e experiências prévias dos alunos, adquiridas nos seus contextos de vida.

De igual modo, Alves (2016) sugere que, embora não exista propriamente uma receita que ampare o exercício dos professores na leção da disciplina de História, a – prescrição de uma transposição didática única-, é necessário que se tenha a consciência de que o ensino da História deve estar associado à produção historiográfica, isto é, ancorado na própria epistemologia da História, e “[...] afastar-se de uma pedagogização que privilegiando o destinatário, esquece a epistemologia do conteúdo, a natureza da mensagem e a identidade disciplinar (p. 11)”. Como também refere Doussot (2011), “os saberes históricos, em particular, não podem ser adquiridos sem uma compreensão dos problemas construídos e explicados pelo investigador” (p. 11).

De facto, alinhado a essa perspetiva, o uso de fontes históricas na aula afigura-se como fator preponderante, e até indispensável, para o desenvolvimento de competências históricas aos sujeitos cognoscentes, numa abordagem que favoreça a compreensão do tempo histórico pelas crianças, desde cedo. Esta perspetiva tem sido defendida por Cooper (2015), quando considera necessário e possível que se trabalhem os mecanismos de progressão do pensamento histórico das crianças a partir do Ensino Primário, desde que enquadrados nos princípios “das teorias construtivistas de aprendizagem aplicadas aos processos de pesquisa histórica” (p. 17). A este propósito, Solé (2015) argumenta que:

O desenvolvimento de conceitos de tempo e a compreensão histórica desenvolve-se gradualmente e pode ser acelerado e encorajado através de estratégias e metodologias específicas associadas ao ensino de Estudos Sociais/Históricos. É por isso possível e desejável ensinar História no Ensino Primário, pois contribuirá para desenvolver nos alunos estruturas cognitivas essenciais ao nível do pensamento histórico e temporal, indispensáveis para uma melhor aprendizagem e compreensão da História, ao longo do percurso escolar (p. 173).

Também Germinari e Barbosa (2014) consideram que, para além dos alunos compreenderem os contextos históricos, a periodização ou a identificação de anacronismos, precisam de ter um domínio cabal sobre as questões inerentes ao conhecimento histórico, recorrendo ao uso de fontes que devem ser interpretadas e utilizadas sob orientação do professor em sala de aula.

Sugere-se, ainda, o recurso a estratégias didáticas que privilegiem a exploração e análise das ideias prévias que os alunos possuem, numa perspectiva construtivista, considerando-os sujeitos ativos no processo de construção dos seus próprios conhecimentos e saberes, mediante a realização de aulas interativas. Uma dessas estratégias é a abordagem de “Aula-Oficina” (Barca, 2004), que propõe a orientação do processo de ensino-aprendizagem-avaliação da História a partir do “desenvolvimento de uma cognição histórica situada, onde aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, adquirido, em um *insight*, habilidade, ou mistura de ambos” (Cainelli, Ramos & Cunha, 2016, p. 195). A este propósito, já Barca (2004) considerava que na “aula-oficina” o foco deve estar nas competências históricas a serem desenvolvidas. Tais competências incluem “os domínios da temporalidade, conhecimento e compreensão de temas em âmbito e profundidade, interpretação histórica (interpretação de fontes) e comunicação” (p. 136).

A “aula-oficina” parte do pressuposto de que o processo de construção do conhecimento histórico dos alunos deve ser realizado numa interação pedagógica que articule os conhecimentos prévios dos sujeitos cognoscentes e os saberes apreendidos em sala de aula. Neste contexto, as atividades propostas e orientadas por docentes devem ser realizadas pelos alunos, devem ser diversificadas, intelectualmente adequadas e desafiadoras, devendo os produtos daí resultantes serem integrados na avaliação (Barca, 2004). Este procedimento didático permite a superação de aulas predominantemente expositivas, ainda presentes em muitos contextos educativos, designadamente naquele que estamos a estudar.

Uma das outras questões levantadas neste nosso estudo é se as concepções e práticas dos professores do Ensino Primário em Angola integram as perspectivas enunciadas, atendendo até que são professores generalistas, isto é, sem formação específica em DeDCH, lecionando em regime de monodocência.

2.4.3 – Outras perspectivas de ensino, aprendizagem e avaliação: um diálogo crítico com a Educação Histórica

Na perspectiva de Bittencourt (2009), embora a classificação dos métodos de ensino seja problemática e variar consoante os autores, segundo as suas respectivas visões, eles podem ser classificados em “métodos tradicionais e métodos inovadores” (p. 226). Estes são assim classificados em função da ênfase que conferem aos diferentes elementos que corporizam a ação educativa, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (Piletti, 2010).

Os métodos tradicionais referem-se àqueles que propiciam um comportamento passivo do aluno, onde o enfoque central, em regra, é atribuído ao professor, por isso, tido como o elemento mais ativo do processo. Neste contexto, cabe ao professor a transmissão dos conhecimentos e aos alunos a tarefa de apenas ouvir, repetir, receber e assimilar ou memorizar tais conhecimentos. Numa lógica comportamentalista (behaviorista, sob influência de Skinner), o aluno mantém uma atitude mental passiva, porque lhe é atribuído o papel de desempenhar tarefas sobretudo mecanicistas de repetir e reproduzir tais conhecimentos. Em certos países estes tipos de métodos são fortemente identificados com modelos de aulas predominantemente expositivas, onde as interações que devem ocorrer entre professor-aluno e vice-versa e aluno-aluno são pouco frequentes.

Contrariamente a esses, existem métodos inovadores que favorecem as aludidas interações, considerando o desenvolvimento natural do aluno e a necessidade de um aprendizado ativo, participante e de descoberta, numa perspectiva construtivista, na qual o aluno assume um papel relevante no seu processo de aprendizagem. Neste contexto, embora se reconheça a importância do professor neste processo, este deve ser tido como um mediador facilitador na construção das aprendizagens dos sujeitos cognoscentes (Moreira & Vasconcelos, 2007; Piletti, 2010).

A propósito, já Proença (1989) considerava que, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem:

[...] não é possível existir uma verdadeira evolução pedagógica se os métodos didáticos permanecerem como sempre têm sido. Ao pretendermos desenvolver capacidades nos alunos, devemos optar pela utilização de métodos ativos que, colocando o aluno no centro da ação

didática, contribuem para a construção progressiva e durável de conceitos gerais e de atitudes próprias da inteligência ativa (p. 96).

A escolha dos métodos de ensino depende, via de regra, das condições objetivas e subjetivas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação, amparadas pela teoria de aprendizagem que se defende (MED, 1985). As condições objetivas referem-se aos “objetivos e tarefas do ensino, os princípios didáticos, os conteúdos, as formas de organização do processo de ensino-aprendizagem, peculiaridade e idades dos alunos” (p. 74). Quanto às condições subjetivas, entre outras incluem-se a mestria pedagógica do professor, o tempo previsto, as condições das infra-estruturas. No caso do ensino da História, em particular, a sua escolha obedece a dois “critérios mais generalizados: (i) consoante a fonte de conhecimento histórico e (ii) consoante o nível de atividade cognoscitiva independente do aluno” (p. 71). Para o MED, o critério “fonte de conhecimento” demanda métodos de ensino relativos à exposição oral, trabalho com textos, trabalho com outros meios de ensino, enquanto a “atividade independente do aluno” requer métodos explicativos-ilustrativos, recetivos, informativos, reprodutivos polémicos, heurísticos e investigativos, como se ilustra no Quadro 3.

Quadro 3 – Classificação dos Métodos de Ensino da História

Fontes de conhecimento	Nível de atividade cognoscitiva dos alunos			
	Reprodutivo	Produtivo		Investigativo
<u>Exposição oral:</u>		Com Problemas	Trabalho independente	
Diálogo	Diálogo reprodutivo	Diálogo com problema		
Explicação	Explicação reprodutiva	Explicação com problemas		
Outros				
<u>Textos:</u>				
Manual	Trabalho reprodutivo com o manual	Trabalho com problemas com o manual	Trabalho independente com o manual	Trabalho investigativo com o manual
Documentos				
Outros	Trabalho reprodutivo com documentos	Trabalho com problemas com documentos	Trabalho independente com documentos	Trabalho investigativo com documentos
<u>Meios:</u>				
Filmes	Trabalho reprodutivo com um filme	Trabalho com problemas com um filme	Trabalho independente com um filme	Trabalho investigativo com um filme
Gravuras				
Outros	Trabalho reprodutivo com gravuras	Trabalho com problemas com gravuras	Trabalho independente com gravuras	Trabalho investigativo com gravuras

Fonte: MED (1985, p. 73).

O conteúdo deste quadro demonstra a quase inevitabilidade da necessidade da diversificação das fontes de conhecimento e dos métodos de ensino nos processos tanto do desenho como do desenvolvimento e gestão do currículo de História, privilegiando-se os métodos mais avançados que incluam a iniciação à pesquisa histórica. Parece evidente que a diversificação e combinação de estratégias favorece a apropriação de competências (incluindo a aquisição de conhecimentos). Note-se que Piletti (2010), embora numa perspectiva de nível de atividade meramente reprodutiva, também aponta para a vantagem de diversificar estratégias (ver tabela 4).

Tabela 4 – Efeito das estratégias na retenção dos dados em relação ao tempo

Métodos de Ensino	Dados retidos depois de três horas	Dados retidos depois de três dias
Somente oral	70%	10%
Somente visual	72%	20%
Visual e oral simultaneamente	85%	65%

Fonte: Piletti (2010, p. 154)

Com efeito, fica enriquecida a ideia relativa à diversificação e combinação de estratégias de ensino no ato educativo, visando uma educação transformadora que considere o aluno como um agente na construção da sua aprendizagem, em linha com o que também se defende em Educação Histórica. Trata-se de uma perspectiva de abordagem que objetiva uma relação de indissociabilidade entre os papéis do professor e alunos no processo de ensino e aprendizagem, no qual a avaliação formativa se afigura como intermediária mediante funções de orientação, visando o reconhecimento e atendimento dos limites e possibilidades deste processo. Segundo Fernandes (2004), uma adequada integração entre estes três processos (ensino-aprendizagem-avaliação) “permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender e avaliar e contextualizar a avaliação. Assim, haverá uma relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino” (p. 16). Neste sentido, também em Educação Histórica se defende a monitorização do ensino e aprendizagem num processo que engloba atividades desde a exploração dos conhecimentos prévios, até ao acompanhamento dos alunos e exercícios de metacognição (Lagarto, 2016).

Neste contexto, advoga-se uma avaliação ao serviço da aprendizagem, ou seja, uma avaliação formativa, que permita igualmente conhecer o grau de

cumprimento dos propósitos educativos. Diante disso, segundo Afonso *et al.* (2013), o objeto da avaliação buscará responder a uma das suas questões fundamentais: o quê avaliar? Pois, independentemente dos contextos escolares, “o objeto de avaliação precisa se articular com a abordagem curricular definida na política educativa; embora que na prática nem sempre tem sido assim. Mas precisa de ser assim, avaliar aquilo que está definido sob pena de se fazer uma avaliação que não avalia nada” (p. 23). Os autores defendem, ainda, a necessidade de a avaliação assentar nos conhecimentos – saber o quê, saber o porquê, nas habilidades – técnicas, capacidade, saber como, e nas atitudes – querer fazer, identidade, determinação, valores. Em suma, e na perspectiva defendida por Afonso e Agostinho (2019), a avaliação deve estar alinhada aos elementos da CHAVE, e que estão refletidos nos objetivos educacionais que incluem os conteúdos programáticos objetos de avaliação, com recurso a uma diversidade de atividades avaliativas capazes de permitirem a captação de evidências sobre o processo e seus resultados. Com efeito, requer-se, como já referido, uma prática de avaliação formativa que, segundo Pacheco (2014b), precisa de ser “autêntica, contextualizada, formadora, reguladora e educativa, que coloca os alunos no centro da aprendizagem, tornando exequível a diferenciação dos percursos de formação e garantindo os apoios educativos como forma de melhoria das aprendizagens” (p. 71). De realçar que na perspectiva da Educação Histórica, a expressão “alunos no centro da aprendizagem” significa que eles devem ser co-agentes da sua formação, portanto, sem omitir o importante papel de guia e desafiador cognitivo do professor, num processo interativo.

Uma avaliação pensada e praticada nesses termos é entendida como sendo processual, ao serviço de uma aprendizagem significativa, porquanto não se identifica com práticas educativas que privilegiam apenas momentos determinados para a realização da avaliação das aprendizagens dos alunos, tão-pouco com o uso de um único instrumento/atividade avaliativa, como acontece em muitos contextos educativos onde geralmente se privilegia a prova de avaliação classificativa e até a realização de trabalhos de casa sem orientação do professor. Por outras palavras, é necessário a diversificação das atividades avaliativas no quadro de uma avaliação que permeia o processo de ensino e aprendizagem e que, segundo Moreira e Vasconcelos (2007), propicie

“a identificação das dificuldades dos alunos. Não se trata de identificar os problemas com vista à classificação. Identificá-los durante o processo possibilita repensar a prática de modo a conduzir os alunos à superação de suas dificuldades, promovendo a sua aprendizagem” (p. 102).

Talvez seja isso que levara Luckesi (2005) a considerar que o ato avaliativo implica necessariamente “dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar e decidir*” (p. 42), pois, não é possível uma decisão sem um diagnóstico, bem como, um diagnóstico sem uma consequente decisão. Ou seja, não faz sentido conhecer-se o estado de um determinado fenômeno sem necessariamente tomar-se decisões e vice-versa (Afonso & Agostinho, 2019).

Quanto à disciplina de História, como em qualquer outra, existem elementos fundamentais que devem constituir objeto de avaliação ao longo do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, procurando-se atender às dimensões acima referenciadas. Em História, isto significa que, para além dos conteúdos substantivos que se constituem como objetos de avaliação, é igualmente necessário que as questões colocadas aos alunos para apreenderem esses conteúdos integrem elementos de natureza meta-histórica. Como já referido, as questões relacionadas com o tempo e com a interpretação de fontes auxiliam tacitamente na compreensão da História. Já Schmidt e Cainelli (2004) corroboravam essa perspectiva ao se debruçarem sobre os elementos referentes ao conhecimento histórico que devem ser abordados em contexto de sala de aula e que se constituem como objeto de avaliação. Trata-se, por exemplo:

“[...] Da compreensão da **cronologia** que pode ser percebida quando o aluno estabelece limites históricos (como década, séculos, antes de Cristo e depois de Cristo), organiza acontecimentos dentro de critérios cronológicos. Os alunos devem compreender que os testemunhos são fonte para a pesquisa histórica, que existe a necessidade de ser crítico em relação a eles e de distinguir **fonte primária** de **fonte secundária**. A compreensão de que as palavras assumem diferentes significados de acordo com o contexto histórico apontam para a **dimensão histórica da linguagem**. A compreensão entre passado e o presente a partir da análise de testemunhos configura a identificação de semelhanças e diferenças. Além disso, o aluno deve compreender as **continuidades** e as **mudanças**, o que torna possível a identificação com pessoas de outros tempos e lugares, a despeito de diferenças de opiniões, atitudes e cultura” (p. 112, negrito no original).

Com efeito, se os alunos fizerem a análise de algumas fontes primárias e secundárias e se pensarem em mudanças e continuidades da História, como resposta à questões colocadas pelo professor, neste sentido, já estão implicitamente a formar o seu pensamento histórico. Este processo deve ser desenvolvido com o apoio do professor, que conscientemente seleciona fontes e questões orientadas para estes objetivos meta-históricos. Não se trata de lecionar epistemologia da História aos alunos, mas sim de procurar integrar, de forma ajustada ao ano de escolaridade e às situações e experiências concretas dos estudantes, essa reflexão de segunda ordem quando trabalham os conteúdos.

Estes elementos que constituem objetos de avaliação no âmbito do ensino e aprendizagem da História requerem uma adequada formação docente. Lagarto (2016) apresenta, na sua tese de doutoramento, um modelo de perfis de momentos de docência que encontrou após observação e análise de várias aulas de História e de entrevistas aos respetivos professores. Esse modelo integra tipos de atividade docente que incidem com mais frequência nos seguintes perfis:

- Perfil 1, de *transmissão/correção* de carácter expositivo;
- Perfil 2, de *diálogo de suporte à transmissão/correção*;
- Perfil 3, de *atividades e diálogo*;
- Perfil 4, de *diálogo e tarefas interativas*;
- Perfil 5, de *aluno em ação ou interação com os pares*;
- Perfil 6, de *práticas centradas em tarefas sem discussão de objetivos e resultados*;
- Perfil 7, de *práticas centradas em tarefas com discussão de objetivos e resultados*.

O perfil 7, observado num dos casos de participantes docentes, corresponde a uma preocupação explícita de monitorização das aprendizagens, isto é, ter em atenção o acompanhamento deste processo desde a exploração das ideias prévias, passando para a realização de tarefas pelos alunos, mas lançadas pelo professor e discutidas entre pares pelos alunos, e terminando por atividade(s) de meta-cognição.

De acordo com MED (1985), existem vários níveis de perguntas consoante o nível de assimilação do aluno, isto é: (i) Nível de Reprodução e (ii)

Nível de Aplicação. Lagarto (2016), com o modelo sobre atividades de avaliação que encontrou em aulas da disciplina de História do terceiro ciclo do ensino básico em Portugal, sugere a existência de três níveis (A, B, C) conceituais relativos à compreensão histórica com base em fontes, nomeadamente A – Reprodução, B – Interpretação e C – Compreensão, manifestados pelos alunos. O nível A (reprodução) inclui categorias básicas relacionadas com o tratamento da informação, isto é, de regurgitação e seleção de informação sem, no entanto, qualquer justificação, e com a expressão de ideias de senso comum. Em relação ao nível B (interpretação), este inclui ideias dos alunos sobre os sentidos que atribuem às informações decorrentes das fontes. Já o nível C (compreensão) envolve ideias que têm a ver com a manifestação de preocupações por parte dos alunos no sentido de compreenderem também o contexto da situação histórica referida pelas fontes.

2.4.4 – Recursos/materiais para o ensino e aprendizagem da História

A seleção dos meios de ensino e aprendizagem da História é condicionada, dentre outros elementos, pelos objetivos, conteúdos e métodos desta disciplina ou área de saber. Segundo Piletti (2010), os meios ou recursos de ensino são, de um modo geral, os componentes do ambiente da aprendizagem e servem de estimuladores dos sentidos dos alunos para estes poderem aceder ao conhecimento compreendido e eventualmente problematizado. A sua classificação pode variar consoante a perspetiva que se assume, porém, em História, uma das classificações utilizada, segundo MED (1985), baseia-se no “[...] grau de concreção que oferece o conteúdo histórico do meio. A partir deste critério, o objeto histórico é mais concreto, objetivo e real, já que é uma evidência do acontecimento ou facto histórico” (p. 81). Nesta conformidade, MED (1985), sugere a seguinte classificação dos recursos: (i) Originais, (ii) Que reproduzem os originais, (iii) Audiovisuais, (iv) Visuais, (v) Auditivos e (vi) Gráficos ou Simbólicos. O quadro 4 apresenta uma reelaboração dos meios e suas características, tendo em atenção que esses meios podem constituir-se, diretamente, como fontes históricas (e.g., um documento escrito ou um objeto) ou como veículos de fontes históricas (e.g., gravação de entrevista, internet...).

Quadro 4 – Meios para o Ensino da História

Nº	Meios	Características
1	Predominantemente escritos	Manual de História, caderno de atividade, guia metodológico do professor, livros de consulta historiográficos, documentos históricos em arquivos, jornais, revistas.
2	Materiais	Objetos, edifícios e lugares que por si só constituem fontes históricas (uma peça de um museu, os lugares históricos, esculturas de protagonistas e de acontecimentos históricos, réplicas de cerâmicas aborígenes, maquetas que reproduzem, fortalezas ou batalhas, etc).
3	Testemunhos pessoas	Narrativas orais ao vivo/indireto, de protagonistas e testemunhas de acontecimentos e situações passadas
4	Audiovisuais	Sintetizam elementos de visualização e som, em função dos conteúdos (filmes sobre temas históricos, diapositivos sincronizados com som, televisão, internet, etc..).
5	Visuais	Sintetizam elementos de visualização, em função dos conteúdos (gravuras de cenas históricas, diapositivos simples, pinturas, fotografias, caricaturas histórico-políticas, cartazes ou pôsteres, etc..).
6	Auditivos	Reproduzem voz e som (emissões radiais, gravações, discos...)
7	Gráficos/cartográficos	Mapas, gráficos, cartas geográficas, cronologias, etc...

Fonte: Reelaborado a partir de MED (1985) e Piletti (2010)

A despeito disto, parece-nos relevante sublinhar que os meios de ensino da História não se esgotam, provavelmente, no quadro acima. Todavia, o seu enriquecimento pode ser observado, se os mesmos forem diversificados nos processos de desenho, desenvolvimento e gestão do currículo de História, em função dos objetivos, do contexto educativo, dos conteúdos, dos métodos, bem como do nível escolar dos alunos e do tipo de escolaridade. Outrossim, salienta-se a importância do uso de fontes históricas e sua diversificação, tendo em conta a sua importância na aprendizagem histórica, sendo esta a base das informações sobre o passado, conforme já se referiu.

Para Freitas (2010), o uso de fontes permite uma melhor compreensão da História pelas crianças e favorece a diferenciação entre a natureza do trabalho histórico e do relato ficcional, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, desde cedo. Trata-se de uma perspectiva inicialmente defendida por Cooper (1992), ao considerar que o trabalho dos alunos com fontes históricas no processo de ensino-aprendizagem-avaliação é importante - e positivo - porque, dentre vários fatores, possibilita o processo de descentração da criança. Ao propor aos alunos que argumentem, por exemplo, a origem, função e identidade de determinado artefacto, contribui-se para a ampliação da compreensão destes sujeitos, estimulando-se a elaboração das suas perguntas e a formulação de hipóteses.

É igualmente necessário nas atividades com fontes incluir o recurso aos meios digitais, pois estes podem proporcionar, também, práticas letivas mais dinâmicas (Ferreira & Silva, 2014), com possibilidades de desenvolver nos alunos habilidades em manejar os instrumentos, capacidade de executar trabalhos tanto individuais quanto em grupo, bem como desenvolver a sua própria autonomia.

Portanto, tendo em consideração os aspetos aqui sumariados, parece-nos oportuno indagar o seguinte: (i) que métodos de ensino-aprendizagem-avaliação são sugeridos nos programas da disciplina de História na 5.^a e 6.^a classe do EP em Angola? (ii) Até que ponto, quer nos programas de História da 5.^a e 6.^a classes, quer nas conceções e práticas pedagógico-didáticas de professores na gestão do processo de ensino-aprendizagem-avaliação no EP em Angola, as questões dos métodos, recursos de ensino e a avaliação são abordadas tendo em conta as perspetivas aqui enunciadas? As respostas a estas questões demandam um contacto direto com realidade empírica angolana, objeto de abordagem no próximo capítulo.

2.5 – O papel dos professores no desenvolvimento e gestão curricular

As questões relativas ao desenvolvimento e gestão curricular não são novas. A propósito, Roldão (1999a) considera que “sempre se geriu o currículo e sempre terá que se gerir, isto é, decidir o que ensinar, e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados. O que traz de novo o conceito de gestão curricular?” (p. 25).

Sem pretensões de dar respostas acabadas sobre esta questão, pode-se dizer que, de facto, o que torna inovador o conceito de gestão curricular são os diferentes tipos de decisões tomadas, que atores educativos são envolvidos nas tomadas de decisões e em que níveis ou contextos ocorrem. Deste modo, impõe-se a necessidade de dimensionamento dos centros de decisão, atribuindo maior protagonismo às escolas e aos professores, incluindo suas práticas em sala de aula, que “[...] são informadas e reguladas pelas características dos alunos, da escola e do meio envolvente. É esta a diferença que dá maior destaque ao processo de gestão curricular e maior responsabilidade aos gestores locais do currículo – escola e professores” (Ramos & Costa, 2004, p. 83).

Porém, e segundo Almeida *et al.*, (2020), referindo-se em particular aos estudos realizados por Huizinga (2009) e Huizinga, Handelzalts, Nieveen e Voogt (2014), têm-se realizado diversas investigações a nível internacional sobre os conhecimentos e competências que os professores necessitam de adquirir para o desenvolvimento curricular a nível micro, e dos quais destacam dois tipos de conhecimento: um mais geral associado às características individuais dos professores; e um específico sobre o desenvolvimento curricular. Este último, segundo as autoras, divide-se nas quatro seguintes áreas: “conhecimento sobre o processo de desenvolvimento curricular (*curriculum design expertise*), conhecimento sobre a matéria das disciplinas (*Subject matter knowledge*), conhecimento sobre o conteúdo pedagógico (*Pedagogical content knowledge*) e conhecimento sobre a consistência curricular (*Curriculum consistency expertise*)” (Almeida *et al.*, 2020, p. 46). Quanto ao último tipo de conhecimento, destaca-se aqui o da “consistência curricular externa” relacionada com “a coerência de perceções de todos os *stakeholders* relevantes” (Almeida *et al.*, 2020, p. 48). No caso do desenvolvimento curricular que se almeja poder ser realizado pelos professores, destacamos os especialistas, académicos, em currículo. De facto, e conforme referem as autoras, diversos estudos têm indicado a necessidade de os professores serem apoiados por especialistas, de modo a que, pelo menos numa primeira etapa de (re)construção de saberes profissionais sobre desenvolvimento e gestão curricular, estes trabalhem colaborativamente com académicos de modo a assegurar a integração e reflexão sobre os diferentes domínios dessa área do saber. Uma das formas de isso ocorrer poderá ser através do desenvolvimento de projetos de investigação-ação, participativos e colaborativos (Hines, Armbruster, Hence, Lisak, Romero-Ivanova, Rowland & Waggo, 2016), centrados em intervenções ao nível do desenvolvimento curricular, em particular no âmbito da Disciplina de História.

Porém, se o acima referido tem expressão em países desenvolvidos e com sistemas educativos descentralizados, a (re)construção de saberes profissionais sobre desenvolvimento e gestão curricular a nível micro torna-se mais problemática, ainda, em países cujos processos do Estado, incluindo os da educação, são centralizados, como é o caso de Angola. Em Angola as grandes decisões curriculares continuam a ser tomadas, na sua maioria, ao

nível da administração central, cabendo aos demais intervenientes, fundamentalmente, a execução das decisões tomadas (Julião, 2019). Assim, para uma gestão curricular mais consentânea e democrática, seria necessário um equilíbrio entre os campos ou níveis de decisão e ação da esfera reguladora e normalizadora, bem como dos seus papéis e grau de intervenção neste processo e, como já nos referimos, atribuindo maior legitimidade aos professores e às escolas, no quadro de uma gestão flexível, contextualizada e de recontextualização do currículo. Este modelo de gestão curricular que tem subjacentes os princípios da autonomia, iniciativa, responsabilidade e responsabilização, flexibilidade, contextualização e recontextualização, requer, segundo Alarcão (2001), um tipo de “escola reflexiva”, ou seja, “uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 25).

Neste contexto, o papel do professor que desenvolve o currículo na escola enquanto seu principal gestor é posto em causa, exigindo-se, deste, uma mudança relativamente ao carácter tecnicista que geralmente lhe é atribuído, que implica essencialmente as ações de lecionação das disciplinas e de simples executor de decisões e orientações emanadas da administração central. Ora, uma escola enquanto organização reflexiva exige certamente “professores reflexivos” (Alarcão, 2001; 2011), enquanto agentes de desenvolvimento e gestão do currículo e, conseqüentemente “professores como investigadores” (Stenhouse, 1987). Assim, o que está em causa é a cultura profissional do professor, agente curricular, que se quer mais ativo, com maior grau de autonomia para a tomada de decisões, com um perfil à altura dos desafios que se colocam às escolas na atualidade. Segundo Alonso (2003), “o perfil do professor atual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro” (p. 173).

A ideia do professor reflexivo apresentada por Alarcão (1991; 2001; 2011), baseando-se na conceção de Schôn (1983; 1987), refere-se à imagem do professor como um profissional capaz de refletir sobre as suas práticas escolares e, a partir delas, admitir-se a possibilidade de se produzirem novos

conhecimentos, articulando dimensões da ciência, técnica, arte, criatividade e criticidade, assente na “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como crítico e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exterior” (Alarcão, 2011, p. 44). O olhar sobre tais práticas deve implicar, por um lado, uma atitude investigativa pelos professores, requerendo, como já afirmava Stenhouse, (1987), “uma disposição para examinar com sentido crítico e de forma sistemática a própria atividade prática” (p. 211). Por outro lado, requer que as escolas, enquanto instituições reflexivas, bem como os professores, estabeleçam uma cultura colaborativa por forma a criarem oportunidades de aprendizagens mútuas, num ambiente de diálogo, partilha de experiências e de conhecimentos, pois, a forma como esses trabalham com os seus pares pode influenciar o que fazem em sala de aula. Relativamente ao trabalho colaborativo na escola (entre pares), Basto, Costa-Lobo e Pereira (2018) referem, por exemplo, que “(...) ao trabalharem em projetos comuns, os professores partilham preocupações que, em conjunto, procuram ultrapassar, levando-os a partilhar aprendizagens, o que por sua vez, melhora as práticas pedagógicas” (p. 11), contribuindo igualmente para o seu desenvolvimento profissional.

Advoga-se assim um papel do professor enquanto agente que deve pensar curricularmente e agir didaticamente, mas que este agir não tenha apenas a dimensão prática/procedimental. Segundo Alarcão (2020), é o professor que dá vida aos documentos curriculares elaborados ao nível da estrutura central. Ou seja, transforma o currículo instituído em currículo instituinte. Entretanto, neste processo de desenvolvimento e gestão do currículo que implica um pensamento curricular e um agir didático, é necessário que o professor tenha em linha de conta, como já Roldão (1999b) referia, os contextos da sua manifestação prática, nomeadamente escola, turma, aluno, os níveis de atendimento diferenciado, e ainda, “no que se refere as decisões sobre prioridades e ponderação relativa de objetivos e conteúdos a desenvolver, bem como à planificação de estratégias que contemplem a diversidade de ritmos, pertenças socioculturais e características e interesses individuais” (p. 56).

Em suma, com base no aludido, é possível depreender-se o importante papel do professor enquanto agente/ator de desenvolvimento e gestão

curricular, elemento este que será objeto de análise no capítulo 2 subordinado à 2ª fase do estudo empírico desenvolvido neste trabalho, assim como da complexidade que esse papel envolve.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste capítulo debruçamo-nos sobre as opções metodológicas que nortearam a investigação empírica, incluindo as fases em que o estudo se desenvolveu e, para cada uma delas, a abordagem metodológica adotada, os métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados e da sua análise, o contexto do estudo, a caracterização dos participantes (ver tabela 7), bem como, as questões éticas consideradas ao longo do trabalho.

Parece-nos pertinente, antes de mais, relembrar que o presente estudo gravitou em torno da compreensão da relação entre dois objetos de investigação, isto é, por um lado, o currículo instituído da disciplina de História no EP em Angola (5.^a e 6.^a classes), e por outro, as concepções dos professores sobre o mesmo, bem como o modo como o operacionalizam ao nível da escola e da sala de aula. Neste sentido desenvolveu-se, numa 1.^a fase, análise documental dos Programas oficiais da disciplina de História, das 5.^a e 6.^a classes, e, numa 2.^a fase, um estudo de caso centrado numa escola pública da cidade de Luanda.

De referir, ainda, que esses objetos de estudo foram focados, na 1.^a fase, em perspetivas político-normativa e teórica subjacentes ao currículo, e, na 2.^a, em concepções e práticas pedagógico-didáticas (P-D) de gestão do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (EAAv). Assim, o estudo enquadrou-se em três dimensões fundamentais, nomeadamente (i) o quadro político-normativo e teórico de referência, (ii) os Programas oficiais da disciplina no EP, e (iii) as concepções e práticas P-D de EAAv.

3.1 – Opções Metodológicas

3.1.1 – Paradigma e Natureza da Investigação

Tendo em conta as questões e os objetivos de investigação, o presente estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2018) que, segundo Vilelas (2017), remete para uma análise interpretativa dos fenómenos observados de forma a possibilitar a descoberta dos sentidos subjacentes e das suas inter-relações. Bogdan e Biklen (1994) referem, ainda, que os estudos desta índole buscam investigar os fenómenos de acordo com a sua complexidade, dentro de um contexto natural. Ou seja, privilegia-se “a compreensão dos comportamentos a

partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p. 16), com base no contacto com os mesmos nos seus contextos. Daí que essas estratégias incluem, geralmente, a observação participante e a entrevista.

De facto, e como refere Amado (2017), na investigação qualitativa é fundamental que se tenha em linha de conta que “o central é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspectivas, conceções, etc., - que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que e com que* interagem” (pp. 42-43). Este entendimento reforça a nossa opção por esta natureza de investigação, na medida em que no estudo privilegiamos como fontes dos dados, documentos de política curricular do EP em Angola no geral, e da História em particular, o ambiente natural em que ocorre a gestão e o desenvolvimento do currículo de História da 5.^a e 6.^a classe, isto é, a escola onde foi desenvolvido o estudo de caso, incluindo os seus agentes e o investigador como protagonista da recolha.

Neste sentido, os dados recolhidos foram predominantemente descritivo-interpretativos, objetivando a compreensão das perspectivas subjacentes ao programa oficial de História na 5.^a e 6.^a classe do EP em Angola, bem como, as conceções e as práticas P-D dos professores destas classes na gestão do processo de EAAv da disciplina. Nessa circunstância, o investigador assumiu, como refere Stake (2007), um papel de “intérprete e coletor de interpretações” (p.115), privilegiando-se “o tratamento holístico dos fenómenos” (p. 58), com um sentido naturalista, na base de um raciocínio indutivo. Com efeito, recorreu-se fundamentalmente à interpretação dos significados que os sujeitos atribuem ao objeto de estudo, mediante uma explicação dos fenómenos vinculados aos processos.

Significa que as nossas opções metodológicas ancoram-se nos fundamentos do paradigma interpretativo-fenomenológico, de matriz construtivista. De acordo com Amado e Freire (2017), existem várias estratégias de investigação associadas à pesquisa qualitativa-interpretativa, cada uma delas, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), requerendo métodos e/ou procedimentos específicos, capazes de permitir a sua operacionalização. Neste sentido, dentre as várias estratégias, elegemos para o nosso trabalho, na 1.^a fase, um estudo descritivo e interpretativo centrado na análise

documental dos programas oficiais da disciplina de História da 5.^a e 6.^a classes, e, na 2.^a fase, o “estudo de caso” (EC) que, pela sua natureza, pode assumir diferentes formas e finalidades, tal como veremos adiante.

3.1.2 – Referencial metodológico: 1.^a fase (Análise documental dos programas da disciplina)

O primeiro momento da Parte II do Projeto, reservado ao “Estudo Empírico”, esteve destinado ao estudo documental que incidiu sobre os documentos oficiais enquadradores da disciplina de História no EP (currículo instituído). Neste sentido, após termos feito uma revisão político-normativa e teórica (Parte I), procedemos à construção de uma proposta de instrumento para a análise curricular dos fundamentos políticos e normativos do currículo expresso nos Programas da disciplina na 5.^a e 6.^a classes (ver apêndice 1). Esta análise incidiu sobre os elementos curriculares expressos nos programas, nomeadamente as finalidades, objetivos, conteúdos, métodos, recursos didáticos e avaliação.

A elaboração deste instrumento, designado de grelha de análise, definiu dimensões e categorias de análise. A este propósito, segundo Bardin (2018), uma categorização deve obedecer, dentre outras, às seguintes características: *exclusão mútua*: um eixo de análise não pode constar em mais de uma categoria; *homogeneidade*: a mesma categoria deve funcionar com apenas um registo e, de igual modo, com uma única dimensão de análise; *pertinência*: deve ter relação estreita com o material escolhido para análise e relacionar-se ao (s) objetivo (s) e ao quadro teórico de referência definido; *objetividade e fidelidade*: é necessária uma clara definição das variáveis em causa, bem como dos índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria; *produtividade*: fornece resultados férteis em termos de índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Deste modo, relativamente à presente grelha, esta incidiu em três dimensões emergentes da revisão político-normativa e teórica do currículo, nomeadamente, (i) Fundamentação político-normativa; (ii) Fundamentação epistemológica e metodológica; (iii) Fundamentação curricular. Estas dimensões, por sua vez, constituíram os principais eixos de análise curricular, com as respetivas categorias e subcategorias, abarcando aquelas que ao longo

da análise dos programas foram emergindo e que, em função do grau de importância que apresentaram, foram incluídas.

Note-se, entretanto, que a referida grelha de análise foi previamente submetida à validação de duas especialistas em DDCH, processo este que permitiu igualmente o seu melhoramento, fundamentalmente por ter conferido uma lógica mais curricular ao instrumento. Ou seja, na perspetiva de uma das avaliadoras, é necessário, ao longo das várias secções do instrumento, utilizar uma terminologia curricular, a julgar pela natureza do objeto de estudo. Neste sentido, após o conjunto de reflexões partilhadas, as dimensões, categorias e subcategorias de análise na grelha sofreram as devidas adequações, passando a corporizar a referida terminologia.

3.1.3 – Referencial metodológico: 2.ª fase (Estudo de Caso)

Conforme referido, o nosso estudo objetiva a compreensão de duas variáveis no quadro do currículo da disciplina de História no EP (5.ª e 6.ª classe) em Angola, nomeadamente a dimensão instituída (1.ª fase) e a instituinte (2.ª fase). Neste sentido, para a operacionalização da dimensão instituinte, optamos pela estratégia metodológica de EC (Coutinho & Chaves, 2002; Yin, 2015), tendo em conta, por um lado, os objetivos, as questões e o problema de investigação e, por outro, as particularidades que melhor definem um EC, nomeadamente a declaração do(s) fenómeno(s) a estudar e seu contexto natural social, bem como, pelo propósito de explicar ou compreender o que lhe é específico, condicionado até certo ponto pelo próprio contexto (Ponte, 1994; Amado & Freire, 2017).

Para Yin (2015), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (p.17). Neste sentido, o “caso” é caracterizado como uma entidade claramente definida, podendo ser um indivíduo, um programa, um determinado grupo social, uma política, uma instituição, um sistema educativo, um processo, ações ou interações, com vista se conhecer em profundidade o “como” e os “porquês” de uma situação concreta, essencial e característico, evidenciando a sua unidade e identidade (Ponte, 1994; Yin, 2015; Coutinho, 2018). Um caso pode ainda ser definido, na

perspetiva de Vilelas (2017), como sendo “um fenómeno de certa natureza ocorrendo num dado contexto. O caso é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por ele ou por uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma nação” (p. 194).

É consensual, na literatura, que o EC consiste numa investigação empírica não experimental, com forte pendor descritivo e vale-se predominantemente do trabalho de campo e de múltiplas fontes de evidências, tais como, entrevistas, observações, documentos, artefactos, questionários, diários, narrativas, registos, de modo a possibilitarem a triangulação dos dados. De igual modo, deve-se ter em linha de conta as preposições teóricas que servem de orientação à recolha e à análise dos dados (Yin, 2015).

Entretanto, o EC não precisa necessariamente de limitar-se à descrição, pois, como refere Ponte (1994), pode igualmente ter “um profundo alcance analítico. Pode interrogar a situação. Pode confrontar a situação com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. Pode ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futuras investigações” (p. 4).

Não obstante isso, o referido autor sugere ainda que, embora esteja voltado fundamentalmente para produção de um conhecimento particularístico, o EC pode ser orientado na base de duas perspetivas essenciais: “(a) uma perspetiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, e (b) uma perspetiva pragmática cuja intenção fundamental é simplesmente proporcionar uma perspetiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. Mas um EC produz sempre um conhecimento particularístico” (p. 7). Por isso, e como refere Stake, (2007), um caso é estudado para se compreender esse mesmo caso e não para compreender outros casos. Pelo que a sua focagem não reside na busca de uniformidade, mas sim nas variações máximas. Por conseguinte, em relação à seleção dos participantes, não se vale de amostras probabilísticas, porquanto a seleção é sempre intencional, com base em critérios pragmáticos e teóricos (Stake, 2007; Coutinho, 2018).

Relativamente à tipologia, os EC podem ser *caso único* e *caso múltiplo ou comparativo* (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2015). Estes autores referem que os primeiros reservam-se ao estudo de um único caso. Já os segundos

destinam-se ao estudo de mais do que um caso, podendo incluir uma grande variedade de formas. Significa que podem começar como um EC único, no qual os resultados são adotados como os primeiros de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos. Noutros casos, o projeto de investigação destina-se fundamentalmente a um EC único, todavia envolve observações menos intensivas e menos extensas noutros contextos, objetivando atender à questão da generalização (Bogdan & Biklen 1994; Yin, 2015).

Para Yin (2015), no âmbito das características gerais do desenho de EC, embora estes possam tomar um carácter de caso único ou múltiplo, podem ser ao mesmo tempo, holísticos (unidades de análise unitárias) ou integrados (múltiplas unidades de análise). Assim, da combinação destes vários desenhos, resultam quatro tipos diferentes de EC, nomeadamente “(Tipo 1) projeto de caso único (holísticos), (Tipo 2) projeto de caso único (integrados), (Tipo 3) projeto de casos múltiplos (holísticos), e (Tipo 4) projeto de casos múltiplos (integrados)” (p. 53). Pela natureza do nosso trabalho, na sua 2.^a fase, optamos por desenvolver um projeto de EC único, com unidades de análise integradas (Tipo 2), uma vez que objetiva compreender o processo (“como”) de desenvolvimento e gestão do currículo de História numa escola do EP, com base nas conceções e práticas P-D dos professores da 5.^a e 6.^a classes na gestão do PEAAv da disciplina. A propósito, Vilelas (2017) refere que, neste tipo de casos, “o enfoque é sobretudo qualitativo, baseado em narrativas ou descrições de fenómenos, e onde as hipóteses estão subordinadas à compreensão do caso” (p. 194).

Quanto aos objetivos, e independentemente do tipo a adotar, os EC podem assumir uma natureza exploratória, descritiva ou explicativa (Yin, 2015). Os exploratórios visam definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior. Ou seja, servem de estudo (piloto) para a obtenção de informações preliminares, para investigação a realizar à posterior, podendo este não ser necessariamente um estudo de caso. Estes, diferentes dos descritivos, podem buscar hipóteses e proposições relevantes para orientar estudos posteriores. De igual modo, tencionam facultar um certo suporte para a teorização. Relativamente aos descritivos, estes EC consistem numa descrição completa de um fenómeno no seu contexto. Já os EC explicativos buscam um conjunto

de informações que possibilitem o estabelecimento de relações. Trata-se de uma busca de causas capazes de explicar convenientemente o fenómeno estudado, incluindo todas as suas relações (Meirinhos & Osório, 2010; Yin, 2015).

Na mesma senda, Stake (2007) identificou três critérios para a escolha de um EC, tendo em conta os objetivos pretendidos com a investigação, nomeadamente, o *intrínseco*, quando o investigador é solicitado para estudar um caso em particular, geralmente referente a EC avaliativos, encomendados por determinados *stakeholders*; o *instrumental*, quando o pesquisador identifica “um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular” (p. 19); o *coletivo*, quando o estudo instrumental é corporizado por diversos casos, de modo a propiciar um conhecimento, aprofundando o objeto de estudo, mediante comparação. No nosso caso, a opção foi por um EC instrumental, na medida em que, com base no problema identificado, pretendeu-se estudar o fenómeno em profundidade e no seu contexto.

Já Guba e Lincoln (1994) consideravam que num EC, a julgar pelas suas finalidades, o investigador deve ocupar-se do registo ou relato dos factos o mais próximo possível do modo como ocorrem no contexto, procurando fazer uma descrição dos mesmos, de forma a proporcionar conhecimento sobre o caso estudado, bem como, a comprovar ou contrastar efeitos e relações destes (Coutinho, 2018).

Na perspetiva de Mirriam (2002), os EC podem ser caracterizados como *descritivos, interpretativos e avaliativos*. Deste modo, relativamente ao nosso estudo, pensamos enquadrar estas três características, uma vez que, para além de descrever, caracterizar e interpretar as conceções e práticas P-D dos professores da 5.^a e 6.^a classes na gestão do PEAAv da disciplina de História no contexto da pesquisa, integrou igualmente uma dimensão analítica-avaliativa das situações, confrontando-as com as perspetivas teóricas subjacentes ao estudo, de modo a se identificarem possíveis contributos para a melhoria da qualidade do desenho curricular da disciplina de História no EP em Angola.

É relevante salientar, ainda, que os EC em muitas circunstâncias têm sido alvo de críticas e suscetíveis a desconsideração, por serem encarados como de pouca precisão, objetividade e rigor (Yin, 2015). Isso ocorre, segundo Coutinho (2018), quando “é conduzido de forma isolada, puramente descritivo, sem se integrar com outras abordagens ao mesmo assunto, ou ainda quando pretende extrapolar para além do que os dados recolhidos revelam e sustentam” (p. 334). Todavia, sublinha-se que, dependendo das suas finalidades, estes podem enquadrar metodologias quantitativas e qualitativas, no âmbito dos paradigmas positivista, interpretativo e socio-crítico, podendo assim assumir uma dimensão mista (Ponte, 1994; Coutinho & Chaves, 2002; Amado & Freire, 2017). Daí que, e para se acautelarem eventuais problemas, e quiçá tais críticas, os projetos de investigação que adotam a estratégia metodológica de EC devem ter necessariamente em linha de conta, o seguinte:

- Definição clara do “caso” e a delimitação de suas “fronteiras”;
- Descrição pormenorizada do contexto em que se insere;
- Justificação da pertinência do estudo e quais os objetivos gerais que persegue (o foco);
- Identificação da estratégia geral, justificando as razões da opção pelo caso “único” ou “múltiplo”;
- Definição de qual vai ser a unidade de análise (ou unidades de análise);
- Fundamentação dos pressupostos teóricos que vão conduzir o trabalho de campo;
- Descrição clara de “como” os dados serão recolhidos “de quem” e “como”;
- Descrição pormenorizada da análise dos dados (Coutinho, 2018, p. 345).

Portanto, a finalidade de um EC é sempre holística, isto é, sistémica, ampla e integrada, uma vez que visa a compreensão do caso como um todo e na sua unicidade. E, como qualquer investigação, destina-se a contribuir para a construção de conhecimento (Coutinho, 2018). Deste modo, em busca da produção de conhecimento em torno do nosso objeto de estudo, elegemos como unidades de análise as concepções e práticas dos professores da 5.^a e 6.^a classes de uma escola primária da província de Luanda. Pois, julgamos que a análise destas, e das suas relações, permitir-nos-á compreender em profundidade o “caso”, isto é, o processo (“como”) de gestão e desenvolvimento do currículo de História do EP (5.^a e 6.^a classes) na escola e

trazer contributos importantes para o melhoramento de documentos curriculares nacionais, deixando, ainda, pistas para investigações futuras.

Em suma, e conforme referem os nossos objetivos e questões de investigação, procuramos descrever, caracterizar e compreender o pensamento e a ação dos professores a partir do seu contexto de atuação.

3.1.3.1 – Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Na perspetiva de Flick (2005), na escolha das técnicas e instrumentos de investigação “nenhuma decisão ou estratégia é de *per se* correta” (p. 73), pois, depende do tipo de pesquisa, do problema, objetivos e questões de investigação, das características dos participantes e do tipo de dados significativos pretendidos (Marconi & Lakatos, 2003). Neste estudo, para além da análise documental, que nos permitiu, por exemplo, caracterizar o contexto, recorreu-se como técnicas de recolha ao inquérito por entrevista, sob a forma de entrevistas semiestruturadas, à observação participante, e como técnica de análise, à análise de conteúdo e à narrativa multimodal (Bardin, 1991; Amado, Costa & Crusoé, 2017; Lopes, Viegas & Pinto, 2018). Inclui-se, ainda, o diário do investigador.

Dada a sua utilidade na investigação em educação, estas técnicas foram privilegiadas por poderem permitir uma recolha combinada de dados verbais e visuais da realidade a investigar. Por conseguinte, a sua diversificação foi no sentido de permitir, por um lado, a redução do viés resultante de juízos de valor e prováveis preconceitos do investigador, uma vez que esta tem sido uma das críticas mais comuns aos estudos de natureza qualitativa-interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005); e, por outro lado, pretendeu garantir a triangulação de dados e conferir validade interna à investigação.

A seguir são apresentado e explicitado as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados na 2.^a fase do estudo.

3.1.3.1.1 – Análise documental

A análise documental consubstancia-se numa técnica de recolha de dados que requer o uso de documentos, e é necessária à maior parte das investigações. É uma tarefa complexa, por isso exige do investigador determinadas características como, por exemplo, a disciplina (Pardal & Lopes, 2011). Nas pesquisas qualitativas, considera-se como sendo de elevada

importância, pois permite uma complementaridade das informações captadas com recurso a outras técnicas.

Esta técnica permite aceder a uma pluralidade de documentos de diferente natureza, tidos como importantes para a investigação. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), os documentos podem ter sido produzidos por instituições e organismos públicos e privados, ou então por pessoas singulares. Assim, variam entre textos oficiais, dados estatísticos, regulamentos, atas, leis, estatutos, relatórios, fichas de inscrição, fichas de avaliação, caderneta do aluno, narrativas, memórias, dentre outros. Contudo, tais documentos “não devem ser tratados simplesmente como fonte de informação, como recurso, mas também como produtos sociais que, pela sua análise, possibilitam a compreensão de um conjunto, por vezes com substancial complexidade e abrangência, de fenómenos internacionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção” (Amado & Ferreira, 2017, p. 279).

Daí que, ao serem selecionados enquanto fontes de dados para um determinado estudo, é expectável que os mesmos sejam submetidos à análise de conteúdo, questionando-os, com vista a aferir o seu grau de adequabilidade aos propósitos do estudo. Ou seja, como referem Amado e Ferreira (2017), é necessário da “parte do investigador, preocupação em torno da autenticidade, pertinência e exatidão das informações colhidas através deste meio, bem como a sua adequação aos objetivos traçados para a investigação” (p. 280).

Na mesma senda, Pardal e Lopes (2011) advertem que, no uso de documentos como fonte de dados, é necessária a observância de um conjunto de procedimentos e critérios como: (a) definição clara do objeto de estudo para facilitar e poupar tempo na análise dos documentos; (b) formulação adequada da(s) hipótese(s) de modo a orientar a seleção da informação contida nos documentos e viabilizar a coordenação da sua análise; (c) detenção do nível de imparcialidade das fontes, uma vez que uma fonte pode conceder dados não representativos e ocultar os interesses mais diferenciados, e (d) comparação unicamente do comparável, ou seja, é necessário recorrer a definições com análogo conteúdo e a metodologia de análise semelhante.

Neste trabalho, a análise documental incidiu sobre: (i) os documentos enquadradores da disciplina de História no EP em Angola (currículo instituído); (ii) documentos da política educativa e formativa atual (agendas internacionais

e nacionais) como os ODS da Agenda 2030 da ONU, dos Objetivos da UNESCO da Educação para a Cidadania Global, os dos Objetivos da Agenda 2063 da UA, o PDN:2018-2022, o PNDE: Educar – Angola 2030 e os fins da educação em Angola, plasmados na LBSEE, Lei n.º17/16.

3.1.3.1.2 – Entrevista

Segundo Coutinho (2018), a entrevista é uma das técnicas de inquérito que visa recolher dados para uma investigação, mediante a interação social. Ou seja, constitui-se numa poderosa estratégia de recolha de dados, uma vez que admite uma interação entre o investigador e o entrevistado, proporcionando a obtenção de informações que eventualmente não se conseguiria com uma outra técnica. Trata-se de “um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação” (Fortin, 2003, p. 245).

Ademais, o facto de serem os próprios atores sociais a proporcionarem os dados relativamente às suas opiniões, atitudes, desejos, expectativas, crenças, dá-lhe um significado relevante (Vilelas, 2017). Por conseguinte, cria possibilidades ao investigador de busca de um maior esclarecimento ao entrevistado quando se justifica. Daí que, nalguns casos, pode implicar uma revisão dos conteúdos do quadro teórico. Em suma, a entrevista constitui um instrumento de recolha de dados adequado à “análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 193).

Quanto à estruturação, as entrevistas podem ser classificadas em *entrevista estruturadas ou diretivas*, focadas geralmente numa questão restrita e que demandam respostas fixas; *entrevistas não estruturadas ou abertas*, quando as perguntas emergem do contexto imediato e são levantadas naturalmente na sequência dos acontecimentos, portanto, sem guião prévio. Todavia, este tipo de entrevistas, geralmente utilizadas em áreas de conhecimento pouco exploradas, não necessita, *a priori*, de um quadro conceptual elaborado, porém, exige do investigador muita competência e

sensibilidade para a sua condução. Já as entrevistas *semiestruturadas ou semi-diretivas* são aquelas que combinam as outras duas formas e, embora se possa dar liberdade ao inquirido no momento de resposta às questões, requerem a definição de um guião, numa sequência lógica para o investigador, tendo em conta o que pretende e é considerado essencial para a pesquisa. Esta é tida por muitos investigadores como um dos instrumentos primordiais nas pesquisas de natureza qualitativa, fundamentalmente devido à flexibilidade na sua operacionalização, uma vez que, conforme já dito, o respondente tem a liberdade de se exprimir livremente em torno das questões que lhe são colocadas, informando, por exemplo, sobre suas conceções, experiências, memórias (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2008; Amado & Freire, 2017; Coutinho, 2018).

A aplicação de qualquer um destes tipos de entrevistas exige determinadas competências e cuidados da parte do investigador face ao entrevistado. Especificando, é necessária uma boa preparação do investigador em termos de conhecimento, capacidade comunicativa, paciência, empatia, cuidado com os tipos de gestos, a maneira de colocar as questões, os sorrisos, os detalhes de linguagem, dentre outros (Pardal & Lopes, 2011). Em todo o caso, as entrevistas devem ser registadas/gravadas, posteriormente transcritas e submetidas à análise e interpretação, mediante análise de conteúdo.

A escolha de um determinado tipo de entrevista numa investigação depende, principalmente, do objeto de estudo, da problemática, dos objetivos e das características dos participantes a entrevistar (Pardal & Lopes, 2011; Coutinho, 2018). Foi precisamente com base nestes elementos que, por um lado, neste estudo, se optou por entrevistas semiestruturadas. Por outro, em função do carácter flexível deste tipo de entrevista, a sua seleção relacionou-se com a intenção de explorar dos participantes o máximo de informações consideradas úteis em relação ao objeto de estudo.

3.1.3.1.3 – Observação

A observação, enquanto técnica de recolha de dados, é das mais antigas no domínio das Ciências Sociais e Humanas (CSH) e das mais utilizadas nas investigações de natureza qualitativa (Pardal & Lopes, 2011; Coutinho, 2018). Trata-se de um procedimento que permite a recolha de dados inerentes a comportamentos verbais e não-verbais dos participantes e tem

como particular vantagem o facto de permitir que as evidências sejam captadas direta e naturalmente pelo investigador, no contexto em que ocorrem os fenómenos em estudo, sem necessitar de intermediário (Vilelas, 2017). Por conseguinte, a observação é, por definição, “o uso dos sentidos com vista a adquirir os conhecimentos adequados e necessários para o quotidiano. É, também, um processo que consiste em seleccionar, registar e codificar um conjunto de comportamentos e de ambientes que estão ligados ao objeto que se pretende estudar” (p. 291). Para Coutinho (2018), constitui “o registo de unidades de interação numa situação social bem definida, baseada naquilo que o observador vê e ouve” (p. 136).

Na realização de uma observação é geralmente necessário atentar nalgumas questões tidas como fundamentais, tais como: para quê observar? quem observar? o que observar? como observar? (Quivy & Campenhoudt, 2008; Amado, 2017). Significa que o processo de observação implica, também como refere Vilelas (2017), uma atenção a três elementos, nomeadamente o observador, que é geralmente o próprio investigador que, por sinal, determina e planeia a observação e sua finalidade, o objeto da observação, que representa aquilo que se quer propriamente observar para se recolher uma determinada informação, e a perceção, que resulta da interação entre o observador e o sujeito ou objeto da observação. Ou seja, é necessário “identificar o objeto, situação ou caso que se vai observar; averiguar os objetos de observação; definir o modo de registar; observar cuidadosa e criticamente; registar os dados observados; analisar e interpretar os dados, e finalmente tirar as conclusões” (p. 292).

Sugere-se, no entanto, que a observação não seja a única técnica a privilegiar numa investigação, embora se lhe reconheça vantagens e importância. É recomendável que os resultados obtidos com este procedimento sejam contrastados, ou complementados, com dados recolhidos mediante a utilização de outras técnicas (Estrela, 1990; Vilelas, 2017). Todavia, o seu uso, quando se pretende compreender os elementos concretos dos processos de ensino e da aprendizagem, revela-se primordial, pois, “as práticas só são acessíveis pela observação, e [...] as entrevistas e narrativas apenas dão acesso à descrição das práticas, mas não às próprias práticas” (Flick, 2005, p. 137). Isso, por sua vez, justifica em grande medida a opção por esta técnica de

recolha de dados neste estudo, uma vez que, como já Estrela (1990) referia, “a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações. O que equivalerá a dizer que a articulação entre teoria e prática se processará através de um movimento dialético entre pensamento e realidade” (p. 27).

É relevante constatar que, em CSH e em particular no domínio da Educação, a técnica de observação pode assumir diferentes tipologias. Ela pode ser estruturada ou não-estruturada, e participante ou não-participante (Quivy & Campenhoudt, 2008; Vilelas, 2017). A observação estruturada requer planos de observação previamente definidos que consistem, por norma, numa grelha de observação que inclui os elementos e comportamentos a observar, devendo o observador apenas assinalar os campos, ou uma posição numa escala numérica. Nestes casos, os dados são recolhidos de forma sistemática e o tratamento processa-se com recurso a técnicas de análise estatística (Coutinho, 2018).

A observação não-estruturada é realizada de forma espontânea, simples, não carecendo de uma estrutura pré-definida, sendo conduzida naturalmente, e por isso é igualmente denominada por observação naturalista. Neste caso o investigador vai ao terreno simplesmente com um bloco de anotações onde deverá registar tudo o que observa, nas denominadas *notas de campo extensivas*, que assumem a forma de narrativas e registos detalhados, tal como os *diários de bordo* (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2018). Contrariamente à outra, este tipo de observação não visa testar hipóteses e, segundo Vilelas (2017), a sua forma mais “clássica é a observação participante, em que o investigador se integra no grupo a ser estudado através de uma participação direta e pessoal” (p. 295). Requer boa memória e disciplina da parte do investigador, para garantir “competências para redigir uma exposição pormenorizada depois de concluída a observação, constituindo estes registos as notas descritivas. Já as notas analíticas contêm as reflexões pessoais do investigador, expressando as suas ideias e intuições” (p. 295).

A observação participante é uma técnica muito utilizada em investigações qualitativas fundamentalmente quando se pretende compreender *como* os sujeitos pensam e agem dentro dos seus ambientes naturais. Assim, o investigador, enquanto principal instrumento de recolha de dados, integra-se

nas atividades e vivências dos sujeitos observados. Daí que, segundo Estrela (1990), pode-se definir “operacionalmente a observação participante como uma técnica de observação direta, desarmada, de características ecológicas, orientada para a formulação de inferências a comprovar por entrevista aos sujeitos observados” (p. 34). É um procedimento que permite aceder aos dados de forma rápida e com um nível maior de precisão, pois as evidências dos acontecimentos são registadas tal como foram percebidas e são feitas imediatamente a seguir a ocorrência (Pardal & Lopes, 2011).

Todavia, requer do investigador uma postura cuidadosa, tendo em atenção o papel de participante e o papel de observador. Isto porque, a presença e ações do investigador, durante as observações, podem influenciar a reação dos sujeitos, gerando desconforto, mudanças de atitudes e de comportamentos desses nas atividades que realizam normalmente (Estrela, 1990; Bogdan & Biklen, 1994). Neste estudo, procuraram-se minorar estas dificuldades, uma vez que, por um lado, o processo de observação foi pré-negociado entre o investigador e os observados, por outro, porque não se recorreu a gravações e filmagens das aulas, limitando-se apenas o observador a tirar fotografias de algumas atividades desenvolvidas nalguns momentos das aulas. Já na observação não-participante, os dados podem ser recolhidos diretamente, mas sem a intervenção direta do investigador nas atividades em observação. Neste tipo de observação pode-se recorrer ao auxílio de diversos instrumentos de registo de informações sobre o fenómeno em estudo. Geralmente, os sujeitos podem ou não se aperceber que estão a ser observados, uma vez que o investigador/observador, como referido, não interage com os objetos observados (Quivy & Campenhoudt, 2008; Vilelas, 2017).

Em suma, não obstante as tipologias aqui descritas, segundo Amado e Silva (2017), tal como em qualquer outro tipo de estudo, “a escolha dos contextos, situações e pessoas a serem observadas dependerá sempre das questões, objetivos e teorias iniciais que orientam o trabalho de investigação” (p. 151). Neste sentido, sendo a presente fase da investigação do tipo EC, de natureza qualitativa-interpretativa, considerou-se a observação não-participante (direta) como a técnica de recolha de dados adequada.

3.1.3.1.4 – Diário de Bordo

O Diário de Bordo (DB) constituiu um dos instrumentos primordiais nesta segunda fase do estudo, tendo sido transversal ao mesmo durante todo o processo de recolha de dados. Esta relevância consubstancia-se sobretudo no facto de ter permitido ao investigador registar notas das ocorrências no campo e acompanhar o percurso do estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Na mesma senda, Ponte (2002) enfatiza que é no DB “onde o investigador regista os acontecimentos relevantes que vão surgindo no decurso do trabalho, bem como as ideias e preocupações que lhe vão surgindo” (p. 18).

Significa que, neste estudo, o DB permitiu ao investigador efetuar registos de todas as situações e relatos decorrentes da sua interação com o contexto, sobretudo durante as sessões de observação de aulas. Com efeito, em todos os momentos foram registados fundamentalmente os acontecimentos mais relevantes, tendo em conta os objetivos do nosso estudo. Daí que, durante as observações de aulas, o foco esteve mais nas principais ações e procedimentos dos professores no desenvolvimento e gestão do PEAAv da disciplina de História, na participação dos alunos nas atividades ou tarefas que lhes propunham e em como as realizavam, bem como nas características desses sujeitos protagonistas do aludido processo.

Importa ainda referir que, relativamente às aulas observadas, embora durante as sessões o investigador registasse as várias situações que ocorriam e procurasse descrevê-las, no final de cada sessão fazia uma breve reflexão sobre os diferentes momentos e episódios da aula. Todavia, ao longo desse procedimento teve-se sempre o cuidado, como sugerem Amado e Ferreira (2017), de estar em alerta para o risco da perda de espontaneidade e de originalidade dos fenómenos observados.

3.1.3.2 Questões éticas

Na perspetiva de Vilelas (2017), a realização de qualquer investigação implica a observância de questões de ordem ética por parte do investigador, como condição para salvaguarda dos direitos e liberdades dos participantes ao

estudo. No caso particular da investigação qualitativa, é praticamente consensual na literatura de especialidade a existência, segundo Amado e Vieira (2017), de uma “*praxis ética*” transversal a todas, que se consubstancia, por um lado, na “necessidade de construir uma relação baseada na sinceridade, na verdade e na confiança – nada no processo pode justificar a ocultação de objetivos e de procedimentos e muitos menos, a mentira”. Por outro, é fundamental “assegurar, em todo o processo, mormente na escrita final, a confidencialidade e a privacidade dos participantes na investigação e de preservar os seus dados pessoais” (p. 407).

Assim, para se assegurar os aludidos princípios, recomenda-se a solicitação de autorização para a realização do estudo, sobretudo em trabalhos que demandam uma interação entre o investigador e o contexto, incluindo os seus agentes. Neste procedimento deve-se apresentar claramente a informação relativa aos objetivos da pesquisa, os objetos a envolver, os processos, os modos de divulgação dos resultados, garantindo ainda o cumprimento escrupuloso de tudo o que for acordado. Outrossim, em relação aos instrumentos a utilizar, em muitos casos, é necessária uma prévia validação junto de especialistas da área.

Neste sentido, no presente estudo, na sua primeira parte teve-se o cuidado em submeter a grelha de análise dos programas curriculares da disciplina de História (5.^a e 6.^a classes) a dois especialistas em DDCH para efeitos de validação. Já na segunda fase, teve-se em linha de conta dois princípios éticos, nomeadamente o *consentimento informado* (ver apêndice 6) e a *confidencialidade*, procedimento que permitiu a ocultação da identificação da escola selecionada para se efetuar a pesquisa e dos seus agentes.

Para tal, realizou-se uma visita de exploração à escola, mediante um diálogo com o diretor, e seguidamente solicitou-se a autorização do Gabinete Provincial da Educação de Luanda (GPEL). Aos professores e coordenadores de classes foi-lhes informado dos objetivos da investigação, dos seus papéis ao integrarem-se como participantes do estudo, e a garantia do anonimato das suas identidades no uso de todo o tipo de divulgação dos resultados do estudo, por isso, usaram-se pseudónimos. De igual modo, foram informados da possibilidade de tomarem suas próprias decisões, tais como, de quererem ou não participar do estudo, e que podiam abandoná-lo a qualquer altura, caso

não se sentissem à vontade, sendo que tal não teria qualquer implicação ou prejuízo nas suas funções.

Outrossim, teve-se prudência em se fazerem transcrições cuidadosas dos discursos dos participantes sobre as suas concepções e práticas relatadas.

3.1.3.3 – Técnicas de Análise dos Dados

Apresenta-se, nesta secção, as principais técnicas usadas na análise dos dados recolhidos. Atendendo à quantidade de dados recolhidos e ao objetivo de se analisarem os dados de forma triangulada, optou-se por eleger à partida três dimensões de análise, constituindo-se estas como o “olhar” norteador da toda a informação recolhida. Para cada uma dessas dimensões, foram incluídos os dados mais relevantes, obtidos por diferentes fontes (ver Tabela 5), sendo que estes foram sujeitos às técnicas abaixo apresentadas.

Tabela 5 – Dimensões consideradas na organização dos dados e principais fontes de informação mobilizadas

Dimensões (D)	Breve definição (Esta dimensão visa caracterizar ...)	Principais fontes de dados mobilizadas
D1 – Concepções e práticas relatadas sobre o currículo instituído e instituinte	... concepções de professores da disciplina de História das 5ª e 6ª classes da Escola sobre o currículo instituído, e o que eles dizem fazer nas suas práticas	Entrevistas a diversos atores (Coordenador da disciplina, professores)
D2 – Práticas sobre o currículo instituinte	... práticas de professores (currículo instituído)	Planificações de aulas dos professores observados; Observação de aulas; Provas da disciplina de História
D3 – Currículo instituído e instituinte	... as relações (por exemplo, coerências, discrepâncias) entre as concepções e práticas numa perspetiva de currículo instituído/instituinte	Entrevistas a diversos atores (Coordenador da disciplina, professores) Planificações de aulas dos professores observados; Observação de aulas; Provas da disciplina de História

Fonte: Autor

3.1.3.3.1 - Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica enquadrada nas metodologias de análise de dados nas pesquisas sociais e humanas (Amado, Pedro & Crusoé, 2017). É uma das técnicas privilegiadas na investigação qualitativa que possibilita o tratamento de dados com rigor metodológico, profundidade e com alguma complexidade. Ou seja, “consiste numa técnica central, básica mas metódica e exigente, ao dispor das mais diversas orientações analíticas e

interpretativas [...], cuja diferenciação depende sobretudo daquilo que se procura em especial, ou, ainda, dos conteúdos que são privilegiados na análise entre muitos outros disponíveis no acervo dos dados” (p. 302). Segundo Bardin (2018), por definição, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos da descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44).

Na perspectiva desta autora, a análise de conteúdo compreende três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Entretanto, a sua operacionalização implica a definição “prévia” de categorias de análise, embora nalguns casos estas sejam definidas *a posteriori*. Todavia, neste estudo, uma vez que a análise se subordina a um quadro político-normativo e teórico de referência, foram consideradas previamente categorias de análise relacionadas com as dimensões, incluindo outras categorias e subcategorias que emergiram da dinâmica do próprio processo de análise. Significa que este procedimento metodológico implica sempre uma categorização que inclui as chamadas unidades de classificação, nomeadamente as unidades de registo, unidades de contexto e unidade de análise.

Para Bogdan e Biklen (1994), “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (p. 221). Estes autores referem, ainda, que as categorias de codificação objetivam a organização do conjunto de “dados que descrevam a forma como os sujeitos definem a situação ou tópicos particulares. Está interessado na visão que os sujeitos têm do mundo e na forma como se veem a si próprios em relação à situação ou ao tópico em causa” (p. 223).

As categorias definidas para a análise de conteúdo numa investigação precisam de ser consentâneas com os objetivos que se perseguem com a mesma. Por conseguinte, embora possam existir diferentes perspetivas de acordo com vários autores relativamente a este procedimento metodológico, segundo Bardin (2018), no processo de análise de conteúdo a categorização deve obedecer a cinco características referidas anteriormente, nomeadamente,

exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objetividade e fidelidade; produtividade. Assim, após a definição das categorias de análise construíram-se as unidades de registo integradas por corpos de textos e palavras especificamente expressadas pelos sujeitos da pesquisa e que refletem as suas conceções, e que informam as suas práticas pedagógico-didáticas.

3.1.3.3.1 – Narrativa multimodal

A narrativa no contexto das ciências sociais e humanas e da investigação qualitativa é geralmente relacionada a relatos ou histórias de vida de pessoas. Ou seja, trata-se de descrições e interpretações da ação humana, captadas com base em diferentes meios de recolha de dados, tais como, entrevistas, observação participante, documentos (Amado & Oliveira, 2017). Todavia, “apesar das diferentes tradições, todas as narrativas requerem a elaboração de textos para análise posterior, podendo ser relativos à seleção e organização de documentos, composição de notas de campo, ou seleção de transcrições de entrevistas, as quais serão cuidadosamente inspecionadas” (p. 254).

No caso concreto das práticas pedagógico-didáticas de gestão do PEEAv em sala de aula, embora possam existir diferentes instrumentos de recolha de dados sobre tais práticas, notava-se, na perspetiva de Lopes, Viegas e Pinto (2018), a ausência de um instrumento integrador das várias características a serem observadas. Isto é:

“Um instrumento que não se limitando à recolha de dados acerca da aula, conseguisse reunir num documento o mais completo possível, a contextualização da aula, as intenções do professor e suas perceções, reações dos alunos e do próprio professor, o trabalho proposto e o realmente efetuado pelos alunos, etc. Em síntese, um instrumento que ajudasse a recolher dados genuínos e úteis sobre práticas de ensino, captando a intencionalidade dos professores e ocorridos numa situação irrepetível. Por outro lado, que se traduzisse num só documento que preservasse a natureza complexa, holística e ecológica do ensino e da aprendizagem” (p. 21).

Assim, uma equipa de investigadores liderados por J. Bernardino Lopes, e que vem levando a cabo e publicado trabalhos de investigação neste domínio há mais de vinte anos, desenvolveu, refinou e validou um instrumento junto da comunidade científica, que passou a designar por “Narração Multimodal” (NM). NM é um instrumento à disposição de professores e investigadores dos mais

variados níveis e domínios, que resulta da necessidade de articulação entre práticas de ensino e a investigação em educação, com impacte na melhoria da qualidade não só do ensino, mas também das aprendizagens. A NM, regra geral, obedece à uma mesma estrutura e foco. Representa uma descrição detalhada das ações, linguagens e produtos dos sujeitos implicados no processo ensino-aprendizagem em forma de episódios (Lopes, *et. al.*, 2014):

“based on independent data (audio or video recording, documents about teacher planning or producing, students’ documents production, tasks, space organization, classroom facilities, photos, artefacts used, blackboard inscriptions, etc.) and incorporates excerpts from these independent data. It also incorporates teacher’s data (teacher’s description of his or her intentions, decisions, and descriptions of attitudes, silences, gestures, etc. of both teacher and students in the classroom)” (p. 417).

Assim, a NM “permite estudar em profundidade as práticas de ensino, preservando a sua natureza holística, complexa e ecológica” (Lopes, Viegas & Pinto, 2018, p. 20).

Neste trabalho, as NM foram elaboradas com base no modelo da aludida equipa de investigação, e estruturam-se basicamente em duas principais secções: (i) informações ou elementos contextuais (tempos, espaços e circunstâncias particulares da aula, características de professor e alunos, planta da sala de aula e posição predominante de professor e alunos); e (ii) Síntese narrativa de toda a aula e sequência dos principais episódios (relato descritivo, detalhado e multimodal de cada episódio, hora do início e do fim, conforme se desenvolveu a aula).

3.1.4 – Procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados

O processo de recolha, tratamento e análise de dados numa investigação objetiva, regra geral, organizar um conjunto de informações para poder analisar e interpretar. Neste sentido, a parte II subordinada ao estudo empírico no quadro desta investigação foi desenvolvida em duas fases, nomeadamente (i) análise dos Programas da disciplina de História na 5.^a e 6.^a classes e (ii) estudo de caso sobre as conceções e práticas dos professores sobre gestão e desenvolvimento curricular da disciplina de História no EP.

De notar que, tendo em conta os objetivos, a natureza do estudo e dos respetivos dados, a primeira fase socorreu-se da análise documental sobre os

documentos oficiais enquadradores da disciplina de História no EP (currículo instituído). Esta análise, como já anteriormente se referiu, foi feita com base num instrumento construído e validado por dois especialistas em DDCH. O instrumento, denominado por Grelha de Análise dos Programas, incluiu três dimensões, com respetivas categorias e subcategorias de análise. Na segunda fase, adotou-se a análise de conteúdo para as entrevistas feitas aos professores e aos coordenadores de classes e para os registos de observação de aulas que deram lugar à construção de narrações multimodais. De igual modo, analisou-se as planificações das aulas observadas, bem como, enunciados de provas do professor e do exame provincial da disciplina de História/6.^a classe. Salientar que na opção deste procedimento teve-se em linha de conta as suas potencialidades, pois, como referem Costa e Amado (2018, p. 7), é “natural, espontâneo, que todos nós utilizamos quando sublinhamos ideias num texto e avançamos para organização e síntese, a fim de melhor as compreendermos e retermos”.

As entrevistas envolveram cinco participantes, nomeadamente dois coordenadores de classe (5.^a e 6.^a), um professor da 5.^a e dois da 6.^a classe (ver tabelas 6 e 7), para além da entrevista informal feita ao diretor de escola. De notar que, embora tenham sido operacionalizadas com base num guião previamente elaborado (ver apêndices 2 e 3), as entrevistas, de natureza semiestruturadas, foram individuais e aconteceram num ambiente muito parecido à uma conversa de tipo informal, procurando não obstruir a espontaneidade do entrevistado, facto que implicou do investigador maior cuidado de modo a, em determinadas ocasiões, direcionar o diálogo para o foco, noutros casos, enfatizar as questões para se obterem respostas e superar o silêncio, sem no entanto, como se disse, escapar-se do foco, tendo em conta os objetivos almejados.

Salienta-se que a recolha de dados na escola decorreu entre os meses de setembro e dezembro do ano letivo 2019. Para o efeito, os professores participantes foram contactados uma semana antes do início da recolha, com a autorização do diretor da escola. Cada um deles teve a liberdade de escolher o dia e a hora que lhe fosse mais conveniente para ser entrevistado. Feito isso, todos escolheram a sala de reuniões transformada em pequena biblioteca como local para a realização da entrevista, com exceção à do diretor, cuja

entrevista foi feita no mês de março do mesmo ano, no seu gabinete. Todas as entrevistas foram áudio-gravadas, e sua duração variou entre os 18 e 46 minutos.

Após as entrevistas, foram realizadas as observações de aulas (n=9) apenas aos três professores entrevistados, isto é, um da 5.^a e dois da 6.^a classe, na razão de três aulas a cada professor. Este processo foi igualmente negociado com os professores, até porque nalguns momentos foi necessário proceder a ligeiros ajustes no horário, no entanto, sem perturbar o decurso normal das suas atividades letivas. Esses ajustes tiveram lugar porque as aulas da disciplina de História nas duas classes ocorriam no mesmo dia e à mesma hora. A observação foi do tipo não-participante, naturalista e direta (Bogdan & Biklen, 1994; Vilelas, 2017). Na medida em que o foco da observação era a forma como o professor desenvolvia e geria o processo de ensino-aprendizagem, não foi utilizada nenhuma grelha de observação, tendo sido apenas registadas evidências durante as aulas, focadas sobretudo nos procedimentos metodológicos, recursos didáticos, as interações estabelecidas, as atividades avaliativas privilegiadas. A pertinência deste procedimento, incluindo o tipo de momentos a registar e a forma dos registos, foi previamente discutida com as orientadoras. Nos momentos da observação, de forma artilosa, e sem perder de vista a dinâmica da aula, o investigador ocupava sempre um dos lugares ao fundo da sala de aula.

Salientar que, com exceção do registo de algumas fotografias do sumário, incluindo o resumo da matéria e alguns exercícios colocados no quadro, bem como das respostas de alguns alunos nos seus cadernos, as observações não foram gravadas por vídeo nem áudio, limitando-se o investigador a fazer anotações dos momentos e principais episódios que foram submetidos ao tratamento em narrações multimodais. Cada uma das observações teve em média 90 minutos, sendo os dois tempos letivos semanais da disciplina de História, à razão de 45 minutos cada tempo letivo. Ao longo deste processo fomos recolhendo também os planos de aulas observadas e alguns enunciados de provas que foram incluídas como fonte de dados complementares. A decisão de analisar tais documentos, fundamentalmente os produzidos pelos professores ao nível da escola, consistiu, por um lado, no facto desta análise permitir uma reconstrução

histórico-social da realidade em estudo, por outro, por estes documentos fornecerem informações que não emergem da investigação, sobre concepções e práticas relativas aos procedimentos metodológicos, recursos didáticos e atividades avaliativas privilegiadas no desenvolvimento e gestão de aulas (Oliveira, Germani & Chiese, 2016).

Com efeito, todo este procedimento relatado implicou a seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados brutos num sistema de categorias, com base na leitura e análise das respostas dos entrevistados e das narrações multimodais, complementadas com as notas de campo. Assim, tendo em conta o modelo de análise definido e que incluía dimensões, categorias e subcategorias, iniciou-se com o processo de análise de conteúdo. Recortou-se as unidades de registos/textuais constituídas por palavras, expressões ou frases, procurando sempre seguir critérios como exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade (Bardin, 2018), como forma de assegurar a validade e fidelidade da categorização. Neste processo consideramos os dados pertinentes tendo em conta os objetivos preconizados, codificamos conforme o conjunto de dados (entrevistas, observações, planificações, enunciados de provas...) e sistematicamente fomos incluindo as unidades de texto/registo pelas categorias e subcategorias, considerando o grau de concordância, constituindo-se assim o modelo de análise que apresentaremos no capítulo 5.

Por conseguinte, com base nas unidades de texto/registo agrupadas em função do modelo de análise que contempla a variedade de categorias e subcategorias, procedeu-se à descrição ou redação do texto sustentado pelo referencial político-normativo e teóricos do estudo e, finalmente, a uma síntese interpretativa como resultado do processo de análise realizado.

3.2 – Contexto do estudo, seleção da escola e dos participantes

Neste estudo, voltado à realidade empírica angolana, a recolha de dados decorre no contexto educativo da escola em que os participantes se encontram a desenvolver a sua atividade profissional. De referir que a caracterização da Escola selecionada foi feita com base em documentos da mesma (por exemplo, o projeto educativo da escola), assim como através de uma entrevista

informal feita ao Diretor da Escola e à observação do seu espaço, pelo investigador.

A instituição selecionada é uma Escola Primária situada na cidade capital da República de Angola, isto é, em Luanda, e no Distrito urbano da Maianga. É uma escola construída na década de 60 do século XX que, para além do rés-do-chão, possui um piso e um anexo construído à posterior, perfazendo um total de quinze salas de aula. Para além disso, dispõe de uma sala de professores adaptada no espaço da direção da escola, uma biblioteca igualmente adaptada no espaço que era a sala de professores, dois gabinetes, nomeadamente um para o diretor e o outro para o subdiretor para a área pedagógica, um espaço onde funciona a secretaria administrativa, um de arrecadação e outro para arrumos de limpeza, uma cantina, cinco casas de banho e um campo desportivo multiuso.

A escola está situada numa zona urbana com acesso aos meios de comunicação social, e é frequentada maioritariamente por uma população residente nos arredores, considerada como sendo de renda média. Importa salientar que, de modo a integrar toda a comunidade educativa da região, em Luanda as escolas são agrupadas por zonas escolares, denominadas por "Zonas de Influência Pedagógica" (ZIP), pelo que esta escola está integrada numa ZIP, conforme critérios definidos. A ZIP constitui uma estratégia concebida como um espaço que possibilita a superação das dificuldades que os professores enfrentam no seu dia-a-dia em sala de aulas mediante uma preparação metodológica, bem como, para facilitar a planificação de aulas numa perspetiva colaborativa e de partilha (MED-INFQ, 2008).

Em relação ao modo de funcionamento, por turnos, as aulas nesta escola são realizadas em dois turnos, um de manhã e outro de tarde, sendo que as turmas da 5.^a e 6.^a classes, num total de seis (3+3), estão distribuídas da seguinte forma: uma turma da 5.^a classe funciona no período da manhã e as restantes (2+3=5) no período da tarde.

Quanto aos órgãos de direção e chefia, esta possui um Diretor que é o gestor máximo da instituição, cabendo a ele organizar, controlar, dirigir, avaliar, cumprir e fazer cumprir toda legislação escolar e outros diplomas legais da República de Angola. Para além da figura do Diretor, dispõe de um Subdiretor pedagógico, cujas funções residem no acompanhamento do desenvolvimento

das atividades pedagógicas, assegurando, fundamentalmente, os professores, as orientações inerentes aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho dos alunos (MED-DNEG, 1998). Tem, igualmente, um Chefe de Secretaria responsável pelo acompanhamento de todas as questões administrativas da Escola. A Escola inclui um Conselho de Direção, Conselho Pedagógico, Coordenações de Classes e Secretaria. Como órgão de apoio existe uma Assembleia de Escola, Assembleia de Professores, Conselho Disciplinar e Comissão de Pais e Encarregados de Educação.

No concernente ao corpo docente, até ao ano letivo 2019, a escola dispunha de um total de 36 professores (21 de sexo feminino), distribuídos em todas as classes, isto é, desde a iniciação até a 6.^a classe. A responsabilidade de cada uma das classes é atribuída a de um dos professores nomeado para desempenhar funções de “Coordenador de classe”.

Salienta-se que, no contexto angolano, é expectável que os agentes que ingressam como professores numa escola do EP, possuam no mínimo a licenciatura em Ciências da Educação, na especialidade de Instrução Primária (IP) ou numa outra área de conhecimento, desde que possuam, no entanto, agregação pedagógica conferida por uma entidade pública competente. Entretanto, na ausência desses requisitos, podem ser admitidos indivíduos Bacharéis em Ciências da Educação, na especialidade de IP, ou então aqueles que possuem o 2.^o Ciclo do Ensino Secundário Pedagógico, na especialidade de EP (Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho, artigo 17.^o).

A seleção da Escola foi feita segundo os seguintes critérios: (i) ser uma escola de referência, frequentada, por exemplo, por filhos de famílias de renda média, (ii) a sua dimensão (tendo pelo menos quatro professores dessas duas classes), e (iii) a facilidade no acesso à escola (grau de proximidade), por parte do investigador.

Seleção dos participantes do estudo

Na escolha dos participantes desta 2.^a fase do estudo teve-se em conta as questões, os objetivos e a sua natureza qualitativa de cariz interpretativa que, em princípio e conforme já referido, requerem que a seleção dos participantes não obedeça a critérios estatísticos relacionados ao paradigma positivista, mas sim a critérios de intencionalidade baseado no pragmatismo

(Stake, 2007; Coutinho, 2018). Por esta razão, os participantes não foram tidos como simples variáveis do processo, mas sim como sujeitos cujas ações criaram possibilidades para se compreender a complexidade do fenómeno estudado (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). Outrossim, na perspectiva de Fontanellas, Ricas e Turato (2008), quanto ao número de participantes em estudos dessa natureza, a questão de "quantos?" parece revelar-se de importância secundária relativamente à questão de "quem?". Pois, ao tratar-se de critérios de seleção intencional, o essencial não reside na quantidade final de participantes, se não que, nos mecanismos que se adotam no sentido de se garantir a sua representatividade e a qualidade das informações a obter desses.

Neste sentido, o presente estudo envolveu, principalmente, os professores da 5.^a e 6.^a classes da escola primária acima referida, bem como os coordenadores dessas duas classes. Isto porque se pretendeu uma compreensão profunda do fenómeno a estudar no contexto (Amado & Freire, 2014), incluindo o do trabalho interpares na escola. Embora o trabalho docente, em particular ao nível da colaboração docente, não tenha sido, à partida, uma das dimensões explorada na nossa investigação, diversos estudos têm evidenciado que a forma como os docentes trabalham com os seus pares pode influenciar o que fazem em sala de aula. Por exemplo, Bastos, Costa-Lobo e Pereira (2018) referem "[...] pois ao trabalharem em projetos comuns, os professores partilham preocupações que, em conjunto, procuram ultrapassar, levando-os a partilhar aprendizagens, o que por sua vez, melhora as práticas pedagógicas" (p.11), contribuindo igualmente para o seu desenvolvimento profissional.

Inicialmente, em 29 de março do ano 2019, foi contactado presencialmente o Diretor da Escola no sentido de o esclarecer sobre os objetivos do estudo e solicitar a autorização para a realização do mesmo.

Após a autorização do Gabinete Provincial da Educação de Luanda, foram contactados todos os professores das duas classes, sendo dois da 5.^a, dois da 6.^a e um coordenador de cada uma dessas classes, perfazendo um total de seis participantes (2+2+1+1). Neste contacto foi-lhes apresentado os objetivos do estudo, bem como, a informação que se pretendia recolher, nomeadamente a realização de entrevistas, a observação de aulas de História,

e recolha documental (por exemplo, de planos de aula e enunciados de provas). Para além disso, foi-lhes entregue e socializada a declaração de consentimento informado (ver apêndice 6), garantindo-se o anonimato e a confidencialidade de dados pessoais conforme sugere a literatura especializada (Flick, 2005). Assim, após ter sido analisada e concordado, a declaração foi assinada pelo investigador e pelos participantes a quem se solicitou o consentimento. Todavia, por forças circunstanciais, ao longo do desenvolvimento do estudo vimo-nos obrigados a excluir um dos professores da 5.^a classe, por este ter mostrado indisponibilidade, após ausências constantes na escola durante a fase de recolha de dados, alegando razões adversas e que ultrapassavam os nossos limites de controlo. Por esta razão, o estudo contou apenas com a participação de um professor da 5.^a classe e os demais elementos supracitados, perfazendo (1+2+1+1) um total de cinco participantes.

Assim, de modo a assegurar o anonimato, teve-se o cuidado de se atribuir nomes fictícios aos participantes, todos antecedidos pela letra A, comum aos dois géneros, podendo tanto significar Ana ou António. Assim, em função da respetiva codificação, aos professores foi-lhes atribuído os nomes de A. Mário, professor da 5.^a classe (P5), A. Rogério (P6-A) e A. Kifuka (P6-B), ambos da 6.^a classe. Aos coordenadores de classes foi-lhes atribuído os nomes de A. Alice (C5) e A. Diabanza (C6), respetivamente da 5.^a e 6.^a classe.

De referir que o processo de recolha de dados junto dos professores decorreu entre setembro e dezembro do ano 2019.

A tabela 6 apresenta uma síntese dos dados relativos a cada professor participante.

Tabela 6 – Perfil dos professores participantes

Nome fictício atribuído a cada participante	Codificação	Função	Idade	Nível de formação	Tempo de serviço na escola
A. Alice	C5	Coordenador de classe	34 anos	Bacharel	9 anos
A. Diabanza	C6	Coordenador de classe	35 anos	Ensino Secundário	7 anos
A. Mário	P5	Professor	50 anos	Ensino Secundário	31 anos
A. Rogério	P6-A	Professor	57 anos	Licenciado	37 anos
A. Kifuka	P6-B	Professor	35 anos	Licenciado	10 anos

Fonte: Autor

Conforme se observa pela informação da tabela 6, os participantes tinham entre 32 e 55 anos de idade, sendo que na sua maioria se situava na faixa etária entre dos 35 e os 45 anos. A maior parte deles tinha entre 6 e 35 anos de serviço como docentes, e lecionam na escola em causa há 6 anos, havendo dois que rondavam acima dos 20 anos de tempo de serviço na mesma escola. Quanto aos coordenadores de classes, ambos ocupam o cargo há menos de 1 ano, uma vez que foram nomeados apenas no ano em que se desenvolveu o estudo.

Relativamente à formação destes professores, A. Mário (P5) concluiu o Ensino Secundário Pedagógico na especialidade de Ensino de Geografia e História. Os outros dois são licenciados em áreas diferentes, sendo A. Kiafuka (P6-B) licenciado em Comunicação Social e A. Rogério (P6-A) em Psicologia do Trabalho. Todavia, quanto à formação secundária, os dois frequentaram o 2.º Ciclo Pedagógico, na especialidade de Instrução Primária. Em relação aos coordenadores de classes, A. Alice (C5) frequenta o 4.º ano do curso de História na Faculdade de Ciências Sociais, e a A. Diabanza (C6) concluiu o Ensino Secundário Pedagógico na especialidade de Instrução Primária, numa escola de Magistério Primário de Luanda. Salienta-se que, quer os professores como os coordenadores de classes beneficiam de formações em exercício consubstanciadas em seminários pedagógicos promovidos fundamentalmente pelas ZIPs e, nos últimos três anos, foram incluídos seminários de capacitação no quadro do Projeto Aprendizagem para Todos (PAT), um projeto resultante de uma parceria entre o MED e o Banco Mundial.

3.3 – Percurso e fases de execução do estudo

i) A **primeira fase** (05 meses: março – julho de 2019) consistiu na negociação junto da Direção de Escola e do GPEL para a realização do estudo na escola selecionada, e na conceção e validação dos instrumentos de recolha de dados.

a) Negociação da realização do estudo

A negociação para a realização do estudo resultou de uma visita inicial realizada pelo doutorando e a orientadora principal à escola no dia 29 de março de 2019 para se explorar a possibilidade ou não de lá se efetuar o estudo. Nesta visita, foram recebidos pelo diretor da escola a quem expuseram o

desejo em realizar o estudo naquela instituição e explicaram os objetivos do trabalho, os processos, incluindo os elementos da escola a envolver, os resultados esperados e modos da sua divulgação, garantindo a sua confidencialidade e anonimato.

Posto isso, foi elaborada uma carta dirigida ao GPEL solicitando autorização para se desenvolver o estudo na escola, uma vez que no contexto angolano as escolas sob tutela do MED se subordinam aos gabinetes provinciais da educação, que por sua vez fazem parte do governo da província. Deste contacto, obteve-se uma resposta favorável. Seguidamente marcou-se uma reunião com os professores selecionados a participar do estudo que foram igualmente informados sobre os propósitos do estudo, os processos e atividades implicadas e os resultados esperados, assim como os moldes da sua divulgação. E para se garantir as questões éticas a que nos referimos, foi socializado e assinado o consentimento informado por ambas as partes.

b) Conceção e validação dos instrumentos de recolha de dados

Neste momento foram construídos e validados, junto da equipa de orientação e de duas especialistas em DeDCH, os instrumentos de recolha de dados, a saber, dois guiões de entrevistas (ver apêndices 2 e 3), um para coordenadores de classes e outro para professores, a grelha de análise dos Programas oficiais, e selecionadas as aulas a observar.

ii) **A segunda fase** (04 meses: setembro – dezembro de 2019) foi destinada ao processo de recolha de dados sobre as concepções e práticas P-D de desenvolvimento e gestão dos PEAAV da disciplina de História nas 5.^a e 6.^a classes. Esta fase implicou a realização de entrevistas a dois coordenadores e a três professores destas respetivas classes, bem como a observação de aulas (N=9) de História, a recolha de planos das aulas observadas, de enunciados de provas de História e de relatórios descritos de 9 alunos da turma da 5.^a classe. Para o efeito, foi necessário o investigador deslocar-se a Angola e envolver-se no contexto da pesquisa.

iii) **A terceira fase** (09 meses: julho/2019 – março/2020) foi destinada à análise dos Programas Oficiais da disciplina de História nas 5.^a e 6.^a classes. Esta tarefa foi sendo realizada em simultâneo com outras (por exemplo, a recolha de dados no terreno).

iv) A **quarta fase** (09 meses: abril – dezembro/2020) foi reservada à análise de dados e interpretação dos resultados do estudo, bem como à redação final da tese e sua entrega.

Tabela 7 – Síntese do desenho do estudo e sistematização dos dados recolhidos

Nº	Objetivo	Tipo de Dados	Participantes Entrevistados	Codificação	Data de Realização	Metodologia de Análise de Dados	
1	Caracterizar as concepções e práticas relatadas sobre o currículo instituído e instituinte da disciplina de História no EP	Dados Primários	2 Coordenadores de classe	A. Alice (C5)	13-09-2019	Análise de Conteúdo	
				A. Diabanza (C6)	23-09-2019		
			1 Professor da 5.ª classe	A. Mário (P5)	02-10-2019		
			2 Professores da 6.ª classe	A. Rogério (P6A)	23-09-2019		
A. Kiafuka (P6B)	02-10-2019						
2	Descrever e caracterizar as práticas pedagógico-didáticas dos professores na gestão e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação da disciplina de História no EP	Dados Primários	Observação de (9) Aulas				Análise de Conteúdo
			1 Professor da 5.ª classe 1Px3 aulas = 3	P5	Au-1	17-10-2019	
					Au-2	08-11-2019	
					Au-3	15-11-2019	
			2 Professores da 6.ª classe 2Px3 aulas = 6	P6A	Au-1	17-10-2019	
					Au-2	07-11-2019	
					Au-3	14-11-2019	
				P6B	Au-1	31-10-2019	
					Au-2	07-11-2019	
					Au-3	14-11-2019	
3	Caracterizar as concepções e as práticas pedagógico-didáticas dos professores relativamente a gestão e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação da disciplina de História no EP	Dados Secundários	9 Exemplos de Planos de Aulas observadas	PAu	-----	Análise de Conteúdo	
			3 Exemplos de Enunciados de Provas da 6.ª classe	EnP	10-2019 Prova-Prof 05-12-2019 Exame		
			9 Exemplos de Relatórios Descritivos	RD	-----		

Fonte: Autor

N.º	Objetivo	Tipo de Dados	Fontes de Recolha de Dados	Metodologia de Análise de Dados
4	Identificar as perspetivas sobre educação e formação subjacentes em documentos reguladores de política educativa a nível internacional e nacional	Dados Primários	<p><u>Documentos reguladores a nível internacional:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Agenda 2030 da ONU (ODS); - Agenda 2063 da UA (1º plano decenal); - Declaração Mundial sobre EPT, 1990, Unesco; - Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Unesco; - EPT: O compromisso de Dakar. 2001, Unesco; - EPT 2000-2015: Progressos e Desafios. Relatório de Monitoramento Global; - Educação para a Cidadania Global: Tópicos e Objetivos de Aprendizagem, Unesco; - Educação para os ODS: Objetivos de aprendizagem, Unesco. <p><u>Documentos oficiais públicos e reguladores a nível nacional:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituição da República de 5 de Fevereiro de 2010. Diário da República nº 23 - I Série; - Lei nº 13/01 de 31 de Dezembro de 2001. Lei de Bases do Sistema de Educação; - Lei n.º 17/16 de 5 de Outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino; - Decreto Presidencial nº 160/18, de 3 de julho; - Regulamento das Escolas do Ensino Geral (MED, 1998); - Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN: 2018-2022); - Plano de Desenvolvimento Nacional da Educação (PDNE: Educar-Angola 2030); - ODS: Relatório sobre os Indicadores de Linha de Base. Angola, Instituto Nacional de Estatística (INE - 2018); - Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. Relatório de progresso. PNUD-Angola; - Plano Curricular do Ensino Primário (2019); - Programa Curricular do Ensino Primário (2019) 	Análise Documental

Fonte: Autor

CAPÍTULO 4 – O CURRÍCULO INSTITUÍDO DE HISTÓRIA DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

Este capítulo destina-se à análise dos Programas oficiais da disciplina de História nas 5.^a e 6.^a classes do EP em Angola, com base na grelha de análise elaborada e validada. Como já referido, o EP angolano dispõe de um *Esquema Curricular* designado “Plano Curricular”/PC (INIDE–MED, 2019a), que contempla um total de 10 disciplinas tidas como fundamentais para a preparação harmoniosa e multifacetada dos alunos a que se destinam. A Tabela 8 mostra o esquema do Plano de Estudo (PE), um dos elementos PC.

Tabela 8 – Plano de Estudo do Ensino Primário Angolano

DISCIPLINAS	HORÁRIO SEMANAL						Ciclo
	1.ªClasse	2.ªclasse	3.ªclasse	4ªclasse	5.ªclasse	6.ªclasse	
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8	1560
Matemática	7	7	7	7	6	6	1200
Estudo do Meio	3	3	3	3			360
Ciências da Natureza					4	4	240
História					2	2	120
Geografia					2	2	120
Ed.Moral e Cívica					2	2	120
Ed.Manual e Plástica	2	2	2	2	2	2	360
Ed. Musical	1	1	1	1	1	1	180
Educação Física	2	2	2	2	2	2	360
Total de T.L Semanal	24	24	24	24	29	29	
Total de T.L. Anual	760	720	720	720	870	870	4.620
Total de Disciplinas	6	6	6	6	9	9	

Fonte: INIDE-MED (2019a, p. 35)

O esquema do PE ilustra as disciplinas por classes e as respetivas cargas letivas semanais e anuais. Nota-se que as primeiras quatro classes dispõem de seis (6) disciplinas com uma carga horária semanal uniforme de vinte e quatro (24) tempos letivos por classe, correspondendo cada tempo letivo a 45 minutos, enquanto nas duas últimas, existem nove (9) disciplinas com uma carga horária semanal igualmente uniforme de vinte e nove (29) tempos letivos por classe, incluindo-se a disciplina de História. Salieta-se, assim, a História como disciplina autónoma que começa a ser ensinada na 5.^a e 6.^a classes, e de acordo com este PE, dispõe de sessenta (60) tempos letivos anuais para cada uma das duas últimas classes, totalizando cento e vinte (120) tempos letivos do seu ciclo.

Este Plano de Estudo constitui a base para a elaboração dos programas de ensino por classes e disciplinas do EP em Angola. Assim, o programa da disciplina, enquanto instrumento do currículo, consiste numa ferramenta essencial estruturante dos saberes curriculares, incluindo os demais elementos a si subjacentes, em consonância com os fins da educação para o país, destinados à formação integral e harmoniosa dos alunos. Esses elementos curriculares expressos na generalidade dos programas (objetivos, conteúdos, métodos de ensino, aprendizagem e avaliação, recursos didáticos) objetivam, na generalidade, a busca de um conjunto de respostas sobre várias perguntas, tais como, o quê?, porquê?, para quê?, como?, quando?, e com quem?. Estas indagações de certo modo apontam para a necessidade de uma relação de interdependência entre os elementos curriculares expressos nos programas, uma vez que, na perspectiva de Ribeiro (1993), “a caracterização da natureza e âmbito do currículo apontaram para a sua conceção – qualquer que seja o modelo adotado – como um sistema organizado de elementos que se influenciam mutuamente: (a) finalidades e objetivos (b) matérias e conteúdos, (c) estratégias e atividades e (d) avaliação” (p. 39).

Neste sentido, no presente capítulo subordinado ao estudo do currículo instituído da disciplina de História no EP em Angola, faz-se uma análise curricular dos programas desta disciplina na 5.^a e 6.^a classe. Com esta análise objetiva-se compreender até que ponto tais programas incorporam elementos que emergem das agendas internacional, africana e nacionais, nomeadamente aqueles relacionados com a educação, bem como, as perspectivas atuais em didática e desenvolvimento curricular da História, particularmente no EP. Para esta análise foi construído e validado um instrumento, conforme referido no capítulo da metodologia.

4.1 – Análise dos programas da disciplina de História da 5.^a e 6.^a classes

Em Angola, a estrutura dos programas do EP é comum a todas as classes deste nível de ensino, isto é, da 1.^a à 6.^a classe. Significa que, num único documento designado programas da ... classe (e.g., 5.^a), incorporam-se os vários programas de cada uma das disciplinas da mesma classe, conforme o PE. Entretanto, para além dos programas por disciplina que são constituídos por

partes específicas, estes dispõem de partes de natureza comum a todos os programas da classe.

Assim, o programa de uma determinada disciplina da classe regra geral é constituído por 6 elementos, nomeadamente, (i) Apresentação, (ii) Introdução à disciplina, (iii) Objetivos gerais da disciplina no EP, (iv) Objetivos gerais da disciplina na classe, (v) Objetivos específicos da disciplina na classe e (vi) Plano temático, sendo que para cada um dos temas se apresenta de forma detalhada os objetivos gerais, os objetivos específicos, subtemas, conteúdos e a carga horária distribuída em aulas teóricas, teórico-práticas e práticas. Relativamente aos elementos comuns, estes são 4 e consistem em, (i) Objetivos gerais do EP, (ii) Estratégias gerais de organização e de gestão de processos de ensino e de aprendizagem, (iii) Avaliação ao serviço da aprendizagem e (iv) Bibliografia.

Com efeito, a análise realizada aos programas da disciplina incidiu sobre os elementos curriculares expressos nos programas, nomeadamente as finalidades, objetivos, conteúdos, métodos, recursos didáticos e avaliação, uma vez que, como referenciado, suas relações subsidiam a compreensão das possibilidades que os programas de História devem oferecer para as aprendizagens desejosamente significativas dos sujeitos alunos em construção histórico-social, cultural, político e económico. Para o efeito, e conforme se referiu no Capítulo da Metodologia, foram consideradas três dimensões de análise, designadamente, (i) fundamentação político-normativa, (ii) fundamentação epistemológica e metodológica e (iii) fundamentação curricular, com respetivas categorias e subcategorias que constituem elementos da estrutura de análise.

4.1.1 – Análise do Programa da disciplina de História na 5.ª classe

A análise curricular do programa da disciplina de História na 5.ª classe procedeu-se com recurso às dimensões, categorias e subcategorias previamente definidas na matriz de referência (ver apêndice 1).

4.1.1.1 – Dimensão 1: Fundamentação político-normativa

Esta dimensão de análise incluiu quatro categorias, com respetiva subcategoria, que permitiram captar evidências em relação à coerência do enquadramento de abordagens sobre perspetivas internacionais, continental e

nacional em matéria de educação no programa da disciplina, conforme se seguem:

Categoria 1: Coerência do enquadramento com a Agenda Internacional 2030 da ONU (com particular realce ao 4.º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável). A análise desta categoria foi orientada mediante uma subcategoria:

1.1 – Referências para o desenvolvimento de Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Ética (CHAVE), necessário para a promoção do desenvolvimento sustentável

O programa de História da 5.^a classe assenta num conjunto de fundamentos que orientam as opções pedagógico-didáticas adotadas no quadro das políticas educativas do Estado Angolano, mormente aquelas voltadas para o EP. Tais orientações justificam, provavelmente, as finalidades educativas das diferentes disciplinas neste nível e que precisam de perseguir o desenvolvimento de todos os elementos da CHAVE, elementos esses definidos no artigo 4.º da LBSEE (2016). Assim, constituem finalidades desta disciplina no EP, as seguintes:

“(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-MED, 2019b, p. 66).

Neste sentido, constata-se que, embora neste programa não exista uma orientação clara e específica eminentemente declarada referente à necessidade de desenvolvimento da CHAVE (com a disciplina de História) no âmbito da promoção do desenvolvimento sustentável, as finalidades da disciplina no EP apresentam referências sobre a incorporação dos componentes da CHAVE. De igual modo, tanto nos objetivos gerais da disciplina de História no EP, como nos gerais e específicos da classe, apontam-se evidências em relação a componentes da CHAVE:

“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-MED, 2019b, p. 68-69).

Assim, é notória 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 tolerância face aos múltiplos desafios dos diferentes tempos e espaços de vida, alinhando-se, assim, às dimensões conceituais centrais (áreas ou dimensões de aprendizagem) da Educação para a Cidadania Global, designadamente, a cognitiva, socio-emocional e comportamental (UNESCO, 2016).

Significa que o ensino da História a partir da 5.^a classe constitui uma possibilidade capaz de contribuir para a promoção de uma formação para a educação que se quer equitativa, integrativa e inclusiva, ou seja, uma educação de qualidade para os sujeitos, ancorada no desenvolvimento das “competências-chave” no âmbito dos ODS (particularmente o 4.º ODS), que efetivamente os cidadãos conscientes da dimensão de sustentabilidade do mundo precisam (UNESCO, 2017). Trata-se de competências transversais e multifuncionais que permitem aos sujeitos uma participação consciente, crítica, construtiva e responsável no atual contexto glocal.

Categoria 2 – Coerência do enquadramento com a Agenda Continental 2063 da União Africana (UA).

Nesta categoria procurou-se captar evidências sobre referências no programa, relativamente às metas e aspirações impactadas no plano de ação e no 1.º plano decenal da Agenda Continental “A África que Queremos” (2015), particularmente voltadas a educação. Para tal, foi considerada a seguinte subcategoria:

2.1 – Referências às aspirações no quadro de ação do primeiro plano decenal (aspiração n.º 3 e 5 e metas e áreas prioritárias n.º 11 e 16)

Relativamente a esta subcategoria, constata-se que o programa da disciplina de História na 5.ª classe não apresenta referências de uma orientação declarada sobre o seu alinhamento com as intenções enquadradas na Agenda 2063 da UA, particularmente no que diz respeito às aspirações n.º 3 e 5, às metas e áreas prioritárias n.º 11 e 16 do seu primeiro plano decenal, como uma possibilidade de se contribuir para a prossecução dos compromissos ancorados nesta agenda do qual o Estado angolano é signatário. Tais metas e aspirações referem-se, resumidamente, à necessidade da promoção de uma governação em África assente nos princípios e valores democráticos, direitos humanos, justiça e numa forte identidade cultural, valores e ética comuns baseados nos ideais do Pan-africanismo, na valorização da arte e do património cultural africano e no crescimento inclusivo e desenvolvimento sustentável (CUA, 2015).

Não obstante isso, nota-se que, algumas destas metas e aspirações da agenda continental, de uma maneira geral encontram amparo nas finalidades acima referidas e nos objetivos gerais da disciplina de História no EP que, numa perspetiva de derivação gradual dos objectivos educacionais, servem de orientação para a formulação dos objectivos de aprendizagens e para a seleção dos demais elementos nucleares do currículo de História; ou seja, determinam, em grande medida, o processo de ensino e aprendizagem da disciplina na classe. Os objetivos que apontam evidências referentes às metas e aspirações mencionadas são, por exemplo, os seguintes (INIDE-MED, 2019b):

“[...] Contribuir para a formação moral e cívica dos alunos; desenvolver atitudes de respeito face às crenças culturais, opiniões e valores diferentes dos seus”; “[...] desenvolver sentimentos de respeito pelos símbolos nacionais e instituições do Estado; desenvolver atitudes de interesse para com a realidade histórica; conhecer a importância dos fatores sociais, políticos e económicos que contribuíram para o desenvolvimento das sociedades; desenvolver atitudes de amor à pátria e de respeito pelo património histórico-cultural” (p. 68). “[...] descrever a importância da paz e da unidade nacional para os países e para o bem-estar do seu povo; promover atitudes de respeito pela vida e dignidade humanas, pela diferença de opiniões” (p. 71).

Categoria 3 – Coerência do enquadramento com a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola (Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro).

Com esta categoria pretendeu-se captar evidências relativamente à existência de coerência do programa da disciplina de História na 5.ª classe, com a LBSSE, mormente no que diz respeito aos fins da educação e formação, bem como aos objetivos específicos do EP em Angola. Neste sentido, elegeram-se duas subcategorias para a sua operacionalização:

3.1 – Referência aos Fins da Educação e Formação (LBSEE, artigo n.º 4)

De acordo com os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino (SEE) plasmados na LBSEE, artigo 2.º, em Angola, a educação enquanto um direito fundamental inerente ao cidadão tem como missão primordial a preparação harmoniosa e integral dos sujeitos em construção histórico-social, cultural, político e económico para as exigências da vida individual e coletiva, por formas a enfrentarem os mais variados desafios das sociedades. Tal perspetiva, entretanto, é congruente com os fins da educação e formação previstos no artigo 4º da mesma Lei (alíneas a, b, c, d, e, f, g) que exprimem, no seu conjunto, os saberes integrais que conformam a CHAVE da vida.

Neste sentido, olhando para o programa de História na 5.ª classe, apesar de não haver propriamente uma referência ao artigo 4.º, é possível constatar nos seus elementos curriculares, evidências que sugerem a existência de uma relação sincrónica com os Fins do SEE expressos na Lei de Bases, no referido artigo; pois, o ensino desta disciplina, segundo o INIDE-MED (2019b):

“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” (p.65).

3.2 – Referências aos Objetivos específicos do Ensino Primário (LBSEE, artigo n.º29)

Relativamente a esta subcategoria, busca-se a captação de evidências no programa da disciplina, sobre a existência (ou não) de referências relacionadas

aos objetivos específicos do EP a partir dos elementos curriculares expressos no programa e da sua relação. Neste sentido, é relevante constar que o EP em Angola constitui a base do ensino geral, porquanto seus objetivos concorrem igualmente para o desenvolvimento de uma formação integral do aluno, a partir dos primeiros anos de escolaridade.

Assim, uma incursão aos elementos curriculares expressos no programa de História permitiu constatar evidências da existência de referências que reservam uma relação sincrónica com os objetivos específicos do EP, fundamentalmente nas alíneas c), d), e), referindo-se, na sua generalidade, aos conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes tendentes à socialização dos sujeitos, bem como o estímulo à promoção dos valores patrióticos, cívicos, culturais, morais, éticos e estéticos (LBSEE, Artigo 29.º). Tratam-se, no entanto, de saberes integrais na perspetiva da CHAVE, que a História igualmente se propõe desenvolver nos alunos já a partir do EP, pois que encontram acolhimento tanto nas finalidades, como nalguns dos objetivos gerais da disciplina no nível, e nos gerais e específicos da classe, tais como:

“[...] Contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia, [...] contribuir para a formação moral e cívica; Desenvolver atitudes de respeito face às crenças culturais, opiniões e valores diferentes dos seus, desenvolver sentimentos de respeito pelos símbolos nacionais e instituições do Estado; Desenvolver atitudes de amor à pátria e de respeito pelo património histórico-cultural” (pp. 68-69); “[...] promover atitudes de respeito e amor para com os símbolos da nação [...], pela a vida, e dignidade humana, pela diferença de opinião [...], Descrever a importância da paz e da unidade nacional para os países e para o bem-estar do seu povo” (INIDE-MED, 2019b, p. 71).

Assim, os resultados da análise desta categoria III apontam para a existência de uma relação sincrónica entre os pressupostos enquadrados na LBSEE, nomeadamente no que diz respeito aos princípios e fins da educação e ensino (artigos n.º 2.º e 4.º), os objetivos específicos do EP (artigo 29.º), com as intenções curriculares subjacentes ao programa de História no EP. Ou seja, verificam-se evidências de coerência do enquadramento entre o programa de História na 5ª classe e a LBSEE em Angola (Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro).

Categoria 4 – Coerência do enquadramento com o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN: 2018-2022) em Angola.

Com esta categoria busca-se a captação de evidências sobre os pressupostos enquadrados no PDN: 2018-2022, alinhados à Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025” e que informam algumas medidas de política do Estado, voltadas à educação. Para o efeito, elegeu-se uma subcategoria para a sua operacionalização:

4.1 – Referência a Programas de Ação em Educação no âmbito do PDN: 2018-2022

O PDN: 2018-2022, enquanto instrumento de política, tem um carácter prospetivo e plural de planeamento médio das ações com vista ao desenvolvimento do País e se enquadra na Estratégia de Longo Prazo (ELP) “Angola 2025”. Tal instrumento incorpora metas e objectivos que impõem ao Estado a definição de estratégias e medidas que objetivem um aumento dos níveis de desenvolvimento nos diferentes domínios da vida do País até 2022, alinhados às metas e aspirações das agendas continental e internacional dos quais o Estado angolano é signatário, nomeadamente a Agenda 2063 da UA e a 2030 da ONU.

Neste instrumento alinhado à ELP, a educação dispõe de orientações específicas que, na sua essência, recomendam medidas de política educativa impulsionadoras de uma formação equitativa, integrativa e de qualidade, que favoreçam aprendizagens relevantes e eficazes, ou seja, uma educação que vise promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos, com base numa aprendizagem ao longo da vida (ANGOLA, 2018). Trata-se, entretanto, de uma perspetiva congruente com os princípios e os fins do SEE plasmados na LBSEE que, por sua vez, informam os saberes integrais que conformam os elementos curriculares expressos no programa da disciplina de História no EP e que servem de orientação aos processos pedagógico-didáticos desta disciplina na 5.^a classe.

O Programa apresenta ainda um conjunto de objetivos gerais de aprendizagem por tema. Segundo a Taxonomia de Bloom revisada (Krathwohl, 2002), os objetivos gerais de aprendizagem precisam de abranger os quatro níveis cognitivos, nomeadamente 1.^o – Conhecimento Factual (A); 2.^o -

Conhecimento Conceptual (B); 3.º - Conhecimento Processual (C); e 4.º - Conhecimento Metacognitivo (D). No entanto, considera-se que os níveis 1.º e 2.º são amplamente conhecidos, contrariamente ao nível 3.º que tem a ver com os procedimentos metodológicos de pesquisa histórica e o nível 4.º, com a autoconsciência do conhecimento construído pelo próprio sujeito de aprendizagem.

Assim, na tabela 9 apresenta-se uma síntese dos objetivos gerais de cada tema programático, numa análise que integra uma relação entre os níveis cognitivos de Krathwohl e as perspetivas da Educação Histórica. Concretamente, se os níveis de conhecimento factual e conceptual podem considerar-se coincidentes nas propostas de Krathwohl e da Educação Histórica, o nível de conhecimento metacognitivo assume uma conceptualização diferente entre as duas propostas: em Krathwohl insere-se numa perspetiva educacional, ao passo que em Educação Histórica ela pode entender-se sob dois ângulos de visão distintos, designadamente, a) metacognição educacional (tal como em Krathwohl) como consciência dos alunos das suas próprias aprendizagens (e.g., “o que eu já sabia e o que aprendi de novo nesta aula?” e, b) metacognição histórica (e.g., penso que as razões XX são mais importantes do que as razões YY para explicar o que aconteceu”).

A metacognição histórica relaciona-se com uma compreensão mais avançada do que conhecer factos, explicações e análises apresentadas na aula como “fixas e acabadas”. Ela está mais orientada para o que se entende por História, e é nesse sentido que, na análise apresentada na tabela 9, parece mais adequado incluir a dimensão do “conhecimento metacognitivo” no plano histórico, uma vez que este poderá emergir como uma dimensão, ainda que de modo tácito, nas intenções dos enunciados de determinados objetivos gerais do Programa. Considera-se que as intenções de metacognição educacional poderão ser incluídas na análise dos objetivos específicos que, aliás, já dão alguma visibilidade à dimensão processual – e não na análise dos objetivos gerais que, neste Programa, sugerem um foco maior na apropriação de conteúdos.

Tabela 9 – 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 [Mudança]	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 [Mudança]	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Analisar que todos os factos, acontecimentos, mudanças e processos históricos das sociedades produzem-se por determinadas causas e têm conseqüências [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 factos históricos ocorridos na nossa localidade [Conteúdos]	Conhecimento Factual (A)
	- Analisar os processos históricos ocorridos na nossa localidade que levou a constituição daquela comunidade [História local/Mudança]	Conhecimento Conceptual (B)/ 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 [Conteúdos/Explicação]	Conhecimento Factual (A)
	- 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 angolana [Ocupação do território]	Conhecimento Conceptual (B)
	- Compreender as estratégias utilizadas pelos portugueses para ocupação efetiva [Ocupação do território]	Conhecimento Conceptual (B)
	- Analisar as medidas de administração colonial [conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
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 [Explicação/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/Empatia]	Conhecimento Metacognitivo (D)
Total de objetivos e da sua classificação	23 Objetivos	A- 11 B- 4 C- 0 D- 9

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

Os resultados da tabela 9 permitem-nos constatar que a maior parte dos objetivos gerais de aprendizagens se situam, sobretudo, nas dimensões A (N=11) e D (N=9), com uma frequência restrita da dimensão B (N=4) e nula da dimensão C (N=0). Nesta linha de pensamento, a frequência das dimensões cognitivas 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, tacitamente, se privilegiar essa dimensão (D=9), observa-se uma aparente falta de preocupação com a dimensão processual (C=0). Nota-se, porém, que a dimensão processual surge mencionada num objetivo específico nos temas 2 e 3 (INIDE-MED, 2019b), algo que em termos históricos só fará sentido se a compreensão de todos os temas for baseada em fontes.

Contudo, poderá colocar-se como hipótese que, nesta lista de objetivos gerais, pretende-se que as noções aqui consideradas ao nível do domínio D sejam apropriadas pelos alunos da 5.^a classe quase só ao nível factual, o que desvirtua a essência de aprender a pensar historicamente. Além disso, a sobrecarga do domínio factual, presente na listagem desses objetivos, já acentua o processo de simples memorização e conseqüente passividade mental e física, 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 ressentir). Esta constatação sugere pouca consistência na formulação dos objetivos gerais e do seu grau de abrangência no que concerne as dimensões em análise. Tal situação pode ter implicações pouco desejáveis para o alcance das finalidades educativas da disciplina de História, isto é, para as aprendizagens significativas dos alunos,

consubstanciadas no desenvolvimento do pensamento, da literacia e da consciência histórica destes sujeitos.

Em suma, a análise feita relativamente à dimensão 1 evidencia que embora não existam referências explícitas relativamente à necessidade de se trabalhar a CHAVE através da disciplina de História na 5.^a classe no âmbito do desenvolvimento sustentável, há elementos do programa que podem ser vistos como a elas alinhados, nomeadamente nas finalidades e objetivos (gerais e específicos) que fazem alusão a elementos da CHAVE, reservando deste modo, um certo alinhamento com o ODS 4.^o, as metas e aspirações impactadas no plano de ação (1.^o plano decenal) da Agenda 2063, bem como, os fins da educação e formação para o País (artigo 4.^o), os objetivos do EP (artigo 29.^a) plasmados na LBSEE e o PND 2018-2022. Quanto aos objetivos gerais de aprendizagens constatou-se a existência de uma valorização sobretudo de objetivos dos níveis factual e metacognitivo, com frequência restrita ao conceptual e total ausência do processual.

4.1.1.2 – Dimensão 2: Fundamentação Epistemológica e Metodológica

Esta dimensão inclui três categorias, operacionalizadas igualmente por três subcategorias de análise, com o fito de se captarem evidências a partir do programa, relativamente ao seu grau de enquadramento com as perspetivas atuais emergentes das investigações em Educação Histórica.

Categoria 1: Coerência do enquadramento com conceitos meta-históricos. A análise desta categoria foi orientada mediante uma subcategoria:

1.1 – Referências a conceitos como interpretação de fontes, compreensão e explicação em história

Neste programa, embora se assuma que com o ensino da História a partir da 5.^a classe se pretende “[...] desenvolver nos alunos atitudes que favoreçam o conhecimento do presente e do passado, despertando neles o interesse pela intervenção no meio [...]” (INIDE-MED, 2019b, p. 66), parecem-nos praticamente ausentes referências sobre orientações às questões de interpretação de fontes (procedimentos metodológicos de questionamento das fontes), bem como às noções de reinterpretação de fontes que, segundo Cooper (2012), favorecem o

desenvolvimento de atividades que conferem aos alunos a possibilidade de reconstruir a mensagem das fontes. Isso representa uma limitação deste programa neste particular, uma vez que o uso de fontes na aula de História constitui um elemento quase que indispensável, 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, Ramos & Cunha, 2016, p. 196).

Não obstante a isso, a julgar por alguns objetivos e pelos conteúdos programáticos, parecem presentes determinadas possibilidades (ou intenções) de se explorarem as relações entre o passado e o presente (mudanças), contribuindo até certo ponto para uma orientação relativamente à compreensão e explicação em história, conforme sugerem os objetivos abaixo transcritos:

“[...] 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-MED, 2019b, pp. 73-76).

Em decorrência disso, nos primeiros três temas onde se abordam as questões relacionados ao tempo, à vida no passado e no presente e 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 por meio de diferentes formas de contagem do tempo.

Todavia, é imperioso realçar que, para que tal programa concorra efetivamente para o desenvolvimento das competências históricas de que a História se propõe, tal como o raciocínio nos alunos, de modo que possam explicar as causas e estabelecer relações entre elas e com as consequências, é necessário que este inclua tarefas que promovam o desenvolvimento de capacidades que os permita identificar, classificar e explicar as causas e

consequentemente estabelecerem relações entre estas (Chapman, 2003; 2013). Contrariamente a essa perspectiva, estar-se-ia diante de uma lógica que, segundo Domínguez (2015), tem pautado os programas de ensino em muitos contextos educativos, notando-se o predomínio de um conjunto de unidades temáticas ordenadas cronologicamente. 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).

O programa de História da 5.^a classe do EP em Angola parece alinhar-se com esta perspectiva, pois verifica-se um aparente predomínio de relatos categorizados em termos cronológicos, até porque, segundo o INIDE-MED (2019b), tais programas *“[...] foram elaborados segundo ordenação cronológica que, no caso específico de África, de vez em quando foge aos cânones da periodização clássica, o que implica uma enorme sobrecarga de conteúdos [...]”* (p. 66).

Categoria 2: Coerência do enquadramento com a conceptualização substantiva.

Esta análise foi orientada mediante a operacionalização de uma subcategoria:

2.1 – Indícios de relações entre conteúdos históricos e conceitos meta-históricos

Relativamente a esta subcategoria, constata-se que o programa parece reservar uma relação relativamente sincrónica entre os conteúdos históricos e os conceitos meta-históricos, embora não inclua orientações sobre a interpretação de fontes, como dissemos anteriormente, elemento indispensável à compreensão do passado com sentido propriamente histórico e para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos. Nota-se, entretanto, a partir dos objetivos e dos conteúdos programáticos, indícios de evidências desta esperada relação, na medida em que o programa inclui noções sobre as diferentes perspectivas 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), a época do tráfico de escravos e suas consequências (INIDE-MED, 2019b). Estes conteúdos históricos são ensinados na 5.^a classe de modo a iniciar nos alunos as noções de tempo passado e presente, bem como a percepção de evolução histórica, mudanças, permanência, causas e consequências, elementos enquadradores dos conceitos meta-históricos.

Neste sentido, importa realçar que a investigação em Educação Histórica tem destacado cada vez mais a necessidade de se potenciar esta relação entre os conteúdos históricos e os conceitos meta-históricos no contexto escolar (Lee & Shemilt, 2003; Lee, 2005; Barca, 2011; Schmidt & Urban, 2018), superando-se, assim, a sobrevalorização dos conteúdos substantivos nos programas. A este propósito, Barca (2011) refere que, embora os conceitos substantivos sejam importantes, estes requerem sempre os conceitos meta-históricos que favorecem a compreensão da realidade com um sentido propriamente histórico, sendo por isso, um processo de construção, e não apenas de memorização do conhecimento.

Categoria 3: Adequação à natureza da cognição situada (contextualizada) e ao sujeito curricular e seus contextos.

Esta categoria foi operacionalizada mediante uma subcategoria com o intuito de se captar evidências relativas as abordagens incorporadas no programa, orientadas (ou não) à teoria da História e aos contextos e características dos aprendentes.

3.1 – Orientações quanto à adequação à teoria da história (epistemologia), aos contextos socioculturais e às características dos sujeitos cognoscentes

Uma primeira análise a este programa deixa a ideia de estarem refletidos alguns elementos que concorrem para 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, criando possibilidades para se desenvolver as noções de passado e presente e garantir uma aprendizagem significativa, no quadro de uma formação que se quer integral

para os alunos. A este propósito, de acordo com o INIDE-MED (2019b), nas abordagens dos conteúdos de História no EP:

“[...] 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 [...]” (p. 65).

Todavia, no âmbito da Cognição Histórica Situada, Germinari e Barbosa (2014) referem que, para além dos alunos compreenderem os contextos históricos, a periodização ou a identificação de anacronismos, precisam de possuir um domínio das questões inerentes ao conhecimento histórico, recorrendo para isso, ao uso de fontes que devem ser utilizadas e interpretadas pelos alunos e professor em sala de aula. Na mesma senda, já Schmidt (2009) considerava que, “na perspetiva da cognição histórica situada na ciência de referência, a forma pela qual o conhecimento necessita ser aprendido pelo aluno deve ter como base à própria racionalidade histórica e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria Epistemologia da ciência da História” (p. 29).

Isto significa que a ausência que se verifica neste programa, relativamente a referências aos elementos da natureza do conhecimento histórico, tais como, os princípios, a interpretação de fontes e as estratégias de aprendizagem histórica que permitem a promoção dos aspetos constitutivos do pensamento histórico e consequentemente do desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, sugere, por um lado, uma abordagem pouco adequada à natureza da cognição situada. Por outro, o próprio carácter extremamente prescritivo, normativo e fragmentado (disciplinar) do currículo (de História) parece favorecer pouco o atendimento ou a adequação aos contextos e às características dos sujeitos cognoscentes. Com efeito, é necessário um modelo de desenho de currículo baseado na integração de saberes curriculares (com conteúdos vivos) informados por um sistema de conceitos, princípios, leis, fenómenos e factos que concorrem para o desenvolvimento da CHAVE, mediante o recurso aos princípios da contextualização, recontextualização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, favorecendo assim o diálogo efetivo entre os conhecimentos universais e os saberes locais.

Em suma, na dimensão 2 pode-se depreender que estão praticamente ausentes neste programa, referências sobre as questões de interpretação de fontes. Em relação à compreensão e explicação em história aparecem subjacentes algumas intenções a propósito, a julgar por alguns conteúdos e objetivos que se referem ao tempo passado e presente, aos aspetos históricos das localidades e à perceção de evolução histórica, embora não se verifiquem praticamente referências a horizontes de futuro. Entretanto, o facto de não dispor de orientações precisas sobre como trabalhar tais elementos, sugere uma limitação deste programa neste particular. Porém, quanto às relações entre os conteúdos históricos e os conceitos meta-históricos, a realidade parece ser diferente, uma vez que, embora não inclua orientações sobre interpretação de fontes, conforme já referido, nota-se evidência de uma relação sincrónica, tal como se defende na literatura especializada. Todavia, no que concerne a natureza da cognição histórica situada, constata-se que o programa é pouco adequado e contextualizada essa perspectiva, tendo em conta a ausência de referências sobre princípios, interpretação de fontes, estratégias de aprendizagem histórica, elementos imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica dos alunos.

4.1.1.3 – Dimensão 3: Fundamentação Curricular

Esta última dimensão incluiu oito categorias com respetivas subcategorias que buscam captar evidências em relação à coerência dos elementos nucleares que regem o currículo, expressos no programa. Isto porque suas relações subsidiam a compreensão das possibilidades que o programa de História deve oferecer para as aprendizagens desejosamente significativas dos alunos.

Categoria 1 – Coerência da proposta programática com as intencionalidades e visão curricular do EP em Angola.

Esta categoria foi operacionalizada mediante uma subcategoria no sentido de se captar evidências em relação aos pressupostos curriculares expressos no programa, tendo em conta os desígnios educativos para este nível de ensino no sistema de educação e ensino em Angola.

1.1 - Evidências de orientação desta disciplina para as finalidades curriculares comuns e para a formação do sujeito que se pretende

Como se sabe, o EP em Angola constitui a base para o ensino geral e, de acordo com os seus objetivos específicos expressos na LBSEE, artigo 29.º, destina-se a proporcionar uma formação integral dos alunos, envolvendo as três principais dimensões humanas: a cognitiva, a socio-afetiva e a psico-motora. Tal perspectiva é congruente com os princípios e fins da educação e ensino em Angola (artigos, 2.º e 4.º) que legitimam práticas pedagógico-didáticas que promovam o desenvolvimento da CHAVE, no quadro de uma formação integral dos sujeitos que se querem cidadãos.

Por conseguinte, o ensino da História no EP, a julgar pelas suas finalidades educativas já aludidas, também se destina a promover aprendizagens desejáveis a uma formação multifacetada, desenvolvendo, segundo o INIDE-MED (2019b), determinadas capacidades necessárias a um indivíduo por forma a que possa enfrentar os mais variados desafios de natureza política, económica, social e cultural nos seus tempos e espaços de vida. Assim, *“(...) 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”*(p. 65).

Esta constatação sugere a existência de evidências de uma relação sincrónica entre as finalidades educativas subjacentes ao programa de História na 5ª classe e as intencionalidades e visão curricular para o EP no País, consubstanciadas nos objetivos específicos para este nível de ensino expressos no artigo 29.º da LBSEE. Trata-se de uma relação (sincrónica) decorrente, provavelmente, do processo de derivação gradual dos objetivos para a ação educativa escolarizada. Pois, a partir dos princípios e fins da educação que exprimem as intenções de política educativa do Estado angolano, tendo em conta o tipo de cidadão que se pretende formar para aquele modelo de sociedade, derivam-se os objetivos do nível de ensino. Em seguida, derivam-se os objetivos gerais da disciplina no nível e na classe, e destes derivam-se os demais elementos nucleares do currículo expressos no programa, que servem de

orientação ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina, desejosamente significativo.

Categoria 2 – Objetivos (Gerais e Específicos).

A análise nesta categoria focaliza-se na perspectiva de captar evidências em relação à coerência dos objetivos gerais e específicos da História na 5.^a classe com os objetivos do EP, as finalidades da História neste nível de ensino, bem como com as dimensões de natureza cognitiva, socio-afetiva, psico-motora e suas relações. Para o efeito, foram eleitas seis subcategorias que permitiram a sua operacionalização, conforme se seguem.

2.1 - Coerência em relação aos objetivos gerais do EP

Os objetivos gerais e específicos da História na 5.^a classe, no seu conjunto, apresentam uma formulação que incorpora conteúdos voltados a proporcionar aos alunos conhecimentos elementares sobre o País, partindo da sua realidade mais próxima. Assim, tais objetivos concorrem para a promoção de capacidades essenciais que permitem inserir os alunos na vida individual e coletiva, despertando neles um sentimento de pertença e atitudes de respeito, responsabilidade, valores de solidariedade, tolerância, colaboração e respeito pelas diferenças.

Tratam-se, entretanto, de elementos incorporados nos objetivos do EP em Angola, porquanto ambicionam uma formação integral e harmoniosa dos indivíduos mediante o desenvolvimento de capacidades de aprendizagens múltiplas, o domínio da comunicação oral e escrita, habilidades e atitudes tendentes à socialização, os valores patrióticos, cívicos, culturais, morais, éticos, dentre outros (LBSEE, artigo 29.^o).

Diante do exposto, é relevante sublinhar que, neste programa, parecem relativamente manifestas evidências de coerência entre os objetivos gerais e específicos da História na 5.^a classe, com os objetivos do EP em Angola, uma vez que, tanto uns, quanto outros preconizam, conforme já referido, o desenvolvimento de uma formação que favoreça aprendizagens significativas, no âmbito de uma educação que se quer integral, inclusiva, equitativa e de qualidade para os sujeitos aprendentes.

2.2 – Coerência em relação às finalidades da disciplina de História no EP

A análise comparativa entre os objetivos gerais e específicos da História na 5.^a classe e as finalidades da disciplina no EP aponta para uma realidade relativamente idêntica à da análise feita no ponto anterior. Observa-se que, quer uns quanto outros sugerem uma abordagem que objetive, por um lado, o desenvolvimento de conhecimentos sobre a realidade mais próxima do aluno, de modo a favorecer a sua inserção no meio envolvente (social, político e cultural), partindo das noções de tempo e espaço; por outro, busca-se o desenvolvimento de uma multiplicidade de valores e atitudes necessários a uma boa convivência nos diferentes tempos e espaços.

Veja-se que, por exemplo, quando nas finalidades se refere que a História neste nível visa contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia, propiciar a compreensão da diversidade de valores em diferentes tempos e espaços, bem como o desenvolvimento de atitudes de tolerância face às crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos seus (INIDE-MED, 2019b), essas implicam praticamente quase todos os objetivos gerais e específicos da disciplina de História na 5.^a classe.

Neste sentido, tanto as finalidades da disciplina de História no EP, quanto os objetivos (gerais e específicos) na 5.^a classe, propõem-se a 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, embora elementar, do que foi o passado do povo angolano” (INIDE-MED, 2019b, p. 64). Significa que os objetivos gerais e específicos da disciplina de História previstos para a 5.^a classe exprimem e privilegiam as finalidades almejadas com esta disciplina no EP. Logo, é possível afirmar-se que neste programa se revela uma coerência no alinhamento entre esses objetivos e as finalidades da disciplina neste nível de escolaridade, sugerindo assim, possibilidades de contribuir para o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica, bem como da identidade (própria) nacional dos alunos.

2.3 – Orientação para o domínio cognitivo (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação)

Os objetivos orientados no domínio cognitivo consistem num sistema de conhecimentos que se espera que os alunos adquiram e incorporem nas suas estruturas mentais durante o processo de ensino-aprendizagem da História na 5.^a classe e estes, incluem, conceitos, factos, informações, fenómenos e princípios da sua natureza. Assim, nota-se que neste programa os objetivos formulados para o domínio cognitivo dão relevância ao desenvolvimento dos conceitos de tempo e espaço, à estruturação e compreensão de aspetos referentes ao aluno, buscando inicia-lo na identificação de elementos que caracterizam o seu meio físico, social e cultural envolvente, a compreensão dos fenómenos sociais ocorridos nos espaços que conformam o atual território angolano, as manifestações culturais, artísticas e políticas dos diferentes povos desde os primórdios até constituir-se como país e os factos mais marcantes nos seus vários processos históricos, conforme se pode observar nos seguintes objetivos, a título de exemplos:

“[...] conhecer os acontecimentos e factos mais importantes da História Nacional; compreender que todas as sociedades passaram por etapas de organização muito simples e foram-se desenvolvendo ao longo do tempo; 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; conhecer a situação geográfica da nossa localidade; avaliar os primeiros contactos estabelecidos entre angolanos e os outros africanos no desenvolvimento do nacionalismo; compreender a importância das conquistas alcançadas com a independência nacional” (INIDE-MED, 2019b, pp. 67-70).

Estes objetivos, dentre outros, demandam a natureza dos conteúdos que incorporam o programa de História e que devem ser objeto de abordagem nas aulas desta disciplina na 5.^a classe e destes, os demais elementos do quadro curricular, tais como, os métodos, os meios de ensino e os procedimentos de avaliação ao serviço de uma aprendizagem que se quer significativa, com esta disciplina. Diante do exposto, pode-se considerar que os objetivos visados para o ensino da História nesta classe reservam uma formulação relativamente adequada e orientada para o domínio cognitivo, porém, com pouca expressão

para os níveis da síntese e da avaliação, restando constatar nas orientações metodológicas, as estratégias elegidas para a sua operacionalização.

2.4 – Orientação para o domínio socio-afetivo (atitudes, sistema de valores, princípios éticos)

No domínio socio-afetivo, os objetivos são formulados orientados para o comportamento que se almejam dos alunos e estes, via de regra, configuram um conjunto de valores, princípios éticos, morais e cívicos que, entretanto, podem diferir consoante as especificidades socioculturais. Posto isso, é relevante constatar que neste programa os objetivos de natureza socio-afetiva estão presumivelmente orientados para o desenvolvimento de atitudes e valores que permitem aos alunos uma participação responsável no meio envolvente, e a formação de uma cidadania consciente, ativa, cívica e de tolerância, congruentes com as finalidades do ensino da História no EP. Esta constatação pode ser depreendida, por exemplo, dos seguintes objetivos expressos no programa:

“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; desenvolver atitudes de amor à pátria e de respeito pelo património histórico-cultural; promover atitudes de respeito e amor para com os símbolos da nação; descrever a importância da paz e da unidade nacional para os países e para o bem-estar do seu povo; promover atitudes de respeito pela vida e dignidade humanas, pela diferença de opiniões” (INIDE-MED, 2019b, pp. 68-71).

Isso significa que, relativamente à dimensão socio-afetiva, os objetivos previstos para o ensino da História, expressos neste programa, sugerem igualmente uma formulação aceitável e orientada supostamente para o desenvolvimento de atitudes de natureza socio-afetiva, com prevalência nos valores nacionais, aliás, sendo esta a matriz do programa de História da 5.^a classe.

2.5 – Orientação para o domínio psico-motor (percepção, disposição mental e física, habilidades)

Os objetivos do domínio psico-motor têm a ver com as habilidades a desenvolver nos alunos, sobre como usar as suas capacidades intelectuais,

afetivas, sociais, culturais, incluindo suas percepções e disposição mental. No contexto do ensino da História, neste domínio, é necessário a formulação e seleção de objetivos cujo conteúdo priorize o contacto direto com o meio envolvente, bem como a iniciação às técnicas de pesquisa histórica, mormente em relação à recolha e seleção de informações a partir de fontes que podem ser no próprio meio, nos arquivos, museus, livros, medias, dentre outras.

Ora, neste programa, na expectativa de uma cobertura às três dimensões humanas referidas, os objetivos preconizados com o ensino da História na 5.^a classe destinam-se, supostamente, ao desenvolvimento de habilidades igualmente de natureza psico-motora, no quadro do cumprimento das finalidades da disciplina no EP e, por conseguinte, almejando que os alunos possam manifestar tais habilidades em diferentes situações e circunstâncias. Assim, essas evidências podem ser ilustradas nos seguintes objetivos: *“Desenvolver capacidade de observação e expressão; desenvolver a capacidade de observação, comparação e discernimento; descrever o tráfico de escravos como uma das principais causas do subdesenvolvimento do continente africano”* (INIDE-MED, 2019b, pp.68-71).

Todavia, embora tais objetivos tenham subjacente alguma intenção de alinhamento à perspetiva acima descrita, seus conteúdos sugerem uma certa limitação em relação à orientação de ações inerentes à iniciação às técnicas de pesquisa histórica que envolvem, necessariamente, a recolha e seleção de informação em diferentes fontes, elementos imprescindíveis para a formação do pensamento e da consciência histórica nos alunos, conforme já se referiu. Significa que os objetivos para o ensino da História expressos neste programa apresentam uma orientação pouco adequada em termos de coerência em relação aos elementos de natureza psico-motora.

2.6 – Relação de continuidade, consolidação e ampliação da realidade histórica

Recorda-se que os objetivos no contexto de ensino e de aprendizagem constituem metas que se estabelecem por alcançar, consubstanciadas geralmente naquilo que se espera do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Sua formulação, embora possa apresentar naturezas

diferenciadas, isto é, uns gerais (amplos e complexos) e outros específicos (simples e concretos), demandam, pedagógica e didaticamente, a observância de uma relação de indissociabilidade, devendo se alinhar, igualmente, às finalidades educativas do nível de formação, ciclo, classe, área de ensino ou disciplina. Do mesmo modo, tais objetivos, independentemente da sua natureza (gerais ou específicos) e sua formulação, devem incorporar elementos que se identificam com as três dimensões humanas (cognitiva, socio-afetiva e psico-motora). Isto, por sua vez, representa um carácter de continuidade, consolidação e ampliação entre si.

Deste modo, as constatações emergentes da análise feita nas subcategorias anteriores incluídas na mesma dimensão sugerem uma relação de continuidade, consolidação e ampliação da realidade histórica aceitável entre os objetivos para o ensino da História expressos no programa da 5.^a classe, quando relacionados à dimensão cognitiva e socio-afetiva. Quanto à psico-motora, esta relação é relativamente deficiente, uma vez que os objetivos apresentam uma limitação em relação aos elementos constitutivos desta dimensão. Outrossim, os objetivos relativos às duas primeiras dimensões parecem globalmente adequados à natureza da Educação Histórica e a três dos quatro pilares da UNESCO para a educação, i.e., *aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros*. Quanto aos objetivos relacionados à dimensão psico-motora e, por sinal, ligados ao outro pilar da educação (*aprender a fazer*), parecem pouco adequados a este, em decorrência do já referido. Contudo, vale salientar que, nas sugestões metodológicas e de atividades avaliativas, poder-se-ão captar evidências sobre a existência ou não de propostas de operacionalização efetiva e adequada em relação às três dimensões humanas, no sentido de permitirem o alcance das intenções almejadas com tais objetivos.

Categoria 3 – Conteúdos e Processos (Seleção e Organização).

Nesta categoria, a análise focalizou-se na captação de evidências sobre a seleção e organização dos conteúdos programáticos da História na 5.^a classe, sua natureza, pertinência e relevância social. Para tal, foram incluídas cinco subcategorias que permitiram operacionalizá-la, conforme se segue:

3.1 - Natureza dos temas (universal, africana, nacional, local)

O programa de História na 5.^a classe, para além de uma introdução, corporiza oito temas que se desdobram numa variedade de subtemas que devem ser lecionados em três trimestres, de acordo com o esquema abaixo.

Tabela 10 – Plano Temático da Disciplina de História na 5.^a Classe

	Tema	Trimestre	Horas Letivas			
			Aula	Avaliação	Reserva ¹⁴	Total
	Introdução	I	2	1	1	4
1	O Tempo	I	6	1	1	8
2	A Vida no Passado e no Presente	I	5	1	1	7
3	Aspetos Históricos da nossa Localidade	I	5	1	1	7
4	Angola, há Muitos, Muitos anos	II	7	1		8
5	Angola na Era do Tráfico de Escravos	II	7	1		8
6	A Ocupação do Território	II	7	1		8
7	A Luta de Libertação Nacional	III	7	1	3	13
8	As Conquistas da Independência	III	7	1	3	13

Fonte: INIDE-MED (2019b, p.72).

Observa-se que os temas programáticos da História na 5.^a classe dedicam-se exclusivamente à História de Angola, desde os primórdios, até à sua constituição como País. Estes temas tratam, genericamente, de questões relacionadas ao tempo, à vida no passado e no presente, aos aspetos históricos da localidade em que os alunos vivem, procurando presumivelmente, iniciar as noções de tempo passado e presente, bem como a perceção de evolução histórica, mudanças, diferenças e semelhanças, por meio de diferentes formas de habitação, alimentação, vestuário, comunicações e transportes, monumentos e sítios, museus e arquivos, lendas, tradições e principais línguas, estando a isso subjacente o domínio do social e do conceito de temporalidade.

Significa que os conteúdos de História selecionados para a 5.^a classe e expressos neste programa são de natureza eminentemente local e nacional, ou seja, enquadram-se numa abordagem contextualizada em Angola, e portanto, não

¹⁴ Na realidade angolana, as horas letivas de reserva destinam-se geralmente às necessidades que podem ser de eventuais recuperações de atrasos na aprendizagem ou de atividades extracurriculares.

internacional nem africana. Até porque, segundo o INIDE-MED (2019b), tais conteúdos nesta classe destinam-se a “[...] 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” (p. 64).

3.2 – Pertinência e relevância social dos conteúdos (atualidade e contextualização)

Os conteúdos de História corporizados neste programa emergem das finalidades/objetivos desta disciplina no nível e na classe, formulados e estruturados em três domínios conforme já referimos: cognitivo, socio-afetivo e psico-motor. Logo, é pedagógica e didaticamente expectável que a seleção e organização dos conteúdos obedeça igualmente a um esquema que integre elementos destes três domínios. Esta perspetiva é congruente com Coll (1996), que classifica os conteúdos em três domínios, nomeadamente os conceituais (conceitos, factos, princípios), os atitudinais (valores, atitudes, ética) e os procedimentais (observação, interpretação, classificação).

Ora, observando o esquema dos conteúdos programáticos da História na 5.^a classe, este parece estar alinhado a esta perspetiva, na medida em que inclui aspetos que visam aprendizagens de carácter atual e contextuais capazes de desenvolver nos alunos, que se querem cidadãos, os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores preconizados com o ensino da História na 5.^a classe, ancorados nas três dimensões humanas e necessários para a sua inserção nos diferentes tempos e espaços de vida. Neste sentido, é possível admitir-se que os conteúdos da História na 5.^a classe parece revelarem pertinência e relevância social.

3.3 – Articulação curricular vertical dos temas, conceitos e processos/operações cognitivas

Nesta subcategoria busca-se a compreensão da coerência e verticalidade dos temas programáticos de História na 5.^a classe, tendo em conta a lógica de organização que preside à sua abordagem. Assim, uma primeira análise permite constatar que a seleção e organização dos temas deste programa têm subjacente

uma perspetiva de abordagem que “[...] segue 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-MED, 2019b, p. 65), incluindo noções do conceito de temporalidades através da análise comparativa entre o passado e o presente da vida do aluno, dos seus ascendentes mais próximos, a génese do atual território nacional, os diferentes períodos e processos históricos vivenciados até a sua constituição como País.

Ou seja, tais temas focalizam-se numa abordagem sobre o tempo, desde o mais simples (dia, semana, mês, ano), ao mais complexo (década, século), partindo de questões sobre o quotidiano do aluno, sua geração e de seus ancestrais (passado familiar) (temas 1, 2, 3), alargando-se ao passado do meio local (tema 3) e posteriormente ao passado nacional (temas 4, 5, 6, 7) até aos nossos dias (tema 8), possibilitando igualmente uma iniciação ao domínio do meio físico envolvente e, conseqüentemente, a construção do conceito de espaço (local, nacional...). Assim, nota-se que o tema 1 é transversal a todos os outros do programa, o que aponta para uma articulação curricular vertical aceitável entre este e os demais temas.

Quanto aos outros temas (2, 3 e 4), a situação parece idêntica, uma vez que estes sugerem abordagens relativamente articuladas e complementares e de ampliação da realidade histórica do passado e presente dos homens (modos de vida), da localidade mais próxima dos sujeitos e de Angola no geral. Neste sentido, o mesmo pode ser referido em relação aos temas (4, 5, 6, 7 e 8), pois estes permitem uma abordagem articulada sobre Angola desde os primeiros habitantes do atual território até aos dias de hoje. Ou seja, uma perspetiva de abordagem de Angola em três diferentes períodos históricos, nomeadamente o pré-colonial, colonial e pós-colonial ou nacional.

Todavia, embora os aspetos descritos concorram e sugiram a existência de uma articulação curricular vertical dos temas e dos aspetos a si subjacentes, neste programa é praticamente ausente qualquer orientação em relação a necessidade de abordagens que favorecem tal articulação entre os temas. Esta constatação pode ser reforçada observando a própria estrutura de organização do programa em listagem de temas, subtemas e conteúdos, o que evidencia poucas

possibilidades de unidade e integração dos conteúdos, sugerindo, assim, uma articulação curricular dos temas, conceitos e processos cognitivos pouco satisfatória.

3. 4 – Distribuição da carga horária (gestão do tempo)

Em relação à carga, importa referir que no Plano Curricular para o Ensino Primário, estão previstos sessenta (60) tempos letivos anuais para o ensino da História na 5.^a classe. A tabela acima (Tabela 10) apresenta de forma genérica os temas e respetivas horas letivas, incluindo as de avaliação e de reserva. Assim, percebe-se que o ensino da História nesta classe corresponde a uma carga horária efetiva de 54 horas letivas, distribuídos pelos oito temas programáticos, sendo que as seis horas restantes, em princípio, deveriam ser dedicados às necessidades que podem ser de eventuais recuperações de atrasos na aprendizagem ou de atividades extracurriculares, perfazendo então o total de 60 horas letivas por ano.

Todavia, o esquema acima sugere uma realidade diferente, na medida em que apresenta um excesso de horas letivas para a lecionação da disciplina na 5.^a classe, além do previsto no Plano Curricular. No seu conjunto, as horas para as aulas, a avaliação e reserva, correspondem a um total de 76 horas, sugerindo assim uma deficiente (distribuição) gestão dos tempos letivos neste programa. Situação que pode ser ilustrada, a título de exemplo, observando as horas atribuídas aos dois últimos temas (7 e 8), onde se verifica um excesso de horas letivas. Outrossim, a avaliação que se quer como um elemento integrado à aula, por isso, intermediaria da relação entre o ensino e a aprendizagem (Fernandes, 2004), neste plano temático aparece dissociada desta, estando dedicada 1 hora letiva para o efeito, sugerindo, assim, que a avaliação disponha de momentos pré-definidos para a sua realização, contrariamente ao que a literatura especializada recomenda.

Uma outra questão não menos importante e digna de realce prende-se com a distribuição da carga horária por tipo de aula: teóricas, teórico-práticas e práticas, de acordo com este programa. Nota-se que as horas letivas dedicado a cada um dos temas, subtemas e respetivos conteúdos são distribuídas apenas pelas aulas teórico-práticas e práticas, sendo que as teóricas não mereceram

nenhum atendimento neste sentido, ficando-se, assim, sem se perceber as prováveis razões explicativas deste cenário (ver, pp. 73-85). Na nossa perspectiva, apesar das aulas teóricas não constituírem elemento merecedor de maior peso na distribuição da carga horária, estas, dada sua importância ao trabalharem-se as dimensões conceptuais e de compreensão, neste programa deveriam dedicar algumas horas a elas.

Portanto, esta realidade sobre a carga horária que caracteriza o programa de História na 5.^a classe sugere a existência de inconsistências em relação às horas letivas destinadas ao ensino da História nesta classe, com prováveis implicações na gestão do tempo. Neste sentido, parece oportuno colocar-se a seguinte questão: (i) até que ponto os tempos consagrados à História na 5.^a classe são suficientes para o ensino da pluralidade de conteúdos da disciplina, ancorados nos 8 temas programáticos? Parece-nos particularmente interessante uma análise estruturada em torno desta questão para melhor compreenderem-se as dinâmicas associadas à eficácia e a eficiência da História nesta classe, mediante uma interação com a realidade empírica do ensino da História em Angola, porquanto, constitui objeto de abordagem neste estudo, no próximo capítulo.

3.5 – Relação de continuidade temporal

Relativamente a esta subcategoria, importa salientar que neste programa, os temas, subtemas e conteúdos deles derivados apresentam um esquema que busca uma abordagem progressiva dos conteúdos históricos, partindo da realidade concreta da geração do aluno e de seus ascendentes, às questões relacionadas à habitação, alimentação, ao vestuário, às comunicações, numa perspectiva comparada, de modo a iniciar nos alunos as noções de temporalidades (temas 1, 2, 3) e, posteriormente, abordam-se conteúdos sobre os primeiros habitantes do atual território angolano, a chegada dos Bantu e a ocupação dos territórios, seus *modus vivendi e operandi*, a chegada dos portugueses e seus efeitos, as campanhas de resistência, a luta de libertação nacional e a conquista da independência até a atualidade.

Trata-se de uma abordagem de iniciação à História de Angola em três principais períodos que caracterizaram o seu percurso histórico, nomeadamente

os períodos (i) pré-colonial, (ii) colonial e (iii) pós-colonial / nacional. Assim, essa perspectiva de organização a que preside o esquema programático dos conteúdos neste programa aponta para a existência de uma sincronia entre os temas selecionados para a 5ª classe, sugerindo deste modo, uma relação de continuidade temporal aceitável.

Categoria 4 – Orientações Metodológicas

Nesta categoria busca-se a compreensão sobre os pressupostos metodológicos subjacentes ao programa de História na 5.ª classe, para se perceber até que ponto estão alinhados (ou não) às perspectivas atuais emergentes da investigação em Didática e Desenvolvimento Curricular da História. Deste modo, foram eleitas sete subcategorias que serviram de indicadores para esta análise. Todavia, importa antes de mais lembrar que este programa não dispõe de uma rubrica específica de orientações metodológicas para o ensino da História. As orientações metodológicas são de carácter genérico e transversal a todas as disciplinas que corporizam este programa da 5.ª classe.

Logo, as orientações metodológicas tanto para a História, como para as demais disciplinas da classe, se subordinam às “técnicas e procedimentos didáticos” previstos no último capítulo do programa da 5.ª classe, intitulado “*Estratégias Gerais de Organização e de Gestão de Processos de Ensino e de Aprendizagem*” (INIDE-MED, 2019b, p.152), sugerindo assim que os procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem específicos a cada disciplina ficam à merecer da mestria e do critério do professor, cabendo a ele a escolha das “[...] 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” (p.154).

4.1 – Orientação para a exposição oral (predomínio da ação do professor)

Relativamente a este elemento, importa referir-se que neste programa existem alguns objetivos específicos que apelam mais à ação do professor (método expositivo), ao invés de se centrarem na do aluno, sugerindo assim, um

certo predomínio de exposição oral, mesmo naqueles casos que demandam maior interação entre o aluno-aluno. A utilização apenas deste procedimento pressupõe que o professor se constitui no elemento central dos processos de ensino e da aprendizagem, contrariamente ao que se defende na teoria construtivista, onde o aluno é um elemento ativo e não passivo, ou seja, sujeito da construção do seu conhecimento e saber. A propósito, vejamos, os objetivos que concorrem para a exposição oral:

“[...] explicar que a História é vista como a vida das gerações; indicar as diferentes formas que o homem utilizou para a contagem do tempo; explicar que o tempo pode ser contado por anos, décadas e séculos; elaborar gráficos de tempo que espelhem espelhos da vida do aluno; explicar como o homem foi melhorando as suas condições de habitabilidade; explicar como se alimentavam os primeiros homens; mencionar alguns museus e arquivos existentes no país; explicar as razões da extensão progressiva dos portugueses ao longo da costa marítima; explicar as causas que levaram a derrota dos movimentos de resistência a ocupação colonial portuguesa” (INIDE-MED, 2019b, pp. 73-85).

Neste contexto, os processos de ensino e de aprendizagem desejosamente articulados e indissociáveis em um único processo, isto é, de ensino-aprendizagem, resumem-se num único pólo do ensino, fazendo crer que o professor é o principal agente deste processo, tipicamente da pedagogia tradicional. Uma perspectiva que contraria a essência das finalidades e objetivos gerais do ensino da História neste nível, podendo, assim, dificultar o seu alcance e, conseqüentemente, contribuir pouco para a formação do pensamento histórico, da consciência histórica, da identidade própria, angolana e africana nos alunos. Pois, está praticamente demonstrado que, com os métodos centrados no professor dificilmente o aluno se apropria de conhecimentos duradouros (Piletti, 2010).

4.2 – Orientação para a utilização de métodos ativos, diversificados e promotores de aulas interativas (interação professor-aluno e aluno-aluno)

Nesta subcategoria são praticamente inexistentes no programa elementos que permitam a captação de evidências em torno das orientações para a utilização e diversificação de métodos que concorram para a promoção de aulas interativas, deixando-se mais vez antever que, neste caso, tudo depende da competência profissional do professor: *“[...] cabe ao professor a tarefa de*

conseguir concretizar o que se pretende. Para tal, é importante, sobretudo, escolher os métodos e as estratégias adequadas a seguir, para se atingir os objetivos preconizados [...]” (INIDE-MED, 2019b, p.67).

De igual modo, é possível verificar-se algumas evidências sobre os pressupostos metodológicos subjacentes a este programa e que presidem a abordagem dos conteúdos de História na 5.ª classe, sugerindo assim ações muito mais voltados ao behaviorismo, ao invés do construtivismo. Veja-se alguns exemplos, a partir das seguintes unidades textuais:

“[...] levar os alunos a compreender que todas as sociedades, mesmo as atualmente mais desenvolvidas, passaram por formas elementares de organização social e que por factores vários chegaram ao estado actual [...]; [...] levar os alunos a melhor compreenderem a diversidade cultural do país; dar aos alunos o mínimo de conhecimento sobre o seu país [...]” ((INIDE-MED, 2019b, pp.66-67).

4.3 – Orientação para a iniciação à pesquisa histórica

Relativamente a este aspeto, o programa não apresenta quaisquer orientações de atividades que se identificam com ações voltadas para a iniciação à pesquisa histórica. Elemento este que eventualmente deveria figurar na introdução do programa, bem como nos objetivos gerais da História no EP e nos gerais da classe, na medida em que é uma competência necessária a desenvolver nos alunos desde o EP, com elevadas possibilidades de contribuir significativamente para o alcance das finalidades educativas da História. Na mesma perspetiva, (Cooper, 2015) considera ser necessário que as crianças aprendam a história a partir do EP, envolvendo-as em atividades de iniciação à pesquisa histórica. De acordo com esta autora, para o *“[...] progresso no pensamento das crianças no ensino da História no EP, [...] é necessário partir das teorias construtivistas da aprendizagem aplicadas aos processos de pesquisa histórica”* (p.17).

4.4 – Orientação para contacto com o património histórico-cultural, (nacional/regional/local) – por exemplo a realização de visitas de estudos a locais históricos

Embora os temas programáticos incorporem conteúdos referentes ao património histórico-cultural, tais como os monumentos e sítios, museus e

arquivos (temas 3 e 4), o programa não inclui qualquer orientação de estratégia metodológicas para o desenvolvimento desses conteúdos, como por exemplo, visitas de estudo a locais histórico, ações importantes no âmbito do ensino da História e que podem ser alinhadas à iniciação a pesquisa histórica. Trata-se de um aspeto que, tendo em conta a carga horária, poderia ser dinamizado, uma vez que no plano temático estão previstos tempos de reserva que podem servir para realização de atividades extracurriculares e não só, como as visitas de estudos.

4.5 – Orientação para a intervenção social (realização e participação em dramatizações, exposições, debates...)

Quanto a esta subcategoria, sublinha-se que o programa não apresenta quaisquer referências a propósito, pelo que impossibilita a captação de evidências que apontem para este tipo de ações no quadro do ensino da História na 5.^a classe.

4.6 – Orientação para a realização de trabalho independente (predomínio da ação do aluno)

No tocante a esta subcategoria, embora os objetivos expressem as intenções pretendidas relativamente às aprendizagens visadas com a História na 5.^a classe, o programa, de igual modo, não apresenta orientações concretas sobre as ações relacionadas com o trabalho independente que os alunos devem desenvolver, conducentes ao alcance de tal intencionalidade curricular.

4.7 – Orientação para interação aluno-aluno e trabalho colaborativo (realização de trabalho de grupo, pares, outras...)

Em relação a esta subcategoria, é igualmente relevante constatar que não se apresentam quaisquer orientações sobre ações capazes de indiciar a interação entre os alunos na abordagem dos conteúdos na aula História, tão-pouco de trabalho colaborativo e de interpares.

Categoria 5 – Orientações sobre Recursos didáticos

A análise nesta dimensão destinou-se à captação de evidências sobre os recursos didáticos privilegiados no programa. A sua operacionalização contou com duas subcategorias conforme se seguem abaixo. Todavia, à semelhança do

constatado na componente metodológica, aqui igualmente o programa não apresenta orientações concretas sobre os recursos didáticos a utilizar, tendo em conta os objetivos preconizados com a História e a pluralidade de conteúdos programáticos na 5.^a classe. Este aspeto fica também à merecer da mestria do professor.

5.1 – Indicação para o trabalho com fontes históricas (textos escritos, gravuras, filmes, manual, cadernos de atividades, linha do tempo...)

Quanto a esta subcategoria, embora a literatura especializada evidencie a importância do uso de fontes nas aulas de História (Cooper, 2012; Solé, 2015), como fundamental para se iniciar nos alunos as noções sobre o estudo do passado e suas relações com o presente, com vista à formação do pensamento e da sua consciência histórica, este programa não apresenta propriamente indicações para o trabalho com fontes históricas. Todavia, verificam-se apenas em três objetivos específicos, alguns indícios relativamente à necessidade de uso de fonte: “[...] *recolher informações de anciãos sobre alguns aspetos da vida do passado; [...] demonstrar através de gravuras como viviam os primeiros homens; [...] recolher as lendas, as tradições e as principais línguas faladas*” (INIDE-MED, 2019, pp. 74-78).

Entretanto, por um lado, não existem orientações sobre ações concretas resultantes destes três objetivos que devem ser realizadas para a sua operacionalização, por outro, estes não abarcam a pluralidade de conteúdos programáticos que configuram os oito temas previstos para o ensino da História na 5.^a classe, sugerindo uma deficiência deste programa em relação a orientações sobre o trabalho com fontes históricas, como também já realçado acima.

5.2 – Indicação para o uso de meios digitais

Apesar do reconhecimento cada vez maior da importância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem como um meio para tornar as práticas letivas mais interativas e dinâmicas (Ferreira & Silva, 2014), neste programa não aparecem quaisquer indicações para uso de recursos educativos digitais, sugerindo assim igualmente, uma lacuna no mesmo.

Categoria 6 – Orientações sobre Avaliação e seus referentes

Com esta categoria pretendeu-se captar evidências sobre a perspetiva metodológica de avaliação subjacente a este programa, com base em três subcategorias que serviram de fio condutor. Todavia, é particularmente relevante constatar que neste programa de História na 5.^a classe foi praticamente impossível a deteção de evidências que permitissem a identificação de abordagens relativas às questões da avaliação, ficando-se sem conhecimentos sobre a perspetiva metodológica para a efetivação dessa vertente intermediadora da relação entre ensino e a aprendizagem.

6.1 – Função principal (regulação, classificação, seleção)

Nesta subcategoria importa referir que o programa não apresenta elementos que permitam a captação de evidências sobre as funções principais da avaliação nele subjacentes.

6.2 – Formas/Tipos/Finalidades (diagnóstica, formativa, sumativa; atores – auto e hétero-avaliação)

Relativamente a esta subcategoria, igualmente não foi possível a deteção de evidências relativamente às formas, tipos ou finalidades da avaliação, que presidem às abordagens neste programa.

6.3 – Instrumentos (atividades avaliativas diversificadas e orientadas para a avaliação da CHAVE)

Quanto aos instrumentos de avaliação, importa referir que o programa não apresenta qualquer orientação a este respeito, ficando-se sem possibilidades de se perceber a perspetiva metodológica subjacente a este programa, relativamente à avaliação e seus referentes.

Categoria 7 – Articulação entre os elementos nucleares do programa

Recorda-se que a análise de um programa de ensino versa, geralmente, os elementos nucleares do currículo nele expresso, nomeadamente as finalidades, os objetivos, conteúdos, organização dos aspetos estruturais, metodológicos e contextuais de ensino e avaliação (Ribeiro, 1993). Assim, no quadro das relações

de interdependência entre tais componentes do currículo, este autor considera que, “a caracterização da natureza e âmbito do currículo apontaram para a sua conceção – qualquer que seja o modelo adotado – como um sistema organizado de elementos que se influenciam mutuamente: (a) finalidades e objectivos (b) matérias e conteúdos, (c) estratégias e atividades e (d) avaliação” (p.39).

Neste sentido, com esta categoria buscam-se no programa evidências da relação entre tais componentes do currículo, uma vez que suas relações subsidiam a compreensão das possibilidades que este programa deve proporcionar para as aprendizagens desejosamente significativas dos alunos, no âmbito do alcance das finalidades da disciplina consubstanciadas fundamentalmente na formação do pensamento e da consciência histórica de tais sujeitos. Com efeito, elegeu-se uma subcategoria para a sua operacionalização:

7.1 – Evidências de consistência curricular (objetivos, conteúdos, métodos, recursos didáticos e avaliação)

A análise comparativa entre os elementos nucleares do currículo expressos no programa sugere que, quanto às finalidades e aos conteúdos da História na 5ª classe, existe uma relação sincrónica. Ou seja, as três finalidades apontam para a incorporação dos conteúdos programáticos na 5.ª classe, tais como, por exemplo os temas 1, 2 e 3 que incluem questões relacionadas com noções sobre o tempo (passado e tempo presente), aspetos históricos da localidade do aluno, que permitem o desenvolvimento da capacidade de perceção de evolução histórica com base numa abordagem comparada sobre as diferentes formas e tipos habitação, alimentação, vestuário, comunicações e transportes, monumentos e sítios, museus e arquivos, lendas e tradições, e principais línguas. E, conseqüentemente, todos os demais temas parece representarem, fielmente, as três finalidades do ensino da História na 5.ª classe.

Relativamente aos objetivos da história na classe, os resultados da comparação sugerem, igualmente, uma relação com os conteúdos programáticos. Por exemplo, quando se trata de “*compreender os factos históricos ocorridos na nossa localidade que levaram à constituição daquela comunidade*”, implica, praticamente, falar de todos os temas que corporizam o esquema dos conteúdos programáticos. Situação idêntica decorre do objetivo “*conhecer alguns aspetos do*

nosso país e dos primeiros povos que habitaram o atual território que se chama Angola”.

Contrariamente às finalidades, objetivos e conteúdos que apresentam consistência curricular, quanto aos métodos de ensino a análise aponta para uma realidade diferente, pois o programa é limitado quanto às orientações metodológicas para o ensino da disciplina, ou seja, não incorpora métodos a usar na abordagem dos conteúdos programáticos, por formas a se alcançarem os objetivos pretendidos. Uma situação análoga ocorre em relação aos recursos didáticos e à avaliação, igualmente ausentes neste programa, presumindo-se que estes são dependentes exclusivamente das competências do professor.

Neste sentido, embora as finalidades, os objetivos e os conteúdos da História na 5.^a classe apresentem uma consistência curricular entre si, esta não existe quanto aos métodos, recursos didáticos e avaliação. Assim, o programa evidencia ausência de consistência curricular em algumas dimensões, decorrente da deficiente articulação entre os elementos nucleares do currículo nele expresso, sugerindo assim prováveis implicações pouco satisfatórias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem da História, bem como no alcance das suas finalidades educativas.

Categoria 8 – Articulação curricular dos programas

8.1/2 – Coerência na articulação horizontal (Articulação entre a História e outras disciplinas da classe).

A disciplina de História é uma ferramenta integrada no currículo como autónoma e visa contribuir na formação integral dos alunos, desenvolvendo neles um conjunto de competências necessárias para a sua sobrevivência no contexto global. Com efeito, ela, a disciplina, a julgar pelas suas finalidades educativas, precisa de se articular numa perspetiva de interdisciplinaridade, com as outras áreas de saber da mesma classe, tais como a Língua Portuguesa, as Línguas de Angola, a Educação moral e cívica e Geografia de Angola. Todavia, a análise do programa aponta para a inexistência de evidências sobre quaisquer orientações em relação à necessidade de articulação entre a disciplina de História e as outras com as quais coabita na classe, conforme o PE.

Isto provavelmente por conta, por um lado, da inexistência de orientações metodológicas para a abordagem dos conteúdos da História que poderiam incluir referências sobre como articular tais conteúdos com os de outras disciplinas, por outro, talvez pela forma de organização do currículo do EP em Angola, por disciplinas fragmentadas e isoladas, que na perspectiva de Costa (2019), favorecem pouco o desejado “equilíbrio entre a visão disciplinar e local, e ao papel normativo e crítico do currículo” (p.91), bem como, a interdisciplinaridade, com implicações pouco satisfatórias na qualidade da aprendizagem dos alunos, no âmbito de uma formação que busca o desenvolvimento da CHAVE, isto é, uma educação para a formação que se quer integrativa, equitativa e de qualidade, atendendo às três dimensões humanas.

Esta constatação sugere uma articulação deficiente, se não mesmo inexistente, entre a disciplina de História e outras da 5.^a classe, revelando, assim, a falta de coerência na articulação horizontal neste programa. Entretanto, trata-se de uma realidade que, no nosso entender, exige outra alternativa ou modelo de desenho e organização do currículo, que requer a “articulação entre vários conceitos como a transversalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, intradisciplinaridade, contextualização, recontextualização e interactividade na abordagem dos conteúdos programáticos” (Afonso, 2019, p.29).

Refer-se, à integração curricular que, como refere Beane (2002), consiste numa “concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto [...], sem considerar as fronteiras das áreas de estudo”. Deste modo, “os limites entre as diferentes áreas de estudo são dissolvidas e o conhecimento é reposicionado no contexto das questões e preocupações reais” (p.10). Essa perspectiva de desenho e organização do currículo pode implicar, até certo ponto, a redução de algumas disciplinas do PE, sem implicações indesejáveis na formação dos sujeitos que se querem competentes, de modo a enfrentarem os desafios dos diferentes tempos e espaços de vida, desde que tal desenho e organização do currículo estejam ancorados nos princípios das teorias socio-construtivistas e das tendências pedagógicas progressistas (Afonso, 2019; INIDE-MED, 2019d).

Em suma, na dimensão 3 constatou-se que, quanto à questão da coerência da proposta programática com as intencionalidades e visão curricular do EP, existem evidências de uma relação (sincrónica) aceitável, 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, aos objetivos (gerais e específicos) da história na classe e aos do EP, revela-se uma relação igualmente aceitável, pois, quer as finalidades, como os objetivos da história incorporam elementos dos objetivos do EP em Angola. Neste sentido, todos eles preconizam o desenvolvimento de uma formação que propicie aprendizagens significativas, ou seja, uma formação que se quer integrativa, inclusiva, equitativa e de qualidade para os sujeitos aprendentes, contribuindo deste modo para o desenvolvimento do pensamento e consciência histórica de tais sujeitos.

No que concerne a orientação dos objetivos quanto às dimensões humanas (cognitiva, socio-afetiva e psico-motora), vale salientar que, tanto os do domínio cognitivo como os socio-afetivo sugerem uma formulação e orientação aceitável, pois incluem elementos desta natureza, nomeadamente a nível de conhecimento, compreensão, análise, síntese, valores, atitudes, princípios éticos. Entretanto, quanto à dimensão psico-motora, é praticamente ausente qualquer evidência de coerência entre os objetivos da história e esta dimensão humana, visto que são limitadas em relação a orientação de ações inerentes à iniciação às técnicas de pesquisa histórica que implicam necessariamente a seleção de informação em diferentes fontes.

Esta constatação, por sua vez, sugere uma relação de continuidade, consolidação e ampliação da realidade histórica aceitável entre os objetivos que se identificam com a esfera cognitiva e socio-afetiva, a natureza da Educação Histórica e três dos quatro pilares da UNESCO para a educação (aprender a conhecer, a ser e conviver). Quanto à esfera psico-motora e os elementos supra, a relação é praticamente deficiente, pelo facto de os objetivos não incorporarem elementos que demandam ações desta natureza, por isso, com possibilidades quase que nulas, para o desenvolvimento de capacidades e habilidades já referidas.

Em relação aos conteúdos programáticos, estes são eminentemente de natureza nacional, organizados numa abordagem de História de Angola em três principais períodos históricos: pré-colonial, colonial e pós-colonial (ou nacional), visando aprendizagens atuais e contextuais, revelando por isso e dentro de certos limites, pertinência e relevância social, bem como uma relação de continuidade temporal aceitável. Todavia, quanto à articulação entre si, no programa, tais conteúdos sugerem uma relação pouco satisfatória, pois a sua organização no plano temático, seguida da distribuição detalhada dos subtemas e respetivos objetivos, apontam para uma perspetiva até certo ponto fragmentada, ou seja, favorece pouco a integração dos conteúdos.

Quanto às horas letivas para a lecionação desses conteúdos, a análise sugere a existência de um excesso de horas, quando comparadas as horas previstas no PC (60h) e as constantes do PE (76h), ficando-se sem perceber a proveniência das outras 16 horas. Tais horas letivas, que em princípio deveriam ser distribuídas em função das três tipologias de aula declaradas no programa (aulas teóricas, teórico-práticas e práticas), repartem-se apenas nas aulas teórico-práticas e práticas, sugerindo assim uma inconsistência em relação à gestão das horas letivas.

No que concerne às orientações metodológicas de ensino, aprendizagem e avaliação, é relevante constatar que neste programa não existem evidências capazes de espelhar as perspetivas metodológicas subjacentes que presidem às suas abordagens. Estes elementos, por um lado, se subordinam às 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” (cf., MED-INIDE, 2019b), por outro, dependem das competências profissionais dos professores.

Relativamente à articulação entre os elementos nucleares do currículo, a análise sugere a existência de uma relação (sincrónica) aceitável em relação às finalidades, objetivos e conteúdos programáticos da disciplina de História. Contrariamente a isso, os métodos, meios de ensino e de avaliação, não permitem quaisquer comparações com os demais elementos nucleares do quadro curricular, uma vez que, como já referido, o programa não incorpora estes

elementos. Assim, esta constatação sugere uma deficiente articulação entre estes elementos nucleares e, conseqüentemente, a ausência de consistência curricular em algumas dimensões.

4.1.2 – Análise do Programa da disciplina de História na 6.^a classe

Na análise curricular deste programa da disciplina de História na 6.^a classe, à semelhança do anterior, procedeu-se com recurso às dimensões, categorias e subcategorias que configuram a matriz de referência em anexo. Daí que, em determinadas dimensões, provavelmente existirão aspetos que convergem.

4.1.2.1 – Dimensão 1: Fundamentação político-normativa

Esta dimensão de análise incluiu quatro categorias, com respetiva subcategoria, com as quais buscou-se a captação de evidências relativamente à coerência do enquadramento de abordagens sobre perspetivas internacionais, continental e nacional em matéria de educação neste programa de História na 6.^a classe, conforme se seguem:

Categoria 1: Coerência do enquadramento com a Agenda Internacional 2030 da ONU (Com particular realce ao 4.^o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável). A análise desta categoria foi orientada mediante a seguinte subcategoria:

1.1 – Referências para o desenvolvimento de Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Ética (CHAVE), necessária para a promoção do desenvolvimento sustentável

Tal como o programa de História da 5.^a classe já analisado, este da 6.^a classe igualmente assenta num conjunto de fundamentos que orientam as opções pedagógico-didáticas adotadas no quadro das políticas educativas do Estado Angolano, com particular destaque às do EP, que dão vida às finalidades educativas das diferentes disciplinas neste nível e que, por sua vez, precisam de perseguir o desenvolvimento de todos os elementos da CHAVE, elementos esses definidos no artigo 4.^o da LBSEE (2016). Tais finalidades, no caso da disciplina de História no EP, são as seguintes: *“(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-MED, 2019b, p. 66).

À semelhança do programa da 5.^a classe, neste igualmente não existe uma orientação eminentemente declarada e específica referente à necessidade de desenvolvimento da CHAVE (com a disciplina de História) no âmbito da promoção do desenvolvimento sustentável. Não obstante a isso, as finalidades da disciplina no EP apresentam referências sobre a incorporação dos componentes da CHAVE. Constata-se o mesmo tanto nos objetivos gerais da disciplina de História no EP, como nos gerais e específicos da 6.^a classe, que apontam evidências relacionadas às dimensões da CHAVE (INIDE-MED, 2019c):

“[...] Contribuir para a 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; desenvolver atitudes de amor à pátria e de respeito pelo património histórico-cultural [...]” (p.84);

“[...] Conhecer as expressões do património histórico e cultural; desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de expressão; dominar técnicas elementares de pesquisa e organização de dados; desenvolver a capacidade de análise, crítica e síntese; estimular atitudes de rigor na abordagem da realidade histórica, através da utilização de um vocabulário adequado; desenvolver atitudes de respeito e tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos outros; desenvolver o espírito de patriotismo, de respeito pelos símbolos nacionais e pelas instituições do Estado (p.85);

“[...] Conhecer a localização geográfica do continente Africano; conhecer os grandes reinos e impérios que floresceram em África antes da chegada dos europeus; conhecer a importância do rio Nilo no desenvolvimento do Egipto Antigo; desenvolver o espírito de cooperação em actividades de grupo” (p.86).

Estes objetivos, como referido, incorporam os diferentes elementos da CHAVE (conhecimentos, capacidades, aptidões, atitudes, valores) e que informam os conteúdos programáticos da disciplina de História na 6.^a classe, visando uma educação para a formação que se quer integral e significativa dos sujeitos cognoscentes, condição indispensável para o exercício de uma cidadania consciente, cívica e de tolerância face aos múltiplos desafios dos diferentes tempos e espaços de vida. De igual modo, são congruentes tanto com as três dimensões humanas (cognitiva, socio-afetiva e psico-motora), que têm igualmente

uma estreita relação com as dimensões conceituais centrais (áreas ou dimensões de aprendizagem) da Educação para a Cidadania Global (*cognitiva, socio-emocional e comportamental*) (UNESCO, 2016), bem como, com os pilares da UNESCO para a educação (*aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver com os outros* (cf. Delors, 1998).

Esta constatação sugere que, à semelhança do referido na análise do programa da 5.^a classe, o ensino da História na 6.^a classe é igualmente um catalisador para a promoção de uma formação integrativa, equitativa, inclusiva e de qualidade para os sujeitos históricos em construção nas suas múltiplas dimensões, no âmbito do Desenvolvimento Sustentável/4.^o ODS (ONU, 2015).

Categoria 2 – Coerência do enquadramento com a Agenda Continental 2063 da União Africana (UA).

Com esta categoria objetivou-se a captação de evidências relacionadas às metas e aspirações incorporadas no plano de ação e no 1.^o plano decenal da Agenda Continental “A África que Queremos” (2015), particularmente voltadas à educação, mediante a seguinte subcategoria:

2.1 – Referências às aspirações no quadro de ação do primeiro plano decenal (aspiração n.º 3 e 5 e metas e áreas prioritárias n.º 11 e 16)

A semelhança do constatado na 5.^a classe, este Programa da disciplina de História na 6.^a classe também não inclui referências de uma orientação declarada e assumida sobre o seu alinhamento com as intenções impactadas na Agenda 2063 da UA, particularmente no que diz respeito às aspirações n.º 3 e 5, às metas e áreas prioritárias n.º 11 e 16 do seu primeiro plano decenal, tal como já referido, visando contribuir para a prossecução dos compromissos ancorados nesta agenda e, por sinal, ratificados pelo Estado angolano. Tratam-se de metas e aspirações que apelam à necessidade da promoção de uma governação em África assente nos princípios e valores democráticos, direitos humanos, justiça e numa forte identidade cultural, valores e ética comuns baseados nos ideais do Pan-africanismo, na valorização da arte e do património cultural africano e no crescimento inclusivo e desenvolvimento sustentável (CUA, 2015).

Todavia, nota-se que tais metas e aspirações, na sua generalidade, estão refletidas tanto nas finalidades e nos objetivos da História no EP, como nos objetivos gerais e específicos da classe, que servem de orientação aos demais elementos nucleares do currículo de História da 6.^a classe expressos neste Programa. Veja-se, por exemplo nos seguintes objetivos, evidências referentes às metas e aspirações mencionadas (INIDE-MED, 2019c):

“[...] Contribuir para a 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; desenvolver atitudes de interesse para com a realidade histórica; conhecer a importância dos fatores sociais, políticos e económicos que contribuíram para o desenvolvimento das sociedades; desenvolver atitudes de amor à pátria e de respeito pelo património histórico-cultural” (p. 84).

“Inserir o aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia; conhecer expressões do património histórico e cultural; contribuir para a formação moral e cívica dos alunos; [...] desenvolver a capacidade de análise, crítica e síntese; desenvolver atitudes de respeito e tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos outros; desenvolver o espírito de patriotismo, de respeito pelos símbolos nacionais e pelas instituições do Estado” (p. 85).

“[...] Avaliar a importância do estudo da História de África; compreender as independências em África foram o produto de diversas formas de luta dos povos colonizados contra os colonizadores; conhecer alguns exemplos dos processos das independências de vários países africanos; desenvolver o espírito de cooperação em actividades de grupo” (p.86).

Categoria 3 – Coerência do enquadramento com a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola (Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro).

Pretendeu-se com esta categoria captar evidências sobre a coerência (ou não) do programa da disciplina de História na 6.^a classe com a LBSSE, fundamentalmente em relação aos fins da educação e formação, bem como aos objetivos específicos do EP em Angola, mediante as seguintes subcategorias:

3.1 – Referência aos Fins da Educação e Formação (LBSEE, artigo n.º 4)

De acordo com a LBSEE em Angola, a educação visa uma formação, fundamentalmente para a preparação harmoniosa e integral dos sujeitos que se querem cidadãos (artigo 2.º), com vista a enfrentarem os diferentes desafios que a vida em sociedade impõe. Com efeito, esta intencionalidade encontra amparo nos fins da educação e formação plasmados na mesma Lei (artigo 4.º, alíneas a,

b, c, d, e, f, g) que, no seu conjunto, corporizam as dimensões integrais da CHAVE da vida. Assim, uma análise aos elementos curriculares expressos no Programa permite-nos depreender que este, não obstante a ausência de referência relativa ao artigo 4.º, inclui evidências que apontam para a existência de uma coerência deste Programa, com os fins da educação e formação, uma vez que, segundo INIDE-MED (2019c), “[...] os objectivos gerais e específicos seleccionados para o programa contemplam os diferentes domínios (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) [...]” (p.83). Na mesma senda, refere-se ainda que o ensino da disciplina de História no EP:

“constitui um campo específico para o desenvolvimento de determinadas capacidades essenciais à formação de um indivíduo [...]”, pelo que, 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-MED (2019b, p.65).

3.2 – Referências aos Objetivos específicos do Ensino Primário (LBSEE, artigo n.º29)

Nota-se que, em Angola, os objetivos do EP são congruentes com os princípios e as bases gerais do SEE (artigo 2.º), resguardando de igual modo os fins da educação e formação (artigo 4.º) (LBSEE), uma vez que tais objetivos concorrem igualmente para o desenvolvimento de uma formação harmoniosa e integral dos alunos, já desde a escolaridade obrigatória. Neste sentido, uma análise comparativa entre os elementos curriculares da disciplina de História na 6.ª classe expressos no Programa e os objetivos do EP plasmados no artigo 29.º da LBSEE, fundamentalmente nas alíneas c), d), e), f), permiti-nos depreender que estes revelam-se coerentes entre si.

Esta constatação advém do facto de os objetivos do EP na sua generalidade fazerem alusão aos conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes tendentes à socialização, bem como o estímulo à promoção dos valores patrióticos, cívicos, culturais, morais, éticos e estéticos (LBSEE, Artigo 29.º) que devem ser desenvolvidos nos alunos. Tratam-se, em suma, de elementos que configuram os saberes integrais na perspetiva da CHAVE, e que, a julgar pelas

suas finalidades e objetivos (gerais e específicos), a História constitui uma área de saber com a qual tenciona-se também contribuir para os desenvolver nos alunos já a partir do EP. Vejam-se, a seguir, exemplo de objetivos que conformam os saberes integrais na perspetiva da CHAVE (INIDE-MED, 2019c):

“Contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia; contribuir para a formação moral e cívica; Desenvolver atitudes de respeito face às crenças culturais, opiniões e valores diferentes dos seus; promover o sentimento de unidade nacional; desenvolver capacidade de observação e expressão; conhecer os acontecimentos e factos mais importantes da História nacional; desenvolver sentimentos de respeito pelos símbolos nacionais e instituições do Estado; desenvolver atitudes de interesse para com a realidade histórica; conhecer a importância dos factores sociais, políticos e económicos que contribuíram para o desenvolvimento das sociedades; Desenvolver atitudes de amor à pátria e de respeito pelo património histórico-cultural” (p.84).

“Inserir o aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia; conhecer expressões do património histórico e cultural; [...] contribuir para a formação moral e cívica dos alunos; desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de expressão; dominar técnicas elementares de pesquisa e organização de dados; desenvolver a capacidade de análise, crítica e síntese; [...] desenvolver atitudes de respeito e tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos outros; desenvolver o espírito de patriotismo, de respeito pelos símbolos nacionais e pelas instituições do Estado” (p. 85).

Neste sentido, é praticamente evidente que o programa da disciplina de História na 6.^a classe revela-se coerente no enquadramento com os pressupostos enquadrados na LBSEE em Angola (Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro), nomeadamente em relação às bases gerais e princípios da educação (artigo 2.º), aos fins da educação e formação (artigo 4.º) e aos objectivos do EP para o País (artigo 29.º).

Categoria 4 – Coerência do enquadramento com o Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN: 2018-2022) em Angola.

Nesta categoria objetivou-se captar evidências sobre os pressupostos enquadrados no PDN: 2018-2022, congruentes com a Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo “Angola 2025”, que orientam algumas medidas de política do Estado para o setor da educação, com base na seguinte subcategoria:

4.1 – Referência a Programas de Ação em Educação no âmbito do PDN: 2018-2022

O PDN: 2018-2022, conforme já referido, é um instrumento que está alinhado à ELP e que incorpora um conjunto de orientações específicas que, no caso da educação, recomendam medidas de política educativa voltadas à prossecução de uma formação equitativa, integrativa e de qualidade para os sujeitos aprendentes, e uma aprendizagem ao longo da vida (ANGOLA, 2018). Essas intencionalidades são igualmente previstas na LBSEE, nomeadamente nos princípios e os fins do SEE (artigos 2.º e 4.º).

Por conseguinte, tais intencionalidades encontram eco tanto nas finalidades da disciplina de História no EP, como nos objetivos gerais e específicos da História no nível e na 6ª classe já anteriormente elencados. Neste sentido, é relevante constatar que, embora o Programa não inclua referências explícitas em relação ao PDN, os elementos curriculares nele expressos incorporam, implicitamente, as intencionalidades formativas subjacentes ao referido PDN, no quadro da ELP “Angola 2025”.

O Programa apresenta igualmente um conjunto de objetivos gerais de aprendizagem por tema (ver tabela 11) que, como vimos, precisam de abranger os quatro níveis cognitivos, nomeadamente 1.º – Conhecimento Factual (A); 2.º - Conhecimento Conceptual (B); 3.º - Conhecimento Processual (C); e 4.º - Conhecimento Metacognitivo (D) (Krathwohl, 2002). Tal como discutido na introdução à tabela 9 relativa à análise dos objetivos gerais na 5.ª classe, consideram-se as dimensões cognitivas ao nível de conhecimento factual e processual de acordo com os níveis de Krathwohl que coincidem com as propostas de Educação Histórica. Já o nível de conhecimento metacognitivo é assumido no plano de conceitos meta-históricos, que se diferencia da perspetiva metacognitiva proposta por Krathwohl.

Tabela 11 – Análise dos Objetivos Gerais dos Temas programáticos de História na 6.ª classe

Tema	Objetivo geral de aprendizagem [foco]	Dimensões Cognitivas
Tema 1 – África o nosso continente	- Conhecer a localização geográfica do continente africano [Conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
	- Compreender a importância do estudo da História de África [Explicação/Significância]	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Analisar a importância das fontes históricas para o	Conhecimento

	estudo da História de África [Conteúdo/Significância]	Metacognitivo (D)
Tema 2 – As antigas civilizações africanas	- Conhecer geograficamente as antigas civilizações africanas [Conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
	- Compreender que em África floresceu uma das maiores civilizações do Mundo [Conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
	- Analisar o contributo histórico de África para o resto do Mundo [Explicação/Significância]	Conhecimento Metacognitivo (D)
Tema 3 – O período pré-colonial em África	- Conhecer as sociedades africanas pré-coloniais [Conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
	- Compreender que antes da chegada dos europeus a África floresceram grandes reinos e impérios [Conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
	- Analisar a importância histórica dos reinos e impérios africanos [Explicação/Significância]	Conhecimento Metacognitivo (D)
Tema 4 – A África na época do tráfico de escravos	- Conhecer como era praticada a escravatura em África [Conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
	- Compreender como se iniciou o tráfico de escravos em África [Conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
	- Analisar como eram transportados e tratados os escravos [Conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
Tema 5 – A época colonial em África	- Conhecer as diferentes formas de manifestações dos africanos contra o tráfico de escravos, a conquista e a opressão colonial [Conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
	- Compreender que os africanos não aceitaram pacificamente o tráfico de escravos, a conquista e a opressão colonial [Conteúdo/Explicação]	Conhecimento Conceptual (B)
	- Analisar o impacto do tráfico de escravos e da opressão colonial nas sociedades africanas [Explicação/Significância]	Conhecimento Metacognitivo (D)
Tema 6 – África: o nascimento de novos estados e o presente	- Conhecer o processo das independências de vários países africanos [Conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
	- Compreender que as independências de África foram o produto de diversas formas de luta dos povos colonizados contra os colonizadores [Explicação/Significância]	Conhecimento Metacognitivo (D)
	- Conhecer os primeiros países africanos que se tornaram independentes [Conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
	- Compreender o porquê que o ano de 1960 é chamado o “Ano de África” [Conteúdo]	Conhecimento Factual (A)
	- Compreender a necessidade da criação da “União Africana” [Conteúdo/Explicação]	Conhecimento Conceptual (B)
	- Conhecer a razão do surgimento dos movimentos de Libertação Nacional nas colónias portuguesas [Conteúdo/Explicação]	Conhecimento Conceptual (B)
Total de objetivos e da sua classificação	21 Objetivos	A – 12 B – 3 C – 0 D – 6

Fonte: INIDE-MED (2019c) e Krathwohl (2002)

Os resultados da análise na tabela 11 permitem-nos chegar a uma conclusão praticamente análoga aos resultados obtidos na análise do Programa da 5.ª classe, já que a maior parte dos objetivos gerais de aprendizagem por tema, neste Programa da 6.ª classe, se situam mais entre os domínios A (N=12) e D (N=6), tendo o domínio B uma frequência restrita (N=3), e o domínio C nula

(N=0). Assim, a maior incidência no domínio A (N=12) pode implicar uma ênfase no processo de memorização assente numa atividade mental simplista, uma vez que envolve um trabalho com conteúdos substantivos a um nível que pouco raciocínio exige. Por outro lado, embora se verifique uma frequência algo acentuada na dimensão mais sofisticada (D), nas classes iniciais exige-se necessariamente uma abordagem a um nível apenas emergente, o que na prática poderá corresponder apenas ao nível de conhecimento “factual” (informação transmitida). Ademais, a não existência clara do domínio processual (C) nos objetivos gerais, sugere a falta de preocupação em dar visibilidade ao trabalho com fontes históricas, imprescindível para uma compreensão gradual e pessoalmente significativa da História, para os alunos.

À semelhança do constatado com o Programa da 5.^a classe, a análise dos objetivos gerais de aprendizagem no Programa da 6.^a classe sugere que a maior frequência de conteúdos substantivos ao nível factual (domínio A) não serve como ponto de partida para desenvolver conceitos mais elaborados (domínios B e D), pois estes são pouco frequentes; além disso, não existe qualquer menção explícita à interpretação de fontes históricas (domínio C). De notar que o objetivo geral “*analisar a importância das fontes históricas para o estudo da História de África*” (INIDE-MED, 2019c, p.88) aponta para a significância das fontes históricas sem que a interpretação destas seja alguma vez enunciada de forma explícita. De realçar que, não existindo qualquer menção a essa dimensão cognitiva nos objetivos gerais, ela surge explicitamente nos objetivos específicos com a indicação de localização geográfica de África no “*mapa-mundo*” e das “*regiões sudanesa, central e oriental no atual mapa de África*” (INIDE-MED, 2019c, pp.88-90). Para além de indicar uma certa falta de coerência em relação às dimensões em análise, sugere ainda um desequilíbrio entre as três dimensões humanas (em desfavor de aprender a fazer), um dos elementos da CHAVE e um dos pilares da educação para o século XXI.

Em suma, à semelhança do constatado com a análise feita relativamente à dimensão 1 *Fundamentação político-normativa* no programa da 5.^a classe, neste Programa igualmente não constam referências explícitas em relação à necessidade de se trabalhar a CHAVE com base na disciplina de História na 6.^a

classe no âmbito do desenvolvimento sustentável. Todavia, os elementos curriculares da disciplina de História expressos no Programa evidenciam componentes que resguardam um alinhamento com a CHAVE. De igual modo, são congruentes tanto com as três dimensões humanas que têm relação com as dimensões conceituais centrais (áreas ou dimensões de aprendizagem) da Educação para a Cidadania Global, quanto com os pilares da UNESCO para a educação. Isto sugere assim, igualmente, um certo alinhamento com o ODS 4.º, as metas e aspirações impactadas no plano de ação (1.º plano decenal) da Agenda 2063, bem como, com os fins da educação e formação para o País (artigo 4.º), os objetivos do EP (artigo 29.º) plasmados na LBSEE e ainda com o PND 2018-2022. Porém, evidenciou-se uma valorização sobretudo de objetivos dos conhecimentos factual, e certa expressão para os metacognitivos e os conceptuais, mas com total ausência do processual.

4.1.2.2 – Dimensão 2: Fundamentação Epistemológica e Metodológica

Esta dimensão inclui três categorias, operacionalizadas mediante respetivas subcategorias de análise, no sentido de se captarem evidências a partir do Programa, relativamente ao seu grau de enquadramento com as perspetivas atuais emergentes das investigações em Educação Histórica.

Categoria 1: Coerência do enquadramento com conceitos meta-históricos. A análise desta categoria foi orientada mediante a seguinte subcategoria:

1.1 – Referências a conceitos como interpretação de fontes, mudança, compreensão e explicação em história

Neste Programa, embora se assuma que “a necessidade de dar conhecer o passado histórico de África constitui um dos fundamentos principais na selecção dos conteúdos programáticos da 6.ª classe [...], sendo que, “[...] o conhecimento da História de África despertará nos alunos a identidade africana, pois o estudo do passado mostra-nos quem somos e ajuda-nos a compreender melhor o presente” (INIDE-MED, 2019c, p. 83), são praticamente ausentes as referências sobre orientações às questões de interpretação de fontes, com exceção a uma única no terceiro objetivo geral do tema 1: “analisar a importância das fontes históricas para o estudo da História de África” (p.88).

Esta constatação sugere uma limitação deste Programa neste particular, pois, segundo Cooper (2012), o uso de fontes nas aulas de História constitui um fundamento essencial, visto que favorecem o desenvolvimento de atividades que conferem aos alunos a possibilidade de reconstruir e reconstruir os significados que atribuem às fontes. Esta perspectiva é corroborada por Cainelli, Ramos e Cunha (2016), ao afirmarem que “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” (p.196).

Quanto às questões relativas a mudanças, o programa é igualmente limitado nisso, uma vez que não inclui praticamente orientações referentes à exploração das relações fundamentais entre o passado e o presente, com exceção de alguns objetivos específicos do tema 4 que apontam indícios dessa abordagem, embora também não abarquem a pluralidade dos conteúdos que corporizam o Programa: “[...] reconhecer que em África existiam reinos e impérios bem estruturados antes da chegada dos europeus; comparar a escravatura praticada pelos africanos com a escravatura praticada pelos europeus no Comércio Triangular [...]” (INIDE-MED, 2019c, p.91). Contrariamente a isso, em relação à compreensão e explicação em história, aparecem implicitamente alguns elementos que permitem explorar essas abordagens, a julgar por alguns conteúdos e objetivos específicos, abaixo transcritos, que fazem alusão às causas e consequências da chegada dos europeus, da época do tráfico de escravos, da conferência de Berlim, do nacionalismo africano:

“[...] reconhecer que o tráfico de escravos trouxe consequências políticas, económicas, e sociais para a África; relacionar a actual situação demográfica e económica de África ao tráfico de escravos; demonstrar que as consequências do tráfico de escravos foram distintas para a África, América e Europa; descrever as principais causas de abolição do tráfico de escravos; reconhecer as repercussões que a abolição do tráfico de escravos teve em África; ilustrar as razões que levaram à realização das explorações geográficas e à conquista dos territórios; identificar as razões da realização da conferência de Berlim; demonstrar as causas das derrotas dos movimentos de resistência; demonstrar as principais consequências da delimitação arbitrária das fronteiras; descrever as consequências do nacionalismo africano” (INIDE-MED, 2019c, pp.92-94).

Todavia, não obstante a presença destes elementos, são praticamente ausentes no Programa, indícios de preocupações em se discutirem as causas e as consequências na abordagem de tais conteúdos.

Categoria 2: Coerência do enquadramento com a conceptualização substantiva.

Esta análise foi orientada mediante a operacionalização da subcategoria:

2.1 - Indícios de relações entre conteúdos históricos e conceitos meta-históricos

Em relação a esta subcategoria e tendo em conta a análise feita relativamente à anterior, constata-se que o Programa parece reservar uma relação pouco coerente entre os conteúdos históricos e conceitos meta-históricos, na medida em que verifica-se praticamente a ausência de orientações referentes às questões de interpretação de fontes, mudanças, elementos indispensáveis à compreensão fundamentada do passado no sentido do desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos, embora inclua implicitamente alguns indícios de evidências em relação à compreensão e explicação em história.

Isto significa que, neste Programa, em detrimento dos conceitos meta-históricos, existe uma sobreposição e/ou sobrevalorização dos conteúdos (históricos) substantivos que corporizam os seis temas programáticos da História na 6.^a classe, que ilustram, por exemplo, a *importância do estudo da história de África, as antigas civilizações africanas, os faraós e seus dignatários, a religião, cultura e a arte, os grandes impérios africanos como o Ghana, Mali, Kongo e Monomotapa, a época do tráfico de escravos, a época colonial em África, os movimentos de libertação nacional, 1960 o ano de África* (INIDE-MED, 2019c). Estes temas são abordados, no sentido “de se dar a conhecer o passado histórico de África [...]” (p.83).

Trata-se, entretanto, de uma perspetiva criticada por (Lee & Shemilt, 2003; Lee, 2005; Barca, 2011; Schmidt & Urban, 2018), pois que, para estes autores, é cada vez mais recomendável, no âmbito da Educação Histórica, a necessidade de se promover uma relação equilibrada entre os conteúdos históricos e os conceitos meta-históricos no contexto escolar, partindo mesmo do desenho dos programas, no sentido de contribuir efetivamente para o desenvolvimento das competências

históricas a que o ensino da História se propõe, isto é, o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica dos alunos, com base numa literacia histórica.

Categoria 3: Adequação à natureza da cognição situada na História, no sujeito curricular em seus contextos.

Esta categoria foi operacionalizada com o fito de se captarem evidências relativas às abordagens incorporadas no Programa, orientadas (ou não) pela teoria da História e por princípios construtivistas relativamente às características dos aprendentes em seus contextos, mediante a seguinte subcategoria:

3.1 – Orientações quanto à adequação à teoria da história (epistemologia), aos contextos socioculturais e às características dos sujeitos cognoscentes

Tendo em conta as constatações apontadas nas subcategorias anteriores, pode-se depreender que o Programa, embora faça alusão que com o ensino da História na 6.^a classe “[...] pretende-se desenvolver um conjunto de conhecimentos que permitam ao aluno, como cidadão, compreender a realidade histórica do seu país e do Continente” (INIDE-MED, 2019c, p.83), praticamente omite, por um lado, referências de elementos inerentes à teoria da história. Por outro, observando as perspectivas metodológicas subjacentes a este Programa e que presidem à abordagem dos conteúdos, quase que não espelha indícios de elementos que favoreçam a sua adequação aos contextos socioculturais e às características dos sujeitos cognoscentes.

Esta constatação resulta ainda do facto de se verificar neste Programa a quase inexistência de orientações referentes aos princípios construtivistas, por exemplo, relacionados à necessidade de se procurar conhecer as ideias prévias dos alunos acerca da realidade social, no âmbito do ensino da História. Daí que, como referem Germinari e Barbosa (2014), no quadro da Cognição Histórica Situada, para além dos alunos compreenderem os contextos históricos, a periodização ou a identificação de anacronismos, precisam de possuir um domínio de outras questões inerentes ao conhecimento histórico, recorrendo para isso, ao uso de fontes ligadas às suas próprias experiências. Tais fontes devem ser utilizadas e interpretadas pelos alunos e professor em sala de aula.

Assim, à semelhança do programa da 5.^a classe, pode-se depreender em guisa de conclusão que, por um lado, este Programa inclui uma abordagem pouco adequada à teoria da história. E, por outro, o próprio carácter prescritivo, normativo e fragmentado (disciplinar) do currículo (de História) parece favorecer pouco o atendimento ou a adequação às características, experiências prévias e contextos dos sujeitos cognoscentes. Com efeito, tal como sugerido na análise feita ao Programa da 5.^a classe, é necessário um modelo de desenho de currículo (de História) baseado na integração de saberes curriculares (com conteúdos “vivos”) informados por um sistema de conceitos, princípios, leis, fenómenos e factos que concorrem para o desenvolvimento da CHAVE mediante o recurso aos princípios da contextualização, recontextualização, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, favorecendo assim o diálogo efetivo entre os conhecimentos universais e os saberes locais (Afonso, 2019; INIDE-MED, 2019d), por meio de estratégias interativas em sala de aula e acompanhamento das aprendizagens (avaliação monitorizada e não orientada apenas para a regurgitação do que o professor ensinou).

Em suma, na dimensão 2 *Fundamentação Epistemológica e Metodológica*, quanto à referência a conceitos de segunda ordem no Programa, pode-se depreender que está praticamente ausente a alusão a questões de interpretação de fontes e mudança, embora em relação à compreensão e explicação em história apareçam subjacentes algumas intenções a propósito, a julgar por alguns conteúdos e objetivos que se referem às causas e consequências da época do tráfico de escravos, às razões das explorações geográficas e da conferência de Berlim, às causas e consequências do nacionalismo africano, mas sem que igualmente se verifiquem praticamente referências a horizontes de futuro. Esta constatação sugere uma limitação do Programa neste particular.

Situação idêntica se constata quando comparados os conteúdos históricos e os conceitos meta-históricos, pois verifica-se o predomínio dos conteúdos históricos (substantivos) no programa. Do mesmo modo, no que concerne à natureza da cognição histórica situada, incluindo a sua relação com os sujeitos aprendentes, constata-se que o Programa é pouco adequado e não contextualizado nessa perspetiva, tendo em conta a ausência de referências

sobre princípios epistemológicos e estratégias de aprendizagem histórica, elementos imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento, da consciência e da literacia histórica dos alunos.

4.1.2.3 – Dimensão 3: Fundamentação Curricular

Nesta última dimensão foram incluídas 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.

Categoria 1 – Coerência da proposta programática com as intencionalidades e visão curricular do EP em Angola.

Com esta categoria buscou-se captar evidências em relação aos pressupostos curriculares expressos no Programa e o seu grau de adequação com os desígnios educativos para EP no sistema de educação e ensino em Angola, com base na seguinte subcategoria:

1.1 - Evidências de orientação desta disciplina para as finalidades curriculares comuns e para a formação do sujeito que se pretende

Recorda-se que o EP visa proporcionar uma formação integral aos alunos (LBSEE, artigo 29.º), envolvendo as três principais dimensões humanas: a cognitiva, a socio-afetiva e a psico-motora, no quadro do desenvolvimento da CHAVE. Esta perspetiva é congruente com as finalidades educativas da disciplina de História no EP, pois preconizam a promoção de aprendizagens desejáveis a uma formação multifacetada, desenvolvendo, segundo o INIDE-MED (2019b), determinadas capacidades necessárias a um indivíduo, no sentido de poder enfrentar os mais variados desafios de natureza política, económica, social e cultural nos seus tempos e espaços de vida. Ou seja, a disciplina, “[...] *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*”(p. 65).

Isso sugere a existência de evidências de uma relação coerente entre as finalidades educativas subjacentes ao programa de História na 6ª classe e as intencionalidades e visão curricular para o EP no País, consubstanciadas nos fins

da educação (artigo 4.º) que definem os elementos da CHAVE, e nos objetivos específicos para este nível de ensino (artigo 29.º), ambos da LBSEE, e tendo em conta ainda as aprendizagens essenciais almejadas com a disciplina de História no 3.º ciclo (5.ª e 6.ª classes) de aprendizagem. Importa salientar que esta coerência existente entre o Programa e as intencionalidades e visão curricular do EP em Angola, como vimos, resulta provavelmente do processo de derivação gradual dos objetivos para a ação educativa escolarizada, visto que, com base nos princípios e fins da educação para o País, derivam-se os objetivos do nível de ensino, seguidos das finalidades da disciplina e, destes, os demais elementos do quadro curricular expressos no Programa.

Categoria 2 – Objetivos (Gerais e Específicos).

Nesta categoria objetiva-se a captação de evidências relativas à coerência entre os objetivos gerais e específicos da História na 6.ª classe e os objetivos do EP, as finalidades da História neste nível de ensino, bem como com as três dimensões humanas (cognitiva, socio-afetiva, psico-motora), incluindo suas relações. Para tal, foram incluídas seis subcategorias que nortearam a análise, conforme se seguem:

2.1 - Coerência em relação aos objetivos gerais do EP

Os objetivos gerais e específicos da História na 6.ª classe implicam conteúdos voltados a proporcionar aos alunos conhecimentos elementares sobre o passado de África e de Angola como parte integrante deste, mediante a promoção de capacidades essenciais que permitem inserir tais sujeitos na vida individual e coletiva, despertando neles um sentimento de pertença e atitudes de respeito, responsabilidade, valores de solidariedade, tolerância, colaboração e respeito pelas diferenças (INIDE-MED, 2019c).

Por conseguinte, tais intencionalidades encontram amparo nos objetivos do EP em Angola que, por sua vez, almejam uma formação integral e harmoniosa dos indivíduos no quadro da CHAVE, mediante o desenvolvimento de capacidades de aprendizagens múltiplas, o domínio da comunicação oral e escrita, habilidades e atitudes tendentes à socialização, os valores patrióticos, cívicos, culturais, morais, éticos, dentre outros (LBSEE, artigo 29.º). Isto significa

que os objetivos gerais e específicos da História na 6.^a classe expressos no Programa revelam evidências de coerência com os objetivos do EP em Angola.

2.2 - Coerência em relação às finalidades da disciplina de História no EP

Comparando os objetivos gerais e específicos da História na 6.^a classe com as finalidades da disciplina no EP podemos chegar a uma conclusão relativamente análoga ao ponto anterior. Nota-se que ambos incorporam elementos que advogam o desenvolvimento de conhecimentos que favoreçam a inserção do aluno na sua realidade social, político e cultural envolvente, incluindo a promoção de uma multiplicidade de valores e atitudes necessários a uma boa convivência nos diferentes tempos e espaços de vida humana (INIDE-MED, 2019b; 2019c).

Por exemplo, a julgar pelas finalidades da História no EP, que visam *contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia, propiciar a compreensão da diversidade de valores em diferentes tempos e espaços, bem como o desenvolvimento de atitudes de tolerância face às crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos seus* (INIDE-MED, 2019b), é possível constatar que estas, grosso modo, implicam quase todos os objetivos gerais e específicos da disciplina de História na 6.^a classe que, por sua vez, demandam conteúdos que aludem elementos que conformam as finalidades, objetivando, por um lado, “[...] *ampliar os conhecimentos e habilidades adquiridas na 5.^a classe e compreender a história comum dos africanos*”. Por outro, permitir “[...] *que os alunos tenham conhecimentos, embora elementares, da História de do Continente africano, sendo Angola parte integrante de África*” (INIDE-MED, 2019c, p.83).

Isto significa que os objetivos gerais e específicos da disciplina de História na 6.^a classe exprimem e privilegiam as finalidades almejadas com esta disciplina no EP. Neste sentido, pode-se afirmar que o Programa evidencia a existência de coerência entre esses objetivos e as finalidades da disciplina neste nível de ensino, revelando com efeito, possibilidades de contribuir para o desenvolvimento do pensamento e da consciência histórica, bem como da(s) identidade(s) dos alunos.

2.3 – Orientação para o domínio cognitivo (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação)

Os objetivos do domínio cognitivo, como vimos, requerem um sistema de conhecimentos a incorporar nas estruturas mentais dos alunos aquando o processo de ensino-aprendizagem. Estes, na generalidade, incluem conceitos, factos, informações, fenómenos e princípios da natureza de uma determinada disciplina. Relativamente aos objetivos da História na 6.^a classe que concorrem para este domínio, podem ser resumidos nos seguintes (INIDE-MED, 2019c):

“[...] conhecer os acontecimentos e factos mais importantes da História Nacional; conhecer a importância dos factores sociais, políticos e económicos que contribuem para o desenvolvimento das sociedades” (p.84).

“[...] conhecer as expressões do património histórico e cultural; integrar as noções de espaço e de tempo em torno de situações concretas do passado próximo; desenvolver a capacidade de análise, crítica e síntese; estimular atitudes de rigor na abordagem da realidade histórica, através da utilização de um vocabulário adequado” (p.85).

“Avaliar a importância do estudo da História de África; conhecer a localização geográfica do continente Africano; avaliar a influência da Civilização Egípcia no resto do continente e no mundo; reconhecer algumas características relevantes da organização política, económica e social das sociedades pré-coloniais; reconhecer as diferentes formas de manifestações dos africanos contra o tráfico de escravos a conquista e a opressão colonial; conhecer os grandes reinos e impérios que floresceram em África antes da chegada dos europeus; discernir que em África floresceu uma das maiores e mais antigas civilizações do Mundo; compreender como eram transportados e tratados os escravos; avaliar o impacto do tráfico de escravos e da opressão colonial nas sociedades africanas; compreender que os africanos não aceitaram pacificamente a conquista e a opressão colonial; compreender que as independências em África foram o produto de diversas formas de luta dos povos colonizados contra os colonizadores; conhecer alguns exemplos dos processos das independências de vários países africanos; conhecer a importância do rio Nilo no desenvolvimento do Egipto Antigo” (p.86).

Tais objetivos dão vida aos conteúdos programáticos da História na 6.^a classe, destinados ao desenvolvimento de conhecimentos sobre a localização e os limites geográficos do continente africano, suas primeiras comunidades humanas, a civilização egípcia, sua localização geográfica, modos de vida, principais atividades económicas, religião, cultura e arte, os grandes impérios africanos e sua importância histórica, os fatores da expansão europeia e

achegada à África, os primeiros contactos, o tráfico de escravos e suas múltiplas consequências, os movimentos de libertação nacional das colónias portuguesas, as independências dos países africanos (INIDE-MED, 2019c).

Neste sentido, é possível considerar que os objetivos do ensino da História nesta classe reservam uma formulação relativamente adequada e orientada para o domínio cognitivo, porém, com pouca expressão para os níveis da aplicação, análise, síntese e avaliação.

2.4 – Orientação para o domínio socio-afetivo (atitudes, sistema de valores, princípios éticos)

Quanto ao domínio socio-afetivo, os objetivos formulam-se orientados para os comportamentos que se pretendem observar dos alunos. Tais objetivos, regra geral, reportam-se aos valores, princípios éticos, morais e cívicos que, por sua vez, podem variar consoante as especificidades socioculturais. Por conseguinte, neste Programa, os objetivos que concorrem para este domínio podem ser resumidos nos seguintes (INIDE-MED, 2019c):

“Contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia; contribuir para a 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; desenvolver atitudes de interesse para com a realidade histórica; desenvolver atitudes de amor à pátria e de respeito pelo património histórico-cultural” (p.84).

“Inserir o aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia; contribuir para a formação moral e cívica dos alunos; desenvolver atitudes de respeito e tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos outros; desenvolver o espírito de patriotismo, de respeito pelos símbolos nacionais e pelas instituições do Estado” (p.85). “(...) desenvolver o espírito de cooperação em actividades de grupo” (p.86).

Nota-se com isso que os objetivos de natureza socio-afetivo presentes neste Programa destinam-se, presumivelmente, para o desenvolvimento de atitudes e valores que permitem aos alunos uma participação responsável na vida em sociedade, incluindo uma formação para uma cidadania consciente, ativa, cívica e de tolerância, congruentes com as finalidades do ensino da História no EP. Assim, pode-se dizer que o Programa revela evidências de uma formulação

dos objetivos para o ensino da História relativamente aceitável quanto à dimensão socio-afetiva.

2.5 – Orientação para o domínio psico-motor (percepção, disposição mental e física, habilidades)

No domínio psico-motor, os objetivos relacionam-se com as habilidades a desenvolver nos alunos, relativamente ao como usar as suas capacidades intelectuais, afetivas, sociais, culturais, incluindo suas percepções e disposição mental. Neste sentido, o objetivo que aponta evidência de alinhamento com este domínio no Programa é o seguinte (INIDE-MED, 2019c): “[...] *dominar técnicas elementares de pesquisa e organização de dados*”(p.85).

Embora tal objetivo esteja orientado para o domínio psico-motor, este não abarca a pluralidade de conteúdos programáticos da História na 5.^a classe, que demandam habilidades que possibilitem o contacto direto com o meio envolvente, bem como a iniciação às técnicas de pesquisa histórica, mormente em relação à recolha e seleção de informações a partir de fontes que podem ser no próprio meio, nos arquivos, museus, livros, medias, dentre outras, desejando que os alunos possam manifestar tais habilidades em diferentes situações e circunstâncias.

Isto significa que, a semelhança do constatado programa da 5.^a classe, os objetivos para o ensino da História expressos neste Programa apresentam uma orientação pouco adequada em termos de coerência em relação aos elementos de natureza psico-motora.

2.6 - Relação de continuidade, consolidação e ampliação da realidade histórica

Relativamente a esta subcategoria, importa salientar que as constatações emergentes da análise feita nas subcategorias anteriores incluídas na mesma dimensão, à semelhança do constatado no programa da 5.^a classe, neste Programa revelam-se igualmente evidências de uma relação de continuidade, consolidação e ampliação da realidade histórica aceitável entre os objetivos para o ensino da História na 6.^a classe, quando relacionados à dimensão cognitiva e socio-afetiva. Quanto à psico-motora, esta relação é relativamente deficiente, uma

vez que os objetivos apresentam uma limitação em relação aos elementos constitutivos desta dimensão, estando representada com apenas um único.

Sublinha-se ainda que, de igual modo, os objetivos relativos às duas primeiras dimensões parecem globalmente adequados à natureza da Educação Histórica e a três dos quatro pilares da UNESCO para a educação, i.e., *aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros*. Quanto aos objetivos relacionados à dimensão psico-motora e, por sinal, ligados ao outro pilar da educação (*aprender a fazer*), parecem pouco adequados a este, em decorrência do já referido.

Categoria 3 – Conteúdos e Processos (Seleção e Organização)

Nesta categoria busca-se a captação de evidências sobre a seleção e organização dos conteúdos programática da História na 6.^a classe, sua natureza, pertinência e relevância social, mediante cinco subcategorias, conforme se seguem:

3.1 - Natureza dos temas (universal, africana, nacional, local)

O programa de História na 6.^a classe integra seis temas que se desdobram em subtemas e conteúdos objetos de lecionação nos três trimestres, de acordo com a tabela 12:

Tabela 12 – Plano Temático da Disciplina de História na 6.^a Classe

	Tema	Trimestre	Horas Letivas			
			Aula	Avaliação	Reserva ¹⁵	Total
1	África, o nosso continente	I	7	1	1	9
2	As antigas civilizações africanas	I	14	2	1	17
3	O período pré-colonial em África	II	9	2	2	13
4	A África na era do tráfico de escravos	II	5	1	1	7
5	A época colonial em África	II	7	1		8
6	África: o nascimento de novos Estados e o presente	II	7	1		8

Fonte: INIDE-MED (2019c, p.87).

Os temas programáticos da História na 6.^a classe dedicam-se à iniciação ao estudo do continente africano, desde a sua localização e limites geográficos, a época pré-colonial, colonial até a pós-colonial, marcada com as independências dos seus Estados. Significa que tais conteúdos expressos no Programa são

¹⁵ Na realidade angolana, as horas de reserva destinam-se geralmente às necessidades de eventuais recuperações de atrasos na aprendizagem ou de atividades extracurriculares.

eminentemente de natureza africana. Pois, segundo INIDE-MED (2019c), “a necessidade de se dar a conhecer o passado histórico de África constituiu um dos fundamentos principais na selecção dos conteúdos programáticos da 6.^a classe” (p.83). Do mesmo modo, no programa refere-se que, “com a selecção dos diferentes temas, pretende-se que os alunos tenham conhecimentos, embora elementares, da História do Continente africano, sendo Angola parte integrante de África” (p.83). Todavia, apesar de se referir a necessidade de abordar Angola como parte integrante do continente, uma análise aos conteúdos programáticos da 6.^a classe não aponta quaisquer evidências de possibilidades dessa abordagem nesta classe, pois, conforme dito, por um lado, os conteúdos são eminentemente sobre o continente e, por outro, não aparecem orientações específicas sobre a necessidade de e como fazer-se tal abordagem.

3.2 – Pertinência e relevância social dos conteúdos (atualidade e contextualização)

Como vimos, os conteúdos de História na 6.^a classe destinam-se à ampliação dos conhecimentos dos alunos relativamente a disciplina, de modo que possam conhecer a história comum dos africanos, sendo Angola parte deste. Como se refere no Programa, “[...] os *objetivos gerais e específicos selecionados para o programa contemplam os diferentes domínios (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores). Para se alcançar os objetivos gerais, foram selecionados conteúdos em volta dos seis temas a serem desenvolvidos [...]*” (INIDE-MED, 2019c, p.83).

Nota-se assim que tais conteúdos incluem os elementos aportados nas três dimensões humanas, por sinal, socialmente necessários para a inserção do aluno nos diferentes tempos e espaços de vida. Trata-se, no entanto, de uma perspectiva já defendida por Coll (1996), ao classificar os conteúdos em três domínios, nomeadamente os conceituais (conceitos, factos, princípios), os atitudinais (valores, atitudes, ética) e os procedimentais (observação, interpretação, classificação). Isso, teoricamente, aponta para uma certa pertinência e relevância social desses conteúdos.

Porém, quanto à atualidade e contextualização dos conteúdos, uma vez que o Programa, por um lado, não apresenta evidências de procedimentos

metodológicos que permitam explorar o grau de atualidade de tais conteúdos e sua respetiva contextualização no ato educativo, por outro, atendendo a ausência de referências a horizontes de futuro (elemento importante no quadro do desenvolvimento sustentável), sugere uma limitação neste sentido. Relativamente a isso, Afonso (2019) propõe que, no quadro de uma formação que vise uma preparação integral dos sujeitos sociais, é expectável que os programas das distintas disciplinas curriculares incluam conteúdos “vivos”, ou seja, “aqueles que se identificam com o quotidiano do aluno (...)” (p.23), reservando, assim, valor e utilidade social. “Por sua vez, tais conteúdos vivos devem ser trabalhados em sala de aulas sob forma de problematização e intermediados por um conjunto de interatividades (intelectuais, físicas, verbais, sensoriais, afetivas e sociais) na relação entre alunos e alunos professores” (p.24).

3.3 – Articulação curricular vertical dos temas, conceitos e processos/operações cognitivas

Uma análise aos conteúdos programáticos da História na 6.^a classe permite constatar que estes focalizam-se numa abordagem da história do continente partindo de um enquadramento sobre sua situação geográfica, a gênese humana e todas outras manifestações até ao estado atual. Ou seja, trata-se de uma abordagem desenvolvida em três principais períodos: época pré-colonial, colonial e pós-colonial, no sentido de permitir que “[...] o aluno compreenda que todas as sociedades, mesmo as mais desenvolvidas, passaram por formas elementares de organização e graças a vários factores chegaram ao estado actual” (INIDE-MED, 2019c, p.83).

Nota-se que tais temas debruçam-se sobre a localização e os limites geográficos do continente africano, as primeiras comunidades humanas, destacando a África como o berço da humanidade (tema 1), bem como, o Egipto Antigo enquanto civilização mais antiga de África (tema 2), seguido dos grandes impérios que floresceram no continente africano, e sua importância (tema 3). Relativamente aos outros temas, parecem igualmente apontar para uma

articulação, na medida em que possibilitam uma abordagem sobre os fatores da expansão europeia e sua chegada a África, a caracterização dos primeiros contactos com os africanos até a época do tráfico de escravos e suas

consequências (tema 4), a abolição do tráfico de escravos e a ocupação efetiva de África, partindo da Conferência de Berlim, a implantação do sistema colonial, seguido do surgimento do nacionalismo africano e suas consequências (tema 5). Finalmente, aborda-se o nascimento dos novos Estados, enquadrando 1969 como o “ano de África”, os primeiros países africanos independentes, o surgimento dos movimentos de libertação nacional nas colónias portuguesas e o fim do apartheid na África do Sul (tema 6) (INIDE-MED, 2019c).

Com isso admite-se que os temas 1, 2 e 3, bem como os 4, 5 e 6, são transversais entre si no Programa, sugerindo, com efeito, uma articulação curricular vertical dos temas e dos aspetos a ele subjacentes relativamente aceitável. Porém, independentemente do aludido, neste programa é praticamente ausente qualquer orientação sobre abordagens que favorecem tal articulação entre os temas. Esta constatação, como vimos no programa da 5.^a classe, pode ser reforçada observando a própria estrutura de organização do programa em listagem de temas, subtemas e conteúdos, o que evidencia poucas possibilidades de unidade e integração dos conteúdos, sugerindo, assim, uma articulação curricular dos temas, conceitos e processos cognitivos pouco satisfatória.

3. 4 – Distribuição da carga horária (gestão do tempo)

De acordo com o Plano Curricular (PC) do Ensino Primário, a disciplina de História na 6.^a classe dispõe de sessenta (60) horas letivas anuais (INIDE, 2019a). Todavia, no Plano Temático (Tabela 12) onde são distribuídas tais horas por trimestres, aula, avaliação e reserva, aparece um excesso de horas letivas, contrariando o previsto no PC. Verifica-se ainda que o Programa faz alusão a três grupos de aulas, isto é, as *teóricas*, *teórico-práticas* e *práticas* (pp.88-95), pressupondo que as horas letivas fossem distribuídas por essas categorias de aulas, porém, não é o que se verifica, pois privilegiam a atribuição de horas às aulas teórico-práticas e práticas.

Um outro aspeto digno de realce prende-se com a avaliação, pois, esta modalidade que se espera integrada à aula, intermediando o ensino e a aprendizagem, neste Programa aparece dissociada desta, estando a ela dedicadas horas letivas para a sua efetivação, sugerindo a sua efetivação em momentos pré-determinados. Trata-se de uma perspetiva criticada por Fernandes

(2004), uma vez que, para ele, uma adequada integração entre os três processos (ensino-aprendizagem-avaliação) “permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender e avaliar e contextualizar a avaliação. Assim, haverá uma relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades do ensino” (p.16).

Enfim, essa realidade do Programa aponta para a existência de uma inconsistência relativamente às horas letivas destinadas ao ensino da História na 6.^a classe, com prováveis implicações na gestão dos tempos letivos no desenvolvimento e gestão deste Programa.

3. 5 - Relação de continuidade temporal

É relevante constatar-se que os temas programáticos da História na 6.^a classe obedecem a uma organização que se revela como sendo cíclica na abordagem dos subtemas e conteúdos. Pois, como vimos, começa-se com temáticas relacionadas à localização e aos limites geográficos do continente africano, as primeiras comunidades humanas e as antigas civilizações africanas, os grandes impérios que floresceram em África (temas 1, 2 e 3). Segue-se uma abordagem dos fatores da expansão europeia, a época do tráfico de escravos, a ocupação efetiva de África, a implantação do sistema colonial, o nacionalismo africano e, finalmente, o nascimento dos novos Estados, isto é, os primeiros países africanos independentes, o surgimento dos movimentos de libertação nacional nas colónias portuguesas e o fim do apartheid na África do Sul (temas 4, 5 e 6) (INIDE-MED, 2019c).

Trata-se de uma abordagem de iniciação à História de África em três principais períodos da sua evolução, nomeadamente o (i) pré-colonial, (ii) colonial e (iii) pós-colonial / nacional. Assim, essa perspetiva de organização dos temas neste Programa sugere a existência de coerência da sua organização, ou seja, evidenciam uma relação de continuidade temporal coerente.

Categoria 4 – Orientações Metodológicas

A análise nesta categoria focaliza-se na busca de evidências sobre os pressupostos metodológicos subjacentes ao programa de História na 6.^a classe, com base em sete subcategorias. Todavia, é relevante recordar que, tal como o

programa da 5.^a classe, este também não inclui uma rubrica específica de orientações metodológicas para o ensino da História na 6.^a classe. As orientações metodológicas são de carácter genérico e transversal a todas as disciplinas que corporizam este Programa.

Como se refere no Programa, “[...] *cabe ao professor escolher, desse modo, 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*” (p.170). Isto significa que os procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem-avaliação da disciplina de História na 6.^a classe dependem do critério e da mestria do professor.

4.1 – Orientação para a exposição oral (predomínio da ação do professor)

Conforme já nos referimos, o Programa não contempla propostas de métodos de ensino para a lecionação dos conteúdos de História na 6.^a classe, implicando possibilidades quase que nulas para se perceber quais os métodos privilegiados.

4.2 – Orientação para a utilização de métodos ativos, diversificados e promotores de aulas interativas (interação professor-aluno e aluno-aluno)

De igual modo, nesta subcategoria não foi possível a deteção de evidências em torno das orientações para a utilização e diversificação de métodos que concorram para a promoção de aulas interativas e que favoreçam as interações professor-aluno e vice-versa, e aluno-aluno, demonstrando, mais uma vez, que tudo depende da competência profissional do professor.

4.3 – Orientação para a iniciação à pesquisa histórica

Em relação a isso, a situação é praticamente análoga aos itens anteriores, pois o Programa não inclui orientações precisas sobre como, quando e onde desenvolver a pesquisa histórica. Todavia, nos objetivos gerais da História na 6.^a classe, aprece um único que faz alusão a “[...] *dominar técnicas elementares de pesquisa e organização de dados*” (INIDE-MED, 2019c, p.85). Porém, o facto de o Programa não incluir orientações metodológicas sobre tal procedimentos, por

sinal imprescindível, segundo Cooper (2015), para o progresso do pensamento e da consciência histórica das crianças desde o EP, revela-se inconsistente neste quesito.

4.4 – Orientação para contacto com o património histórico-cultural, (nacional/regional/local) – por exemplo a realização de visitas de estudos a locais históricos

Embora os temas programáticos incorporem conteúdos referentes ao património histórico-cultural, tais como os monumentos e sítios, museus e arquivos (temas 3 e 4), o programa não inclui qualquer orientação de estratégia metodológicas para o desenvolvimento desses conteúdos, como por exemplo, visitas de estudo a locais histórico, ações importantes no âmbito do ensino da História e que podem ser alinhadas à iniciação à pesquisa histórica. Como vimos no programa da 5.^a classe, estas ações poderiam ter sido contempadas, aproveitando-se os tempos de reserva previstos no plano temático, que podem servir para realização de atividades extracurriculares e não só, como as visitas de estudos.

4.5 – Orientação para a intervenção social - (realização e participação em dramatizações, exposições, debates...)

Quanto a esta subcategoria, sublinha-se que o programa não apresenta quaisquer referências a propósito, pelo que impossibilita a captação de evidências que apontem para este tipo de ações no quadro do ensino da História na 6.^a classe.

4.6 – Orientação para a realização de trabalho independente (predomínio da ação do aluno)

No tocante a esta subcategoria, embora os objetivos expressem as intenções pretendidas relativamente as aprendizagens visadas com a História na 6.^a classe, o programa, de igual modo, não apresenta orientações concretas sobre as ações relacionadas a trabalho independente que os alunos devem desenvolver, conducentes ao alcance de tal intencionalidade curricular.

4.7 – Orientação para interação aluno-aluno e trabalho colaborativo (a realização de trabalho de grupo, pares, outras...)

Em relação a esta subcategoria, é igualmente relevante constatar que não se apresentam quaisquer orientações sobre ações capazes de indiciar a interação entre os alunos na abordagem dos conteúdos na aula História. Quanto ao trabalho colaborativo, aparece nos objetivos específicos da História na 6.^a classe um único a propósito: “[...] desenvolver o espírito de cooperação em actividades de grupo” (INIDE-MED, 2019c, p.86). Todavia, a ausência de orientações para a sua efetivação, que se pressupõe que estivessem vinculadas aos métodos, sugere praticamente nula a sua praticabilidade.

Categoria 5 – Orientações sobre Recursos Didáticos

Nesta categoria buscou-se captar evidências sobre os recursos didáticos privilegiados no Programa, mediante duas subcategorias, conforme se seguem abaixo. Entretanto, à semelhança do constatado na componente metodológica, aqui igualmente o Programa não apresenta orientações concretas sobre os recursos didáticos a utilizar, tendo em conta os objetivos preconizados com a História e a pluralidade de conteúdos programáticos na 6.^a classe. Este aspeto parece ser também da alçada do professor.

5.1 – Indicação para o trabalho com fontes históricas (textos escritos, gravuras, filmes, manual, cadernos de atividades, linha do tempo...)

Quanto a esta subcategoria, embora a literatura especializada evidencie a importância do uso de fontes nas aulas de História (Cooper, 2012; Solé, 2015), como fundamental para se iniciar nos alunos as noções sobre o estudo do passado e suas relações com o presente e perspectivas de futuro, com vista à formação do pensamento e da sua consciência histórica de tais sujeitos, este programa não apresenta propriamente indicações para o trabalho com fontes históricas.

5.2 – Indicação para o uso de meios digitais

Apesar do reconhecimento cada vez maior da importância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem como um meio para

tornar as práticas letivas mais interativas e dinâmicas (Ferreira & Silva, 2014), neste Programa não aparecem quaisquer indicações para uso de recursos educativos digitais, sugerindo assim igualmente, uma lacuna no mesmo.

Categoria 6 – Orientações sobre Avaliação e seus referentes

Com esta categoria pretendeu-se captar evidências sobre a perspetiva metodológica de avaliação subjacente a este Programa, com base em três subcategorias que serviram de fio condutor. Todavia, é particularmente relevante constatar que neste programa de História na 6.^a classe foi praticamente impossível a deteção de evidências que permitissem a identificação de abordagens relativas às questões da avaliação, ficando-se sem conhecimentos sobre a perspetiva metodológica para a efetivação dessa vertente intermediadora da relação entre ensino e a aprendizagem.

6.1 – Função principal (regulação, classificação, seleção)

Nesta subcategoria importa referir que o Programa não apresenta elementos que permitam a captação de evidências sobre as funções principais da avaliação nele subjacentes.

6.2 – Formas/Tipos/Finalidades (diagnóstica, formativa, sumativa) atores (auto e hétero-avaliação)

Relativamente a esta subcategoria, igualmente não foi possível a deteção de evidências relativamente a formas, tipos ou finalidades da avaliação, que presidem as abordagens neste Programa.

6.3 – Instrumentos (atividades avaliativas diversificadas e orientadas para a avaliação da CHAVE)

Quanto aos instrumentos de avaliação, importa referir que o programa não apresenta qualquer orientação a este respeito, ficando-se sem possibilidades de se perceber a perspetiva metodológica subjacente a este Programa, relativamente à avaliação e seus referentes.

Categoria 7 – Articulação entre os elementos nucleares do programa

Com esta categoria buscam-se evidências da relação entre os elementos nucleares do currículo expressos no Programa. Pois, sabe-se que suas relações ampliam as possibilidades de promoção de aprendizagens desejosamente significativas dos alunos, no âmbito do alcance das finalidades da disciplina consubstanciadas fundamentalmente na formação do pensamento e da consciência histórica de tais sujeitos. Com efeito, elegeu-se a seguinte subcategoria:

7.1 – Evidências de consistência curricular (objetivos, conteúdos, métodos, recursos didáticos e avaliação)

Uma análise comparativa entre os elementos nucleares do currículo expressos no programa sugere que, quanto às finalidades da disciplina no EP e aos objetivos da História na 6.^a classe, existe evidências de uma relação coerente e aceitável. Pois, as três finalidades estão refletidas nos objetivos gerais e específicos da História na 6.^a classe. Quanto à relação entre as finalidades e os conteúdos, a comparação permite chegar a uma conclusão análoga. As três finalidades para o ensino da História transcorrem nos seis temas programáticos, uma vez que, por exemplo, *falar em contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia* (INIDE-MED, 2019b, p.66), implica, no caso de África, incursar sobre todos os conteúdos da 6.^a classe.

Relativamente aos objetivos da História e aos conteúdos programáticos, as evidências resultantes da comparação apontam para uma relação coerente. Por exemplo o, “[...] *conhecer os grandes reinos e impérios que floresceram em África antes da chegada dos europeus*” (p.86), engloba, praticamente, os conteúdos dos temas 1, 2 e 3 do esquema programático. Outros objetivos gerais também apresentam relação com os demais conteúdos desse esquema, ou seja, não se encontra no leque dos objetivos nenhum deles incoerente com os conteúdos e vice-versa.

Em decorrência, com os diferentes temas programáticos os alunos podem construir conhecimentos elementares da história do continente africano, o que, dentro dos limites das estratégias metodológicas de ensino, possibilita o despertar da identidade africana, pois o estudo do passado não apenas mostra quem

somos, mas também ajuda a compreender melhor o presente e perspetivar o futuro (INIDE-MED, 2019c).

Contrariamente às finalidades, objetivos e conteúdos que evidenciam “consistência curricular” (Almeida, Roldão & Barcelos, 2020), quanto aos métodos de ensino a análise aponta para uma realidade diferente, pois, conforme já referido, à semelhança do programa da 5.^a classe, este é igualmente limitado quanto às orientações metodológicas para o ensino da disciplina, ou seja, não incorpora métodos a usar na abordagem dos conteúdos programáticos, por forma a se alcançarem os objetivos pretendidos. Uma situação análoga verifica-se em relação aos recursos didáticos e à avaliação ausentes neste programa, presumindo-se que estes são dependentes exclusivamente das competências do professor.

Neste sentido, embora as finalidades, os objetivos e os conteúdos da História na 6.^a classe apresentem uma consistência curricular entre si, esta não existe quanto aos métodos, recursos didáticos e avaliação. Assim, o programa evidencia ausência de consistência curricular em algumas dimensões, decorrente da deficiente articulação entre os elementos nucleares do currículo nele expresso, sugerindo deste modo, prováveis implicações pouco satisfatórias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem da História, bem como no alcance das suas finalidades educativas.

Categoria 8 – Articulação curricular dos programas

A análise nesta categoria focaliza-se na busca de evidências sobre a articulação vertical entre os dois programas de História do EP, isto é, da 5.^a e 6.^a classes, mediante as seguintes subcategorias:

8.1 – Coerência na articulação vertical (Articulação dos conteúdos, conceitos e complexidade dos processos nos programas das diferentes classes)

Embora a disciplina de História no EP vise finalidades únicas, os programas corporizam conteúdos de diferente natureza. Ou seja, na 5.^a classe os conteúdos destinam-se à iniciação a História de Angola e, já na 6.^a, reservam-se aos da História de África. Não obstante isso, o Programa da 6.^a classe refere que

“as noções básicas, os conceitos e os conteúdos apresentados no programa, permitirão ampliar os conhecimentos e habilidades adquiridas na 5.ª classe e compreender a história comum dos africanos” (INIDE-MED, 2019c, p.83). Isso sugere uma pretensão de uma abordagem articulada entre ambos programas.

Por conseguinte, da análise comparativa entre os dois programas depreende-se que existe uma relação de continuidade, consolidação e ampliação dos conteúdos do ensino da História na 5.ª e 6.ª classe, pois na primeira começa-se com uma abordagem direcionada para os aspetos ligados à realidade concreta do aluno como parte integrante desta, bem como, de questões que permitem-lhe compreender outras realidades, determinadas transformações ocorridas com a presença europeia no território e as relações daí decorrentes.

Já na 6.ª classe, abordam-se questões inerentes à localização e limites geográficos do continente e desenvolve-se a chegada dos europeus e suas respectivas consequências. Assim, é possível falar-se em evidências de existência implícita de uma relação aceitável entre os conteúdos que envolvem os dois programas, consubstanciado em coerência na articulação vertical. Todavia, o facto de nenhum dos Programas incluir, a prior, orientações declaradas e precisas sobre como potenciar tal articulação no âmbito do desenvolvimento e gestão destes instrumentos do currículo, cria brechas para dúvidas da sua possível efetivação.

8.2 – Coerência na articulação horizontal (Articulação entre a História e outras disciplinas da classe).

A análise nesta subcategoria é semelhante relativamente a do programa de História na 5.ª classe. De facto, seria expectável que a disciplina de História por ser, por um lado, uma ferramenta integrada no currículo do EP, por outro, pelas suas finalidades que preconizam uma formação integral dos alunos, se articulasse numa perspetiva de interdisciplinaridade, com as outras disciplinas da mesma classe, tais como a Língua Portuguesa, as Línguas de Angola, a Educação Moral e Cívica e a Geografia de Angola. Todavia, a análise do programa aponta para a inexistência de evidências sobre quaisquer orientações em relação a necessidade de articulação entre a disciplina de História e as outras com as quais coabita na classe, conforme o PE.

Como vimos, isto pode estar relacionado ao facto deste Programa não incorporar orientações metodológicas para a abordagem dos conteúdos, que incluísse referências sobre como os articular com os de outras disciplinas da classe. Ou então, como também já referimos na análise do Programa da 5.^a classe, deve-se talvez à forma de organização do currículo do EP em Angola, por disciplinas fragmentadas e isoladas, aclamando por um outro modelo de desenho e estruturação do programa. Sendo assim, esta constatação sugere, grosso modo, uma falta de coerência na articulação horizontal.

Em suma, na dimensão 3 *Fundamentação Curricular: elementos nucleares do programa*, à semelhança do programa de História na 5.^a classe, constatou-se que, quanto à questão da coerência da proposta programática com as intencionalidades e visão curricular do EP, existem evidências de uma relação (sincrónica) aceitável, tendo em conta as finalidades da História no EP que revelam um alinhamento com os objetivos do EP (artigo 29.º da LBSEE). Relativamente às finalidades, os objetivos (gerais e específicos) da história no EP e na classe, revela-se uma relação igualmente aceitável, pois, quer as finalidades, como os objetivos da história incorporam elementos dos objetivos do EP em Angola. Neste sentido, todos eles preconizam o desenvolvimento de uma formação que propicie aprendizagens significativas, ou seja, uma formação que se quer integrativa, inclusiva, equitativa e de qualidade para os sujeitos aprendentes, contribuindo deste modo para o desenvolvimento do pensamento e consciência histórica de tais sujeitos.

No que concerne a orientação dos objetivos quanto às dimensões humanas (cognitiva, socio-afetiva e psico-motora), vale salientar igualmente que, tanto os do domínio cognitivo como os socio-afetivo sugerem uma formulação e orientação aceitável, pois incluem elementos desta natureza, nomeadamente a nível de conhecimento, compreensão, análise, síntese, valores, atitudes, princípios éticos. Entretanto, quanto à dimensão psico-motora, é praticamente ausente evidência de coerência entre os objetivos da história e esta dimensão humana, visto que é limitada em relação a orientação de ações inerentes à iniciação às técnicas de pesquisa histórica que implicam necessariamente a seleção de informação em diferentes fontes.

Esta constatação, por sua vez, sugere uma relação de continuidade, consolidação e ampliação da realidade histórica aceitável entre os objetivos que se identificam com a esfera cognitiva e socio-afetiva, a natureza da Educação Histórica e a três dos quatro pilares da UNESCO para a educação (aprender a conhecer, a ser e conviver). Quanto à esfera psico-motora e os elementos supra a relação é praticamente deficiente, pelo facto de os objetivos não incorporarem elementos que demandam ações desta natureza, por isso, com possibilidades quase que nulas, para o desenvolvimento de capacidades e habilidades já referidas.

Em relação aos conteúdos programáticos, embora sejam praticamente todos de natureza africana, perseguindo uma abordagem cíclica da História de África fundamentalmente em três épocas: pré-colonial, colonial e pós-colonial, é relevante contatar também a ausência de referências a horizontes de futuro e, ainda, de abordagens que lhes confirmem um carácter contextual, pertinência e relevância social. Porém, revelam uma relação de continuidade temporal aceitável. Quanto à articulação entre si, no programa, tais conteúdos sugerem uma relação pouco satisfatória, pois sua organização no plano temático, seguida da distribuição detalhada dos subtemas e respetivos objetivos, apontam para uma perspectiva até certo ponto fragmentada, ou seja, favorece pouco a integração dos conteúdos.

Quanto às horas letivas para a lecionação de tais conteúdos, a análise sugere a existência de um excesso de horas, quando comparado as horas previstas no PC (60h) e as constantes do PE (76h). De igual modo, a sua distribuição nas três categorias de aulas previstas no Programa (aulas teóricas, teórico-práticas e práticas), revela-se deficiente, pois, privilegiam apenas as aulas teórico-práticas e práticas, o que aponta para uma inconsistência em relação à gestão das horas letivas.

Relativamente às orientações metodológicas de ensino, aprendizagem e avaliação, é igualmente relevante constatar que neste Programa, tal como no da 5.^a classe, não existem evidências capazes de espelhar as perspectivas metodológicas subjacentes nele e que presidem as suas abordagens. Estes elementos, por um lado, se subordinam as orientações gerais da parte comum

“Estratégias gerais de organização e de gestão de processos de ensino e de aprendizagem e Avaliação ao serviço da aprendizagem” (cf., INIDE-MED, 2019c), por outro, dependem das competências profissionais dos professores.

Quanto à articulação entre os elementos nucleares do currículo, a análise sugere a existência de uma relação (sincrónica) aceitável em relação às finalidades, objetivos e conteúdos programáticos da História na 6.^a classe. Contrariamente a isso, os métodos, meios de ensino e de avaliação, estes não permitem quaisquer comparações com os demais elementos nucleares do quadro curricular, uma vez que, como já referido, o programa não incorpora estes elementos. Assim, esta constatação sugere uma deficiente articulação entre estes elementos nucleares e, conseqüentemente, a ausência de “consistência curricular” (Almeida, Roldão & Barcelos, 2020) em algumas dimensões.

Em relação à articulação curricular dos Programas, importa referir que a análise comparativa entre os dois Programas aponta para a existência de uma relação de continuidade, consolidação e ampliação dos conteúdos do ensino da História na 5.^a e 6.^a classe, evidenciando-se, assim, a existência implícita de uma relação aceitável entre os conteúdos que envolvem os dois programas, consubstanciado em coerência na articulação vertical. Todavia, o facto de nenhum dos Programas incluir, *a priori*, orientações declaradas e precisas sobre como potenciar tal articulação no âmbito do desenvolvimento e gestão destes instrumentos do currículo, criam-se brechas para dúvidas da sua possível efetivação. Quanto à coerência na articulação horizontal, a análise aponta para a inexistência de evidências sobre quaisquer orientações em relação à necessidade de articulação entre a disciplina de História e as outras com as quais coabita na classe, conforme o PE, devendo-se isso, provavelmente, ao facto do Programa não incorporar orientações metodológicas para a abordagem dos conteúdos, que incluíssem referências sobre como os articular com os de outras disciplinas da classe. Ou então, por conta da organização do currículo do EP em Angola, por disciplinas fragmentadas e isoladas, aclamando por uma alternativa no desenho e estruturação do Programa. Sendo assim, esta constatação sugere, *grosso modo*, uma falta de coerência na articulação horizontal.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO (2.ª FASE)

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos através de diferentes fontes de dados, nomeadamente: a) inquérito por entrevistas semiestruturadas aplicado aos professores e coordenadores da 5.ª e 6.ª classes, em relação à disciplina de História, de uma escola do EP na província de Luanda onde se desenvolveu o Estudo de Caso (EC), b) narrações multimodais resultantes dos registos de aulas observadas a três professores, c) planificações (nove) das aulas observadas e, d) enunciados de provas de professores e do exame provincial da disciplina de História da 6.ª classe. Essa diversidade de fontes justifica-se pela necessidade de triangulação dos dados (Fusch, Fusch & Ness, 2018), tendo em conta o modelo de análise (MA) concebido para o EC, 2.ª fase do estudo empírico.

O MA definido, com base nos referenciais teóricos e nas dimensões dos instrumentos elaborados para a recolha de dados, suporta a análise e discussão dos resultados e constitui-se como o “olhar” norteador da toda a informação recolhida. O MA corporiza três dimensões, designadamente, (i) Conceções e práticas relatadas sobre o currículo instituído e instituinte da disciplina de História das 5.ª e 6.ª classes do EP Angolano (Dimensão 1/D1), (ii) Práticas sobre o currículo instituinte (Dimensão 2/D2), e (iii) Articulações entre o Currículo instituído e instituinte (Dimensão 3/D3). Cada uma dessas dimensões inclui categorias e subcategorias que dirigiram a apresentação e discussão dos resultados. Na mesma, foram selecionados excertos textuais dos dados, no sentido de ilustrarem as categorias e subcategorias definidas. Assim, num primeiro momento apresentamos os resultados da D1, resultantes da análise de conteúdo das entrevistas feitas aos participantes. No segundo momento analisamos e interpretamos os resultados da D2, através da triangulação dos resultados obtidos das aulas observadas, complementando-as com os dos planos de aulas observadas, bem como dos enunciados de provas e do exame. No terceiro momento, apresentamos e discutimos os resultados da D3 e, finalmente, fazemos uma síntese dos principais resultados emergentes do EC, cruzando os resultados obtidos em cada uma das 3 dimensões.

De referir, ainda, que a interpretação dos resultados foi feita principalmente com base no referencial teórico previamente estabelecido, mas também com resultados emergente da 1ª fase do estudo empírico (Análise dos Programas Oficiais da disciplina de História do sistema educativo Angolano, da 5.ª e 6.ª classes).

5.1 – DIMENSÃO 1 (D1): Concepções e práticas relatadas sobre o currículo instituído e instituinte da disciplina de História nas 5.ª e 6.ª classes do EP Angolano

Nesta dimensão (D1) apresentam-se os resultados e sua interpretação, com base na análise de conteúdo das entrevistas. De referir que, contrariamente às outras dimensões, nesta apenas tivemos acesso a uma fonte de informação. As entrevistas foram feitas aos cinco participantes do EC, isto é, a três professores e dois coordenadores de classe, nomeadamente um professor da 5.ª classe (A. Mário/P5), dois da 6.ª classe (A. Rogério/P6A e A. Kiafuka/P6B) e um coordenador de cada uma destas classes (A. Alice/C5 e A. Diabanza/C6), todos seleccionados conforme os critérios apresentados no capítulo 3. De notar que os nomes dados aos entrevistados são fictícios para assegurar o seu anonimato.

De referir que os resultados apresentados focalizam os eixos estruturantes das entrevistas (ver guiões nos apêndices 2 e 3), que aqui relembramos: (A) Desenho dos Programas de História da 5.ª e 6.ª classes, (B) Elementos de planificação da aula, (C) Desenvolvimento e gestão do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, e (D) Dificuldades e superação no desenvolvimento e gestão do Programa de História. Estes eixos incluíram várias questões que, no seu conjunto, objetivaram a captação de evidências referentes às concepções que esses sujeitos revelam possuir e o que dizem fazer nas suas práticas.

Para se garantir uma apresentação e discussão guiada dos resultados da D1, estes são agrupados em cinco categorias de análise, subdivididas em subcategorias. As categorias e subcategorias emergiram do tratamento e análise dos dados das entrevistas, bem como do referencial teórico da pesquisa. A tabela 13 constitui uma síntese da categorização da D1, objeto de análise nesta subsecção.

Tabela 13 – Categorização da Dimensão 1

Dimensão 1 (D1)	Categorias (C)	Subcategorias
D.1 – Conceções e práticas relatadas sobre o currículo instituído e instituinte da disciplina de História das 5. ^a e 6. ^a classes do EP Angolano	C.1 – Conhecimento do Programa	C.1.1 – Grau de conhecimento
		C.1.2 – Conhecimento através de outras fontes que não o Programa
	C.2 – Papel dos professores na conceção do programa e de outros recursos	C.2.1 – Tipo de participação
		C.2.2 – Sugestões de participação
	C.3 – Conceções sobre os Programas e Recursos	C.3.1 – Aspectos positivos
		C.3.2 – Aspectos menos positivos
	C.4 – Gestão do programa	C.4.1 – Através das ZIP
		C.4.2 – Com a Coordenação de classe
		C.4.3 – Com os Colegas
		C.4.4 – Sugestões de melhoria dos Programas e de outros recursos
	C.5 – Práticas relatadas de gestão e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (PEAAv)	C.5.1 – Importância atribuída à planificação de aulas
		C.5.2 – Documentos e recursos privilegiados na planificação de aulas
		C.5.3 – Objetivos privilegiados nas aulas
		C.5.4 – Procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem-avaliação (EAAv) privilegiados na aula
		C.5.5 – Recursos didáticos privilegiados na aula (por exemplo, fontes históricas)
		C.5.6 – Possibilidades de aprendizagem da História pelos alunos
		C.5.7 – Realização de atividades extra aulas
		C.5.8 – Dificuldades e Constrangimentos

Fonte: Autor

Os elementos da tabela 13 ilustram as categorias e subcategorias emergentes para a D1 que, conforme já referido, visa a deteção das perspetivas dos entrevistados relativamente ao seu pensamento e ação no processo de desenvolvimento e gestão do currículo instituído da disciplina de História da 5.^a e 6.^a classes do EP em Angola. Ou seja, pretende-se compreender como tais

sujeitos percecionam o aludido currículo e como dizem ser operacionalizado ao nível da escola e da sala de aula. Assim, as respostas dos entrevistados em torno das questões colocadas são organizadas e sistematizadas nas unidades textuais enquadradas por categoria e subcategorias de análise, conforme se ilustra de seguida.

Categoria 1 (C.1): Conhecimento do Programa

Nesta categoria são apresentadas as perceções dos entrevistados em relação ao grau de conhecimento que revelam possuir sobre os novos programas da disciplina de História no EP, atualizados no âmbito da Revisão Curricular, bem como as suas experiências de familiarização com os mesmos, conforme as unidades textuais transcritas na tabela 14.

Tabela 14 – Subcategorias C.1.1 e C.1.2 e respetivas unidades textuais

Subcategorias	Unidades textuais
C.1.1 – Grau de conhecimento	<p>“[...] Novos programas não digo bem assim. Sei que houve algumas mudanças, [...]” (A. Mário/P5);</p> <p>“Bem, nós aqui na escola ainda não temos contacto com esses programas [...]. [...] Nós não temos [...] os programas [...]” (A. Rogério/P6A);</p> <p>“Não, não conheço. Porque ainda não me foi fornecido o material” (A. Kiafuka/P6B).</p>
C.1.2 – Conhecimento através de outras fontes que não o Programa	<p>“[...] sei que houve algumas mudanças no livro de História [...]” (A. Mário/P5);</p> <p>“Temos é contacto quando vamos à ZIP nas planificações, aí sim nos dão, e temos sempre os programas de todas as disciplinas porque estão compilados num único fascículo, incluindo a de História [...]; Na ZIP sim utilizamos esses documentos [...] encontramos lá aonde vamos planificar [...]” (A. Rogério/P6A).</p>

Fonte: Autor

Na C.1.1 pretendeu-se perceber o grau de conhecimento que os entrevistados revelam possuir sobre os novos Programas da disciplina de História na 5.^a e 6.^a classe. Assim, conforme ilustrado pelas unidades textuais, as opiniões dos entrevistados divergem em relação ao conhecimento sobre os novos Programas. A. Mário diz ter-se apercebido que os Programas sofreram algumas alterações, embora refira não ter constatado alterações substanciais. No entanto, A. Rogério e A. Kiafuka foram unânimes em afirmar que ainda não possuem os novos Programas, pois ainda não lhes foi fornecido. E, mesmo a nível da escola, ainda não tiveram contacto com os mesmos. Isso sugere que os entrevistados revelam um conhecimento praticamente nulo sobre os novos programas, fundamentalmente ao nível da escola.

Quanto a C.1.2, constata-se que, embora na generalidade os entrevistados digam não possuírem tais Programas, e mesmo ao nível da escola ainda não tenham tido contacto com os mesmos, a opinião de A. Mário aponta para um conhecimento relativo de que o Manual de História sofreu algumas mudanças. A. Rogério é de opinião que os professores têm tido contacto com tais Programas na ZIP, pois nos encontros quinzenais de planificação de aulas que lá realizam, utilizam os atuais Programas. Isso significa que os Programas da disciplina de História atualizados no âmbito da Revisão Curricular, e que oficialmente deveriam ser utilizados no ano letivo 2019, ainda não foram suficientemente distribuídos no sentido de atender às escolas e professores, limitando-se provavelmente nalgumas escolas pertencentes a uma determinada ZIP, ou apenas nalgumas repartições municipais da educação na Província de Luanda. Esta constatação, por sua vez, sugere uma deficiência em termos de comunicação entre a estrutura central (macro), o Ministério e INIDE, e a local (meso e micro), Escolas e Professores, o que certamente dificulta o desenvolvimento e gestão dos Programas.

Categoria 2 (C2): Papel dos professores na conceção do Programa e de outros recursos

Nesta categoria reuniram-se as respostas dos participantes no sentido de se compreender até que ponto os professores são envolvidos na conceção do Programa, por exemplo na definição das opções e metas curriculares para a disciplina de História, e como eles consideram que podem participar da conceção dos Programas e demais recursos. Para o efeito, elegeram-se duas subcategorias para a sua operacionalização, incluindo-se em cada uma delas as respetivas unidades textuais, tal como se mostra na tabela 15.

Tabela 15 – Subcategorias C.2.1 e C.2.2 e respetivas unidades textuais

Subcategorias	Unidades textuais
C.2.1 – Tipo de participação	<p>“[...] Não, não... Bem, eu nem sei bem como são elaborados esses programas, porque nós recebemos já elaborados e apenas fizemos as planificações na ZIP e implementamos [...]” (A. Mário/P5);</p> <p>“Bem, para nós aqui, praticamente nada. Porque [...] todos os programas e livros nos são entregues apenas. Quer dizer, na base praticamente não se faz nada, nós não damos nenhuma contribuição para a elaboração ou atualização de qualquer material. Quando vem de cima, vem já elaborado [...]; [...] Não conversam com os professores que estão na base. [...] Nós não participamos na elaboração de nada (A. Rogério/P6A).</p> <p>“Não [...]” (A. Kiafuka/P6B);</p>

	<p><i>“Nos sentimos discriminados pelo facto de não sermos envolvidos ou pelo menos ouvidos. [...] Os homens lá em cima elaboram e nós aqui no terreno apenas nos resta executar. Este procedimento deve mudar [...]”</i> (A. Diabanza/C6);</p>
C.2.2 – Sugestões de participação	<p><i>“Acho que sim, seria melhor. Seria de mais ajuda [...]. Bem, era necessário consultar os professores, ver com eles os conteúdos [...]; Deveria ser uma coisa em conjunto, não é!? [...] Se ouvissem mais opiniões acho que seria melhor; [...] na elaboração dos programas de História deveriam consultar os professores [...] dariam um maior contributo [...]; [...] é importante, porque nós é que estamos dentro do terreno, quem enfrenta as dificuldades somos nós. Quem elabora não vai dar aulas. Quem se debate com as dificuldades somos nós que estamos no terreno e vamos dar as aulas”</i> (A. Mário/P5).</p> <p><i>“É [...], porque recolher informação na base, aos professores ou aos agentes da educação que estão no terreno, eu acredito que [...] os materiais curriculares estariam mais enriquecidos. [...] Mesmo que não passassem por todas as áreas, mas pelo menos que as direções provinciais ou municipais, se chamassem os coordenadores de classes a nível dos municípios, com o coordenador de disciplina à nível do gabinete provincial ou do MED, eu acredito que seria o mais viável. Não é preciso todos os professores. Mas era necessário selecionar alguns”</i> (A. Rogério/P6A).</p> <p><i>“[...] Acho que sim. [...] Porque nós é que estamos aqui no terreno a trabalhar. Então, sendo os professores aqui a trabalhar, também deveríamos participar da elaboração dos materiais [curriculares]”</i> (A. Kiafuka/P6B);</p> <p><i>“[...] Eu gostaria que os professores, ou pelo menos os coordenadores de classe, tivessem a oportunidade de opinar [...]”</i> (A. Diabanza/C6);</p>

Fonte: Autor

Em relação a C.2.1, pretendeu-se reunir evidências sobre o tipo de participação dos professores na elaboração dos Programas. Assim, os entrevistados são unânimes nas suas respostas, referindo que nunca foram envolvidos nos processos de conceção e elaboração dos Programas. Os mesmos dizem ainda que os Programas são elaborados ao nível central e eles, na base, apenas os recebem, cabendo-lhes o dever de os implementar. Relativamente a isso, o entrevistado A. Diabanza diz sentirem-se discriminados com este procedimento, uma vez que, sendo os professores os responsáveis pelo desenvolvimento e gestão dos Programas na escola, seria sensato e esperado que participassem da sua conceção e elaboração, de modo que não sejam encarados, como refere Santos (2007), simplesmente como sujeitos passivos, devendo apenas aceitar a estrutura curricular que lhes é imposta para posteriormente a implementarem.

Ora, para que tal ocorra, é necessário um equilíbrio entre os diferentes níveis de desenho, desenvolvimento e gestão curricular, proporcionando assim uma certa flexibilização e autonomia à escola e seus agentes educativos para poderem assumir os elementos definidos a nível nacional (central), organizar e

articular com os elementos do contexto, incluindo os saberes locais em diálogo efetivo com os conhecimentos universais (Afonso, 2018; Roldão & Almeida, 2018; Afonso, 2019; Julião, 2019).

Relativamente a *C.2.2 – Sugestões de participação*, as opiniões dos entrevistados convergem igualmente no sentido de considerarem importante que fossem envolvidos nos processos de conceção e elaboração dos Programas. A este propósito, A. Mário, A. Rogério e A. Kiafuka referem que os professores precisam de ser ouvidos e envolvidos na elaboração dos Programas de História, por serem eles que lidam com os mesmos no terreno e, por isso, conhecem os problemas reais. De facto, quando assim não acontece, pode verificar-se uma certa dificuldade da parte dos professores em aceitarem e assimilarem as decisões que partem do nível central. Daí que, e corroborando com a perspetiva de Fernandes (2000), geralmente, os professores não aceitam, tão-pouco se envolvem com facilidade na implementação curricular e em mudanças propostas centralmente quando esses não são chamados a participar das mesmas.

Quanto aos modos de participação nesses processos, A. Rogério e A. Diabanza referem que é necessário inicialmente consultar os professores. Ainda que não fossem todos, consideram que poderia ser definido um grupo representativo, por exemplo, a nível dos coordenadores municipais, provinciais ou mesmo com os coordenadores de classes, grupo esse que pudesse participar da definição das opções curriculares para a disciplina de História. A opinião dos entrevistados relativamente à necessidade de participarem dos processos de decisão das opções curricular para a disciplina de História alinha-se à perspetiva de Pacheco (2001) que considera necessário envolver os agentes educativos nestes processos e reconhecer-lhes a liberdade para negociar e eleger determinados conteúdos curriculares, “pelo que se insiste na ideia de integrar os professores em comunidades críticas – já que as escolas estariam organizadas para a aprendizagem reflexiva” (p. 63). Deste modo, e como afirma Young (2014), os professores poderiam “ampliar – e não somente reproduzam – as oportunidades de aprendizagem” (p. 190).

Neste sentido, a escola precisa de ser entendida não apenas como um espaço onde os seus agentes educativos devem receber, implementar e assimilar

as orientações curriculares emanadas a nível central, mas sim como um *locus* igualmente de tomada de decisões. Significa que é necessário, por um lado, como sugerem Roldão (1999) e Roldão e Almeida (2018), que se defina o currículo comum a todos (*core curriculum*), isto é, os saberes nucleares de referência que todos os aprendentes necessitam e, por outro, confiar às escolas a tarefa de constituir o currículo real (projeto de escola) tendo em conta realidades concretas. Trata-se igualmente de um procedimento, como defende Afonso (2019), que visa o estabelecimento de diálogo efetivo entre os conhecimentos universais e os saberes locais. Assim, estar-se-ia a “romper com uma lógica uniformista em favor de uma lógica autonomizadora das escolas nas decisões curriculares, e jogar o binómio em que há uma petição nacional e uma apropriação dirigida e decidida pelas escolas, em vez de uma conceção no plano central e uma execução no plano local” (Roldão, 2000, p.18). Esta perspetiva encontra igualmente âncora no pensamento de autores angolanos, como Julião (2019) e Afonso e Agostinho (2019), na medida em que estes advogam uma lógica curricular que tenha implícita a necessidade de uma política educativa descentralizada, na qual tanto as escolas como os professores devam ter autonomia na tomada de decisões curriculares. Isso, por sua vez, para além de implicar a atribuição de poderes a esses agentes, implicaria igualmente a adoção de um acréscimo nas suas responsabilidades profissionais, bem como, de adequação, contextualização e recontextualização da estrutura curricular.

Categoria 3 (C3): Conceções sobre os Programas e Recursos

Na C3 pretendeu-se captar evidências relativas às conceções que os entrevistados revelam possuir sobre os Programas da disciplina de História e outros recursos (aspetos mais e menos positivos), mediante as unidades textuais agrupadas pelas duas subcategorias que integram esta categoria (ver tabela 16). Porém, e como se referiu acima, o reduzido conhecimento dos professores entrevistados sobre o atual Programa de História certamente limitará as suas opiniões.

Tabela 16 – Subcategorias C.3.1 e C.3.2 e respetivas unidades textuais

Subcategorias	Unidades textuais
---------------	-------------------

C.3.1 – Aspectos positivos	<p>“[...] eu acredito que os conteúdos de História não estão lá muito complicados nem difíceis [...]” (A. Rogério/P6A);</p> <p>“[...] a carga horária vai ao encontro [...]” (A. Kiafuka/P6B);</p>
C.3.2 – Aspectos menos positivos	<p>“[...] acho que continuam com algumas debilidades. Não notei nada de diferente [...] Pelo tempo que já tenho trabalhado com esta disciplina, acho que deveria merecer mais melhoria [...]” (A. Mário/P5);</p> <p>“[...] Acho que não há muita diferença. Mesmo até o novo livro em relação ao antigo, também não há muita diferença, praticamente é o mesmo [...]. Não há alterações assim significativas. [...] Embora o livro de História seja muito extenso nem, mas dá para ler [...]. No meu ponto de vista, era as coisas estarem mais resumidas, porque o livro de História é o que em todos os anos nunca conseguimos acabar. [...] Porque este volume para alunos da 6.^a classe [...]. Sobretudo nas datas, tem muitas datas aqui, tinha de ser mais simplificado [...]. Quando vamos à planificação, dizem que algumas datas precisam de ser atualizadas [...]” (A. Rogério/P6A);</p> <p>“[...] Há muitos erros na disciplina de História. E também têm que aprofundar mais os conteúdos relacionados mesmo com a disciplina de História. [...] Tem muita coisa que não deveria estar aí [...] Em termos de localidades tem pouco conteúdo [...]” (A. Kiafuka/P6B);</p> <p>“[...] No caso da disciplina de História, os conteúdos às vezes são muito abstratos [...], algumas vezes temos dificuldades em interpretar um determinado conteúdo [...]. Os manuais de agora têm alguns conteúdos muito vagos [...]” (A. Diabanza/C6);</p>

Fonte: Autor

Em relação a C.3.1, as opiniões dos entrevistados apontam apenas dois aspetos considerados positivos no que concerne aos Programas. Embora os entrevistados tenham revelado um conhecimento limitado em relação aos novos Programas, na opinião do entrevistado A. Rogério, os conteúdos de História não parecem ser complicados e nem difíceis de serem abordados. Já o entrevistado A. Kiafuka referiu-se à carga horária que acha ser compatível com os conteúdos. Contrariamente a isso, em relação a C.3.2 – Aspectos menos positivos, parece haver maior consenso, visto que todos os entrevistados são unânimes em afirmar que, do pouco conhecimento que têm sobre o novo Programa de História e o respetivo Manual, estes não apresentam grandes diferenças, comparados aos antigos.

A. Rogério, A. Kiafuka e A. Diabanza são de opinião que alguns conteúdos de História são pouco relevantes para os alunos das 5.^a e 6.^a classes, sendo por isso vagos e, nalguns casos, descontextualizados. Embora A. Kiafuka refira que a carga horária é compatível com os conteúdos previstos, A. Rogério é de opinião que o Manual de História é muito extenso. Facto este, como veremos posteriormente, que pode explicar o que se constatou com as observações de

aulas, em que neste ano letivo os professores não conseguiram cumprir todos os temas programáticos.

Categoria 4 (C.4): Gestão do Programa

Nesta categoria foram reunidas as opiniões dos entrevistados em relação aos mecanismos de gestão do Programa. Ou seja, pretende-se identificar as principais ações que os professores afirmam desenvolver, fundamentalmente as de carácter pedagógico, incluindo o trabalho colaborativo quer ao nível da ZIP, da coordenação de classes, e como entre colegas, apontando sugestões de melhoria da qualidade dos materiais curriculares da disciplina de História. Para tal, reuniram-se as unidades textuais em três subcategorias de análise, cujas unidades textuais se encontram nas tabelas 17, 18 e 19.

Tabela 17 – Subcategoria C.4.1 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.4.1 – Através das ZIP	<p><i>“[...] fizemos as planificações na ZIP e implementamos. Normalmente ao fazermos as planificações, analisamos em conjunto o que está errado ou o que não coaduna, identificamos as dificuldades, discutimos e acertamos mesmo aí no momento da planificação [...]. Nós temos as planificações quinzenal e temos as diárias [...]. Na ZIP tem sempre um colega que mais domina uma ou outra matéria e ajuda os demais. Os que têm dificuldades apresentam e aí mesmo elaboramos já o que será dado. Por isso mesmo é que fizemos as planificações na ZIP. [...] Algumas vezes temos tido aulas simuladas exatamente para superar essas dificuldades” (A. Mário/P5).</i></p> <p><i>“[...] Nós planificamos quinzenalmente porque por mês nós vamos à ZIP duas vezes. [...] é do plano quinzenal aonde tiramos a matéria dos planos diários, porque nele vem cadastrado toda a matéria que deve ser dada nas próximas duas semanas [...].” (A. Rogério/P6A).</i></p> <p><i>“[...] Vou à planificação quinzenal aonde debatemos vários aspetos, aqueles que temos dúvidas [...]. Temos a ZIP aonde realizamos as planificações quinzenais [...]. Realizamos também aulas simuladas [...]. É nesses encontros onde encontramos professores formados em diferentes áreas. E por vezes tu tens dificuldade na disciplina de História ou de Matemática e encontras algum colega que se especializou numa dessas áreas e ele dá o seu contributo ou ajuda a esclarecer as dificuldades” (A. Kiatuka/P6B);</i></p> <p><i>“[...] Nós vamos até à ZIP e realizamos as planificações quinzenais [...]. Quinzenalmente nos reunimos para planificarmos as aulas que iremos administrar durante as duas semanas [...]. É sempre indicado um professor para ministrar uma aula modelo [...]. Essas aulas são destinadas geralmente aos temas em que os professores apresentam mais dificuldades” (A. Alice/C5);</i></p> <p><i>“(...) As planificações são feitas a nível da ZIP, quinzenalmente. Na base disso, adaptamos e elaboramos o plano de aula da semana [...]. No caso da disciplina de História planificamos apenas uma aula, por ser lecionada apenas uma vez por semana [...].” (A. Diabanza/C6).</i></p>

Fonte: Autor

Nesta subcategoria C.4.1 reuniram-se as opiniões dos entrevistados relativamente às ações pedagógicas que dizem ter desenvolvido no quadro da

gestão do Programa ao nível da ZIP. Quanto a isso, é relevante constatar-se que todos os entrevistados afirmaram que tais ações se circunscrevem predominantemente nas planificações de aulas que realizam quinzenalmente. Os entrevistados A. Rogério, A. Kiafuka, A. Diabanza e A. Alice referiram que num mês os professores vão duas vezes à ZIP a fim de planificarem as aulas que deverão ministrar durante as duas semanas subsequentes. Das planificações quinzenais, elaboram as semanais ou diárias, consoante a disciplina e respetivos dias de lecionação.

Um outro elemento digno de realce é que nesses encontros quinzenais na ZIP, embora as planificações sejam a tónica, aqueles professores que têm alguma dificuldade em determinadas disciplinas, apresentam-nas e, em conjunto, procuram encontrar mecanismos de superação. Em relação a isso, para além de alguns debates tendentes ao esclarecimento de dúvidas, A. Mário, A. Kiafuka e A. Alice referiram que nestas sessões geralmente é indicado um dos professores para ministrar uma aula simulada. Esta aula tem servido de modelo e é orientada por um professor que melhor domina um determinado conteúdo, ou então que tenha formação específica na área, visto que os professores que lecionam no EP em Angola, como já se referiu, são professores generalistas.

Na subcategoria C.4.2 reuniram-se as opiniões dos entrevistados relativamente aos mecanismos de gestão do Programa com a coordenação de classe, sintetizadas pelas unidades textuais da tabela 18.

Tabela 18 – Subcategoria C.4.2 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.4.2 – Com a Coordenação de classe	<p><i>“[...] nos reunimos para planificarmos as aulas que iremos administrar durante as duas semanas [...]. Geralmente as planificações diárias têm sido feitas de forma individual [...]” (A. Alice/C5);</i></p> <p><i>“[...] Em relação à disciplina de história, nós na [coordenação da] 6ª classe temos um ponto de partida que são sempre as planificações”; “[...] O professor que melhor domina as questões ligadas a disciplina de História é a ele que atribuímos a responsabilidade de coordenar as planificações da disciplina [...]”; “[...] sempre que possível nos organizamos para discutirmos um ou outro ponto relacionado com um determinado conteúdo [...]”; “[...] os colegas vêm ter comigo, por vezes nem sou eu a convocar, os próprios colegas solicitam encontros quando estão perante alguma dificuldade e analisamos a situação e ultrapassamos [...]” (A. Diabanza/C6).</i></p>

Fonte: Autor

Com base nos elementos da tabela 18 é possível constatar-se que, em relação à subcategoria C.4.2, a situação parece ser idêntica da C.4.1, no que

concerne às ações de gestão do Programa desenvolvidas na coordenação de classe, isto é, são ações centradas nas planificações didáticas e em dificuldades nos conteúdos disciplinares. Pois, das opiniões dos entrevistados A. Alice e A. Diabanza, é possível depreender-se que a principal atividade que realizam com os professores das classes que coordenam é a planificação de aulas e o esclarecimento de dúvidas, fundamentalmente sobre os conteúdos científicos. Estes afirmam que a planificação constitui sempre o ponto de partida, e ao professor que melhor domina os conteúdos de História é-lhe atribuída a responsabilidade de coordenar as planificações dessa disciplina. E, sempre que possível e necessário, fundamentalmente quando um determinado colega apresenta alguma dificuldade, reúnem-se na coordenação de classe de modo a analisarem a situação e, em conjunto, aproveitando as melhores experiências, ajudam a ultrapassar tais dificuldades por vezes mesmo por iniciativa dos professores. Este cenário parece estar em alinhamento com a lógica de trabalho colaborativo docente que, segundo Bastos, Costa-Lobo e Pereira (2018), serve geralmente para a partilha de preocupações e experiências entre colegas ao trabalharem em projetos comuns e que, “em conjunto, procuram ultrapassar, levando-os a partilhar aprendizagens, o que por sua vez, melhora as práticas pedagógicas” (p. 11), isto é, o seu desempenho profissional.

Na subcategoria C.4.3 agruparam-se as opiniões dos entrevistados a partir das unidades textuais, em relação ao trabalho colaborativo com os colegas no âmbito da gestão dos Programas da disciplina de História (ver tabela 19).

Tabela 19 – Subcategoria C.4.3 e respetivas unidades textuais

Subcategorias	Unidades textuais
C.4.3 – Com os Colegas	<p>“[...] ou consultar os outros colegas para encontrarmos um consenso sobre o que vamos dar [...]. Tem sempre um colega que mais domina uma ou outra matéria e ajuda os demais [...]” (A. Mário/P5);</p> <p>“[...] através de apoio de outros colegas mais experientes que ajudam a esclarecer algumas dúvidas [...]. Quando encontrar alguma dificuldade, contacta um outro colega mais experiente [...]” (A. Rogério/P6A);</p> <p>“[...] Se estiver com alguma dúvida, peço a alguém que entende a disciplina de História e ele esclarece-me a dúvida [...]. Vou a alguém que entende bem da matéria, ele explica-me e eu vou estudando para poder então transmitir aos alunos [...]” (A. Kifuka/P6B);</p> <p>“[...] sempre é necessário ajuda ou auxílio de um colega [...] porque os planos feitos individualmente ajudam pouco. Por esta razão as vezes ministramos as nossas aulas com muitas lacunas, porque o professor não teve apoio de ninguém” (A. Alice/C5);</p> <p>“[...] Quando alguém tem uma dificuldade, geralmente não hesita em contactar</p>

	<i>um outro colega mais experiente, ainda que seja de uma outra classe, para dar algum suporte e esclarecer a dúvida [...]. A colaboração entre colegas tem sido a base para a superação das nossas dificuldades. É isso, a colaboração entre os professores tem sido fundamental. Penso que se não existisse essa colaboração profissional, talvez seria difícil conseguir isso [...]</i> (A. Diabanza/C6).
--	--

Fonte: Autor

Nota-se, através das opiniões dos entrevistados na tabela 19, que as ações realizadas vão numa lógica de interajuda entre colegas. Todos são uníssonos ao afirmar que, quando alguém tem alguma dificuldade ou dúvida, contacta aquele colega com mais experiência ou que melhor domina os conteúdos de História para dar suporte e assim poder sanar as dúvidas. A. Alice e A. Diabanza enfatizam nas suas opiniões que a colaboração entre colegas tem sido o elemento fundamental para a superação das dificuldades, dúvidas identificadas e apresentadas. Dizem que se isso não existisse, provavelmente seria difícil para muitos professores ministrarem determinados conteúdos. De facto, isso demonstra a relevância que estes atribuem ao trabalho colaborativo, neste caso informal, entre colegas, para a melhoria do seu desempenho profissional.

Quanto à subcategoria C.4.4 foram captadas evidências nas perceções dos entrevistados relativas à sugestões de melhorias dos Programas e de outros recursos, conforme as unidades textuais da tabela 20.

Tabela 20 – Subcategoria C.4.4 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.4.4 – Sugestões de melhoria dos Programas e de outros recursos	<p><i>“[...] Acho que quem elabora os programas deveriam ser uma pessoa também especializada para tal. Mas se ouvissem mais opiniões acho que seria melhor [...]”</i> (A. Mário/P5);</p> <p><i>“[...] recolher informação na base, aos professores ou aos agentes da educação que estão no terreno (...) os materiais curriculares estariam mais enriquecidos [...]”</i> (A. Rogério/P6A);</p> <p><i>“[...] E aprofundar mais os materiais de História [...] e tirar aqueles conteúdos que não têm necessidade. Tem mesmo aqueles conteúdos que não têm necessidades de estarem aí. Se têm é mesmo só um parágrafo ou outro</i> (A. Kiafuka/P6B);</p> <p><i>“[...] Acho que no programa e manual de História da 5ª classe falta um tema muito importante que é a “introdução ao estudo da História”. Neste tema podia falar-se por exemplo do objeto de estudo da História, as diferentes fontes para o estudo da História, tais como as fontes orais, escritas, ou seja, falar-se da introdução ao estudo da história [...]. Eu gostaria que nesses novos manuais que estão a aparecer aí incluíssem elementos sobre a definição, as fontes, ou mesmo as ciências auxiliares da História [...]”</i> (A. Alice/C5);</p> <p><i>“[...] os manuais deveriam incluir mais ilustrações de forma a enriquecer mais os conteúdos, por se tratar do EP e neste nível os alunos aprendem mais com ilustrações</i> (A. Diabanza/C6).</p>

Fonte: Autor

Nota-se, novamente, e mesmo questionando-se o pouco conhecimento que os professores entrevistados evidenciaram sobre o novo Programa e Manual Escolar, que os entrevistados são de opinião que, no âmbito da elaboração dos materiais curriculares da disciplina de História, seria bom e mais enriquecedor se se envolvessem os agentes de educação que atuam no terreno. Ainda, nos dizeres de A. Mário, os elaboradores dos Programas precisam de ser pessoas especializadas para o efeito. A. Rogério, A. Kiafuka e A. Alice referem que é necessário uma revisão de tais materiais no sentido de se retirarem aqueles conteúdos aparentemente pouco relevantes, incluindo outros como, por exemplo na 5.^a classe, conteúdos que abordassem questões sobre a definição do conceito e o objeto de estudo da História, as fontes históricas e as ciências auxiliares ou suas correlatas. Para A. Diabanza, em decorrência disso, os manuais deveriam incluir mais ilustrações de modo a enriquecer tais conteúdos e facilitar a sua compreensão pelos alunos. De notar que esta percepção sugere que não existe a ideia de fundamentar o conhecimento histórico com base em fontes, incluindo as visuais.

Categoria 5 (C.5): Práticas relatadas de desenvolvimento e gestão do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (PEAAv)

Nesta categoria buscou-se captar evidências a partir das percepções dos entrevistados relativamente às estratégias que dizem privilegiar no desenvolvimento e gestão do PEAAv e à (s) teoria (s) subjacente (s) a tais estratégias. Trata-se mormente do tipo de objetivos de aprendizagem, dos procedimentos metodológicos, dos recursos didáticos (meios de ensino) incluindo fontes históricas, dos tipos de atividades extra-aulas, das atividades avaliativas que os professores afirmaram privilegiar nas aulas, bem como das principais dificuldades e constrangimentos enfrentados nesse processo. Para o efeito, reuniram-se as unidades textuais pelas oito subcategorias, conforme se ilustra entre as tabelas 21 e 22.

Tabela 21 – Subcategoria C.5.1 e respectivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.5.1 – Importância atribuída à	<i>“[...] Cada um todos os dias tem que ter o seu plano diário” [...] tem que haver sempre uma planificação diária para o professor estar sempre dentro da matéria. Tem que estar preparado, porque senão estiver bem preparado não terá como ensinar” (A. Mário/P5);</i>

planificação de aulas	<p><i>“[...] Nós planificamos [...], bem, para além dos planos quinzenais, temos os nossos planos diários que usamos na condução de uma aula, seja de História ou de outras disciplinas [...]”</i> (A. Rogério/P6A);</p> <p><i>“[...] Na disciplina de História planifico sempre [...] faço os planos diários [...]. É necessário mesmo planificar (...) porque eu tenho que ir à sala preparado, não posso [...] amanhã tenho História, vou e começo a dar, não. Eu tenho que me preparar mesmo, porque tenho que tirar os conhecimentos que estão em mim e transmitir aos alunos [...]. Cada um dos professores planifica a sua aula [...]”</i> (A. Kiafuka/P6B);</p> <p><i>“[...] Geralmente as planificações diárias têm sido feitas de forma individual [...]”</i> (A. Alice/C5);</p> <p><i>“[...] Há professores que preferem planificar já no final de semana todas as aulas de uma semana. Mas há outros mais cautelosos que preferem planificar diariamente, acompanhando o calendário [...]”</i> (A. Diabanza/C6).</p>
-----------------------	--

Fonte: Autor

Com a subcategoria C.5.1 pretendeu-se depreender dos participantes o grau de importância que atribuem à planificação de aula, tendo em conta, por exemplo, a frequência com que planificam. Importa salientar que todos os entrevistados afirmaram que sempre planificam as suas aulas de História, tanto no âmbito das planificações quinzenais realizadas em grupo na ZIP, como das diárias a título individual. Os mesmos consideram a planificação de aulas como sendo um elemento fundamental de preparação do professor essencialmente do ponto de vista dos conteúdos a transmitir. Pois, nos dizeres de A. Mário e A. Kiafuka, com a planificação, o professor estará sempre bem preparado, tendo o domínio dos conteúdos a ensinar. Em suma, isso denota que os professores, como referido, encaram a planificação individual como elemento fundamental para a sua preparação, para além dos momentos de planificação quinzenal nas ZIP, que podem também constituir-se em *locus* de autoformação e contribuindo igualmente para o desenvolvimento de práticas colaborativas. Trata-se de uma perspetiva que, em parte, vai ao encontro do pensamento de Zabalza (2003), para quem a planificação constitui-se num elemento relevante para o sucesso educativo.

Na subcategoria C.5.2 foram selecionadas as perceções dos participantes em relação aos documentos de referência e outros recursos privilegiados pelos professores para a planificação das aulas de História e o grau de importância que atribuem aos mesmos, tendo em conta, por exemplo, a frequência com que usam, conforme as unidades textuais agrupadas na tabela 22 que se segue.

Tabela 22 – Subcategoria C.5.2 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.5.2 – Documentos e recursos privilegiados na planificação de aulas	<p>“[...] Tenho o manual que utilizo. E quando não encontro certos conteúdos no manual, vou fazendo outras consultas na internet. Vou ao Google e outros sites que eu possa encontrar às vezes algo que acho necessário colocar na minha aula [...]. Faço mais uso do manual e da internet [...]” (A. Mário/P5);</p> <p>“[...] Normalmente planifico com recurso ao manual [...]. Cada professor faz as suas investigações num cibercafé. [...] Uso mais o programa, porque é o único documento que temos. Também não podemos ir taxativamente na internet, porque nem tudo que está lá podemos usar [...] podemos ir lá apenas tirar o mais importante [...]” (A. Rogério/P6A);</p> <p>“[...] Uso o material que é o livro [...]. E faço ilustrações também de gravuras [...]. Uso a internet, também uso o guia do professor de história porque fiz o favor de ir ao INIDE comprar [...]. Quando tenho dúvida ou vejo que o conteúdo está fraco ou não tem muita coisa assim abordada como conteúdo, então uso a internet [...]” (A. Kiafuka/P6B).</p>

Fonte: Autor

Neste particular, os entrevistados A. Mário, A. Rogério e A. Kiafuka dizem usar como documento de referência o manual de História. Quanto ao Programa, apenas A. Rogério diz usá-lo, por ser o único documento que tem. Entretanto, em relação a outros recursos, os três professores entrevistados dizem privilegiar a internet, fazendo pesquisas no *Google* e outros *sites* que lhes possam fornecer elementos para enriquecer os conteúdos. Para além desses elementos, A. Kiafuka diz usar o guia do professor para planificar as suas aulas, bem como, recorrer a ilustração de gravuras para tornar as aulas mais interativas. De notar, porém, e contrariamente ao que acontece noutros Países, como em Portugal, embora esteja previsto a oferta gratuita do Manual e Guia do Professor aos professores que lecionam em determinada classe no EP, isso dificilmente acontece, de acordo com o conhecimento que temos do contexto. Devido à escassez de recursos financeiros no País, pelo menos a oferta a cada escola de um Manual e de um Guia do Professor poderia ser disponibilizada.

Na subcategoria C.5.3 recolheram-se as perceções dos entrevistados relativamente à natureza de objetivos que dizem considerar nas aulas de História, agrupadas pelas unidades textuais que corporizam a tabela 23.

Tabela 23 – Subcategoria C.5.3 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.5.3 – Objetivos privilegiados nas aulas	<p>“[...] que o aluno compreenda, entenda e saiba [...] ele tem que ter a capacidade de definir certos conceitos [...]. E que ele entenda e compreenda o que eu quero transmitir nessa aula [...]” (A. Mário/P5);</p> <p>“[...] conhecer os factos ocorridos no passado e atualmente [...]. Nós temos que explicar, por exemplo, quem foram Ekuiki e Mandume na luta contra a</p>

	<p><i>ocupação colonial [...] O objetivo é que as crianças compreendam quem foram esses elementos (A. Rogério/P6A);</i></p> <p><i>“[...] suponhamos que estamos a falar sobre a importância da História, então, eu vou utilizar como objetivo geral, compreender a importância da História, nem!? E também posso [...] específico, reconhecer a vida dos nossos antepassados. Ou também pode ser conhecer a vida dos nossos antepassados e identificar cada um deles. Sim, sim, porque eu uso os objetivos consoante o tema e o subtema em abordagem [...]; são importantes (A. Kifuka/P6B).</i></p>
--	--

Fonte: Autor

Nota-se, assim, a partir das unidades textuais da tabela 23, que A. Mário, A. Rogério e A. Kifuka convergem ao afirmarem que um dos objetivos primordiais por eles privilegiados situa-se no domínio da compreensão dos conteúdos. Isto sugere que os objetivos de aprendizagem são convertidos em objetivos para a exposição do professor. No entanto, A. Mário refere ainda que é necessário que os alunos saibam definir certos conceitos históricos e que entendam e saibam o conteúdo da aula, estando a definição de conceitos ao nível cognitivo mais baixo (Krathwohl, 2002). A. Rogério refere, também, os objetivos do domínio de explicação. Ou seja, que os alunos sejam capazes não só de conhecer, mas também de explicar os factos históricos e seus protagonistas, em particular os nacionais. Apenas A. Kifuka refere-se aos objetivos em duas categorias: gerais e específicos. O geral, “*compreender a importância da História*”, e os específicos “*reconhecer a vida dos nossos antepassados*”, “*conhecer a vida dos nossos antepassados*” e “*identificar cada um deles*”. É de referir que estes objetivos específicos são condição necessária, mas não suficiente para compreender a importância da História.

Entretanto, como se pode constatar, os objetivos relatados pelos entrevistados e que dizem privilegiar nas suas aulas de História, contrariamente à Taxonomia de Bloom revisada (Krathwohl, 2002), se situam apenas nos níveis factual (A) e conceptual (B), em desfavorecimento dos níveis processual (C) e metacognitivo/meta-histórico (D) (na linha da Educação Histórica). Este último nível, quando aparece nos relatos, está ligado apenas na exposição do professor e não a uma reflexão pelos alunos. A situação relativamente a este predomínio do nível factual constatou-se igualmente na análise dos objetivos gerais de aprendizagens nos Programas da disciplina (ver capítulo 4), uma vez que, por exemplo, no Programa da 5.^a classe, a maior parte dos objetivos se situam

sobretudo nas dimensões A (N=11), com uma frequência restrita da dimensão B (N=4), e sem a observância de qualquer incidência na dimensão C (N=0). Porém, e ao contrário dos que a análise dos Programas sugeriu no nível D (9 objetivos no nível D), os professores entrevistados não os explicitam, à exceção de A. Alice, que se refere à necessidade de se discutir a natureza do conhecimento histórico (“*introdução à História*”; Ver C.4.4).

Neste sentido, a pouca atenção a objetivos de níveis C e D compromete a incorporação dos elementos que concorrem para a aprendizagem de natureza processual (C) e os meta-históricos (D), com implicações negativas para o alcance das finalidades educativas da disciplina (INIDE-MED, 2019a).

Em relação a C.5.4, buscou-se reunir evidências sobre os métodos de E-A-Av que os entrevistados dizem privilegiar nas aulas, a partir das unidades textuais transcritas na tabela 24.

Tabela 24 – Subcategoria C.5.4 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.5.4 – Procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem-avaliação (E-A-Av) privilegiados na aula	<p>“[...] metodologias são variadas [...] Consoante o tema eu vou ter que adaptar o meu método para aquela aula [...]. Uso dramatizações, [exposição] oral [...]. [Trabalho em] grupo não uso muito, uma vez a outra é que faço [...]. Uso mais a [exposição] oral [...]. [...] Algumas vezes quero usar um outro método, mas não consigo, então uso mesmo esse [...] por dificuldade [...] de material [...]. Quando é possível usar um outro, uso” (A. Mário/P5);</p> <p>“[...] Oriento trabalhos independentes e exercícios. [...] Os individuais é o que mais uso [...] porque as poucas vezes que usei em grupo, notei que no grupo são uns que mais fazem e os outros dependem ou só esperam já dos outros [...]. Então eu prefiro usar mais individualmente e daí vou vendo o desenvolvimento de cada um, o que cada um aprendeu [...]” (A. Mário/P5).</p> <p>“[...] Antes de iniciar a minha aula, tenho que fazer sempre a avaliação da aula anterior. E no fim de cada aula também faço uma avaliação para ver se eles entenderam mesmo ou não. [...] São exercícios orais e escritos [...] São as duas atividades que faço [...]. [...] Sim [...] faço o registo na caderneta de avaliação” (A. Mário/P5);</p> <p>“[...] Uso mais o método visual, observação e o prático [...] para além de ilustrar algumas figuras [...] [...] Algumas vezes uso trabalho em grupo, distribuo um tema e cada grupo vai discutir e depois apresentam para ver qual é o grupo que se saiu melhor. [...] Uso mais debate entre professor e alunos, quer dizer, num diálogo de perguntas e respostas [...]” (A. Rogério/P6A);</p> <p>“[...] exercícios, perguntas e respostas [...] podemos mandar como atividade [...] desenhar por exemplo um líder, um rei que está na nossa história e ele escrever por baixo quem representou essa figura ao longo da luta colonial. [...] É mais trabalho independente [...] em grupo nem tanto [...] porque uns só ficam aí [...] em vez de ajudar a trabalhar ficam aí a interromper os outros. [...] Com trabalho independente eu acredito que cada um vai se focar naquilo que tem</p>

	<p>que fazer [...], é o mais prático. Mas também não deixamos de fazer o trabalho em grupo [...]. Oriento algumas vezes trabalho em grupo e cada líder do grupo vai expor e explicar, faço perguntas e o grupo responde (A. Rogério/P6A);</p> <p>“[...] as nossas avaliações são contínuas e diárias. [...] Quando faço uma pergunta a três ou quatro alunos, significa dizer que é mesmo já avaliação. [...] Quando mando alguém fulano explica isso ou aquilo, devido o tempo e o número de alunos não posso trabalhar com muitos, mas pelo menos cinco ou seis alunos faço algumas perguntas e na próxima aula são outros [...] (A. Rogério/P6A);</p> <p>“[...] são perguntas orais e [...] as tarefas. Marca-se a tarefa e os alunos realizam [...], apresentam, faço a correção e depois registro as notas nas cadernetas [...] devolvo para cada um ver a sua nota que teve. Nós temos as cadernetas onde registamos as avaliações (A. Rogério/P6A).</p> <p>“[...] uso o método de observação, explicativo, demonstrativo, elaboração conjunta, trabalho independente, neste caso quando eles estão a fazer os seus trabalhos. Elaboração conjunta quando todos estão a dar as suas ideias; observação quando eu estou a ilustrar uma gravura e eles estão aí a observar; e explicativo eu vou explicando aquilo que está em análise. [...] Uso com maior frequência o explicativo, elaboração conjunta e o trabalho independente [...]” (A. Kiafuka/P6B);</p> <p>“[...] oriento atividades [...] coloco perguntas, para responderem no caderno e depois vão ao quadro para responderem [...]. Também mando fazer trabalhos em conjunto [...] por escrito [...]. Eles podem estar em grupo, mas cada um deles vai fazendo e escrevendo aquilo que está a pensar e depois sentarem então em conjunto para chegarem a um consenso [...] Aí eles estão a fazer o escrito, e também o trabalho independente e a elaboração conjunta ao mesmo tempo” (A. Kiafuka/P6B);</p> <p>“[...] desde o momento que começamos a aula de História, começo a avaliar [...] a participação, o comportamento, a pontualidade [...]. Faço no decorrer da aula e [...] no final [...] quando coloco já a consolidação e vou perguntando [...] o que nós abordamos [...] e cada um [...] vai responder [...] Nem sempre faço a avaliação de todos eles, porque são muitos [...] não consigo avaliar todos eles. Então, avalio uma parte e a outra semana também faço a avaliação daqueles que ainda não consegui pegar (A. Kiafuka/P6B);</p> <p>“[...] Coloco perguntas, eles vão respondendo, faço a correção [...] vejo aqueles que estão com maior dificuldades e não compreenderam a matéria, então vão ao quadro para realizarem a atividade em conjunto com os colegas. [...] Coloco perguntas escritas e orais. Respondem de forma individual, depois partilham. Depois de fazer a correção, o material fica aí comigo e vou perguntando mesmo para saber se realmente foi ele quem fez ou copiou do colega. Então aí eles vão partilhando as suas ideias [...]. Sim, sim. Na caderneta. [...] A avaliação é de 0 a 5, e eu vou vendo como é que ele se saiu. Se sair bem tem 4 ou 5 ou então 3,5. Depende muito do desempenho dele naquele dia” (A. Kiafuka/P6B).</p> <p>“[...] Por exemplo, elaboramos as provas ou as matrizes das provas [...] aplicamos, lançamos as notas nas cadernetas e nas mini pautas [...]” (A. Diabanza/C6).</p>
--	---

Fonte: Autor

Relativamente aos métodos, a maioria dos entrevistados refere usar uma diversidade de métodos de ensino e de avaliação, afirmando alguns deles que as

suas opções dependem do tema a ser abordado. Por exemplo, A. Mário afirmou que a sua escolha depende do conteúdo a abordar. No entanto, tem privilegiado *“a dramatização, exposição oral, trabalho independente e, raramente o trabalho em grupo, porque as condições não permitem”*. O entrevistado A. Rogério referiu que tem usado mais os métodos de *“observação, de ilustração, debates”* e, de vez em quando, *“trabalhos em grupo”*, mas com maior incidência para o *“trabalho independente”*. Já A. Kiafuka diz usar mais os métodos de *“observação, exposição oral, demonstrativo, elaboração conjunta e trabalho independente”*.

Os resultados sugerem assim que todos os entrevistados são uníssonos implicitamente quanto à necessidade da diversificação dos métodos no PEA Av da disciplina de História, conforme sugerem Moreira e Vasconcelos (2007) e Piletti (2010), tendo em conta os conteúdos a abordar, bem como, os outros componentes geralmente implicados neste processo (por exemplo, os objetivos e os recursos didáticos, incluindo as fontes históricas). Porém, nos seus discursos não referiram elementos que concorrem para a iniciação à pesquisa histórica, segundo a linha da Educação Histórica, fundamental para a aprendizagem e compreensão histórica, contribuindo, assim, para o aprimoramento da consciência histórica dos sujeitos cognoscentes. Em relação à realização de trabalho em grupo, embora a refiram, todos os entrevistados são igualmente unânimes a afirmar que dificilmente o realizam, porque consideram a sua utilização como um procedimento que favorece a passividade de alguns alunos dos grupos de trabalho. Todavia, dado que o trabalho de grupo é importante para o desenvolvimento de valores e atitudes no âmbito da CHAVE, seria desejável que os professores procurassem estratégias eficazes de trabalho de grupo.

Quanto à avaliação, a maioria dos entrevistados referem também o recurso a diferentes instrumentos de avaliação e em diferentes momentos do PEA. Por exemplo, A. Mário refere que, antes de iniciar uma nova aula, realiza sempre a avaliação centrada nos aspetos da aula anterior e, no final dessa nova aula, faz a avaliação para perceber se efetivamente os alunos entenderam (ou não) o conteúdo administrado, mediante a colocação de perguntas orais e escritas, sendo os resultados registados nos relatórios descritivos dos alunos.

De realçar que o registo de evidências é um dos elementos centrais em qualquer processo avaliativo (Afonso & Agostinho, 2019; Fernandes, 2007). Por seu turno, na opinião dos entrevistados A. Rogério e A. Kiafuka, as avaliações são feitas ao longo de toda a aula. Ou seja, desde o início, durante e no final da aula orientam perguntas orais e escritas a que os alunos devem responder, sendo os resultados também registados nas cadernetas. Esta prática sugere uma preocupação de monitorização das aprendizagens (que é positiva), muito embora ela seja, neste contexto, orientada apenas para a memorização e reprodução da informação transmitida e com um mero foco de avaliação quantitativa. Entretanto, ambos afirmam que a referida avaliação envolve apenas entre três e seis alunos por aula, porquanto os restantes beneficiam da avaliação na próxima aula, devido ao número excessivo de alunos nas turmas em que trabalham. A. Kiafuka acrescenta, ainda, que procura sempre avaliar a participação, o comportamento e a pontualidade dos alunos, para além dos conteúdos, o que mais uma vez está de acordo quer com a literatura (Afonso & Agostinho; Moreira & Vasconcelos, 2007; Fernandes, 2007), quer com as orientações do Programa na sua secção “Avaliação ao serviço da aprendizagem”, como vimos no capítulo 4. De notar, portanto que, embora sem alusão específica à utilização de feedback construtivo, parece existir uma estratégia avaliativa que se aproxima de uma perspetiva de avaliação atual (Afonso & Agostinho, 2019; Pacheco, 2014; Fernandes, 2004, 2005, 2006). Por exemplo A. Kiafuka afirma que, caso observe que alguns alunos não perceberam o conteúdo ministrado, orienta-os a irem ao quadro e junto de outros colegas realizam determinadas tarefas de superação. Para além das atividades avaliativas enunciadas (por exemplo, perguntas orais e escritas), A. Diabanza diz realizarem também provas escritas na 6.ª classe, o que está de acordo com os normativos nacionais, sendo as notas dos alunos registadas nas cadernetas e nas mini-pautas (instrumento de registo dos resultados de avaliação do ano letivo).

Na subcategoria C.5.5 incluíram-se as perceções dos entrevistados relativamente aos recursos didáticos/meios de ensino que dizem privilegiar nas aulas de História, apresentados pelas unidades textuais da tabela 25.

Tabela 25 – Subcategoria C.5.5 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
--------------	-------------------

<p>C.5.5 – Recursos didáticos privilegiados na aula (por exemplo fontes históricas)</p>	<p><i>“[...] se for uma aula em que entra mapa, uso mapa. Se for uma aula em que entra uma outra gravura ou [...] epá, consoante mesmo o tema, eu tenho que elaborar o meio de ensino em relação a aula que vou dar. [...] Uso mais gravuras [...]; é a partir da gravura que o aluno vai despertar o interesse, ou seja, vai motivar o aluno e a partir daí ele já pode descobrir o que vamos falar nessa aula (A. Mário/P5);</i></p> <p><i>“[...] é mais o manual [...]. Porque outros meios são difíceis, não aparecem mesmo. Falando então em filmes, isso é o pior [...], nem retroprojeto a escola tem. Se tivesse seria bom, porque mesmo na parede podíamos projetar [...]” (A. Rogério/P6A);</i></p> <p><i>“[...] Eu uso com mais frequência o livro [...] e as gravuras que mando fazer. Não, não uso sempre, porque também nem sempre estou aí preparada para fazer, até porque em desenho não sou boa. Então, tenho que pegar um aluno antes, lhe dar o material para ele fazer. E por vezes nem tenho o material que é a cartolina para fazer os desenhos e acabo por dar a aula sem utilizar a gravura e utilizo apenas o livro [...]. Mas quando tu colocares o meio de ensino aí e tu explorares ou mandar que eles mesmo explorem, eles aí começam a compreender melhor o conteúdo (A. Kiafuka/P6B);</i></p> <p><i>“[...] o professor precisa de recorrer sempre aos materiais que ilustram realmente o que estamos a falar. Por exemplo um material rudimentar ou apresentar aos alunos o material que os homens primitivos usavam na caça. Mas dificilmente conseguimos isso, por isso nos limitamos em fazer o que tem estado ao nosso alcance, e assim dificilmente conseguimos aprofundar os conteúdos desta disciplina [...]” (A. Diabanza/C6).</i></p>
---	--

Fonte: Autor

Assim, a partir das unidades textuais acima transcritas depreende-se que embora os professores entrevistados reconheçam a importância de usar recursos alternativos ao Manual Escolar (por exemplo, gravuras, filmes), todos evidenciam dificuldades (por exemplo a concepções de que o professor deve saber desenhar para uma aula de História, além da falta de retroprojeto), justificando, assim, o recurso mais frequente ao Manual. Por exemplo os entrevistados A. Rogério e A. Kiafuka dizem usar predominantemente o Manual de História, pois outros recursos não existem. Para além disso, há uma certa unanimidade na opinião dos professores em afirmar que a opção por determinados recursos depende do tema a ser abordado. Por exemplo, A. Mário refere que, em função do conteúdo, procura sempre utilizar o recurso que se adequa. Tais recursos variam normalmente entre mapas e predominantemente gravuras, mas sem a ideia de que eles devem ser interpretados enquanto fontes de conhecimento histórico.

Assim, as percepções dos entrevistados revelam que estes consideram importante a utilização de materiais diversos nas aulas de História, mas apenas enquanto recursos didáticos para motivar mais os alunos, e não como fontes. Por exemplo, e conforme refere A. Diabanza, *“[...] o professor precisa de recorrer*

sempre aos materiais que ilustram realmente o que estamos a falar. Por exemplo um material rudimentar ou apresentar aos alunos o material que os homens primitivos usavam na caça [...]”.

Portanto, as suas perceções são convergentes ao não se referirem à utilização de fontes históricas, o que contradiz orientações atuais para o ensino da História (Germinari & Barbosa 2014; Solé, 2015; Chapman, 2016). De notar, ainda, que as dificuldades manifestadas pelos professores na utilização de certos recursos, que conduz à justificação da preponderância do uso do manual, coloca em causa orientações da literatura sobre Educação. Por exemplo, segundo Piletti (2010) e Libânio (2013), os recursos didáticos, ou meios de ensino, são componentes do ambiente da aprendizagem que servem de estimuladores dos sentidos dos alunos para poderem aceder aos conteúdos da aula. Também na linha da Educação Histórica, como referem Cainelli e Barca (2018), nas aulas de História é fundamental o uso de fontes e sua diversificação, pois contribui para o cumprimento das finalidades do seu ensino, isto é, o desenvolvimento das competências históricas, consubstanciadas nas habilidades de pensamento, na literacia e na consciência histórica dos sujeitos aprendentes, em construção nas suas múltiplas dimensões. E ainda, segundo Chapman (2016), suas potencialidades didáticas contribuem para o desenvolvimento de competências de leitura e argumentação histórica.

Na subcategoria C.5.6 coletaram-se as perceções dos entrevistados para se perceber até que ponto as suas práticas relatadas possibilitam (ou não) o desenvolvimento de aprendizagem da História pelos alunos. Veja-se na tabela 26 que se segue, as unidades textuais que refletem as perceções dos entrevistados.

Tabela 26 – Subcategoria C.5.6 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.5.6 – Possibilidades de aprendizagem da História pelos alunos	<p><i>“[...] Sim, sim... porque normalmente quando faço a revisão da aula anterior de história [...] eles conseguem responder o que dei na aula anterior. [...] E quando também não conseguem responder eu dou logo conta que ou não estudaram ou algo não ficou bem entendido, então tento fazer uma recapitulação daquela matéria antes de ir para outra” (A. Mário/P5);</i></p> <p><i>“[...] dizer que sim taxativamente, estaria a mentir. Mas faço os possíveis para que os alunos tenham mais ou menos uma noção. Quer dizer, como a História é sequencial, ele ainda vai encontrar mais a frente. Mas faço os possíveis para que os alunos pelo menos aprendam qualquer coisa, para quando chegarem nas classes posteriores, já não tenham muitas dúvidas. Praticamente o que eles estão a ver no EP poderão encontrar</i></p>

	<p>no 1º e 2º ciclo. [...] Para ver que o aluno mais ou menos entendeu a matéria, são as perguntas que faço. Depois de transmitir a aula, fazer as explicações, faço perguntas e o aluno que tem dúvida expõe. É por aí que vejo, porque cada um tem a sua maneira de aprender, uns aprendem mais rápido e outros mais lentamente. Mas eu já sei quais são os mais rápidos, mas eu puxo mais por aqueles mais lentos (A. Rogério/P6A);</p> <p>“[...] Sim. [...] Por exemplo “nê”, eu vou dar a aula de História hoje e depois só terão a próxima semana. Então, antes de eu entrar para a aula nova, faço a recapitulação dos conteúdos anteriores e eles vão respondendo em função do que eu vou perguntar. Então eu compreendo que eles mesmo estão a perceber ou estão a compreender as aulas de História [...]” (A. Kiafuka/P6B).</p>
--	---

Fonte: Autor

Independentemente dos aspetos constatados nas categorias anteriores, existe uma tendência generalizada na perceção dos entrevistados de afirmarem que as suas práticas de ensino permitem que os alunos aprendam História, embora não referindo os conteúdos apreendidos, mas sim a forma como procuram saber se isso acontece, ou seja, nos processos de verificação das aprendizagens (avaliação). Na opinião de A. Mário e A. Kiafuka, quando fazem a revisão da aula anterior, colocando questões referentes aos conteúdos ministrados naquela aula, os alunos respondem de forma satisfatória. Já A. Rogério, embora refira que não pode afirmar com exatidão que os alunos aprendem, afirma que faz os possíveis para que os mesmos aprendam o conhecimento histórico ensinado, podendo estes serem aperfeiçoados nas classes subsequentes. Não obstante a isso, este entrevistado também é de opinião que a seguir ao desenvolvimento dos conteúdos, colocando questões aos alunos, a partir das suas respostas consegue perceber que as estratégias por ele utilizadas permitiram verificar que os alunos apreenderem o conteúdo ministrado. Até porque, conhecendo a turma, já sabe quais os que geralmente apresentam mais dificuldades, por isso procura sempre atendê-los.

Todavia, apesar dessa aparente unanimidade entre os entrevistados, a julgar pelo constatado a partir das práticas relatadas nesta e noutras categorias e subcategorias, as ações que estes afirmam colocar aos alunos não parecem ser suficientemente capazes de fornecerem evidências se efetivamente os alunos desenvolvem (ou não) aprendizagens históricas, conforme almejado nessas classes, tendo em conta as finalidades educativas da disciplina e o respetivo perfil de saída neste nível de ensino. Ou seja, se tais práticas de ensino da História

contribuem, como defende Solé (2015), para o desenvolvimento “das estruturas cognitivas essenciais dos alunos ao nível do pensamento histórico e temporal, indispensáveis para uma melhor aprendizagem e compreensão da História, ao longo do percurso escolar” (p. 173). Este aspeto será aprofundado na dimensão 2, voltada à análise das práticas letivas dos professores da 5.^a e 6.^a classes da escola onde o estudo se desenvolveu.

Na subcategoria C.5.7 agruparam-se as perceções dos entrevistados em relação aos tipos de atividades extra-aulas que propõem aos alunos na disciplina de História. As unidades textuais agrupadas na tabela 27 buscam apresentar evidências sobre a utilização ou não de tais atividades.

Tabela 27 – Subcategoria C.5.7 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.5.7 – Realização de atividades extra sala de aulas	<p><i>“[...] aconselho eles, se os pais tiverem possibilidade levam-nos a alguns museus para conhecerem [...] depois eu pergunto [...]. Uma das coisas que às vezes eu gosto que os alunos contam são as notícias [...] sobre o que eles ouvem nos noticiários, se leram jornais [...] depois contarem-me o que perceberam [...]. Não tem como! Não há meios para tal. Uma vez a outra acho que é sim importante. (...) Epá! Acho que vão [...] conhecer mais a História [...]. Eu acredito que há muitos que não conhecem certos museus [...]”. Assim acho que vão aprender mais e isso faz bem as suas atividades escolares e ao desenvolvimento deles (A. Mário/P5);</i></p> <p><i>“[...] seria pelo menos uma visita a um local histórico, mas nesses últimos anos ou neste ano letivo tem sido difícil por causa dos meios de transportes [...]”. “[...] Sim, exato [...] às vezes quando alguém tem alguma dúvida e coloca, oriento como trabalho para todos. Quem tem em casa um computador e temos as mediatecas então pesquisem para ver se encontram a resposta para a questão. E quando chegam à escola, na aula de História colocam para o professor dar a explicação necessária e comparar com aquilo que [o aluno] investigou para ver se é compatível (A. Rogério/P6A);</i></p> <p><i>“[...] Não, ainda não. Noutros anos fomos a um museu, mas este ano ainda não saímos [...]” (A. Kiafuka/P6B);</i></p> <p><i>“[...] Posso dizer que não existe mesmo nenhuma atividade, tirando algumas datas comemorativas em que a direção da escola raras vezes reunia um grupo de alunos e iam visitar alguns museus, por exemplo o museu da moeda. Tirando isso que também tem sido muito raro, não existe mesmo nada. Aqui nada acontece mesmo” (A. Alice/C5);</i></p> <p><i>“[...] Nos aconselham algumas vezes a irmos, por exemplo à um museu, fazer uma foto e colocar num cartaz para apresentarem aos alunos na aula. Achamos que também é uma forma de utilização de meio de ensino para a aula [...]. Em colaboração com o chefe de secretaria, penso que seria necessário realizarmos aulas extra salas, ou seja, uma visita por exemplo num museu para que os alunos possam ver de perto aquilo que aprendem na aula de História. Isso dificilmente acontece, e se acontece é uma ou duas vezes num determinado ano [...]” (A. Diabanza/C6).</i></p>

Fonte: Autor

Assim, a partir das unidades textuais transcritas na tabela 27, nota-se que todos os entrevistados parece considerarem as atividades extra-aulas importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, mas indicam pouca frequência das mesmas e muitas limitações para a sua ocorrência.

As atividades por eles mencionadas consistem fundamentalmente na realização de visitas de estudo a locais históricos ou a museus. Para além disso, apenas A. Rogério referiu que quando os alunos apresentam determinadas dúvidas, orienta como trabalho para todos, atividade de consulta em casa e de pesquisa para aqueles que eventualmente tenham computadores ou possam ir à mediateca, promovendo assim o trabalho autónomo do aluno. Todavia, e como se referiu atrás, todos eles também são uníssonos em afirmar que não têm realizado, por exemplo, ações de visitas de estudos, por dificuldades várias, fundamentalmente de falta de transporte.

Significa que, contrariamente ao que a literatura especializada recomenda relativamente à necessidade de realização de atividades extra sala de aulas por exemplo pequenas “pesquisas históricas” e visitas de estudo a locais históricos e museus (MED, 1985; Cooper, 2015; Pinto, 2016), possibilitando que os alunos tenham contacto direto e real com os artefactos ou materiais com os quais os historiadores trabalham, as práticas relatadas estão distantes disso. Contudo, note-se que próximo dessa e doutras escolas existem alguns locais históricos como, por exemplo, os Largos das Heroínas e o da Independência que poderiam ser visitados, sem necessidade de transporte. Trata-se de atividades necessárias e importantes nas práticas letivas no âmbito do ensino da História, visto que, na perspectiva de Freitas (2010), favorecem a diferenciação entre a natureza do trabalho histórico e do relato ficcional, não fundamentado na evidência. Portanto, estas atividades possibilitam que os alunos tenham contacto com determinados artefactos como fontes históricas para serem interpretadas e não apenas observadas, e como refere Cooper (2012), para serem objeto de discussão, por exemplo, sobre a sua origem, função ou identidade. Atividades como estas podem também estimular o aperfeiçoamento do vocabulário, bem como a formulação de perguntas e de hipóteses acerca dos objetos. Isto significa que é desejável estimular a colocação de dúvidas (e não combater-las simplesmente)

como ponto de partida para a pesquisa histórica, mesmo ao nível das crianças em idade escolar.

Por fim, na subcategoria C.5.8 foram agregadas as percepções dos entrevistados em relação às dificuldades e constrangimentos enfrentados no desenvolvimento e gestão do Programa de História, conforme as unidades textuais apresentadas na tabela 28.

Tabela 28 – Subcategoria C.5.8 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.5.8 – Dificuldades e Constrangimentos	<p><i>“[...] Tínhamos que fazer [...] outras atividades extraescolares mas essas requerem [...] meios de transportes e outros meios de trabalho. E há [...] dificuldades por vezes de materiais que nós mesmo é que temos que criar [...]. [...] Algumas vezes no programa vem um tema mas no livro não encontra o resumo, isso deixa a pessoa um pouco chateada [...]. [...] Algumas vezes quero usar um outro método mas não consigo [...] por dificuldade mesmo de material [...]”</i> (A. Mário/P5);</p> <p><i>“[...] Nós não temos [...] os programas [...] os guias metodológicos [...] até se for perguntar à direção da escola, verá que para além dos programas, eles não têm mais nada. [...] Não realizamos visitas por falta de condições. Nos outros anos levávamos as crianças ao museu da escravatura ou de história natural, mas agora as condições não permitem [...] falta de transportes [...]. O meio mais usado é mesmo o manual. [...] Porque mesmo este livro que nos deram, no fim do ano letivo tenho que devolver [...]. Falando então em filmes, isso é o pior [...] nem retroprojektor a escola tem. [...] Infelizmente nem textos. [...] O livro de História é o que em todos os anos nunca conseguimos acabar. [...] Porque este volume para alunos da 6ª classe [...] tinha que ser mais simplificado</i> (A. Rogério/P6A).</p> <p><i>“[...] Por vezes nem tenho o material que é a cartolina para fazer os desenhos e acabo por dar a aula sem utilizar a gravura e utilizo apenas o livro [...]. Para ter o material eu é que devo ir atrás, comprar ou solicitar de alguém que tem para fazer cópia, porque o ministério ou a escola não fornecem aos professores. [...] Tem o conteúdo que diz as civilizações mais antigas de África, baralha um pouquinho. Porque por um lado fala uma coisa, e depois passa para outra. Tem uma confusão aí enorme. Por vezes até eu não consigo compreender aquilo que vou ministrar. [...] Este ano ainda não saímos [...] por causa do meio de transporte [...]. [...] Nem sempre faço a avaliação de todos eles, porque visto que são muitos, e por vezes não consigo avaliar todos eles”</i> (A. Kiáfuka/P6B).</p> <p><i>“[...] há professores [...] têm ministrado as aulas de História de forma muito expositiva [...] é só [...] mandar passar a matéria, [...] tirar do livro para o caderno. Se explicou ou não, o importante é que o aluno tenha a matéria toda aí [...]. Muitos têm pouco conhecimento sobre a disciplina (...) não temos formação específica em História, por isso temos tido dificuldades até mesmo em definir o conceito de História [...]”</i> (A. Alice/C5);</p> <p><i>“[...] Algumas vezes temos dificuldades em interpretar um determinado conteúdo [...] dificuldades [...] sobretudo na aquisição de recursos. Quando planificamos uma aula, se pensamos em usar um determinado recurso (...), não temos tido o apoio necessário da direção da escola neste sentido. E aula assim fica meia amputada ou mesmo completamente amputada. Nós [...] é que temos de nos virar, ficamos parece artistas. [...] Temos limitações por não termos meios de trabalho, sobretudo os meios didáticos [...] um material rudimentar ou [...] material que os homens primitivos usavam na caça. Mas dificilmente conseguimos isso, por isso nos limitamos em fazer o que tem estado ao nosso alcance, e assim dificilmente conseguimos aprofundar os conteúdos desta disciplina [...] Isso tem dificultado bastante as minhas aulas, por vezes me sinto frustrado porque não consigo fazer com beleza e mestria</i></p>

Fonte: Autor

Com efeito, a partir das unidades textuais transcritas na tabela 28 constata-se que as dificuldades e constrangimentos relatadas são de diferente natureza, nomeadamente: (a) escassez de recursos pedagógico-didáticos (novos programas, guias metodológicos ...), (b) falta de recursos adicionais (por exemplo, retroprojetores nas salas de aula, de transportes para as visitas de estudo), (c) complexidade de alguns conteúdos programáticos, (d) extensão dos Programas, (e) o elevado número de alunos em cada turma, e (f) carência de formação especializada dos professores.

Assim, segundo os entrevistados A. Mário, A. Rogério, A. Kiafuka e A. Diabanza, a carência de recursos tem dificultado sobremaneira as suas atividades de planificação de aula e, por esta razão, limitam-se, muitas vezes, a trabalhar apenas com o Manual do aluno. A este propósito afirmam ainda que mesmo a direção da escola não dispõe de recursos pedagógico-didáticos adicionais, com exceção dos Programas. Acresce-se a isso a falta de meios de transportes escolares que deveriam servir para a realização de visitas de estudos a locais históricos e/ou museus, de modo a enriquecer o trabalho didático-pedagógico realizados na escola no âmbito da disciplina de História, e de retroprojetores para mostrarem filmes.

Os entrevistados A. Mário, A. Kiafuka e A. Diabanza reportam ainda que os Programas incorporam alguns conteúdos que consideram complexos, por exemplo sobre os reinos africanos, acrescentando que por vezes no Manual não aparecem devidamente discutidos, criando dificuldades na sua compreensão e, conseqüentemente, na sua lecionação. Em relação a isso, o entrevistado A. Rogério é ainda de opinião que tais Programas são muito extensos, com excesso de conteúdos, daí que em todos os anos letivos dificilmente os professores consigam cumpri-los. Outro elemento digno de realce na opinião ainda de A. Rogério e A. Kiafuka reside no número de alunos por turma. Este constrangimento, isto é, o excesso de alunos em cada turma, tem dificultado, nomeadamente, a realização adequada da avaliação das aprendizagens.

Para além desses aspetos, os entrevistados A. Alice e A. Diabanza dizem constatar que muitos professores da 5.^a e 6.^a classes nessa escola têm

apresentado dificuldades em lecionar a disciplina de História, uns alegadamente por pouco conhecimento desta área de saber, e outros por deficiências na formação didática, ao nível das metodologias, razão pela qual, em muitos casos, as suas aulas têm sido predominantemente expositivas.

Síntese geral da Dimensão 1 (D1)

Nesta dimensão (D1) indagamos e discutimos os principais resultados sobre concepções e práticas relatadas por cinco participantes, nomeadamente três professores (um da 5.^a e dois da 6.^a classe) e dois coordenadores, sendo um de cada uma dessas classes. Tais concepções e práticas relatadas, voltadas ao currículo instituído e instituinte da disciplina de História no EP em Angola, emergiram de entrevistas feitas a esses participantes. A análise e discussão foram operacionalizadas em função das seguintes categorias: Conhecimento do Programa; Papel dos professores na concepção do Programa e de outros recursos; Concepções sobre os Programas e Recursos; Gestão do Programa; Práticas relatadas de desenvolvimento e gestão do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (PEAAv).

Os resultados apresentados e discutidos apontam para a existência de um grau de conhecimento limitado, da parte dos entrevistados, em relação aos novos Programas atualizados no âmbito da Revisão Curricular em curso em Angola, Programas esses que entraram em vigor no ano letivo 2019. Quanto à participação nos processos de concepção e elaboração dos Programas e outros recursos (por exemplo, o Manual e o Guia Metodológico do professor), verificou-se unanimidade ao afirmarem que não são envolvidos em tais processos, sendo estes da exclusiva responsabilidade do MED-INIDE, cabendo-lhes apenas a tarefa de implementar/reproduzir o conteúdo curricular que lhes é imposto. Ao mesmo tempo, revelaram concepções sobre a necessidade e importância do seu envolvimento nesses processos, visto que cabe a eles a responsabilidade do seu desenvolvimento e gestão na escola e na sala de aula.

Quanto à gestão do Programa, os resultados sugerem que as ações pedagógicas que os professores desenvolvem circunscrevem-se, sobretudo, às planificações de aulas, por regra realizadas quinzenalmente ao nível das ZIP,

algumas vezes nas coordenações de classes, e entre colegas (parecendo, por vezes, de natureza informal), o que evidencia elementos de práticas de trabalho colaborativo docente. Isto porque partilham preocupações e experiências no sentido de aprimorarem as suas práticas pedagógico-didáticas, embora essas preocupações configurem essencialmente questões sobre os conteúdos curriculares dos Programas.

Outro aspeto explorado nesta dimensão foram as conceções dos professores relativas às práticas de desenvolvimento e gestão do PEAAv relatadas. Neste particular, com base na análise e discussão dos resultados, constatamos que os participantes consideram importante a atividade de planificação e fundamental na atividade profissional docente, por isso, relevante para o sucesso educativo. Quanto aos objetivos de aprendizagens que dizem privilegiar nas aulas, de um modo geral, situam-se no domínio do conhecimento factual, da compreensão e, em menor grau, da explicação. Apesar disso, tais objetivos, se comparados aos níveis cognitivos da taxonomia de Bloom revisada, situam-se apenas nos níveis factual (A) e conceptual (B), sobretudo num registo de reprodução de ideias expostas pelo professor e manual, em desfavorecimento do processual (C) e do metacognitivo/meta-histórico (D). Este cenário pode comprometer o alcance das finalidades educativas da disciplina nas classes e no nível de ensino. Relativamente aos procedimentos metodológicos, os resultados das entrevistas apontam tendências de práticas de diversificação dos métodos de ensino pelos professores (e.g., debate, exposição oral, elaboração conjunta), nas suas aulas, embora sem alusão à práticas de iniciação à pesquisa histórica. Todavia, apesar desse reconhecimento nos seus discursos, apenas um dos participantes manifestou uma perceção quanto a importância de desenvolver práticas coerentes com a natureza da História.

De referir ainda que, no quesito avaliação, os resultados evidenciaram o predomínio de relatos de realização de práticas tendencialmente de avaliação contínua, no sentido de terem sido indicados vários momentos e atividades avaliativas (por exemplo, utilização de perguntas orais e escritas nas aulas) que não apenas os testes, realizados no final dos trimestres escolares. Houve ainda unanimidade quanto à importância do registo de evidências dos resultados das

avaliações realizadas. Porém, quase todos os professores indicaram limitações de concretização de práticas de avaliação contínua, nomeadamente devido ao excessivo número de alunos em sala de aula. Em termos de recursos didáticos (como por exemplo, os manuais, fontes históricas adicionais incluindo gravuras) a grande maioria dos entrevistados considera importante a sua utilização e diversificação nas aulas, pois, por um lado, motiva os alunos e, por outro, facilita o ensino e a apropriação dos conhecimentos aos sujeitos aprendentes. Todavia, mais uma vez referem a dificuldade do uso de alguns recursos (como por exemplo, visionamento de filmes) e de realização de atividades extra-aulas, por falta de condições e recursos na escola, bem como dificuldades de mobilização de fontes históricas, embora os manuais incorporem algumas. Contudo, e como é do conhecimento do autor desta tese, próximo da escola existem locais históricos que poderiam ser visitados, tais como o Largo das Heroínas e o Largo da Independência, sem a necessidade de recorrer a transportes. Finalmente, os participantes referiram que algumas vezes encontram dificuldades em abordar determinados conteúdos científicos da disciplina de História, por terem um conhecimento limitado deles, o que poderá advir sobretudo da sua formação de carácter generalista.

5.2 – DIMENSÃO 2 (D2): Práticas sobre o currículo instituinte

A dimensão 2 (D2) integra os resultados, e sua interpretação, com base na análise de conteúdo dos dados recolhidos através das seguintes fontes, de modo a permitir-se a diversificação e o cruzamento de dados:

- Nove aulas observadas (Au-1,2,3) a três professores participantes do estudo, nomeadamente um da 5.^a classe (A. Mário/P5) e dois da 6.^a classe (A. Rogério/P6A, e A. Kiafuka/BP6);
- Planos de aulas diários das aulas observadas (PAu-1,2,3);
- Enunciados de provas do professor (Prova_Prof) e do exame final da 6.^a classe (Prova_Ex_Final_6cl);
- Registos do diário de bordo do investigador (DB).

Os dados recolhidos através da observação direta, não participante, das nove aulas, três por cada professor, foram submetidos ao tratamento com a

realização de narrações multimodais, com base nos estudos realizados por Bernardino Lopes e colaboradores (ver por exemplo, Lopes, Viegas & Pinto, 2018) e que se ilustram nos apêndices 4 e 5). Com base no modelo de análise definido, apresentam-se e discutem-se aqui os resultados organizados por diferentes categorias e subcategorias e corporizados por unidades textuais.

De notar que quanto às aulas observadas, o que esteve em causa foi a necessidade da captação de evidências relativas a uma variedade de manifestações de diversa natureza, de forma direta e natural, capazes de permitirem uma descrição e caracterização das práticas pedagógico-didáticas dos participantes, nomeadamente a partir das planificações, desenvolvimento e gestão das aulas da disciplina de História. Por conseguinte, na perspetiva de Veloz (2017) e Afonso e Agostinho (2019), tais evidências, tendo em conta os objetivos ambicionados, precisam de incluir uma pluralidade de elementos, dentre outros, “a formulação, explicitação e orientação dos objetivos, a seleção, organização e abordagem dos conteúdos, a seleção, utilização e diversificação de meios de ensino, seleção, utilização e diversificação de métodos de ensino, seleção, utilização e diversificação das atividades avaliativas, relações interpessoais entre alunos e alunos-professor” (Afonso & Agostinho, 2019, p. 147) e as relações entre esses elementos.

Em relação aos dados de outras fontes (planificações, provas, exame, registos do diário de bordo), em função do modelo de análise definido selecionamos as unidades textuais por subcategorias afins, no sentido de permitirem um cruzamento com os das observações de aulas que geraram as narrativas multimodais.

Deste modo, à semelhança da D1, para a apresentação e discussão dos resultados da D2 foram definidas categorias e subcategorias de análise. Estas emergiram fundamentalmente do referencial teórico da pesquisa, bem como das dimensões presentes na grelha de análise dos Programas (ver apêndice 1). Na tabela 29 apresenta-se a categorização usada na D2.

Tabela 29 – Categorias e subcategorias definidas para a Dimensão 2

Dimensão 2 (D2)	Categorias (C)	Subcategorias
D.2 – Práticas sobre o currículo	C.1 – Relação entre os objetivos da aula, os	C.1.1 – Explicitação de objetivos de aprendizagem de diferentes níveis, nos planos de aulas

instituinte	níveis cognitivos A, B,C,D (Krathwohl, 2002) e as dimensões do PEAAv, nas planificações didáticas	C.1.2 – Explicitação dos conteúdos, métodos, recursos didáticos, atividades avaliativas e sua relação com os diferentes objetivos
	C.2 – Desenvolvimento e gestão das aulas (introdução, desenvolvimento e conclusão): sua relação com perspectivas atuais da Educação Histórica	C.2.1 – Existência de atividades de exploração das ideias prévias dos alunos
		C.2.2 – Estabelecimento de relações entre os conteúdos da aula e os da (s) aula (s) anterior e posterior (es)
		C.2.3 – Exemplificação de conteúdos a partir de aspetos específicos do contexto local
		C.2.4 – Consistência no tratamento de conteúdos históricos com conceitos meta-históricos (pesquisa histórica, elaboração de conclusões e argumentação entre perspectivas)
		C.2.5 – Articulação dos conteúdos da História com os de outras disciplinas da classe
		C.2.6 – Procedimentos metodológicos privilegiados (por exemplo, exposição, dramatização, elaboração conjunta/em pequenos grupos, debates, trabalho independente, perguntas orais, escritas)
		C.2.7 – Recursos didáticos privilegiados (manuais, cadernos de atividades, meios digitais, audiovisuais...) para interpretação de fontes históricas (textos, gravuras, filmes, músicas...)
		C.2.8 – Funções de avaliação privilegiadas (regulação/monitorização, classificação)
		C.2.9 – Incidência das atividades avaliativas, incluindo a prova do professor (tipos, abrangência aos conteúdos programáticos e sua formulação em relação aos níveis cognitivos)
		C.2.10 – Inclusão de atividades de consolidação dos conteúdos da aula (reprodução, narrativa pessoal, metacognição...)
	C.3 – Relações entre o planejado e o implementado	C.3.1 – Relações ao nível dos objetivos de aprendizagem planeados
		C.3.2 – Relações ao nível dos conteúdos
		C.3.3 – Relações ao nível dos métodos
		C.3.4 – Relações ao nível dos recursos didáticos
C.3.5 – Relações ao nível da avaliação		

Fonte: Autor

Categoria 1 (C1) – C.1 – Relação entre os objetivos da aula, os níveis cognitivos A,B,C,D (Krathwohl, 2002) e as dimensões do PEAAv, nas planificações didáticas.

Nesta categoria (C1) reuniram-se as unidades textuais derivadas dos planos de aulas diários, das nove aulas observadas. Salienta-se que, em relação aos conteúdos planificados, na 5.ª classe, para a primeira aula foi o *Tema 5 – Angola na era do tráfico de escravos*, com o seguinte conteúdo, “*As consequências do tráfico de escravos*” (PAu-1; A. Mário/P5), e para as outras duas (PAu-2,3; A. Mário/P5), o *Tema 6 – A ocupação do território*, ambas com o mesmo conteúdo, “*As campanhas de ocupação efetiva*”. Já na 6.ª classe, todas as aulas planificadas pelos dois professores observados foram sobre o mesmo *Tema 6 – A época colonial em África*, e também sobre os mesmos conteúdos, designadamente, “*A importância histórica das resistências africanas à ocupação*” (PAu-1; A. Rogério/P6A e A. Kiafuka-P6B), “*A administração, o controlo e a exploração da mão-de-obra africana*” (PAu-2; A. Rogério/P6A e A. Kiafuka-P6B) e “*A economia: agricultura*” (PAu-3; A. Rogério/P6A e A. Kiafuka-P6B).

Pretendeu-se incluir evidências sobre como e de que forma os professores formularam e explicitaram os objetivos de aprendizagens nos planos de aula, nomeadamente no sentido de contemplarem os diferentes níveis cognitivos (A, B, C, D) e sua relação com as demais componentes do PEAAv. Para o efeito, nas tabelas 30 e 31 foram incluídas excertos textuais por subcategorias de análise que permitiram a operacionalização da C.1.

Tabela 30 – Subcategoria C.1.1 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.1.1 – Explicitação de objetivos de aprendizagem de diferentes níveis, nos planos de aulas	<p>“Saber como foram feitas as campanhas de ocupação efetiva dos territórios” (PAu-2,3, A. Mário/P5);</p> <p>Objetivo geral: “Compreender que os africanos não aceitaram pacificamente o tráfico de escravos, a conquista e a opressão colonial” (PAu-1, 2 e 3, A. Rogério/P6A);</p> <p>Objetivos específicos: Compreender que em Angola também ocorreu a resistência contra à ocupação” (PAu-1, A. Rogério/P6A); Compreender que em África havia resistências contra a ocupação” (PAu-2, A. Rogério/P6A); Compreender que em África havia grupos de resistência contra a ocupação colonial” (PAu-3, A. Rogério/P6B);</p> <p>“Compreender que os africanos não aceitaram pacificamente o tráfico de escravos, a conquista e a opressão colonial (PAu-1 e 2, A. Kiafuka/P6B); Demonstrar as causas das derrotas dos movimentos de resistências” (PAu-1, A. Kiafuka/P6B); Argumentar</p>

	<p>sobre a administração colonial no controlo e na exploração da mão-de-obra africana” (PAu-2, A. Kifuka/P6B); “Compreender o impacto do tráfico de escravos e da opressão colonial nas sociedades africanas; Ilustrar alguns exemplos sobre a atividade do controlo em Angola” (PAu-3, A. Kifuka/P6B).</p>
--	---

Fonte: Autor

Assim, nota-se que, com exceção da planificação da primeira aula (PAu-1) de A. Mário, que não explicita os objetivos de aprendizagem, em todos outros planos de aulas os professores formulam os objetivos. Entretanto, quanto à sua formulação, nos PAu-2 e 3 de A. Mário, estes situam apenas no nível A (conhecimento factual). Do mesmo modo, os objetivos expressos nos PAu-1, 2, 3 de A. Rogério se situam ao nível A (conhecimento factual). Quanto aos objetivos nos planos de aulas de A. Kifuka, nota-se que estes apresentam uma realidade diferente, na medida em que, se o primeiro objetivo nos três planos de aulas (PAu-1, 2 e 3) se situa ao nível A (conhecimento factual), os segundos, igualmente dos três, enquadram-se no nível D (conhecimento Metacognitivo).

Isso sugere que, no caso dos planos de aulas de A. Mário e A. Rogério, privilegiam-se apenas objetivos associados a conhecimentos factuais, evidenciando-se uma perspetiva que não valoriza aprendizagens de conceitos substantivos, bem como as noções epistemológicas da História, incluindo a componente da metacognição dos alunos. Apenas se verifica uma exceção (nos planos de A. Kifuka), onde se nota uma certa valorização de objetivos do nível metacognitivo. Porém, e de acordo com o desejado, isto é, inclusão de objetivos nos quatro níveis referidos por Krathwohl (2002), há dois deles ausentes (B e C). Este resultado está alinhado com a perspetiva criticada por Barca (2011) e Domínguez (2015), relativamente à falta de equilíbrio entre os conceitos substantivos e os meta-histórico, desvirtuando, assim, o essencial do aprender a pensar historicamente, a semelhança do constatado na análise dos Programas (ver capítulo 4).

Uma possível explicação para este resultado, corroborada em literatura de investigadores angolanos (por exemplo, Peterson, 2003; Oliveira, Silva & Santos, 2019; Luís & Black, 2019), pode residir no facto de que os professores do EP em Angola apresentam, frequentemente, uma formação deficitária, em particular, assente, numa perspetiva educativa que se quer integral, o que aqui se pode

traduzir pela não inclusão de objetivos de aprendizagens nos quatro níveis cognitivos.

Quanto a C.1.2, a tabela 31 inclui excertos textuais relativos aos conteúdos, métodos, atividades, recursos, modalidades e atividades avaliativas captadas das nove planificações diárias das aulas observadas aos três professores.

Tabela 31 – Subcategoria C.1.2 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
<p>C.1.2 – Explicitação dos conteúdos, métodos, recursos didáticos, atividades avaliativas e sua relação com os diferentes objetivos</p>	<p>Quanto aos conteúdos abordados: <i>“As consequências do tráfico de escravos”</i> (PAu-1, A. Mário/P5); <i>“As campanhas de ocupação efetiva”</i> (PAu-2,3, A. Mário/P5); <i>“A importância histórica das resistências africanas à ocupação”</i> (PAu-1, A. Rogério/P6B); <i>“A administração, o controlo e a exploração da mão-de-obra africana”</i> (PAu-2, A. Rogério/P6B); <i>“A economia (agricultura)”</i> (PAu-3, A. Rogério/P6B); <i>“A importância histórica das resistências africanas”</i> (PAu-1, A. Kiafuka/P6B); <i>“A administração, o controlo e a exploração da mão-de-obra africana”</i> (PAu-2, A. Kiafuka/P6B); <i>“A economia: agricultura”</i> (PAu-3, A. Kiafuka/P6B).</p> <p>Quanto aos métodos, atividades e recursos: <i>“Diálogo, explicativo, elaboração conjunta, trabalho independente”</i> (PAu-1, A. Mário); <i>“Diálogo, observação, explicativo, elaboração conjunta, trabalho independente”</i> (PAu-2, A. Mário); <i>“Diálogo, observação, explicativo, elaboração conjunta, trabalho independente”</i> (PAu-3, A. Mário); <i>“Oral, visual e prático”</i> (PAu-1, A. Rogério); <i>“Oral, visual, prático e explicativo”</i> (PAu-2, A. Rogério); <i>“Oral, visual, prático e explicativo”</i> (PAu-3, A. Rogério); <i>“Observação, explicativo, elaboração conjunta, trabalho independente”</i> (PAu-1, A. Kiafuka); <i>“Observação, explicativo, elaboração conjunta, trabalho independente”</i> (PAu-2, A. Kiafuka); <i>“Observação, diálogo, explicativo, elaboração conjunta, trabalho independente”</i> (PAu-3, A. Kiafuka). <i>“Manual do aluno, conhecimento do aluno”</i> (PAu-1, A. Mário); <i>“Manual do aluno, conhecimento do aluno”</i> (PAu-2, A. Mário); <i>“Manual de História, conhecimento do aluno”</i> (PAu-3, A. Mário); <i>“Manuais, cadernos, esferográficas”</i> (PAu-1, A. Rogério); <i>“Manuais de História, cadernos, esferográficas”</i> (PAu-2, A. Rogério); <i>“Manuais, cadernos, esferográficas”</i> (PAu-3, A. Rogério); <i>“Gravura, manual”</i> (PAu-1, A. Kiafuka); <i>“Gravura, experiência do aluno”</i> (PAu-2, A. Kiafuka); <i>“Gravura, manual, experiência do aluno”</i> (PAu-3, A. Kiafuka). <i>“Diagnóstica, formativa”</i> (PAu-1, A. Mário); <i>“Diagnóstica, formativa”</i> (PAu-2, A. Mário); <i>“Diagnóstica, formativa”</i> (PAu-3, A. Mário);</p> <p>Quanto às modalidades e atividades de avaliação:</p>

	<p>“O professor faz perguntas orais individualmente para ver se atingiu os objetivos”; Os alunos individualmente põem-se em pé e respondem as perguntas [...]” (PAu-1, A. Rogério); “O professor faz perguntas orais aos alunos individualmente para ver se atingiu os seus objetivos”; Os alunos individualmente põem-se em pé e respondem as perguntas [...]” (PAu-2, A. Rogério); “O professor faz perguntas individuais aos alunos para ver se atingiu os objetivos ou não”; “Os alunos individualmente põem-se em pé e respondem as perguntas [...]” (PAu-3, A. Rogério);</p> <p>“Diagnóstica, formativa” (PAu-1, A. Kiafuka); <i>Diagnóstica, formativa</i>” (PAu-2, A. Kiafuka); <i>Diagnóstica, formativa</i>” (PAu-3, A. Kiafuka);</p>
--	---

Fonte: Autor

É possível notar-se a partir das unidades textuais incluídas na tabela 31, extraídas dos planos de aulas diários das aulas observadas, nos professores A. Mário, A. Rogério e A. Kiafuka, a existência de alinhamentos entre os objetivos de aprendizagem e os conteúdos planejados, na medida em que tais objetivos incorporam os conteúdos presentes nos temas a serem lecionados nas mesmas. Por exemplo, nos planos de aula de A. Mário, constatou-se, nos objetivos, referências às campanhas de ocupação dos territórios e, nos de A. Rogério e A. Kiafuka, a alusão aos aspetos da época colonial em África, às campanhas de resistência e à administração colonial. E, de igual modo, nota-se uma coerência com os temas e subtemas previstos nos Programas oficiais da disciplina de História da 5.^a e 6.^a classes, analisados no capítulo anterior.

Em relação aos métodos de ensino planeados (ver Tabela 31), estes aparentam revelar uma relação coerente com os objetivos, uma vez que implicam ações que envolvem o *diálogo*, o *trabalho independente*, a *elaboração conjunta* e a *observação*, capazes de favorecerem o alcance de tais objetivos. Porém, denota-se a ausência de alusões sobre ações de iniciação à pesquisa histórica, o que novamente contraria autores da Educação Histórica, como por exemplo, Cooper (2015).

Quanto aos recursos didáticos, com exceção das planificações de A. Kiafuka que incluem referências sobre o uso de gravuras, nas planificações de A. Mário e A. Rogério apenas é privilegiado o uso do Manual. Para além disso, todos eles fazem referência a outros elementos, tais como, o conhecimento e a experiência do aluno, o uso da esferográfica e do caderno que, de acordo com a literatura especializada (por exemplo, Piletti, 2010), não constituem recursos

didáticos. É relevante ainda constatar-se que, com exceção de A. Kiefuka, as planificações dos outros dois professores não incluem referências sobre recursos que privilegiem a interpretação de fontes históricas. Isso, por sua vez, para além de revelar ausência de coerência entre os recursos didáticos e os objetivos planificados, pode igualmente comprometer a sua consecução.

No caso da avaliação, existe alguma consensualidade, uma vez que nas planificações de A. Mário e A. Kiefuka não são explicadas as atividades avaliativas a utilizar, capazes de assegurar o alcance dos objetivos planificados. Nas suas planificações, em relação à avaliação, apenas referem que será formativa e sumativa. Já A. Rogério, apesar de prever dirigir perguntas orais aos alunos no sentido de aferir o alcance dos objetivos da aula, também não desenvolve, ou exemplifica, o tipo de perguntas que poderão ser colocadas. Esta constatação sugere que, para além dos conteúdos e até certo ponto dos métodos de ensino planificados, os outros componentes (meios de ensino e avaliação) do processo de ensino-aprendizagem e avaliação revelam uma relação incoerente com os objetivos nos planos de aula, e também com o que a literatura privilegia para a Educação Histórica (por exemplo, Moreira & Vasconcelos (2007)). Nota-se, por exemplo, que os Programas oficiais da disciplina de História fazem alusão em relação à necessidade de utilização diversificada de atividades avaliativas, tais como, “tarefas para casa, perguntas orais, perguntas escritas, observação, trabalhos em grupo e individuais, debates, demonstração, chuva de ideias, jogos de papéis, situação-problema” (MED-INIDE, 2019b).

Categoria 2 (C.2) – Desenvolvimento e gestão das aulas (introdução, desenvolvimento e conclusão): sua relação com perspetivas atuais da Educação Histórica

Na categoria (C.2) reuniram-se evidências, agora oriundas da observação das aulas, capazes de espelharem as perspetivas metodológicas e epistemológicas subjacentes às práticas pedagógico-didáticas dos professores no desenvolvimento e gestão das aulas da disciplina de História. Para o efeito, selecionaram-se as unidades textuais, agrupadas por subcategorias na tabela 32.

Tabela 32 – Subcategoria C.2.1 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
--------------	-------------------

<p>C.2.1 – Existência de atividades de exploração das ideias prévias dos alunos</p>	<p>“[...] Meninos, na aula passada o professor fez um desenho no quadro, não é? Então digam, que desenho era? O que simbolizava o desenho? Muito bem meninos: quantos continentes estiveram envolvidos neste comércio? Quais são?” (Au-1, A. Mário/P5). “[...] Meninos, na aula passada falamos sobre a ocupação dos territórios africanos pelos europeus, certo? Também falamos que essas campanhas de ocupação geraram muitos conflitos e que os africanos derrotados deveriam pagar tributo aos europeus. Lembram-se disso?” (Au-2, A. Mário/P5). “[...] Então meninos, o que falamos na aula passada?” (Au-3, A. Mário/P5).</p> <p>“[...] Quem são os povos que colonizaram os territórios do continente africano? Citem alguns países que colonizaram África. Qual foi o objetivo da conferência de Berlim? Quem convocou a conferência? Em que país fica Berlim?” (Au-1, A. Rogério/P6A). “[...] Quais foram os tipos de administração que existiram na época colonial? Como funcionavam cada um deles?” (Au-2, A. Rogério/P6A).</p> <p>“[...] O que é uma conferência? Como se chama a conferência estudada na aula anterior? Em que cidade e país foi realizada? Qual foi a sua finalidade? Em que ano foi realizada e por quem foi convocada?” (Au-1, A. Kiafuka/P6B). “[...] Meninos, o que abordamos na aula passada? (Au-2, A. Kiafuka). “(...) Meninos, na última aula de História falamos sobre o quê? Quais são os tipos de administração? (Au-3, A. Kiafuka/P6B).</p>
---	---

Fonte: Autor

Em relação a C.2.1, é possível verificar-se pelas unidades textuais que as atividades que poderiam ser de exploração das ideias prévias dos alunos, circunscreveram-se a perguntas orais dirigidas aos alunos no início das aulas, relacionadas com os conteúdos abordados nas aulas anteriores. Entretanto, tais questões revelam algumas limitações na conceção do que significa explorar as ideias prévias dos alunos. Em contrapartida, estas questões poderiam ser orientadas, nomeadamente para o âmbito das experiências de vida dos alunos, bem como de conteúdos desenvolvidos em aulas de outras disciplinas da classe, por sinal lecionadas pelo mesmo professor.

De notar que a ilustração e exploração de duas gravuras que retratam figuras históricas que se destacaram em África, e particularmente em Angola, nas lutas contra o regime colonial opressor e nas campanhas de ocupação efetiva dos territórios africanos, podem ser do conhecimento prévio dos alunos. Daí que as atividades de exploração das ideias prévias dos alunos possam servir também para os motivar num determinado momento da aula e, de igual modo, as atividades de motivação podem contribuir para integrar os alunos no projeto educativo do professor (aula planeada), dando assim lugar ao que Brousseau (1986; 2008) designa por “devolução didática”, isto é, procedimento em que o professor outorga parte da responsabilidade pela aprendizagem ao aluno.

Relativamente a C.2.2, agruparam-se as unidades textuais retiradas das narrativas multimodais, que permitem espelhar as relações que se estabelecem entre os conteúdos das diferentes aulas ministradas, na tabela 33, que se segue.

Tabela 33 – Subcategoria C.2.2 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.2.2 – Estabelecimento de relações entre os conteúdos da aula e os da(s) aula(s) anterior e posterior(es)	<p><i>“[...] Breve revisão do conteúdo da aula anterior, relacionado com o início do tráfico de escravos. Colocou algumas perguntas oralmente”. Anunciou o subtema da aula, As consequências do tráfico de escravos, referindo-se que seria continuação da aula anterior” (Au-2, A. Mário/P5). Meninos, na aula passada falamos sobre a ocupação dos territórios africanos pelos europeus, certo? Também falamos que essas campanhas de ocupação geraram muitos conflitos e que os africanos derrotados deveriam pagar tributo aos europeus. Lembra-se disso?” Pois, então hoje vamos falar propriamente da ocupação efetiva do território que hoje é Angola. [...] Essa matéria é muito longa, por isso hoje ficamos por aqui. [...] E continuamos com essa matéria na próxima aula” (Au-2, A. Mário/P5). “[...] A nossa aula de hoje vai ser continuação da aula passada. Então meninos, o que falamos na aula passada? Muito bem! Hoje vamos ver as fronteiras e as colónias que eles conseguiram estabelecer no século XVII” (Au-3, A. Mário/P5).</i></p> <p><i>“[...] Neste tema sobre a época colonial em África já falamos do tráfico de escravos, a conferência de Berlim. [...] Quando os europeus chegaram em África como foram os primeiros contactos? Será que chegaram, se instalaram e ocuparam logo os territórios? Claro que não meninos! Houve resistência. Alguém pode dizer o nome de um líder africano que fez resistência?” Au-1, A. Rogério/P6A). “[...] Meninos, a aula hoje é de continuação, como sabem, ainda estamos no tema 5 – a época colonial em África. Mas hoje a aula será sobretudo uma avaliação oral” (Au-2, A. Rogério/P6A). “[...] Hoje vamos continuar com o assunto da aula passada. Vimos os tipos de administração que existiram na época colonial, não é? Para além disso, hoje vamos ver outros aspetos da vida económica na época colonial. Por isso vamos falar como era organizada a economia. (Au-3, A. Rogério/P6A).</i></p> <p><i>“[...] O que é uma conferência? Como se chama a conferência estudada na aula anterior? Em que cidade e país foi realizada? Qual foi a sua finalidade? Em que ano foi realizada e por quem foi convocada? Em seguida, o professor apresentou duas gravuras. Buscavam retratar exemplos de principais personagens de resistência africanas”. [...] Como o professor já disse, hoje vamos falar sobre a implantação do sistema colonial” (Au-1, A. Kiafuka/P6B). “[...] Meninos, o que abordamos na aula passada? Hoje vamos falar de um novo conteúdo [...]” (Au-2, A. Kiafuka/P6B). “[...] Na aula passada de História falamos sobre o quê? Quais são os tipos de administração? Como funcionavam? Onde foram utilizados cada um desses tipos de administração? Meninos, o professor na aula passada deixou uma tarefa: quem fez? Bem, hoje vamos falar da agricultura como uma atividade na economia na época colonial. O que é economia, meninos? E a agricultura?” (Au-3, A. Kiafuka/P6B).</i></p>

Fonte: Autor

É possível constatar-se a partir dos elementos da tabela 33 que todas as aulas observadas de A. Mário, A. Rogério e A. Kiafuka se iniciavam sempre com um diálogo através de perguntas sobre os conteúdos da aula anterior, para introduzir o novo conteúdo. Quanto às relações entre os conteúdos da nova aula

e os da posterior, não foram encontradas evidências a propósito. Ou seja, nas aulas observadas, os professores não criaram situações que permitam estabelecer essas relações, nomeadamente, a de discutirem ideias de mudança e continuidade que emergem desses conteúdos.

Na subcategoria C.2.3 importa referir que, apesar do nosso referencial teórico sugerir que na abordagem dos conteúdos é fundamental considerar os aspetos do contexto local, nas aulas observadas não se verificaram evidências relacionadas a isso, como se pode constatar da tabela 34.

Tabela 34 – Subcategoria C.2.3 sem unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.2.3 – Exemplificação de conteúdos a partir de aspetos específicos do contexto local	Sem evidências verificadas

Fonte: Autor

De notar que a explicitação de conteúdos a partir de aspetos do contexto local nas aulas afigura-se como sendo uma das possibilidades de articulação entre os conteúdos de conhecimentos disciplinares essenciais, que geralmente configuram os Programas curriculares, e os saberes locais em diálogo. No fundo, trata-se de fazer a articulação entre saberes universais e locais, conforme refere Afonso (2019). Embora, como já Alarcão (1999) defendia, isso deveria passar necessariamente pela adoção de um modelo de currículo flexível, que permitisse “integrar, numa matriz unificadora, as matrizes diferenciadoras requeridas pelos respetivos contextos. E só os professores, como gestores do currículo, e não meros executores de decisões centralmente tomadas, poderão tornar significativo um currículo flexível” (p. 7).

Na subcategoria C.2.4 agruparam-se as unidades textuais (ver tabela 35) das aulas observadas de A. Mário, A. Rogério e A. Kifuka, no sentido de se perceber até que ponto nas aulas da disciplina de História, ao abordarem os conteúdos históricos, incorporam conceitos meta-históricos.

Tabela 35 – Subcategoria C.2.4 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.2.4 – Consistência no tratamento de conteúdos históricos com conceitos	<i>“[...] As consequências do tráfico de escravos foram principalmente três: políticas, económicas e sociais. [...] Falamos na aula de hoje sobre as</i>

<p>meta-históricos (pesquisa histórica, elaboração de conclusões e argumentação entre perspetivas)</p>	<p>consequências do tráfico de escravos, certo? Alunos [...] em coro: sim! Irene fala sobre uma das consequências do tráfico de escravos. Essa respondeu: consequências políticas. O professor colocou a mesma pergunta à turma toda e os alunos foram respondendo em coro. Depois questionou todos novamente: meninos, e quais são as outras consequências que estudamos hoje? Todos voltaram a responder em coro. O professor tomou novamente a palavra: meninos, as consequências do tráfico de escravos foram boas ou más para Angola? Os alunos em coro: “foram boas” e outros diziam “foram más”. Uma vez que as opiniões dos alunos divergiam, o professor questionou: acham mesmo que foram boas? Com assim? As respostas dos alunos em coro continuaram divergentes, isto é, uns diziam que foram boas e outros que foram más. Para finalizar, o professor disse: já que uns ainda não perceberam bem, vou marcar uma tarefa para vocês resolverem em casa. Prestem atenção o professor vai escrever a tarefa no quadro e vocês copiem para os vossos cadernos (figura 5)” (Au-1, A. Mário/P5). “[...] As guerras de kwata-kwata e outras ações que os portugueses utilizavam para vencerem os africanos nessas campanhas, visto que tinham maior capacidade bélica [...]. [...] Meninos, prestem atenção o professor vai escrever o resumo da matéria no quadro (figura 2). Meninos, agora vamos todos ler o resumo em conjunto. [...] Copiem o resumo para os vossos cadernos. Assim que terminarem, me avisem. Terminaram? Sim, professor. [...] Bem, hoje falamos sobre as campanhas de ocupação. Pedro, para que serviam essas campanhas? Era para ocuparem os territórios [...]. E como eram ocupados esses territórios? [...] A força. [...] Como se chamava aquilo que eles construíam para se defenderem das guerras? [...] Meninos esqueceram-se que falamos de fortes!? [...] Não! E então!? [...] Vamos continuar na próxima aula. Escrevam a tarefa” (Au-2, A. Mário/P5). “[...] A nossa aula hoje será continuação da aula passada. [...] Vamos ver as fronteiras e as colónias que os portugueses conseguiram estabelecer no século XVII. Abram o livro na página 79. Leiam o texto para perceberem as estratégias que eles usavam para continuarem as suas lutas e objetivos de ocupação de territórios” (Au-3, A. Mário/P5).</p> <p>“[...] As resistências nalgumas regiões duraram duas décadas e noutras três. De 1880 à 1914 e noutras até 1917 [...]” (Au-1, A. Rogério/P6A).</p> <p>“Retrato de personagens de resistências africanas introduzido pelo professor (figura 2). [...] A exploração das gravuras foi orientada mediante perguntas dirigidas aos alunos que, em conjunto, procuraram adivinhar as personagens que aí se tratavam, respondendo às seguintes questões: (i) quem são as personagens representadas nestas gravuras? Quase todos os alunos responderam em coro dizendo: são guerrilheiros. Seguiu-se de imediato uma outra questão: (ii) de que país? Alguns alunos: Etiópia [...]. O</p>
--	--

	<p>professor volta a questionar: serão mesmo da Etiópia? Alunos: não professora [...], África do Sul. É o Shaka Zulu. Professor: muito bem meninos [...]. E o outro? Alunos: é o Mandume, é de Angola. [...] Passou para uma explanação teórica suportada pelos conteúdos do manual (pp. 66-68). Após a explanação, o professor solicitou “Meninos prestem atenção o professor vai passar a matéria no quadro” e escreveu... (figura 3). [...] Após a escrita do conteúdo no quadro, orientava os alunos a lerem em coro, seguindo a leitura feita por ele. Após a leitura conjunta, em cada um dos momentos orientava os alunos a copiarem a matéria do quadro para os seus cadernos (Au-1, A. Kiafuka/P6B). “[...] Existiram dois tipos de administração, a direta e a indireta. Vimos que os países europeus cada um utilizaram um desses tipos de administração. [...] Agora copiem a matéria do livro para os vossos cadernos. A matéria é extensa, por isso copiem apenas até onde diz a sua tutela. [...] Agora copiem o que o professor escreveu no quadro, sobre os tipos de administração (figura 2). [...] Copiem também essa matéria que o professor está a escrever no quadro (figura 3). [...] Terminaram de copiar? Agora escrevam o exercício (figura 4) (Au-2, A. Kiafuka/P6B). “[...] A agricultura na época colonial tinha um carácter mais externo. Ou seja, servia muito mais o mercado estrangeiro, através do cultivo de algodão, tabaco, sisa e, café que eram vendidos fora dos territórios africanos, dando grandes lucros aos europeus” (Au-3, A. Kiafuka/P6B).</p>
--	--

Fonte: Autor

Nota-se que nas aulas observadas a A. Mário, foram abordados conteúdos históricos como *as consequências do tráfico de escravos, as campanhas de ocupação efetiva dos territórios pelos portugueses e as diferentes estratégias por eles adotadas*. Entretanto, e apesar de que tais conteúdos permitissem trabalhar as noções de explicação histórica e até pesquisar em fontes orais familiares, por exemplo, ao longo das aulas observadas desse professor não foram visíveis evidências de atividades que permitissem trabalhar com os alunos as causas, estabelecer relações entre elas, e com as consequências, no sentido de desenvolverem capacidades de explicação histórica, à semelhança do constatado na análise dos Programas da 5.^a e 6.^a classes (ver capítulo 4). Ou seja, verificou-se a ausência de atividades que possibilitassem os alunos de desenvolver capacidades de identificar, classificar e explicar as causas e, em decorrência, estabelecer relações entre as mesmas e dar sentido humano ao passado (Chapman, 2003; 2013).

As aulas de A. Rogério e A. Kiafuka foram igualmente centradas na abordagem de conteúdos históricos, tais como *as campanhas de resistência nalgumas regiões africanas e os respetivos períodos de ocorrência, os tipos/modelos de administração colonial e os contextos da sua utilização*. Tratam-se, também, de conteúdos que possibilitam a inclusão de abordagens sobre as noções de tempo histórico, nomeadamente os conceitos de mudança e permanência, progressos e regressões, enquanto elementos enquadradores da compreensão histórica. Todavia, à semelhança do constatado na aula de A. Mário, ao longo das aulas dos professores A. Rogério e A. Kiafuka também não foram praticamente observadas atividades que incluíssem a preocupação em problematizar a mudança, nem de se discutir as noções de duração de uma década ou século referidas nos conteúdos das aulas, aspetos corporizadores do tempo histórico.

Nota-se, ainda, nas aulas de A. Mário, A. Rogério e Kiafuka, o predomínio de práticas expositivas na abordagem dos conteúdos, com o apoio ao Manual do aluno, nas quais o diálogo resultava apenas, e em determinados momentos, do professor dirigir algumas perguntas aos alunos, quer no início da aula a título introdutório, quer ao longo de todo o processo. Todavia, tais perguntas dos professores e as respostas dos alunos, em nenhum momento foram aproveitadas tanto para atividades de problematização, como para a discussão e argumentação entre perspetivas, e para a elaboração de conclusões por parte dos alunos. Por exemplo, na Au-1 de A. Mário, sobre as consequências do tráfico de escravos, ao questionar os alunos, como será desejável, *“meninos [...] as consequências do tráfico de escravos foram boas ou más para Angola? alguns alunos responderam em coro dizendo: “foram boas” e outros diziam “foram más”*. No caso de A. Kiafuka, na Au-1 colocou as seguintes questões aos alunos: *“[...] quem são as personagens representadas nestas gravuras? Quase todos os alunos responderam em coro dizendo: são guerrilheiros. De que país? Alguns alunos respondiam: Etiópia, outros África do Sul, é o Shaka Zulu, outros ainda diziam é o Mandume, é de Angola”*. Ora, uma vez que nestas situações as opiniões dos alunos divergiam, estas poderiam ter representado momentos ou possibilidades de discussões mais orientadas no sentido de se perceber as

diferentes perspectivas entre os alunos e de proceder à sua problematização. Porém, A. Mário limitou-se em afirmar o seguinte: “já que uns ainda não perceberam bem, vou marcar uma tarefa para vocês resolverem em casa”, e A. Kiafuka apenas passou de imediato para a explanação teórica dos conteúdos suportado pelo Manual do aluno.

Para além do exposto, é relevante ainda constatar-se que, em todas as aulas dos três professores, não foram observadas evidências de orientações de atividade de realização de pesquisa histórica pelos alunos, enquanto mecanismos de progressão do pensamento histórico das crianças, quando enquadrados nos princípios “das teorias construtivistas da aprendizagem aplicadas aos processos de pesquisa histórica” (Cooper, 2015, p. 17). Outrossim, exceto a Au-1 de A. Kiafuka que no início apresentou tendências para uma prática pró-construtivista, por centrar-se na exploração de duas gravuras que procuravam retratar algumas figuras de resistência africana mediante um diálogo orientado por perguntas orais, em todas as outras aulas dos três professores não se fizeram recurso a fontes históricas, indispensáveis para a compreensão histórica e para o desenvolvimento de suas competências históricas (Germinari & Barbosa, 2014; Solé, 2015). Assim, as aulas foram todas desenvolvidas com base na exposição dos conteúdos do Manual do aluno, incluindo algumas atividades orientadas para a memorização (por exemplo, as perguntas orais de consolidação do conteúdo ministrado), nalgumas vezes para interpretações básicas (por exemplo, de exploração das gravuras introduzidas pelo professor) e, talvez, para a compreensão dos textos dos manuais enquanto único recurso privilegiado nas aulas. Quanto às perguntas colocadas aos alunos nas aulas e que, em determinados momentos, nalgumas aulas serviam de atividades avaliativas, foram não numa lógica de avaliação formativa para a progressão cognitiva, mas sim para a “regurgitação” do que o professor ensinou na aula.

Portanto, isso significa que a realidade que caracteriza a abordagem dos conteúdos nas aulas da disciplina de História, observadas aos três professores, revela incoerência no tratamento de conteúdos históricos em relação à natureza da História, isto é, a conceitos meta-históricos. Ou seja, tal realidade contrasta com perspectivas atuais da Educação Histórica, na medida em que nesta se

defendem abordagens que incluem uma relação entre os conteúdos históricos e os conceitos meta-históricos no processo de ensino, aprendizagem e avaliação (Lee & Shemilt, 2003; Lee, 2005; Barca, 2011; Schmidt & Urban, 2018). Isto é, augura-se a superação de práticas de ensino, aprendizagem e avaliação que sobrevalorizam os conteúdos substantivos da História, em desfavor do modo de pensar historicamente, pois, como refere Barca (2011), não obstante o reconhecimento da importância dos conteúdos substantivos, estes demandam sempre uma coerência com os conceitos meta-históricos, uma vez que tais conceitos favorecem uma compreensão do passado mais genuína e aprofundada porque, trata-se de um processo de construção mental, e não simplesmente de memorização de conhecimentos.

Quanto a C.2.5, pretendeu-se captar registos de evidências sobre elementos que permitissem espelhar as desejadas articulações entre os conteúdos da História e de outras disciplinas, nas aulas. Porém, como se nota na tabela 36, tais registos foram inexistentes.

Tabela 36 – Subcategoria C.2.5 sem unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.2.5 – Articulação dos conteúdos da História com os de outras disciplinas da classe	Sem registo de evidências

Fonte: Autor

Na C.2.5, e à semelhança da C.2.3, nas aulas observadas não existiram quaisquer evidências de articulação dos conteúdos da disciplina de História ministrados com os de outras disciplinas da classe, no quadro da interdisciplinaridade. Um exemplo desta articulação poderia ser na abordagem dos conteúdos da História, com os das disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Educação Moral e Cívica. De recordar que os professores do EP em Angola (e mesmo da 5.^a e 6.^a classe) são professores generalistas, isto é, lecionam todas as disciplinas na mesma classe, o que até podia favorecer a interdisciplinaridade na aula de História. Contudo, esta formação generalista impede um aprofundamento do conhecimento histórico tanto

a nível de conteúdos (substantivo) como meta-histórico. Esta situação provavelmente explica a preocupação quase única do professor pelo domínio dos conteúdos e que se reflete na sala de aula. Além disso, diminuta autonomia das escolas no desenvolvimento e gestão do currículo, a extensão dos programas de ensino e a escassa horizontalidade do currículo, também contribuem para uma menor atenção por parte dos professores à questões de desenvolvimento e gestão curricular (DGE, 2017; Julião, 2019; Almeida, Roldão & Barcelos, 2020).

Em relação a C.2.6, reuniram-se as unidades textuais que permitissem espelhar evidências sobre os procedimentos metodológicos privilegiados pelos professores da 5.^a e 6.^a classe nas aulas da disciplina de História, agrupados na tabela 37.

Tabela 37 – Subcategoria C.2.6 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
<p>C.2.6 – Procedimentos metodológicos privilegiados (por exemplo, exposição, dramatização, elaboração conjunta/em pequenos grupos, debates, trabalho independente, perguntas orais, escritas)</p>	<p><i>“[...] Posicionado em frente aos alunos [...], colocou algumas perguntas oralmente. [...] Acompanhado de um exemplar do manual [...], começou logo com a exposição oral da matéria. [...] Os alunos ouviam, sem participação. [...] Começou com a leitura do conteúdo do manual constante da página 77 e todos os alunos em coro o acompanharam. [...] Enquanto o professor escrevia no quadro, de costas virada para a turma, não houve comunicação com os alunos, tendo sido verificado total silêncio na sala de aula. [...] Agora vão copiar a data que está no quadro para os vossos cadernos e depois copiem também a matéria do livro que acabamos de ler, na página 77. Enquanto transcreviam a matéria do manual para os cadernos, o professor circulava pela sala de aula para verificar se realmente estavam a efetuar a tarefa por ele orientada. [...] Breve recapitulação do conteúdo da aula [...], colocou algumas perguntas oralmente. Os alunos responderam todos em coro [...] (Au-1 A. Mário/P5). “[...] Meninos prestem atenção, o professor vai escrever no quadro o resumo da matéria que acabou de explicar. [...] Agora vamos ler todos em conjunto. [...] Podem copiar o resumo para os vossos cadernos (Au-2, A. Mário/P5). (...) Agora prestem atenção que vou ditar as partes que devem copiar para os cadernos. Sublinhem as partes que estou a indicar. (...) Copiem a tarefa (Au-3, A. Mário/P5).</i></p> <p><i>“[...] Posicionado em frente aos alunos, começou com um diálogo sobre a aula passada, mediante algumas perguntas orais [...]. “[...] Seguiu expondo oralmente os conteúdos lendo o manual [...].[...] Quem tem dúvida dessa parte que o professor acabou de explicar? É melhor colocarem as dúvidas todas, essa matéria pode sair na prova. [...] Copiem o resumo que está na página 61. Vou escrever também no quadro (figura 2)” (Au-1, A. Rogério/P6A). [...] Abram o livro na página 69, leiam e façam perguntas. [...] Agora copiem esse resumo do</i></p>

	<p><i>quadro para os vossos cadernos. (...) Podem fechar o livro. Copiem a tarefa” (Au-2, A. Rogério/P6A). “[...] Copiem o pequeno resumo do quadro para o caderno. [...]” (Au-3, A. Rogério/P6A).</i></p> <p><i>“[...] Após a explicação teórica, o professor solicitou: meninos prestem atenção o professor vai passar a matéria no quadro” e escreveu... (figura 3). [...] Após a escrita do conteúdo no quadro, orientava os alunos a lerem em coro, seguindo a leitura feita por ele. Após a leitura conjunta, orientava os alunos a copiarem a matéria do quadro para os seus cadernos. [...] Seguiram-se algumas perguntas orais dirigidas aos alunos e esses respondiam todos em coro. [...] Copiem a tarefa” (Au-1, A. Kiafuka/P6B). “[...] Começou a explanação oral da matéria lendo o manual [...] [...] Agora copiem a matéria do livro para os vossos cadernos. A matéria é extensa, por isso copiem apenas até onde diz a sua tutela. [...] Agora copiem o que o professor escreveu no quadro, sobre os tipos de administração (figura 2). [...] Copiem também essa matéria que o professor está a escrever no quadro (figura 3). [...] Copiem agora a tarefa” (Au-2, A. Kiafuka/P6B). “[...] Com base no manual, começou com a explanação do conteúdo [...]”. “[...] Copiem a tarefa” (Au-3, A. Kiafuka/P6B).</i></p>
--	---

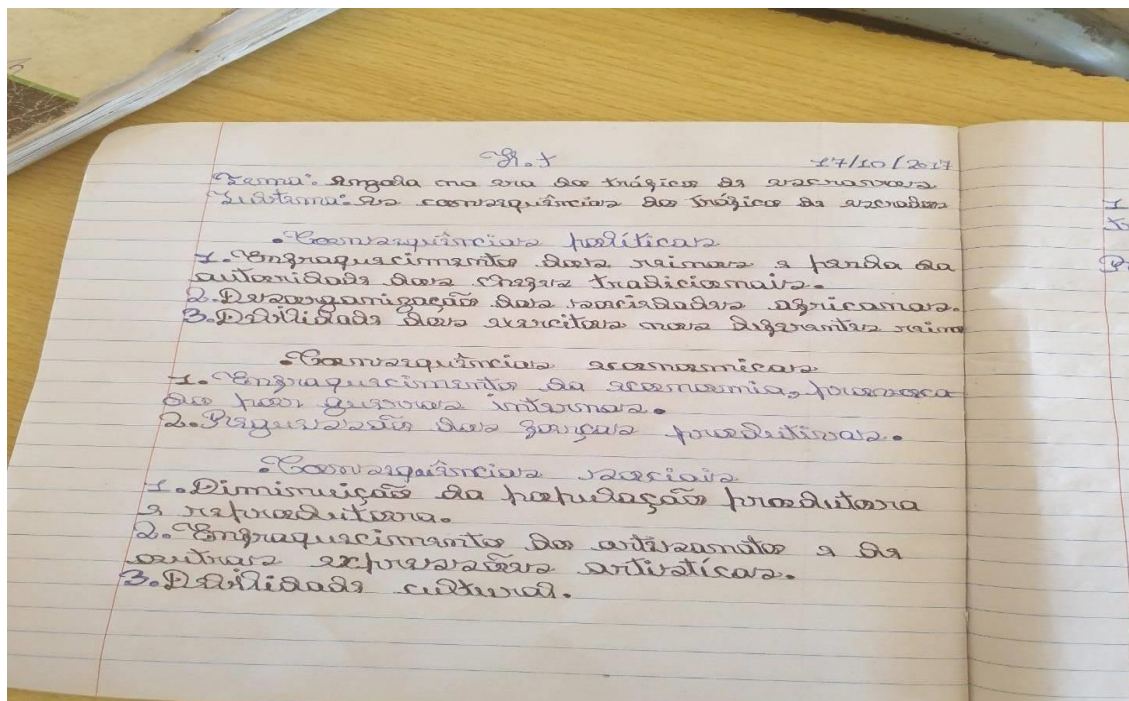
Fonte: Autor

Como se pode constatar das unidades textuais corporizadas na tabela 37, as aulas observadas aos três professores tiveram um formato e dinâmicas muito similares. Para melhor aprofundar este resultado apresentam-se, de seguida, extratos das narrativas multimodais realizadas pelo investigador de cada aula observada. Explicitando, pode-se afirmar que as aulas começavam sempre com saudação aos alunos e controlo das suas presenças, uma breve recapitulação do conteúdo abordado na aula anterior, apresentação do tema da nova aula, escrito no quadro incluindo outros elementos como a data da aula e o sumário, seguido da exposição oral da matéria, com base no Manual. Nas conclusões, os professores colocavam geralmente algumas questões muito dirigidas à memorização e, nalguns poucos casos, à interpretação básica (e quiçá à compreensão) da matéria ministrada. Entretanto, é relevante salientar-se que, ainda, em quase todas as aulas foram praticamente ausentes evidências de ações conducentes à indicação e explicitação dos objetivos da aula. As aulas terminavam sempre com a marcação do trabalho para casa (TPC).

Nota-se que, após a escrita dos elementos da aula no quadro, A. Mário na Au-1, começou logo com a exposição oral dos conteúdos, suportado pelo Manual. Ao longo sua explanação, fazia uma leitura da matéria constante na página 77 do

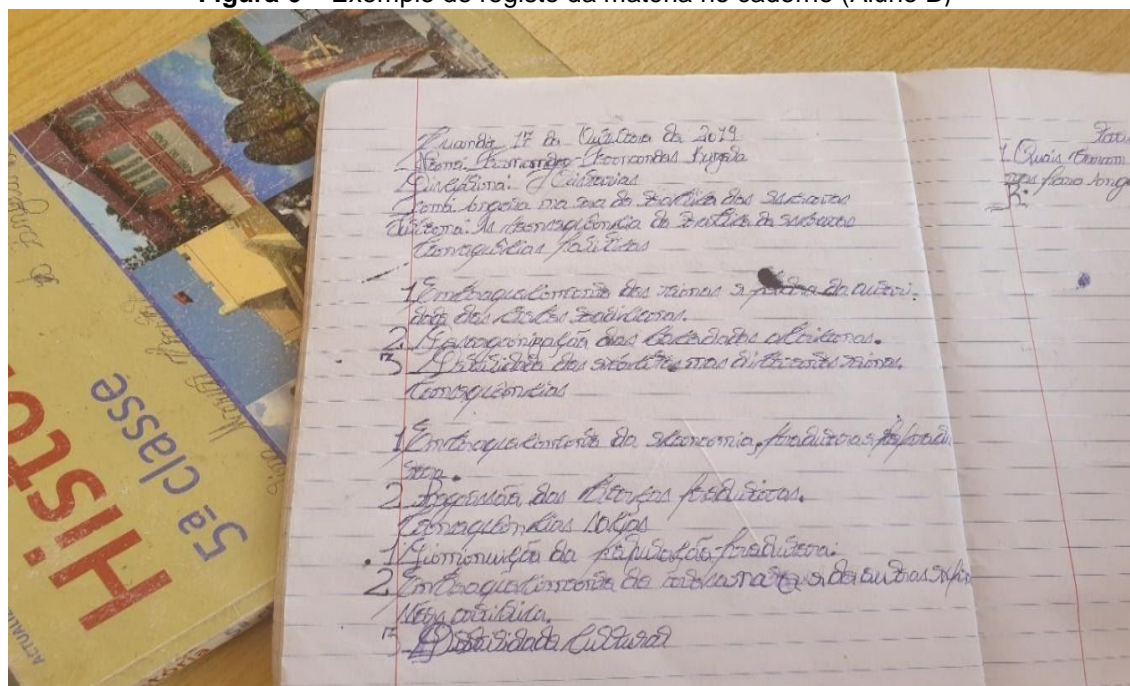
Manual e, de seguida, orientava os alunos a lerem acompanhando “em coro” a sua leitura. Terminada a referida leitura, orientou os alunos a copiarem a matéria do Manual para os seus cadernos (ver figuras 5 e 6).

Figura 5 – Exemplo de registo da matéria no caderno (Aluno A)



Fonte: Retirado da narrativa multimodal

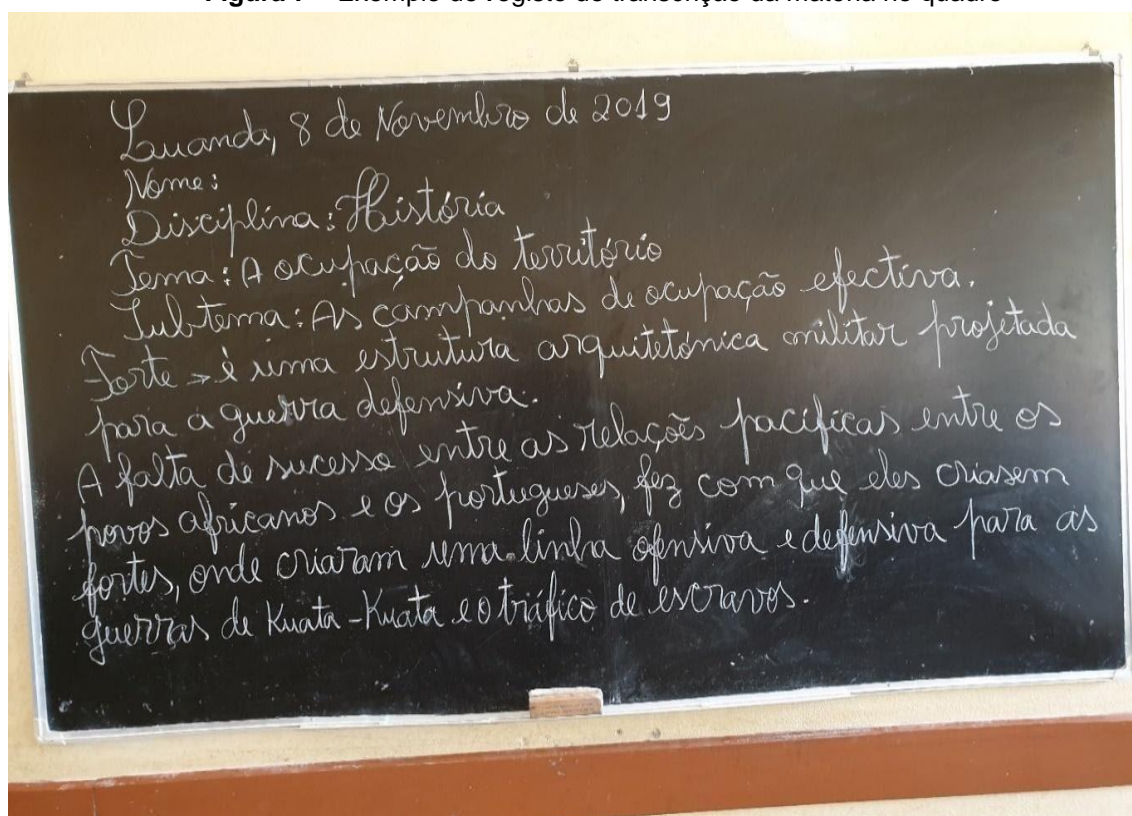
Figura 6 – Exemplo de registo da matéria no caderno (Aluno B)



Fonte: Retirado da narrativa multimodal

Seguidamente, colocou algumas perguntas orais aos alunos, subordinadas ao conteúdo exposto, perguntas não dirigidas a alunos em particular mas a toda a classe, e cujas respostas eram dadas em “coro”, sem preocupações evidentes em analisar as respostas dos alunos e discuti-las. Situação praticamente idêntica ocorreu nas suas outras aulas (Au-2 e Au-3) nas quais, por exemplo, na Au-2, o próprio escreveu no quadro o resumo da matéria explanada (ver figura 7), tendo orientado aos alunos que copiassem para os cadernos.

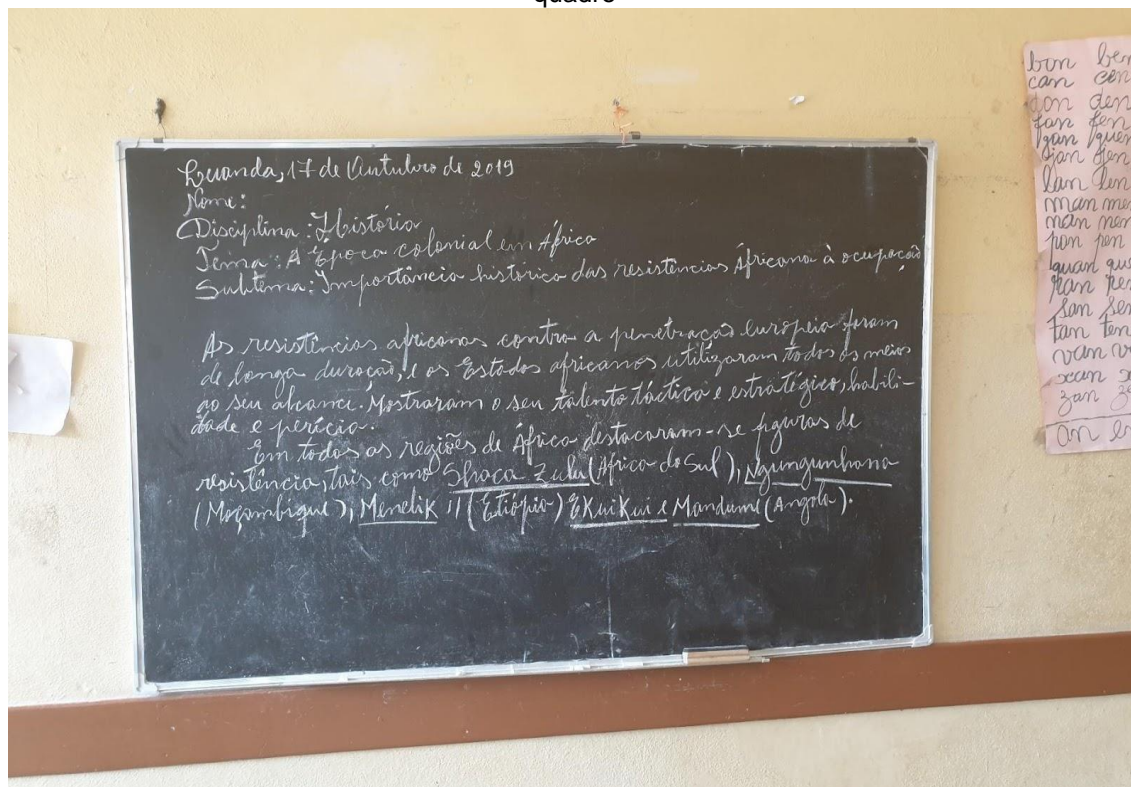
Figura 7 – Exemplo de registo de transcrição da matéria no quadro



Fonte: Retirado da narrativa multimodal

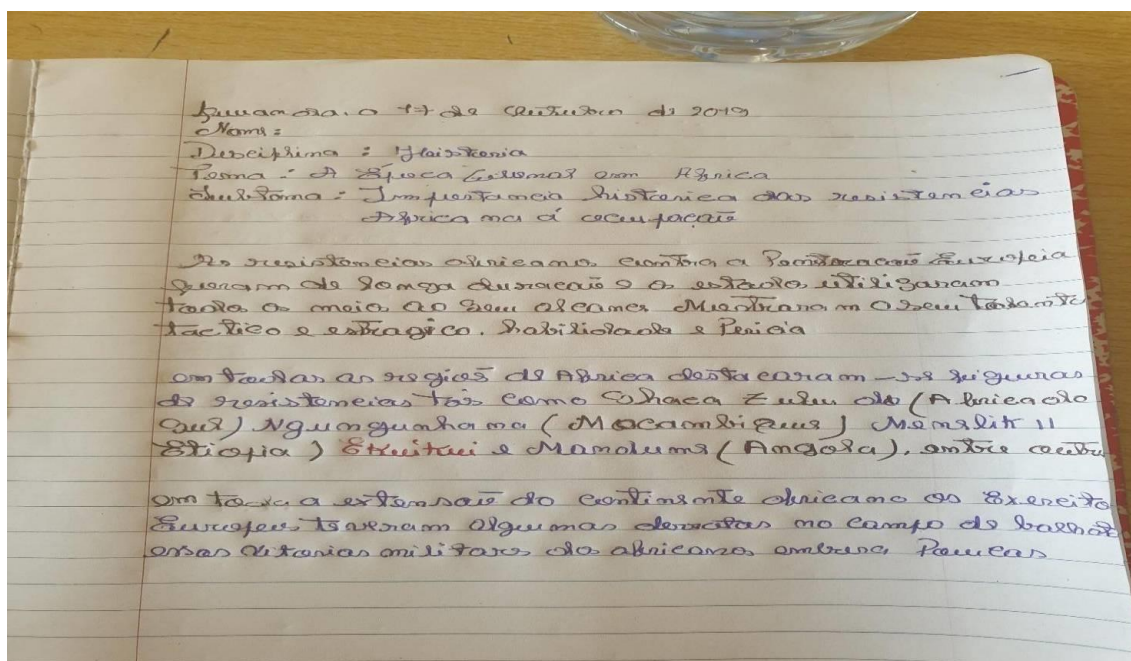
As aulas de A. Rogério também iniciavam sempre com um breve diálogo sobre a matéria da aula anterior, mediante a colocação de perguntas orais aos alunos que respondiam todos “em coro”, seguida da exposição oral da nova matéria, com base no Manual. Posto isso, orientava que os alunos copiassem do quadro para os cadernos (ver figuras 8 e 9) o resumo da matéria exposta, e finalizava com algumas perguntas de controlo.

Figura 8 – Exemplo de registo de transcrição da matéria no quadro



Fonte: Retirado da narrativa multimodal

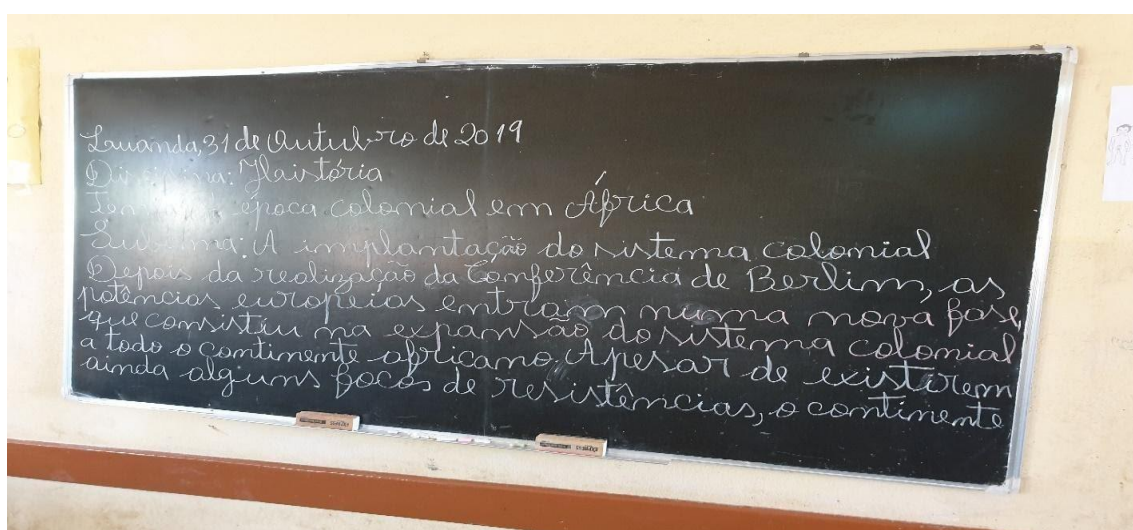
Figura 9 – Registo da matéria no caderno pelo aluno



Fonte: Retirado da narrativa multimodal

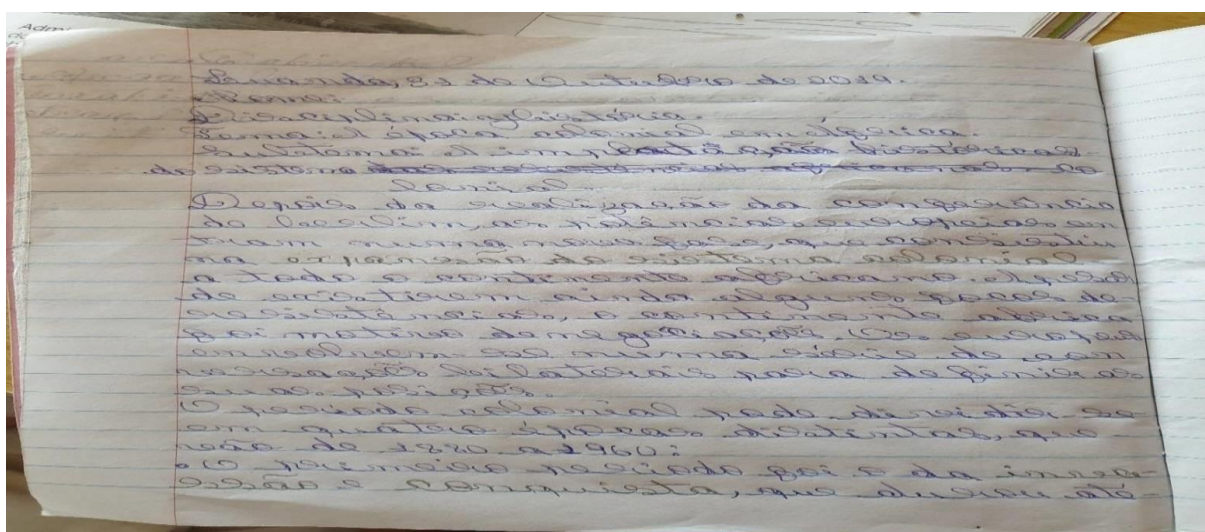
Apenas na primeira (Au-1) de A. Kiafuka, se identificaram algumas diferenças. Por exemplo, esta iniciou-se com a introdução e exploração de duas gravuras que objetivavam retratar algumas personagens de resistência africana, denotando uma tendência para prática pró-construtivista. Para além deste particular, as aulas (Au-2 e Au-3) seguiram a mesma dinâmica, finalizando geralmente com a leitura “em coro” pelos alunos, após a leitura feita pelo professor, alunos estes que posteriormente “copiavam” a matéria para os cadernos.

Figura 10 – Exemplo de registo de transcrição da matéria no quadro



Fonte: Retirado da narrativa multimodal

Figura 11 – Registo da matéria no caderno pelo aluno



Fonte: Retirado da narrativa multimodal

O acima exposto sugere que, de um modo geral, as aulas (predominantemente expositivas-explicativas) foram transformadas em monólogo do professor. Ou seja, consubstanciaram-se em dinâmicas que tendem à transmissão oral da matéria, implicando atividades que favorecem a passividade mental dos alunos durante o processo, uma vez que esses limitavam-se a responder às perguntas e a ler em “coro” ou a “copiar” a matéria que deveriam reter. Será que esta incidência na repetição “em coro” ou por “cópia”, por parte dos alunos, envolve uma confusão conceptual entre ensino ativo e simples reprodução de conhecimentos básicos?

Outrossim, tais aulas foram realizadas em salas organizadas num formato tradicional, favorecedor de um ensino expositivo, mediante a utilização de estratégia de perguntas e respostas de forma vertical. Significa que, em suma, as aulas observadas aos três professores revelaram tendências tradicionais, identificadas com o perfil um (1 – transmissão) do modelo de docência apresentado por Lagarto (2016), no qual valoriza-se sobretudo a memorização e simples “regurgitação” de conteúdos únicos e inquestionáveis. Nestas circunstâncias, os professores desempenharam um papel de meros executores dos conteúdos programáticos (por sinal extensos) emanados centralmente, visto que a tónica se centrava na transmissão da matéria, provavelmente, como refere Roldão (2003), “assente na crença de que, porque explicamos, a nossa fala produz no outro conhecimento” (p. 48).

Em relação a C.2.7, seleccionaram-se as unidades textuais (ver tabela 38) capazes de evidenciar os recursos didáticos privilegiados pelos professores nas aulas da disciplina de História, para a interpretação de fontes.

Tabela 38 – Subcategoria C.2.7 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.2.7 – Recursos didáticos privilegiados (manuais, cadernos de atividades, meios digitais, audiovisuais...) para interpretação de fontes históricas (textos, gravuras, filmes, músicas)	<p><i>“[...] Os alunos tinham [...] o manual de História. [...] O professor fazia-se acompanhar de um manual do aluno [...] (Au-1, A. Mário). “[...] Vamos ler todos juntos na página 73 do manual (Au-2, A. Mário/P5).</i></p> <p><i>“[...] O professor vai escrever no quadro o resumo da página 61 do manual. [...] Quem tem o manual continua até a página 62” (Au-1, A. Rogério/P6A).</i></p> <p><i>“[...] O professor apresentou duas gravuras sobre figuras de resistência africana (figura 2)”. [...] Explicação teórica suportada pelos</i></p>

	<i>conteúdos do manual (pp. 66-68)” (Au-1, A. Kiafuka/P6B).</i>
--	---

Fonte: Autor

Constata-se, e corrobora-se o anteriormente referido, a partir da tabela 38, que nas aulas observadas, com exceção da primeira (Au-1), de A. Kiafuka, que introduziu duas gravuras (ver figuras 2/NM), em todas as outras aulas dos três professores o privilégio e quase exclusividade recaiu no uso do Manual de História que sempre serviu de base para a transmissão da matéria. Independentemente disso, o mesmo servia apenas de apoio ao professor durante a explanação da matéria e, no caso dos alunos, usavam-no para leitura dos conteúdos e para copiarem a matéria exposta na aula para os seus cadernos. Isso para dizer que, nas aulas observadas, não foram constatada a realização de atividades propriamente de exploração e interpretação de fontes, até mesmo dos textos e figuras incorporadas nos referidos manuais de História pelos alunos, sob a orientação do professor. Contrariamente ao constatado, a literatura especializada recomenda a utilização e diversificação de recursos didáticos nas aulas, que incluam fontes históricas que permitam desde cedo uma construção fundamentada do pensamento histórico pelos alunos (MED, 1985; Cooper, 1992; Freitas, 2010).

Na subcategoria C.2.8 pretendeu-se perceber que procedimentos de avaliação os professores privilegiam nas aulas da disciplina de História. Ou seja, se as atividades avaliativas orientadas e realizadas nas suas aulas estiveram voltadas à regulação/monitorização das aprendizagens dos alunos, entendida como a modalidade formativa da avaliação, ou então para a classificação, entendida como a modalidade sumativa da avaliação. Para o efeito, foram sintetizadas um conjunto de unidades textuais (tabela 39) capazes de espelharem tais procedimentos.

Tabela 39 – Subcategoria C.2.8 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.2.8 – Funções de avaliação privilegiadas (regulação/monitorização, classificação)	<p><i>“[...] Já que uns ainda não perceberam bem, vou marcar uma tarefa para vocês resolverem em casa (figura 5)” (Au-1, A. Mário). “[...] Apontem a tarefa e continuamos na próxima aula (figura 3)” (Au-2, A. Mário/P5). “[...] Meninos escrevam a tarefa (figura 3) (Au-3, A. Mário/P5).</i></p> <p><i>“[...] Quantas colónias os portugueses tiveram em África? E os franceses? [...]. Quem tem dúvidas dessa parte que o professor explicou? É melhor tirarem todas as dúvidas porque essa matéria pode sair na prova. Até porque vocês vão fazer exame nacional” (Au-1, A. Rogério/P6A). “[...] Meninos hoje a aula será de avaliação oral. [...] Abram o manual, leiam a matéria e façam perguntas, mas sem barulho (Au-2, A. Rogério/P6A).</i></p> <p><i>“[...] Quem já terminou de resolver o exercício? (figura 12). [...] Fany, leia a resposta que deste. Vai ao quadro e coloca um X na opção correta. Muito bem! Meninos a resposta correta é a alínea B. Quem assinalou outra, está errada, por isso corrige. [...] Copiem a tarefa” (Au-2, A. Kiafuka/P6B). “[...] Copiem a tarefa” (Au-3, A. Kiafuka/P6B).</i></p>

Fonte: Autor

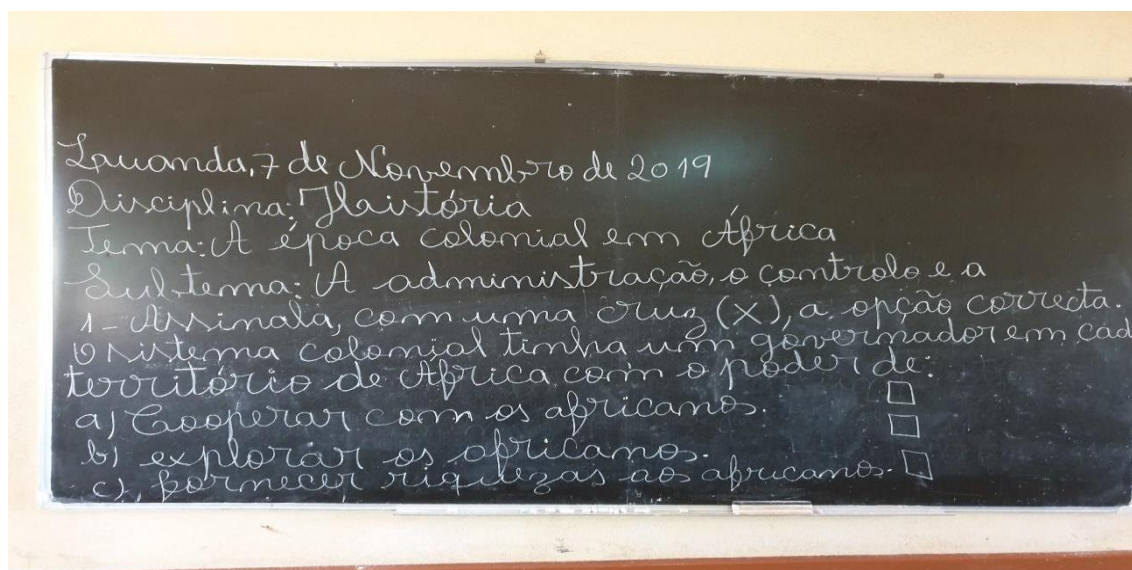
Como se pode notar das unidades de registo, nas aulas de A. Mário, para além das perguntas que o professor colocava aos alunos no momento da consolidação da matéria transmitida e às quais os alunos respondiam todos em “coro”, as atividades avaliativas formuladas foram mais como tarefa de TPC, sem intenções de monitorização das aprendizagens. Por exemplo, num dos momentos da conclusão na primeira aula (Au-1), parecia existir uma preocupação com a regulação das aprendizagens dos alunos, uma vez que, após a exposição da matéria, o professor colocou algumas perguntas aos alunos no sentido de aferir se estes haviam percebido o conteúdo transmitido. Todavia, tendo este notado e considerado que a maior parte das respostas dos alunos “em coro” estavam incorretas, teve o seguinte pronunciamento: *“Já que uns ainda não perceberam bem, vou marcar uma tarefa [...]”*. Porém, constatou-se que, em todas as aulas observadas, em nenhum momento A. Mário solicitou os resultados do trabalho orientado para casa, ficando-se sem se perceber se de facto os alunos realizavam tais trabalhos em casa, e/ou se os mesmo tiveram alguma influência nas suas aprendizagens.

Em relação às aulas de A. Rogério, notou-se uma tendência clara de colocação de perguntas que tendiam à reprodução e memorização da informação transmitida, e outras como tarefas de TPC. Todavia, na sua primeira aula (Au-1),

verificou-se uma preocupação nítida com a classificação, ao afirmar o seguinte: “É melhor tirarem todas as dúvidas porque essa matéria pode sair na prova [...]”. Já na segunda aula (Au-2) A. Rogério referiu que seria sobre avaliação oral, tendo esta sido norteadada por colocação de perguntas orais voltadas para a reprodução de conhecimentos tratados nas aulas passadas. A atividade de questionamento aos alunos com base no manual, pelo menos dá-lhes alguma autonomia na aula. Entretanto, tais perguntas eram colocadas a todos os alunos e estes respondiam “em coro” (ver tabela 39), evidenciando, como referido, tendências de repetição/reprodução e memorização de informação referente às matérias ministradas.

Quanto às aulas de A. Kiafuka, as atividades avaliativas foram igualmente muito mais realizadas através de perguntas orais colocadas no momento da conclusão/consolidação e a marcação do TPC sem, no entanto, se terem verificado preocupações e ações voltadas para a monitorização das aprendizagens dos alunos, uma vez que as respostas “certas ou erradas” não foram discutidas, para apoiar a aprendizagem. Tais perguntas tendiam para a memorização e reprodução da informação apreendida, não tendo sido dado o necessário feedback aos alunos.

Figura 12 – Registo de exercício colocado aos alunos



Fonte: Retirado da narrativa multimodal

Figura 13 – Exemplo de registo de exercício resolvido (Aluno A)

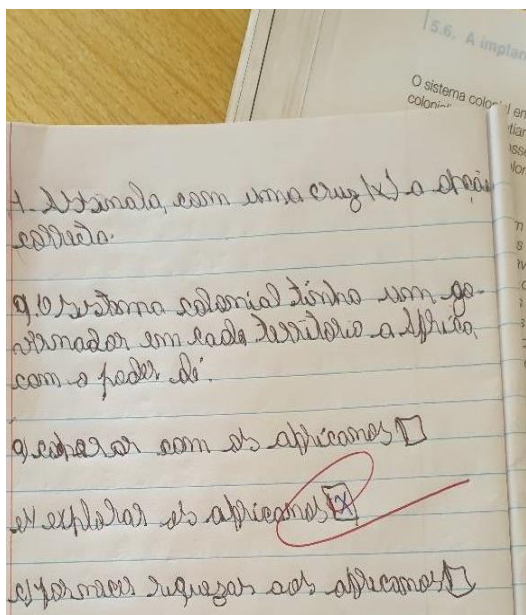
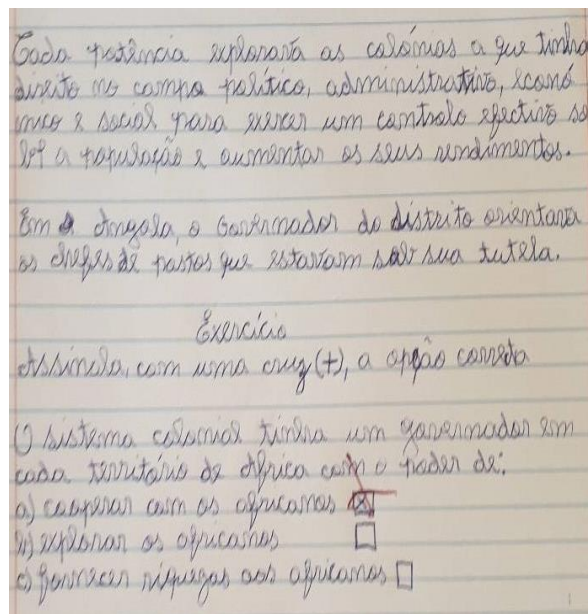


Figura 14 – Exemplo de registo de exercício resolvido (Aluno B)



Fonte: Retirados das narrativas multimodais

Após a realização do exercício pelos alunos individualmente, o professor foi passando de lugar a lugar para verificar se esses resolveram de forma correta ou não (o que é um momento de regulação positiva) e com base nisso, foi classificando nos cadernos de cada um (momento de classificação). Assim, tendo notado que alguns não tinham escolhido a opção considerada correta, indicou um dos alunos que respondera corretamente para ir ao quadro assinalar a sua resposta, tendo o professor terminado apenas com a seguinte afirmação: “[...]Muito bem! Meninos a resposta correta é a alínea B. Quem assinalou outra, está errada, por isso corrige [...]”. Ora, diante disso, pode-se depreender que nesse exercício não foram evidenciadas ações do professor em que este procurasse perceber por que razão alguns alunos selecionaram a alínea A (“cooperar com os africanos”), em vez da B (“explorar os africanos”). Será que esses alunos entendiam os conceitos de cooperação entre povos e/ou de exploração de povos? A monitorização nesta tarefa implicaria que o professor procurasse entender essas ideias dos alunos para a seguir ajudá-los a encontrarem eles próprios a resposta mais adequada sobre os objetivos do poder colonial. Contrariamente a esta atitude, denotou-se uma tendência de preocupação exclusiva com a dimensão classificativa da avaliação e não de regulação das aprendizagens dos sujeitos cognoscentes.

Com a subcategoria C.2.9 pretendeu-se perceber que tipos de atividades avaliativas são privilegiadas nas práticas de desenvolvimento e gestão da disciplina de História. Para tal, agruparam-se um conjunto de unidades textuais (ver tabela 40) retiradas das narrativas multimodais referentes às aulas observadas, dos enunciados de provas de professores e do exame final da 6.^a classe.

Tabela 40 – Subcategoria C.2.9 e respetivas unidades textuais, complementadas com ilustrações retiradas das narrativas multimodais

Subcategoria	Unidades textuais
<p>C.2.9 – Incidência das atividades avaliativas, incluindo a prova do professor (tipos, abrangência aos conteúdos programáticos e sua formulação em relação aos níveis cognitivos)</p>	<p><i>“[...] Agora fechem os cadernos, o professor vai colocar algumas perguntas: quem foi Chaka Zulu? E quem foi Ngunguyana? Em Angola quem foi o rei do reino do Ndongo? Quando é que os portugueses ocuparam a região dos Kwanyamas?” (Au-2, A. Rogério).</i></p> <p><i>“[...] Meninos, copiem o exercício que a professora escreveu no quadro (ver figura 12). [...] Uma dessas opções é a correta, resolvem. Quem já terminou mostra (ver figuras 13 e 14)” (Au-2, A. Kifuka).</i></p> <p>Extratos de prova do professor (Prova_Prof., A. Rogério/P6A).</p> <p><i>“[...] I – As primeiras comunidades:</i></p> <p><i>1 – De que dependia as etapas do desenvolvimento do homem?</i></p> <p><i>2 – Por que razão que se diz que África é o berço da humanidade?</i></p> <p><i>II – Os grandes impérios, diga:</i></p> <p><i>1 – Porque é que Ghana era conhecido como país do ouro?</i></p> <p><i>2 – Onde é que se desenvolveu o reino do Zimbabwe?</i></p> <p><i>3 – Como se chama a capital do Ghana?</i></p> <p><i>III – O tráfico de escravos:</i></p> <p><i>1 – Em que ano teve início o tráfico de escravos?”</i></p> <p>Extratos de prova do professor (Prova_Prof., A. Kifuka/P6B)</p> <p><i>“[...] I – Grupo</i></p> <p><i>1 – O tráfico de escravos na Costa Ocidental de África passou a ser monopólio dos portugueses:</i></p> <p><i>a. Como se chama o período em que a Europa lançou-se para outras partes do mundo?</i></p> <p><i>b. Quando é que os europeus chegaram em África para estabelecer os primeiros contactos com os africanos?</i></p> <p><i>II – Grupo</i></p> <p><i>2 – Completa os espaços em branco:</i></p> <p><i>a. O primeiro navio a chegar a _____ foi _____ pelo navegador _____.</i></p> <p><i>b. _____ atingiu a _____ da _____, onde _____, _____ e jovens.</i></p> <p><i>3 – Cita algumas consequências do tráfico de escravos”.</i></p> <p>Extratos de exame final da 6.^a classe (Prova_Exa_Final_6cl)</p> <p><i>Grupo I</i></p> <p><i>“[...] 1 – Dos movimentos de libertação nacional que estudaste:</i></p> <p><i>a) Cita o nome do Presidente fundador de cada movimento; b) Em que dia, mês e ano se iniciou a luta armada em Angola? c) Quem foi o Presidente que proclamou a independência de Angola?</i></p> <p><i>Grupo II</i></p> <p><i>1 – Acerca da África, nosso continente, assinale com X as</i></p>

afirmações corretas:

a. O homem passou por 4 etapas para atingir a sua forma atual.... (); b) Os primeiros homens viviam em casas modernas (); c) Foi graças a inteligência que os seres humanos descobriram o fogo (); d) Nas primeiras etapas do seu desenvolvimento o homem alimentava-se de carne crua (); e) O homem primitivo dedicou-se a caça, a pesca e a recoleção ().

2 – Ao descobrirem os restos ósseos dos primeiros seres humanos, como é que a África passou a ser chamada?

Grupo III

1 – Sobre as antigas civilizações africanas diga:

a. Onde está situado o Egípto? b) Qual foi o contributo do primeiro Faraó para o Egípto?

Grupo IV

1 – Acerca dos grandes impérios africanos diga:

a. Quando foi fundado o império do Ghana? b) Preencha o quadro com informações acerca de um império africano que estudaste:

Impérios	Fundador	Localização geográfica	Atividades económicas
	<i>Sundiata Keita</i>	<i>Entre o rio Níger e Buré</i>	
	<i>Ghana (chefe guerreiro)</i>	<i>Costa ocidental da África</i>	<i>Comércio de sal e ouro</i>
<i>Monomotapa</i>			<i>Agricultura, artesanato, pastorícia e comércio</i>
<i>Kongo</i>		<i>África central</i>	

Grupo V

1 – Estudaste a África na era do tráfico de escravos:

a. Diga que consequências trouxe para a África o tráfico de escravos?.”.

Fonte: Autor

Nota-se que o tipo de atividades avaliativas privilegiadas foram perguntas orais, às quais os alunos, em aula, geralmente respondiam “em coro”, exceto na segunda aula (Au-2) de A. Kiafuka onde se verificou a aplicação de uma atividade individual que envolveu pergunta de tipo “certo ou errado” (ver figura 12). Esta tarefa, se resolvida dois a dois, talvez fosse mais produtiva porque podia provocar alguma regulação de aprendizagem entre pares. Tais perguntas, todas estreitamente ligadas aos conteúdos programáticos abordados nas aulas, eram limitadas do ponto de vista da sua abrangência tanto aos níveis cognitivos de Krathwohl (2002), como aos níveis conceptuais relativos à compreensão histórica com base em fontes (MED, 1985; Lagarto, 2016). Veja-se que as atividades avaliativas formuladas nas diversas aulas observadas (tabela 40) atendiam apenas à reprodução factual (nível A) e conceptual (nível B), se bem que, neste segundo nível, com pouca expressão. Ainda, à semelhança do constatado na

C.2.9, estas limitam-se igualmente ao nível de reprodução da informação memorizada (regurgitação), sem ser solicitada qualquer justificação.

No tocante aos enunciados de provas do professor, na tabela 40 aparecem apenas evidências relativas às provas realizadas na 6.^a classe. Ou seja, contrariamente ao que se prevê no plano normativo sobre avaliação das aprendizagens (MED-INIDE, 2013), particularmente na 5.^a classe, em que os alunos devem fazer uma “prova do professor” por trimestre, na escola em que foi desenvolvido o estudo de caso, os professores dizem que não realizam provas nesta classe, com o argumento de que isto não está previsto no sistema de avaliação das aprendizagens do EP.

No caso da 6.^a classe, como se pode depreender das unidades textuais, são realizadas as provas do professor. Entretanto, tais provas, tanto as de A. Rogério, como as de A. Kiafuka, na sua essência, incidem apenas em conteúdos programáticos (sobretudo factuais), tratados nas aulas. Entretanto, no que concerne aos três grupos de perguntas no enunciado de prova de A. Rogério, a sua formulação requer apenas respostas curtas. Quanto aos níveis cognitivos, enquadram-se apenas aos níveis factual (A) e de reprodução da informação presumivelmente memorizada. Já no enunciado de prova de A. Kiafuka, as perguntas incluem dois grupos diferentes na sua formulação, isto é, o primeiro grupo com perguntas que requerem respostas curtas, e o segundo de preenchimento de frases. Depreende-se, ainda, que os dois grupos de perguntas também se enquadram apenas nos níveis factual de Krathwohl (2002) e de reprodução (Lagarto, 2016).

Em suma, salienta-se que, embora a elaboração dos exames provinciais que se realizam na 6.^a classe não seja da responsabilidade dos professores, mas sim dos Gabinetes Provinciais de Educação, nesta subcategoria considerou-se fundamental incluir o exame de História, uma vez que a partir do seu enunciado podem ser identificadas evidências relativas ao tipo de perguntas nele contidas e se focam os conteúdos programáticos que foram abordados nas aulas durante o ano letivo. Neste sentido, com base no enunciado, constatou-se que o exame provincial de História abrange igualmente os conteúdos (substantivos) do Programa oficial e, conseqüentemente, de abordagem nas aulas. Tais perguntas,

na sua formulação, agrupam-se em cinco grupos, nomeadamente, no primeiro com perguntas de resposta curta, no segundo de escolha múltipla, no terceiro com perguntas de resposta curta, no quarto, com perguntas de complemento de um quadro para estabelecer relações de factos/conceitos, no quinto com perguntas de resposta aberta. Todavia, apesar do predomínio de questões orientadas para o “certo e errada”, os dois últimos grupos de questões já demandam uma mobilização de raciocínio para lá da simples memorização e reprodução. Nota-se, também, que no primeiro grupo de perguntas emerge uma tendência, embora tácita, de se explorar certas noções de orientação temporal no sentido da construção da identidade nacional, uma vez que numa das alíneas (b) se solicitou aos alunos que indicassem o dia, mês e ano em que se deu o início da luta armada em Angola. Porém, e sem descurar a importância de se conhecer essa data, seria certamente importante questionar-se sobre o seu significado.

Na subcategoria C.2.10 buscou-se perceber que atividades de consolidação da matéria os professores realizavam nas suas aulas de História. Assim, reuniram-se unidades textuais na tabela 41 que pudessem subsidiar evidências a este propósito.

Tabela 41 – Subcategoria C.2.10 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.2.10 – Inclusão de atividades de consolidação dos conteúdos da aula (regurgitação, narrativa, metacognição...)	<p><i>“[...] Falamos na aula de hoje sobre as consequências do tráfico de escravos, certo?” Os alunos responderam todos em coro: “sim!” “[...] fala sobre uma das consequências do tráfico de escravos”. Uma aluna respondeu: “consequências políticas”. O professor voltou a dirigir-se a ela pedindo que descrevesse esta consequência!” Perante esta resposta o professor disse que a resposta estava incompleta, então colocou a mesma pergunta à turma toda e os alunos foram respondendo em coro. Depois questionou todos novamente: “meninos, e quais são as outras consequências que estudamos hoje?” Todos voltaram a responder em coro [...]. O professor tomou novamente a palavra dizendo: meninos, agora vou fazer uma outra pergunta, prestem a atenção. As consequências do tráfico de escravos foram boas ou más para Angola? Os alunos, novamente em coro respondiam dizendo que “foram boas” e outros diziam “foram más”. Uma vez que as opiniões dos alunos divergiam, o professor questionou: “acham mesmo que foram boas? Como assim?” As respostas dos alunos em coro continuaram divergentes, isto é, uns continuavam a dizer que foram boas e outros diziam que foram más (Au-1, A. Mário/P5). “[...] Como sabem, hoje falamos sobre as campanhas de ocupação. Quais eram os propósitos dessas campanhas? Como se chama aquilo que construíram para se defenderem das guerras? Esqueceram-se que falamos de fortes? Não, professor! Então!?” (Au-2, A. Mário/P5). “[...] Acabamos de falar das campanhas de ocupação.</i></p>

	<p><i>Então vimos que eles conseguiram conquistar algumas regiões. Quais são essas regiões? Quem usavam nessas campanhas? Meninos lembram-se que eles também usavam os presídios, certo?” (Au-3, A. Mário/P5).</i></p> <p><i>“[...] Meninos, em quantas épocas podem ser divididos o período colonial? Fabrício, quais são? William, em que consiste cada uma delas?” (Au-1, A. Kiafuka/P6B). “[...] Hoje falamos sobre a administração colonial, o controlo e a mão-de-obra africana. Neusa, quais foram os dois modelos de administração colonial? Júlia, o que acontecia na administração direta? E quem aplica este tipo de administração? Sérgio fala sobre a administração indireta” (Au-2, A. Kiafuka/P6B). “[...] Acabamos de falar sobre a atividade económica na época colonial, concretamente sobre a agricultura. Carlos, o que é a agricultura? No período colonial, quais eram os produtos mais plantados? Fabrício para aonde é que eles levavam esses produtos para comercializarem? Júlio, este sistema de cultivo implicava o quê? Não entendeste? Paulo responde, ajuda o colega. E o que faziam nas obras públicas? João cita as principais matérias-primas que extraíam nessa época?” (Au-3, A. Kiafuka/P6B).</i></p>
--	--

Fonte: Autor

Nota-se, a partir das unidades de registo na tabela 41, que nas aulas observadas, as atividades de consolidação da matéria estiveram sobretudo voltadas à “regurgitação”, sem preocupação de problematização e justificação dos assuntos abordados. Explicitando, no final da exposição da matéria, os professores colocavam sempre algumas perguntas orais às quais os alunos, na maior parte das vezes, respondiam em “coro”. Assim, em nenhum momento se verificou qualquer atividade que impelisse os alunos a realizarem ações de natureza metacognitiva, isto é, momentos em que mostrassem reconhecer o que tinham aprendido e o que não compreenderam. Um exemplo poderia ser o professor orientar um diálogo, no sentido de os alunos estabelecerem relações entre as causas e as consequências do tráfico de escravos, discutirem e problematizarem as diferentes perspetivas que pudessem emergir do diálogo, recorrendo a fontes históricas. Outro exemplo mais simples seria o professor ter a preocupação sistemática de indagar junto dos alunos que compreensões tinham sobre conceitos gerais indispensáveis como fez A. Kiafuka, em relação ao conceito “agricultura”, e não apenas procurar que o aluno reproduzisse a resposta certa, sem discussão. Em suma, seria desejável que as atividades de avaliação e/ou de consolidação permitissem uma autoconsciência dos alunos, em relação aos conhecimentos construídos.

Categoria 3 (C.3) – Relações entre o planejado e o implementado

Nesta categoria (C3) reuniram-se unidades textuais (ver tabela 42), a partir do diário de bordo do investigador, tendo em conta as aulas observadas e as narrativas resultantes dessas e as planificações analisadas, no sentido de se perceber as relações existentes entre o planejado e o implementado em contexto de sala de aula. Com efeito, foram definidas subcategorias de análise que permitissem incluir os dados recolhidos.

Tabela 42 – Subcategoria C.3.1 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.3.1 – Relações ao nível dos objetivos de aprendizagem planeados	<p><i>“[...] Para além de algumas perguntas dirigidas aos alunos em relação ao conteúdo da aula, quase que na aula não existiram atividades com objetivos declarados na planificação”</i> (DB-Au-1: 17-10-019; Au-2: 8-11-019 e Au-3: 15-11-019, A. Mário/P5).</p> <p><i>“[...] Colocou algumas perguntas para constatar se os alunos compreenderam o conteúdo da aula. (...) Não existiram outras atividades para verificar o alcance dos objetivos explicitados nas planificações do professor”</i> (DB-Au-1: 17-10-019; Au-2: 7-11-019 e Au-3: 14-11-019, A. Rogério/P6A).</p> <p><i>“[...] A exploração das gravuras permite evidenciar os objetivos propostos”</i> (DB-Au-1: 31-10-019, A. Kiafuka/P6B). <i>“[...] As perguntas colocadas desde a introdução da aula evidenciam alinhamentos com os objetivos da aula presentes nas planificações”</i> (DB-Au-1: 31-10-019; Au-2: 7-11-019 e Au-3: 14-11-019, A. Kiafuka/P6B).</p>

Fonte: Autor

Em relação à subcategoria C.3.1, esta inclui unidades textuais que permitiram aflorar as aludidas relações, ao nível dos objetivos de aprendizagens, planeados e sobre o que deles se pode inferir ao longo das aulas. Assim, a partir dos elementos da tabela 42 pode-se constatar que, embora ao nível das planificações na sua maioria os professores tivessem explicitado os objetivos preconizados (com exceção ao PAu-1, A. Mário), durante as aulas observadas esses não foram anunciados de forma explícita, o que poderia acontecer, por exemplo quando os professores, no início das aulas, escrevem o sumário e os conteúdos a serem abordados. Outrossim, as atividades utilizadas ao longo das aulas parecem dificilmente promover os objetivos planeados, uma vez que se limitavam apenas em perguntas e respostas orais relacionadas com conteúdos das aulas transatas. Significa que as atividades, incluindo as de avaliação, praticamente não se dirigiam para os objetivos planeados, exceto algumas da primeira aula de A. Kiafuka (Au-1) em que se verificou um exercício de exploração

de duas gravuras que permitiram evidenciar tendências implícitas de uma certa orientação para os objetivos da aula.

Na subcategoria C.3.2 pretendeu-se compreender as relações existentes ao nível dos conteúdos planificados e os implementados nas aulas. Para tal, na tabela 43 reuniram-se as unidades textuais que permitissem espelhar tais relações.

Tabela 43 – Subcategoria C.3.2 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.3.2 – Relações ao nível dos conteúdos	<p><i>“[...] Hoje vamos falar sobre as consequências do tráfico de escravos. [...] A matéria está na página 77 do manual de História (Au-1, A. Mário). “[...] Hoje vamos falar sobre as campanhas de ocupação efetiva do atual território angolano” (Au-2, A. Mário). “[...] Abram o livro na página 79. Leiam o texto para perceberem a estratégias que eles usavam para continuarem as suas lutas e objetivos de ocupação de territórios (Au-3, A. Mário).</i></p> <p><i>“[...] Hoje vamos falar sobre a importância histórica das resistências africanas (Au-1, A. Rogério). “[...] A aula de hoje é sobre a administração, o controlo e a exploração da mão-de-obra africana” (Au-2, A. Rogério). “[...] Vamos ver hoje os outros aspetos da vida económica na época colonial [...], como era organizada a economia. [...] Existia a agricultura familiar e a de mercado ou industrial. A familiar servia apenas como meio de subsistência para os membros de uma determinada família. A de mercado servia para a comercialização e exportação de produtos, porque servia o mercado externo com produtos como o tabaco, sisal, algodão e café, todos a custo zero, aproveitando a mão-de-obra africana [...]” (Au-3, A. Rogério).</i></p> <p><i>“[...] Hoje vamos falar sobre a administração, o controlo e a exploração da mão-de-obra africana” (Au-2, A. Kiafuka). “[...] Hoje vamos falar sobre a agricultura na época colonial” (Au-3, A. Kiafuka).</i></p>

Fonte: Autor

Constata-se, assim, que ao nível das planificações todas elas incluem os temas e respetivos conteúdos a abordar nas aulas da disciplina de História (ver tabela 43). O mesmo se verificou nas aulas observadas dos três professores que, como já anteriormente nos referimos, seguiram quase sempre a mesma dinâmica, pelo que, nos momentos introdutórios, para além de outros aspetos, começavam sempre com a anunciação do tema e subtema da aula, escrevendo-os no quadro, incluindo a data. Tais temas anunciados e escritos nos quadros em sala de aulas estiveram sempre alinhados com os anunciados nas planificações diárias, sugerindo assim coerência entre os conteúdos ao nível das planificações e das aulas.

Nestas subcategorias C.3.3, C.3.4 e C.3.5 buscou-se perceber as relações existentes entre os métodos, meios de ensino e atividades avaliativas ao nível do planificado e do implementado no processo de desenvolvimento e gestão das

aulas observadas. Para o efeito, reuniram-se um conjunto de unidades textuais captadas a partir das narrações multimodais e dos registos do diário de bordo do investigador, sintetizados na tabela 44.

Tabela 44 – Subcategorias C.3.3, C.3.4, C.3.5 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.3.3 – Relações ao nível dos métodos	<p>“[...] Agora vão copiar a data que está no quadro e depois copiem também a matéria do livro que acabamos de ler, na página 77, para os vossos cadernos. Copiem apenas o texto sobre as consequências do tráfico de escravos (DB-Au-1: 17-10-019, A. Mário/P5). “Aula predominantemente expositiva” (DB-Au-1: 17-10-019; Au-2: 8-11-019 e Au-3: 15-11-019, A. Mário/P5).</p> <p>“Aula predominantemente expositiva” (DB-Au-1: 17-10-019; Au-2: 7-11-019 e Au-3: 14-11-019, A. Rogério/P6A).</p> <p>“[...] Explicação teórica suportada pelo manual (pp. 66-68)” (Au-1, A. Kiafuka/P6B). “Aula predominantemente expositiva” (DB-Au-1: 31-10-019; Au-2: 7-11-019 e Au-3: 14-11-019, A. Kiafuka/P6B).</p>
C.3.4 – Relações ao nível dos recursos didáticos	<p>“Ao longo de toda a aula, para além do manual do aluno, o professor já não fez recurso a nenhum outro meio de ensino” (DB-Au-1: 17-10-019; Au-2: 8-11-019 e Au-3: 15-11-019, A. Mário/P5).</p> <p>“ Apresentação, observação de pequenas gravuras e sua devida exploração” (PAu-1: 17-10-019, A. Rogério/P6A). “Como recurso didático na aula de História, o professor apenas usou o manual do aluno” (DB-Au-1: 17-10-019; Au-2: 7-11-019 e Au-3: 14-11-019, A. Rogério/P6A).</p> <p>“[...] O professor apresentou duas gravuras, afixando-as na parede (figura 2) (Au-1: 31-10-019, A. Kiafuka/P6B). “Com exceção ao manual, o professor não utilizou outros recursos didáticos na aula” (Au-2: 7-11-019 e Au-3: 14-11-019, A. Kiafuka/P6B).</p>
C.3.5 – Relações ao nível da avaliação	<p>“Seguido da explicação teórica dos conteúdos, o professor dirige algumas perguntas aos alunos, porém sem registos” (DB-Au-1: 17-10-019; Au-2: 8-11-019 e Au-3: 15-11-019, A. Mário/P5).</p> <p>“Durante a aula, após a explicação teórica dos conteúdos, o professor coloca perguntas orais aos alunos referentes ao que foi abordado, mas não faz registos” (DB-Au-1: 17-10-019 e Au-2: 7-11-019, A. Rogério/P6A). “[...] Hoje a aula será sobretudo uma avaliação oral. [...] Fechem o livro e o caderno. [...] João, quais são os tipos de administração utilizadas pelos europeus? Paula, em que consistia a administração indireta? [...]” (Au-2: 7-11-019, A. Rogério/P6A).</p> <p>“O professor coloca sempre perguntas aos alunos seguido da explicação teórica. Não faz registos” (DB-Au-1: 31-10-019; Au-2: 7-11-019 e Au-3: 14-11-019, A. Kiafuka/P6B). “[...] Terminaram de copiar? Agora escrevam o exercício (figura 4)” (Au-2: 7-11-019, A. Kiafuka/P6B).</p>

Fonte: Autor

Relativamente a C.3.3, importa lembrar que nas planificações diárias de A. Mário se previa a utilização de métodos e atividades, tais como de *diálogo*, *elaboração conjunta*, *trabalho independente* e *explicativo*. A. Rogério inclui nas suas planificações atividades orais, de visualização, *práticas* e *explicativas*. No caso de A. Kiafuka, este planificou utilizar a *observação*, *explicativo*, *elaboração conjunta*, *trabalho independente* e o *diálogo* (ver tabela 14, C.1.2). Entretanto, apesar dessa diversidade de métodos previstos nos diferentes planos de aulas

diários dos professores, em sala de aula o privilégio recaiu no predomínio de aulas expositivas, sem se verificar, conforme se sugere nos Programas curriculares oficiais MED-INIDE (2019b), bem como na literatura (Piletti, 2010; Libânio, 2013), a necessária utilização diversificada dos métodos tendo em conta situações e realidades concretas. Assim, embora se reconheça que o plano de aula seja uma previsão do que deverá ocorrer em sala de aula, é praticamente evidente uma dissonância generalizada entre o planejado e o implementado, pois em nenhuma das aulas se verificou o recurso aos métodos e atividades planejadas. Refira-se que, do ponto de vista do observador, não pareceu existir razões para essa alteração para além daquelas já previstas pelos professores (por exemplo, número de alunos por turma, falta de recursos).

Quanto às relações ao nível dos meios e/ou recursos didáticos, nas evidências indicadas na subcategoria C.3.4 nota-se que A. Mário e A. Rogério, nas suas planificações, privilegiam sobretudo o *manual de História*. Contrariamente aos dois, A. Kiafuka prevê como recurso didático nas suas planificações, *gravuras e manual de História* (ver tabela 14, C.1.2). Observando as suas práticas de desenvolvimento e gestão das aulas de História verificou-se que, no caso de A. Mário e A. Rogério, de facto, apenas utilizam o Manual como único recurso didático. Quanto A. Kiafuka, este, com exceção da primeira aula, (Au-1) em que apresentou duas gravuras, conforme previsto na planificação, nas restantes limitou-se a usar o Manual como recurso didático. Esta constatação contraria o que a literatura especializada sugere relativamente à necessidade de diversificação e utilização de recursos didáticos incluindo fontes históricas, pois contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências históricas requeridas para os sujeitos aprendentes no nível de ensino e respetivas classes analisadas (MED, 1985; Cooper, 1992, 2012; Freitas, 2010; Piletti, 2010). De notar, e conforme se viu no capítulo 4, que os próprios Programas da disciplina sugerem a utilização de recursos diversificados.

No quesito avaliação, subcategoria C.3.5, nas planificações de A. Mário e A. Kiafuka, estes fazem alusão ao recurso à “*avaliação diagnóstica e formativa*”, ao passo que nas de A. Rogério, estava prevista a utilização de “*perguntas orais*” como atividade avaliativa, sem precisar os tipos de avaliação. No início das aulas,

as perguntas versavam essencialmente os conteúdos abordados em aulas anteriores (como do tipo “pré-requisito”) e não saberes que os alunos poderiam já possuir sobre o tópico a ser estudado, como resultado das suas vivências fora do contexto escolar. Portanto, a análise das práticas sugere uma realidade bastante antagónica ao planificado. Notou-se que A. Rogério utilizou somente perguntas orais conforme o planificado, ao longo da aula, num modo que até poderia ser de avaliação formativa, com a intenção de reforçar e desenvolver aprendizagens, mas a falta de registos poderia comprometer a sua eficácia. De igual modo, nas aulas de A. Mário e A. Kifuka o predomínio recaiu sobre o uso de perguntas orais ao longo da aula. Todavia, as perguntas que eram utilizadas, de alguma forma mostravam, como no primeiro caso, uma tendência para o uso de uma avaliação formativa mas sem eficácia dos registos.

Por conseguinte, em nenhum momento das aulas observadas se verificaram evidências de práticas voltadas à avaliação formativa, tal como assumida por Pacheco (2014): “autêntica, contextualizada, formadora, reguladora e educativa [...], tornando exequível a diferenciação dos percursos de formação e garantindo os apoios educativos como forma de melhoria das aprendizagens” (p. 71). Em suma, tendo em conta os aspetos acima aludidos, denota-se, a este nível, desarticulações assinaláveis entre o planificado e o implementado.

Síntese geral da Dimensão 2

Feita a análise e discussão dos resultados da D2 que implicou o cruzamento de dados de diferentes fontes, urge fazer-se uma síntese dos principais aspetos evidenciados e discutidos com base em três categorias de análise, nomeadamente (i) relações entre os objetivos da aula, os níveis cognitivos A, B, C, D e as dimensões do processo de ensino-aprendizagem e avaliação, (ii) desenvolvimento e gestão das aulas (introdução, desenvolvimento e conclusão): sua relação com perspetivas atuais da Educação Histórica, (iii) relações entre o planificado e o implementado.

O que é dado a perceber da análise e discussão dos resultados nesta dimensão, relativamente às planificações das aulas observadas, é que na maior parte das planificações estão explícitos os objetivos de aprendizagens, embora não atendam aos quatro níveis cognitivos de Krathwohl (como, aliás, os objetivos

gerais nos Programas também não o fazem com consistência). Apesar disso, quanto à relação dos objetivos com os conteúdos e os métodos, nos planos de aulas, os resultados apontam para a existência de uma certa relação de coerência. Porém, nesta relativa coerência, faltam alusões explícitas a ações de iniciação à pesquisa histórica, à semelhança do que se constatou na D1 (entrevistas). Em relação aos recursos didáticos, a situação sugere uma coerência clara entre o enunciado nos planos e o praticado nas aulas, pois em ambas as situações os professores privilegiam o uso do Manual de História como recurso.

Em relação às aulas observadas, os resultados sugerem que a colocação de perguntas orais quer no início quer no decorrer das aulas, poderia ser utilizada para a exploração das ideias prévias dos alunos. Contudo, em vez disso, eram quase só orientadas para reproduzirem conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores. Quando ocorreram questões para um levantamento de ideias prévias dos alunos sobre conceitos genéricos (e.g., “o que é agricultura?”), não há indícios de uma exploração consequente dessas ideias. Portanto, quanto às ações de motivação dos alunos para a aula – que até podiam consistir em auscultar experiências ou ideias prévias dos alunos –, essas foram praticamente inexistentes. No tocante às relações entre os conteúdos da aula e os das aulas anteriores e posteriores, notou-se essa tendência apenas nos momentos de introdução das aulas, consubstanciando-se num diálogo vertical entre o professor e os alunos através de perguntas e respostas, geralmente, sobre elementos da aula anterior. Já em relação aos da aula posterior, não foram verificadas quaisquer evidências de estabelecimento de tais relações.

Outrossim, em nenhum momento das aulas se verificou a explicitação dos conteúdos a partir de aspetos específicos do contexto local, tão-pouco de relações explícitas entre os conteúdos da História com os de outras disciplinas da classe (embora com indícios de ações voltadas para a expressão oral e escrita, mas apenas ao nível de repetição/cópia, quando são orientados para a leitura, repetição/cópia da informação). De um modo geral, todas as aulas observadas centraram-se predominantemente na abordagem de conteúdos substantivos a um nível factual, com tendências de práticas expositivas/comportamentalistas,

transformadas numa mescla de monólogo do professor, alinhada com a participação dos alunos apenas ao nível de reprodução da matéria que deve ser memorizada. A atividade dos alunos é assim reduzida a uma transmissão mecânica da informação que recebeu e que implica, quase sempre, uma atitude passiva mental.

Em relação aos procedimentos de avaliação, os resultados apresentados e discutidos evidenciaram quase o predomínio de práticas de avaliação voltadas tendencialmente à colocação de perguntas orais e respostas “em coro”, que demandam a memorização e reprodução de conteúdos fixos, sem possibilidade de problematização pelos alunos. Relativamente aos enunciados de provas, as perguntas eram limitadas quanto à sua abrangência aos níveis cognitivos pois atendem apenas aos níveis de reprodução de conhecimento factual (A) e conceptual (B). Do ponto de vista dos conteúdos científicos enquadrados nos diferentes enunciados de provas, esses orientam-se apenas para os de natureza substantiva, o que aponta igualmente para uma preocupação com a transmissão de tais conteúdos programáticos, o que pode provavelmente explicar o predomínio de atividades que apenas favorecem a reprodução da matéria nos momentos de consolidação nas aulas, sem preocupações com a fundamentação e a problematização.

Finalmente, quanto às relações entre o planificado e o implementado, a análise e discussão dos resultados apresentados permitiram constatar que, embora em quase todas as planificações os professores explicitem os objetivos almejados, durante as observações de aulas não foram verificadas evidências explícitas relativas aos objetivos declarados. Em relação aos temas e conteúdos da nova aula, os professores tanto os explicitavam nas planificações, como também anunciavam e escreviam-nos no quadro, o que sugere a existência de coerência na relação entre o planificado e o implementado. No tocante aos métodos a situação é diferente, visto que, nas planificações, os resultados apontam para a sua diversificação. Porém, nas aulas observadas aos três professores, estes privilegiam a exposição oral, sugerindo, neste caso, a falta de coerência na relação entre os métodos ao nível do planificado e do implementado. Situação idêntica acontece com a avaliação, pois nas planificações fazem

referência ao recurso à avaliação diagnóstica e formativa e, entretanto, as práticas apontaram para o predomínio de atividades avaliativas tendencialmente voltadas para a colocação de perguntas e respostas fechadas, para classificação como certo/errado. Em relação aos recursos didáticos notou-se, pelo contrário, que conforme o planejado os professores praticamente utilizaram o Manual de História como único recurso.

5.3 – DIMENSÃO 3 (D3): Currículo instituído e instituinte

Nesta terceira dimensão (D3) faz-se uma análise dos resultados emergentes no sentido de nos permitir compreender as relações entre as concepções e práticas de desenvolvimento e gestão curricular da disciplina de História na 5.^a e 6.^a classes, com base nos resultados da D1 (Concepções e práticas relatadas sobre o currículo instituído e instituinte) e da D2 (Práticas sobre o currículo instituinte).

Assim, a apresentação dos resultados da D3 e sua discussão decorrem com base em categoria e subcategorias de análise sistematizadas na tabela 45.

Tabela 45 – Categorização da Dimensão 3

Dimensão 3 (D3)	Categoria (C)	Subcategorias
D.3 – Currículo instituído e instituinte	C.1 – Relações entre concepções e práticas de desenvolvimento e gestão curricular da disciplina de História	C.1.1 – Níveis de articulação entre concepções e as práticas sobre objetivos de aprendizagem a privilegiar ao nível da planificação de aulas (nível 0 - ausência de articulações; nível 1- articulações diminutas; nível 2 – articulações assinaláveis; nível 3 – total articulação)
		C.1.2 – Articulações entre concepções e práticas ao nível dos métodos
		C.1.3 – Articulações entre concepções e práticas ao nível dos recursos didáticos
		C.1.4 – Articulações entre concepções e práticas ao nível da avaliação

Fonte: Autor

Na única categoria emergente, foram agrupadas as unidades textuais pelas subcategorias definidas (ver tabela 45). Na subcategoria C.1.1 objetivou-se compreender os níveis de articulação entre as concepções sugeridas nas entrevistas e práticas sobre objetivos de aprendizagens que os professores privilegiam nas planificações das aulas da disciplina de História. Neste sentido, foram definidos quatro parâmetros para se estabelecer o grau de articulação entre

as conceções e as práticas, designadamente, nível 0 - ausência de articulações; nível 1- articulações diminutas; nível 2 – articulações assinaláveis; nível 3 – total articulação. Para o efeito, reuniram-se um conjunto de unidades textuais, resultantes das entrevistas e planificações de aulas.

Tabela 46 – Subcategoria C.1.1 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
<p>C.1.1 – Níveis de articulação entre conceções e práticas sobre objetivos de aprendizagem a privilegiar ao nível da planificação de aulas (nível 0 - ausência de articulações; nível 1- articulações diminutas; nível 2 – articulações assinaláveis; nível 3 – total articulação)</p>	<p>Professor A. Mário <i>“[...] que o aluno compreenda, entenda e saiba [...] ele tem que ter a capacidade de definir certos conceitos [...]”</i> (A. Mário/P5); <i>“Saber como foram feitas as campanhas de ocupação efetiva dos territórios”</i> (PAu-2, A. Mário/P5); <i>“Saber como foram feitas as campanhas de ocupação efetiva dos territórios angolanos”</i> (PAu-3, A. Mário/P5).</p> <p>Professor A. Rogério <i>“[...] conhecer os factos ocorridos no passado e atualmente [...]. Nós temos que explicar, por exemplo, quem foram Ekuiki e Mandume na luta contra a ocupação colonial [...] O objetivo é que as crianças compreendam quem foram esses elementos</i> (A. Rogério/P6A); <i>“Compreender que os africanos não aceitaram pacificamente o tráfico de escravos, a conquista e a opressão colonial; Compreender que em Angola também ocorreu a resistência contra a ocupação”</i> (PAu-1, A. Rogério/P6A); <i>Compreender que em África havia resistências contra a ocupação</i> (PAu-2, A. Rogério/P6A); <i>Compreender que em África havia grupos de resistência contra a ocupação colonial”</i> (PAu-3, A. Rogério/P6A).</p> <p>Professor A. Kifuka <i>“[...] objetivo geral, compreender a importância da História [...]. Específico, reconhecer a vida dos nossos antepassados. Ou conhecer a vida dos nossos antepassados e identificar cada um deles [...]”</i>. (A. Kifuka/P6B); <i>“Compreender que os africanos não aceitaram pacificamente o tráfico de escravos, a conquista e a opressão colonial; Demonstrar as causas das derrotas dos movimentos de resistências”</i> (PAu-1, A. Kifuka/P6B); <i>Argumentar sobre a administração colonial no controlo e na exploração da mão-de-obra africana”</i> (PAu-2, A. Kifuka/P6B); <i>“Compreender o impacto do tráfico de escravos e da opressão colonial nas sociedades africanas; Ilustrar alguns exemplos sobre a atividade do controlo em Angola”</i> (PAu-3, A. Kifuka/P6B).</p>

Fonte: Autor

O conteúdo da tabela 46 permite depreender que, embora o professor A. Mário tenha manifestado na entrevista a concepção de que os objetivos de aprendizagem por ele considerados se situam no domínio da compreensão dos conteúdos (*compreender*), bem como da definição (*definir*) de certos conceitos históricos, nas suas planificações verificou-se que, na primeira aula (PAu-1), o professor não incluiu nenhum objetivo. Já nas outras duas aulas (PAu-2, PAu-3), os objetivos privilegiados situam-se apenas no domínio de conhecimento factual (*saber*). Isso sugere uma tendência para articulações diminutas (nível 1) entre o que o professor diz fazer e o que a prática intencional prevê, isto é, as planificações.

Em relação a A. Rogério, este, na sua entrevista, manifestou a concepção de que privilegia objetivos dos domínios de conhecimento, compreensão e explicação (*conhecer, compreender e explicar*) de factos, situações históricas e seus protagonistas. Entretanto, nas suas planificações (PAu-1, PAu-2 e PAu-3) o privilégio recaiu nos objetivos apenas do domínio da compreensão (*compreender*) de acontecimentos e factos históricos, apontando assim, igualmente, a existência de articulações diminutas (nível 1) entre suas concepções e práticas sobre objetivos de aprendizagens ao nível da planificação.

Diferente de A. Mário e A. Rogério, o professor A. Kifuka, na sua entrevista, referiu-se aos dois tipos de objetivos, isto é, gerais e específicos, aliás como o Programa oficial da disciplina de História prevê, como por exemplo, os gerais, “*compreender a importância da História*” e “*conhecer a vida dos nossos antepassados*”, e os específicos, “*reconhecer a vida dos nossos antepassados e identificar cada um deles*”. Contrariamente a isso, nas suas planificações não faz esta distinção entre objetivos gerais e específicos, apresentando-os apenas no domínio da compreensão, demonstração, argumentação e “ilustração” (*compreender, demonstrar, argumentar e ilustrar*) de acontecimentos e factos históricos. Todavia, embora exista esta falta de sintonia em termos de formulação dos objetivos em duas categorias (gerais e específicos), em relação às concepções e suas práticas ao nível das planificações, no que respeita os domínios, as evidências sugerem a existência de articulações assinaláveis (nível 2), uma vez que, por exemplo, os objetivos do domínio da compreensão parecem ser os

gerais e os específicos, do domínio da argumentação, demonstração e/ou “ilustração” (o que é discutível como objetivo no âmbito do ensino da História).

Na subcategoria C.1.2 busca-se perceber as articulações existentes entre as concepções dos professores e as suas práticas ao nível dos métodos de ensino privilegiados nas aulas da disciplina de História. Assim, na tabela 47 agruparam-se um conjunto de unidades textuais capazes de fornecerem evidências a propósito.

Tabela 47 – Subcategoria C.1.2 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.1.2 – Articulações entre concepções e práticas ao nível dos métodos	<p>Professor A. Mário <i>“[...] metodologias são variadas [...]. Consoante o tema eu vou ter que adaptar o meu método para aquela aula. [...] Uso dramatizações, [exposição] oral [...]. [Trabalho em] grupo não uso muito, uma vez a outra é que faço [...]” (A. Mário/P5);</i> <i>“[...] começou logo com a exposição oral da matéria. [...] Os alunos ouviam, sem participação. [...] Começou com a leitura do conteúdo do manual constante da página 77 e todos os alunos em coro o acompanharam [...]” (Au-1, A. Mário/P5). [...] Agora vamos ler todos em conjunto. [...] Podem copiar o resumo para os vossos cadernos (Au-2, A. Mário/P5). [...] Agora prestem atenção que vou ditar as partes que devem copiar para os cadernos. Sublinhem as partes que estou a indicar. [...] Copiem a tarefa (Au-3, A. Mário/P5).</i></p> <p>Professor A. Rogério <i>“[...] Uso mais o método visual, observação e o prático [...] para além de ilustrar algumas figuras [...]. [...] algumas vezes uso trabalho em grupo [...]. Uso mais debate [...] exercícios, perguntas e respostas [...] podemos mandar como atividade [...] desenhar por exemplo um líder, um rei que está na nossa história e ele escrever por baixo quem representou essa figura ao longo da luta colonial [...]” (A. Rogério/P6A);</i> <i>“[...] Posicionado em frente aos alunos, começou com um diálogo sobre a aula passada, mediante algumas perguntas orais [...]. [...] Seguiu expondo oralmente os conteúdos lendo o manual [...] Copiem o pequeno resumo do quadro para o caderno. [...]” (Au-1, 2, 3, A. Rogério/P6A).</i></p> <p>Professor A. Kifuka <i>“[...] uso o método de observação, explicativo, demonstrativo, elaboração conjunta, trabalho independente. [...] oriento atividades [...] coloco perguntas, para responderem no caderno e depois vão ao quadro para responderem [...]” [...]. Também mando fazer trabalhos em conjunto [...] por escrito [...]” (A. Kifuka/P6B);</i> <i>“[...] Após a explicação teórica, o professor solicitou: meninos prestem atenção o professor vai passar a matéria no quadro [...]. [...] Após a escrita do conteúdo no quadro, orientava os alunos a lerem em coro, seguindo a leitura feita por ele. Após a leitura conjunta, orientava os alunos a copiarem a matéria do quadro para os seus cadernos. [...] Copiem a tarefa” (Au-1, A. Kifuka/P6B). [...] Começou a explanação oral da matéria lendo o manual [...]. [...] Agora copiem a matéria do livro para os vossos cadernos. [...] Copiem agora a tarefa” (Au-2, A. Kifuka/P6B). [...] Com base no manual, começou com a explanação</i></p>

Fonte: Autor

Nota-se, em primeiro lugar, que todos os professores, nas suas entrevistas, manifestaram que nas suas aulas da disciplina de História diversificam os métodos de ensino. Por exemplo, A. Mário afirmou que *“as metodologias são variadas”*. Por isso, em função do tema, utiliza o método adequado. Assim, disse privilegiar nas suas aulas, a *“dramatização, trabalho em grupo e exposição oral”*. A. Rogério afirmou que usa predominantemente o *“método visual, observação e o prático”*. Associado a isso, diz ilustrar também com algumas *“gravuras”* e, por vezes, usar o *“trabalho em grupo”* e com maior frequência o *“debate”*. Já A. Kiafuka afirmou que usa *“o método de observação, explicativo, demonstrativo, elaboração conjunta, trabalho independente, [...] oriento atividades [...], coloco perguntas para os alunos responderem no caderno e depois vão ao quadro para responderem [...]. [...] Também mando fazer trabalhos em conjunto”*.

Todavia, com exceção de um momento da segunda aula (Au-2) de A. Kiafuka, em que o professor propôs um exercício para os alunos responderem nos cadernos e depois solicitou a apenas um deles que fosse ao quadro assinalar a opção considerada correta, em todas as outras aulas dos três professores a situação foi bem diferente das intenções manifestadas nas entrevistas. Ou seja, constatou-se uma realidade diferente em relação aos métodos que os professores diziam privilegiar, na medida em que todas as aulas observadas foram predominantemente expositivas / comportamentalistas. Nessas aulas, cada professor recorreu sempre à leitura do conteúdo no Manual por ele próprio, acompanhado *“em coro”* pelos alunos, e à colocação de questões simples, para repetição da matéria, às quais os alunos geralmente respondiam também *“em coro”*. Observou-se, também, momentos de ditado da matéria e outros em que os professores escreviam no quadro para os alunos copiarem para os seus cadernos, apesar dos conteúdos ditados se apresentarem nos Manuais.

Este cenário de predomínio de práticas essencialmente expositivas / comportamentalistas revelou uma tendência de o professor se assumir como agente principal num processo de ensino e aprendizagem em que aos alunos competia uma falsa atividade, quase sempre reduzida a respostas *“em coro”* ou a *“cópias”* no caderno, pouco estimulantes no plano cognitivo. Corroborando esta

tendência verificou-se, nas observações, que as salas de aula estavam organizadas num modelo que favorece um ensino transmissivo (secretária do professor e, frente a ela e verticalmente, filas de carteiras onde os alunos se sentavam sozinhos), propiciador duma abordagem de simples transmissão oral da matéria do professor para os alunos. Notou-se, ainda, que as esperadas interações entre professor-alunos e vice-versa, e entre aluno-aluno foram praticamente ausentes, visto que a atividade quase exclusiva dos alunos foi de receção e registo de informação. Assim, foi possível constatar-se que os alunos tiveram poucas oportunidades para questionar quer os colegas, quer o professor durante as aulas transformadas essencialmente em monólogo do professor, acompanhado de um “falso” diálogo com os alunos. Assim, e mais uma vez, se denota uma desarticulação entre o que os professores relataram que faziam nas suas aulas e efetivamente o que aconteceu, pelo menos, nas aulas observadas. Aliás, a nossa experiência profissional e artigos de investigação realizados no contexto angolano (Simão, Lopes, Costa & Agostinho, 2020) evidenciam esta tipologia de aula.

Na subcategoria C.1.3 pretendeu-se perceber as articulações existentes entre as conceções dos professores e suas práticas ao nível dos recursos didáticos privilegiados nas aulas da disciplina de História. Para o efeito, reuniram-se unidades textuais na tabela 48.

Tabela 48 – Subcategoria C.1.3 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.1.3 – Articulações entre conceções e práticas ao nível dos recursos didáticos	<p>Professor A. Mário <i>“[...] se for uma aula em que entra mapa, uso mapa. Se for uma aula em que entra uma outra gravura ou [...] epá, consoante mesmo o tema, eu tenho que elaborar o meio de ensino em relação a aula que vou dar [...]. Uso mais gravuras [...]; é a partir da gravura que o aluno vai despertar o interesse, ou seja, vai motivar o aluno e a partir daí ele já pode descobrir o que vamos falar nessa aula (A. Mário/P5);</i> <i>“O professor fazia-se acompanhar de um manual do aluno [...]” (Au-1, 2, 3, A. Mário).</i></p> <p>Professor A. Rogério <i>“[...] é mais o manual [...] Porque outros meios são difíceis, não aparecem mesmo. Falando então em filmes, isso é o pior [...], nem retroprojektor a escola tem. Se tivesse seria bom, porque mesmo na parede podíamos projetar. [...] Infelizmente nem textos, nem mesmo nada (A. Rogério/P6A);</i> <i>“[...] O professor vai escrever no quadro o resumo da página 61 do manual. [...] Quem tem o manual continua até a página 62” (Au-1, A. Rogério/P6A).</i></p>

	<p style="text-align: center;">Professor A. Kiafuka</p> <p><i>“[...] Eu uso com mais frequência o livro [...] e as gravuras que mando fazer. É importante, porque por vezes nós ao ilustrarmos o desenho ou a gravura, o aluno [...] consegue perceber aquilo que o professor está a explicar. Porque as vezes nós explicamos sem usar os meios de ensino, ele fica assim baralhado. Mas quando tu colocares o meio de ensino aí e tu explorares ou mandar que eles mesmo explorem, eles aí começam a compreender melhor o conteúdo”</i> (A. Kiafuka/P6B);</p> <p><i>“[...] O professor apresentou duas gravuras [...] (figura 2). [...] Explicação teórica suportada pelos conteúdos do manual (pp. 66-68)”</i> (Au-1, A. Kiafuka/P6B).</p> <p style="text-align: center;">Coordenador de classe, A. Diabanza</p> <p><i>“[...] O professor precisa de recorrer sempre aos materiais que ilustram realmente o que estamos a falar. Por exemplo um material rudimentar ou apresentar aos alunos o material que os homens primitivos usavam na caça. [...] Nos aconselham algumas vezes a irmos, por exemplo num museu, fazer uma foto e colocar num cartaz para apresentar aos alunos na aula [...]”</i> (A. Diabanza/C6).</p>
--	---

Fonte: Autor

A partir dos elementos da tabela 48 constata-se que os três professores e o coordenador da 6.^a classe revelaram concepções de reconhecimento sobre o uso de recursos didáticos como sendo de capital importância nas aulas de História, pois consideram que estes contribuem sobremaneira para despertar uma predisposição e interesse dos alunos pela aula e pelos conteúdos, facilitando a compreensão. Daí que dizem procurar diversificá-los, em função do conteúdo a ministrar. Apesar deste reconhecimento, A. Mário diz utilizar mapas, mas privilegia, sobretudo, gravuras. A. Rogério afirmou usar predominantemente o Manual de História: *“[...] é mais o Manual [...], porque outros meios são difíceis, não aparecem mesmo. Falando então em filmes, isso é o pior [...]”*. Também A. Kiafuka referiu *“[...] Eu uso com mais frequência o livro [...] e as gravuras que mando fazer [...]”*. Já A. Diabanza falou, por exemplo, da necessidade de se usar *“[...] um material rudimentar ou apresentar aos alunos o material que os homens primitivos usavam na caça [...]”*. Ou então os professores irem a um *“museu, fazer uma foto e colocar num cartaz para apresentarem aos alunos na aula”*. De facto, e como já se referiu, embora os entrevistados reconheçam a importância do uso e diversificação dos recursos didáticos, incluindo os meios digitais, conforme sugere a literatura especializada (Piletti, 2010; Freitas, 2010; Ferreira & Silva, 2014), à exceção de A. Kiafuka, que na primeira aula (Au-1) apresentou duas gravuras (figura 2/NM), em todas as outras aulas as práticas revelam o predomínio do uso

apenas da narrativa do Manual de História como recurso didático, sugerindo assim uma falta de coerência entre as concepções e as práticas dos professores ao nível dos recursos didáticos.

A subcategoria C.1.4 visou compreender as articulações existentes entre as concepções dos professores e suas práticas ao nível dos procedimentos de avaliação privilegiados nas aulas da disciplina de História. Para tal, selecionaram-se as seguintes unidades textuais apresentadas na tabela 49.

Tabela 49 – Subcategoria C.1.4 e respetivas unidades textuais

Subcategoria	Unidades textuais
C.1.4 – Articulações entre concepções e práticas ao nível da avaliação	<p>Professor A. Mário <i>“[...] Antes de iniciar a minha aula, tenho que fazer sempre a avaliação da aula anterior. E no fim de cada aula também faço uma avaliação [...]. [...] São exercícios orais e escritos [...]. [...] Sim [...] faço o registo na caderneta de avaliação”</i> (A. Mário/P5); <i>“[...] Já que uns ainda não perceberam bem, vou marcar uma tarefa para vocês resolverem em casa (figura 5)”</i> (Au-1, A. Mário/P5).</p> <p>Professor A. Rogério <i>“[...] As nossas avaliações são contínuas e diárias [...]. [...] São perguntas orais e [...] as tarefas. Marca-se a tarefa e os alunos realizam [...], apresentam, faço a correção e depois registo as notas nas cadernetas [...] devolvo para cada um ver a nota que teve. Nós temos as cadernetas onde registamos as avaliações”</i> (A. Rogério/P6A). <i>“[...] Agora fechem os cadernos, o professor vai colocar algumas perguntas [...]”</i> (Au-2, A. Rogério/P6A).</p> <p>Professora A. Kiafuka <i>“[...] Desde o momento que começamos a aula de História, começo a avaliar [...] a participação, o comportamento, a pontualidade [...]. Faço no decorrer da aula e [...] no final [...] quando faço a consolidação [...]. Nem sempre faço a avaliação de todos eles, porque são muitos [...]. Coloco perguntas, eles vão respondendo, faço a correção [...] vejo aqueles que estão com maior dificuldade e não compreenderam a matéria, então vão ao quadro para realizarem a atividade em conjunto com os colegas. [...] Depois de fazer a correção, o material fica aí comigo e vou perguntando mesmo para saber se realmente foi ele quem fez ou copiou do colega. Então aí eles vão partilhando as suas ideias [...]”. Sim, sim. Na caderneta</i> (A. Kiafuka/P6B). <i>“[...] Meninos, copiem o exercício que a professora escreveu no quadro (ver figura 12). [...] Uma dessas opções é a correta, resolvem. Quem já terminou mostra”</i> (Au-2, A. Kiafuka/P6B).</p> <p>Coordenador da 6.ª classe, A. Diabanza <i>“[...] Por exemplo, elaboramos as provas ou as matrizes das provas [...] aplicamos, lançamos as notas nas cadernetas e nas mini pautas [...]”</i> (A. Diabanza/C6).</p>

Fonte: Autor

É notório, com base nos elementos da tabela 49, que quase todos os entrevistados manifestaram a concepção de que a avaliação tem sido uma

modalidade sempre presente em todos os momentos nas suas aulas da disciplina de História. Por exemplo, A. Rogério afirmou que *“as [...] avaliações são contínuas e diárias [...]”*. A. Kíafuka referiu *“desde o momento que começamos a aula de História começo a avaliar [...]. Faço no decorrer da aula e no final [...] quando faço a consolidação [...]”*. Independentemente disso, também é quase consensual a impossibilidade de avaliarem as aprendizagens de todos os alunos numa aula, por causa do número por turma, que os professores consideram excessivo. Convergem igualmente na ideia de que registam os resultados da avaliação nos relatórios descritivos, no caso da 5.^a classe e, nas cadernetas, em relação à 6.^a classe.

Como atividades avaliativas, A. Mário disse privilegiar *“exercícios orais e escritos”*. A. Rogério afirmou que privilegia perguntas orais e a marcação de TPC. A. Kíafuka referiu que coloca perguntas para os alunos responderem de forma independente e segue fazendo correções no sentido de constatar quais os que apresentam maior dificuldades, presumivelmente por não terem compreendido a matéria ministrada, procurando então trabalhar mais com esse grupo de alunos (por exemplo, orientando que vão ao quadro para em conjunto com os outros colegas realizarem a atividade e partilharem suas ideias, o que parece evidenciar preocupações formativas da avaliação. Já A. Diabanza referiu que os professores da classe que coordena participam da elaboração de *“provas, ou matrizes de provas [...], aplicamos, lançamos as notas nas cadernetas e nas mini pautas [...]”*.

Todavia, a despeito disso, na observação de aulas verificou-se tendências de cenários diferentes daquilo que dizem fazer nas suas práticas de avaliação. Ou seja, constatou-se que, em termos genéricos, o único elemento coerente entre o que revelaram nas suas concepções e o que se verificou nas aulas foi o predomínio de colocação de perguntas orais como atividade avaliativa e que os alunos geralmente respondiam “em coro”. Assim, com exceção do professor A. Kíafuka, na sua segunda aula (Au-2), que colocou um exercício de escolha múltipla (figura 12) ao qual os alunos responderam nos cadernos, tendo depois indicado que um deles fosse ao quadro assinalar a opção correta, em todas

outras aulas não foi verificada a utilização de outros tipos de atividades avaliativas.

Outrossim, embora nas suas entrevistas tenham manifestado concepções sobre a realização da avaliação enquanto um elemento presente em todos os momentos da aula, isto é, contínua, nas aulas observadas constatou-se que esta tem sido realizada apenas nalguns momentos, fundamentalmente na fase de consolidação e através de marcação do TPC, orientada sobretudo para a classificação. Por conseguinte, notou-se também a não diversificação das atividades avaliativas e, por isso, dentre outros fatores, as práticas avaliativas evidenciadas estavam distantes de desempenhar a sua real função formativa, isto é, aquela que permeia o processo de aprendizagem, e que demanda, “a identificação das dificuldades dos alunos [e o apoio do professor para a sua superação]. Não se trata de identificar os problemas com vista à classificação. Identificá-los durante o processo possibilita repensar a prática de modo a ajudar os alunos à superação de suas dificuldades, promovendo a sua aprendizagem” (Moreira & Vasconcelos, 2007, p. 102). Tal como constatado da discussão referente às subcategorias anteriores da dimensão 3 (D3), nesta subcategoria relativa à avaliação, existe uma não concordância com os Programas oficiais, os quais sugerem a mobilização de uma avaliação contínua e das suas diferentes funções (de diagnóstico, formativa e sumativa), e ainda uma diversificação de instrumentos de avaliação.

Síntese geral da Dimensão 3

Após análise e discussão triangulada dos resultados sobre as relações entre as concepções dos professores e suas práticas de desenvolvimento e gestão curricular da disciplina de História, impõe-se fazer uma síntese dos principais aspetos discutidos nesta dimensão que incluiu uma categoria e suas subcategorias de análise. Importa lembrar-se que a D3 abrangeu resultados das entrevistas feitas aos professores, das planificações e dos registos de observações de aulas (narrações multimodais).

Com base nos resultados apresentados e na sua discussão, constatou-se que, em relação à articulação entre as concepções e práticas sobre os objetivos de aprendizagens a privilegiar ao nível das planificações, os casos de A. Mário e A.

Rogério revelaram a existência de articulações diminutas (nível 1), na medida em que nas entrevistas estes professores manifestaram concepções sobre a tendência em privilegiarem objetivos de domínio de conhecimento, compreensão, definição e explicação histórica (factual e conceptual), porém, nas suas planificações privilegiaram apenas objetivos do domínio do conhecimento e compreensão histórica (factual). No caso de A. Kiafuka, a realidade é diferente na medida em que, na sua entrevista, revelou concepções sobre a formulação dos objetivos em duas categorias (gerais e específicos), entretanto, nas planificações não faz essa distinção. Apesar disso, a comparação dos objetivos anunciados nas entrevistas e os constantes das planificações das aulas observadas sugere a existência de articulações assinaláveis (nível 2).

Quanto aos métodos de ensino, recursos didáticos e avaliação, a situação é praticamente idêntica, uma vez que os resultados sugerem que, embora os entrevistados tivessem revelado concepções sobre a importância de utilização e diversificação desses elementos nas aulas, como forma de se garantir um ensino e aprendizagem significativo da disciplina de História, suas aulas observadas apontaram uma tendência de práticas predominantemente expositivas, centradas sobretudo na ação do professor, com a preocupação de transmissão oral da matéria, recorrendo fundamentalmente ao Manual de História. E, em relação às atividades avaliativas, essas consistiram predominantemente em perguntas orais a que os alunos respondiam “em coro”, no sentido de reproduzirem a informação presumivelmente memorizada. Este cenário denota a existência de falta de articulações entre as concepções e as práticas dos professores ao nível dos métodos, meios de ensino e avaliação.

5.4 – Concepções e práticas de professores sobre o desenvolvimento e gestão curricular da disciplina de História no EP angolano: uma síntese dos resultados

Após apresentação e discussão dos resultados das entrevistas feitas aos professores e aos coordenadores da 5.^a e 6.^a classes, das aulas observadas aos professores entrevistados, incluindo suas planificações diárias e enunciados de provas e de exame da disciplina de História, urge elaborar-se uma síntese geral

relativa à análise dos principais resultados do EC. Ou seja, objetiva-se, com isso, proceder-se a uma análise e discussão articuladas dos resultados das três dimensões que nortearam o EC, no sentido de se identificar algumas linhas de interpretação e compreensão.

Os resultados permitiram depreender que os entrevistados possuem um grau de conhecimento superficial sobre os novos Programas, atualizados no âmbito da Revisão Curricular em curso no País. Os professores foram uníssonos ao afirmar que nunca participaram da sua elaboração. Quanto à ausência de participação dos professores no processo de construção curricular a nível central, Fernandes (2000) afirma que, geralmente, em muitos contextos, os professores não aceitam facilmente envolver-se na implementação curricular e em mudanças propostas centralmente quando esses não participam das mesmas. Porém, esta participação é certamente dependente dos contextos políticos e culturais dos países, nomeadamente quanto ao nível de (des)centralização dos seus sistemas educativos. Na ótica de Lima (1998), o centralismo e o eventual excesso normativo e uniformista pode ocasionar atitudes de rejeição das orientações educativas, numa lógica de “infidelidade normativa”, pelo que, assim, mais facilmente tais orientações tendem a fracassar. Embora tenha saído recentemente em Angola um normativo (Decreto Presidencial n.º 160/2018, de 3 de Julho) que prevê algum grau de autonomia curricular para as escolas e professores (Julião, 2019), este princípio parece ainda estar ausente na prática, nomeadamente no contexto em estudo. De facto, nas aulas observadas, verificou-se o cumprimento da lecionação dos temas, subtemas e conteúdos presentes no Programa, embora existam indícios do não cumprimento de todos os temas devido à extensão do mesmo.

Em relação à gestão do Programa, os professores valorizam fundamentalmente as planificações de aulas realizadas ao nível da ZIP quinzenalmente, que têm constituído momentos de partilha de preocupações e experiências. Isto poderá corroborar o defendido por Zabalza (2003), no sentido de que ações do género favorecem a efetivação de práticas pedagógico-didáticas consistentes. Contudo, no que se refere aos objetivos de aprendizagens, embora nas entrevistas os professores tenham revelado preocupações com alguma

diversificação de objetivos no domínio cognitivo, as práticas demonstraram que nos planos e processos de aula os objetivos não contemplam a lógica referida. Com efeito, nem os diferentes níveis cognitivos propostos por Krathwohl (2002), nem a sua reelaboração no âmbito da Educação Histórica (Lagarto, 2016), são contemplados de forma adequada quer ao nível das conceções, quer ao nível das práticas de aula.

Quanto à utilização de metodologias, atividades avaliativas e recursos didáticos diversificados, e embora nas entrevistas os professores tenham referido o seu uso de forma diversificada, nas aulas observadas constatou-se o predomínio da exposição oral feita pelo professor e o recurso ao Manual Escolar, e momentos inclusivamente em que o professor “dita”, e os alunos escrevem nos seus cadernos ou em que deverão dar “em coro” a resposta correta. Nomeadamente, embora os professores tenham relatado dificuldades quanto à desejada diversificação de recursos, por exemplo de visitas de estudo a locais históricos, conforme se referiu, próximo da escola em que foram recolhidos os dados existem locais históricos que podem ser visitados facilmente.

Em relação às fontes históricas, apesar de alguns dos participantes nas suas entrevistas terem revelado alguma perceção sobre a necessidade e importância do seu uso em aula, as mesmas não foram incluídas nem nas planificações, nem nas aulas observadas, à exceção de uma delas em que o professor apresentou duas gravuras, mas apenas como ilustração. Dado que tanto nas entrevistas como nas planificações e nas aulas observadas não foram encontradas evidências de práticas de iniciação à pesquisa histórica, conclui-se que a construção da compreensão do passado fundamentado em fontes diversas ficou comprometida. Ora isto é imprescindível para uma ideia de História que inclua competências de interpretação de mensagens e de argumentação sobre o passado (Cooper, 2015; Chapman, 2016; 2018). Neste sentido, pretende-se que a História contribua para uma compreensão fundamentada da vida humana no passado, no presente e com perspetivas de futuro das crianças e jovens, de modo a que possam aprender a orientar-se melhor na sua própria vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso deste trabalho fizemos escolhas que permitiram cruzar o nosso pensamento e ação e que nos levaram sempre a refletir e a fazer opções sobre os caminhos já percorridos e aqueles que deveríamos percorrer no sentido de não perdermos de vista o objeto de estudo, os objetivos e as questões que orientaram a nossa investigação. Reconhecemos que as opções tomadas durante o percurso foram as possíveis, tendo em conta a complexidade subjacente aos dois objetos de investigação, interligados e alinhados a esta pesquisa, nomeadamente: (i) o currículo instituído da disciplina de História no Ensino Primário (EP) em Angola (5.^a e 6.^a classes), e (ii) as concepções dos professores e suas práticas do currículo ao nível de uma escola e da sala de aula.

O estudo teve como âncora documentos políticos (internacionais, regionais e nacionais) e literatura de referência, procurando diferentes enquadramentos político-normativos e teóricos, numa perspetiva crítica de apropriação dos mesmos, consubstanciada em três principais eixos: (i) políticas educativas e formativas do século XXI; (ii) currículo, desenvolvimento e gestão curricular, e didática; e (iii) perspetivas de investigação em geral e em Educação Histórica, em particular. Estes eixos, que forneceram um quadro transversal a todas as temáticas, constituíram os alicerces do estudo empírico desenvolvido, inserido no paradigma interpretativo e de natureza qualitativa, que se desenvolveu nas duas fases seguintes: a 1.^a fase esteve subordinada à análise documental dos Programas oficiais da disciplina de História da 5.^a e 6.^a classes, com base numa grelha elaborada e validada; e a 2.^a, com uma abordagem de Estudo de Caso (EC), incidiu sobre concepções e práticas pedagógico-didáticas (P-D) de professores no desenvolvimento e gestão curricular desta disciplina e nessas classes. Esta última opção metodológica sustenta-se no pensamento de Martinho (2007), ao considerar que essa abordagem permite “compreender a realidade tal como ela é, experienciada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem – seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos” (p. 202). A opção tomada na 1.^a fase, para além de por si só nos permitir compreender o teor dos atuais Programas oficiais da disciplina de História, tornou-se fundamental para a análise feita dos modos como estes eram

mobilizados e não no sentido tecnicista da sua mera aplicação, pelos professores da escola selecionada.

Neste sentido, o estudo envolveu dados de diversas fontes, como: documentos oficiais e de trabalho dos professores (Programas, planificações diárias, enunciados de provas), entrevistas semiestruturadas feitas a professores e a coordenadores de classes e a observação direta não participante de aulas. A eles se juntou o diário do investigador que nos permitiu registar o que foi sendo considerado como essencial para nos ajudar na leitura dos resultados. Salienta-se que esta diversidade de fontes, em particular no EC, nos permitiu estudar o nosso objeto de estudo em profundidade, procurando responder às questões de investigação e conferir-lhes validade interna. Para o efeito, definiu-se um modelo de análise que incluiu dimensões, categorias e subcategorias, tendo este constituído o olhar norteador de toda a análise. Recorreu-se a uma análise dos dados que nos permitiu, num primeiro momento, uma descrição dos resultados encontrados, e posteriormente, a sua interpretação, através de um processo essencialmente indutivo, para se chegar finalmente a estas considerações finais que sistematizam e congregam os encaminhamentos parciais extraídos ao longo do estudo e que apontam caminhos para próximas investigações.

Neste sentido, importa recordar que o nosso estudo gravitou em torno da seguinte questão principal: *Que relações existem entre os pressupostos político-normativos e teóricos, enquadradores do currículo instituído da disciplina de História do EP em Angola, e as conceções e práticas pedagógico-didáticas de professores no desenvolvimento e gestão do processo de ensino-aprendizagem e avaliação?*

Esta questão resultou da preocupação de se compreender as aludidas relações, visando um contributo para o conhecimento da problemática e, simultaneamente, para apresentar sugestões de melhoria para a qualidade curricular da disciplina de História no EP, partindo de diversas “vozes”, e nas quais se incluíram as dos professores. Esta questão principal teve subjacente outras que permitiram produzir respostas em torno da problemática, tendo em conta os elementos do quadro político-normativo e teórico, e dos resultados do estudo empírico, nomeadamente: *Quais os pressupostos político-normativos e*

teóricos enquadreadores do currículo instituído da disciplina de História no EP em Angola? Que concepções professores do EP em Angola revelam possuir relativamente ao currículo instituído e ao desenvolvimento e gestão do processo de ensino-aprendizagem e avaliação (E-A-Av) da disciplina de História? Que características apresentam práticas P-D de professores do EP em Angola relativamente ao desenvolvimento e gestão do processo de E-A-Av da disciplina de História? Que relações existem entre as dimensões instituída e implementada do currículo de História do EP em Angola e como potenciá-las?

Estas questões, certamente alinhadas com os objetivos do estudo apresentados na introdução desta Tese, buscaram um entendimento relativamente aos objetos corporizados nas duas fases do estudo empírico. Em decorrência, os resultados da análise documental dos Programas oficiais da disciplina de História na 5.^a e 6.^a classes (1.^a fase) levaram-nos a concluir que, embora nem sempre de forma explícita e consistente, tais Programas resguardam determinados alinhamentos com princípios, metas e aspirações enquadrados nas agendas internacionais e nacionais, mormente no 4.^o ODS da Agenda 2030 da ONU, e no 1.^o plano decenal da Agenda 2063 da UA. O mesmo se verificou em relação às finalidades da educação e formação para Angola e aos objetivos do EP plasmados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSEE) de Angola, bem como com o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2018-2022, tendo-se, ainda, em atenção a preocupação do processo de “Revisão Curricular” em curso no País, em particular de se trabalhar os elementos constituintes da CHAVE (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e princípios éticos) através dos currículos, nomeadamente da disciplina de História no EP.

No âmbito da Didática e Desenvolvimento Curricular, em geral, e da Educação Histórica em particular (DeDCH), a análise dos Programas revelou, por um lado, uma reduzida adequação à perspetiva da “cognição histórica situada” (Barca, 2001), uma vez que estão genericamente ausentes referências explícitas relativas à necessidade de se trabalharem as questões de interpretação de fontes com vista a uma iniciação à pesquisa histórica, de monitorização das aprendizagens e de atenção aos contextos dos sujeitos cognoscentes, fundamentos essenciais para o desenvolvimento do pensamento, da literacia e da

consciência histórica (Cooper, 2012, 2015; Solé, 2015; Cainelli, Ramos & Cunha, 2016; Chapman, 2016, 2018). Por outro lado, na perspectiva curricular, embora em relação às propostas programáticas (por exemplo, nas finalidades educativas da disciplina de História na 5.^a e 6.^a classes) e às intencionalidades e visão curricular do EP (artigo 29.º da LBSEE), se tenham revelado, apesar de implicitamente, determinados alinhamentos, na generalidade, notaram-se inconsistências ao longo dos Programas. Isto porque, para além da quase inexistência de orientações sobre a necessidade do estabelecimento de diálogo efetivo entre os conhecimentos universais e os saberes locais (Afonso, 2019), em particular no âmbito do ensino da História, verificou-se ainda a ausência de “consistência curricular” (Almeida, Roldão & Barcelos, 2020) nalgumas dimensões (por exemplo, na fundamentação curricular), em função da pouca articulação entre alguns elementos nucleares do quadro curricular expressos nos Programas, nomeadamente: métodos, recursos e avaliação (Emanuel, Barca & Costa, 2020).

Quanto às conceções sobre o currículo instituído e ao desenvolvimento e gestão do processo de E-A-Av da disciplina de História nas 5.^a e 6.^a classes, o estudo revelou que os participantes têm um conhecimento limitado relativo aos novos Programas resultantes do processo de “Atualização Curricular”. De notar que tais Programas foram concebidos e elaborados ao nível da administração central (MED-INIDE), sem o envolvimento dos professores, tendo estes considerado importante a sua participação, o que vai ao encontro da perspetiva referida de Fernandes (2000), quando se refere a uma certa resistência por parte dos professores em aceitarem e implementarem orientações estabelecidas centralmente, quando eles não são envolvidos. Em relação ao desenvolvimento e gestão curricular dos Programas, a tónica recaiu apenas nas planificações de aulas realizadas, sobretudo quinzenalmente, ao nível das “Zonas de Influência Pedagógica” (ZIP), algumas vezes nas coordenações de classes, e entre colegas, embora de modo informal. Concluiu-se, assim, que, para o caso em estudo, os professores e as escolas dispõem de uma diminuta autonomia curricular, apesar de um recente decreto (Decreto Presidencial n.º 160/2018, de 3 de Julho) apontar nesse sentido (Julião, 2019). De facto, e contrariamente a perspetivas atuais (por exemplo, Young, 2014; Afonso, 2019; Almeida, Roldão & Barcelos, 2020; Alarcão,

2020), os resultados do EC indicaram que os professores participantes se limitavam, sobretudo, a reproduzir o conteúdo curricular proveniente da administração central.

Quanto aos objetivos de aprendizagens que os professores dizem privilegiar nas práticas, concluiu-se que não encontram, também, coerência com os níveis cognitivos propostos pela taxonomia de Bloom revisada (Krathwohl, 2002), visto que incidem no nível factual e conceptual, em desfavorecimento do processual e do metacognitivo. De igual forma, não coincidem com as propostas de investigação na linha da Educação Histórica, ao atenderem a objetivos ligados a conteúdos substantivos, e quase não contemplarem os de nível meta-histórico. Sobre os procedimentos metodológicos, os resultados permitiram-nos concluir que os professores participantes indicaram percepções sobre práticas de diversificação de métodos de ensino nas aulas. Contudo, as aulas observadas revelaram que os professores seguem um método expositivo/comportamentalista composto maioritariamente por momentos de transmissão de conteúdos (oral e escrita no quadro), por vezes seguidos de outros momentos em que os alunos repetem a informação (oral e “em coro” ou registos escritos no caderno). As tarefas para casa (TPC) assumiram o mesmo modelo. Assim, verificou-se uma total ausência de concepções ao nível metodológico que favoreçam práticas de iniciação à pesquisa e compreensão históricas por parte dos alunos.

Em termos da avaliação, os professores revelaram possuir concepções de realização de práticas com um pendor de avaliação contínua (se bem que tenham referido constrangimentos à sua concretização devido ao excessivo número de alunos em sala de aula). Assim, nas aulas observadas foram revelados diferentes momentos e atividades avaliativas, se bem que sobretudo orientados para a classificação, quantitativa. Com efeito, as aulas observadas revelaram a importância do registo de evidências dos resultados das avaliações realizadas, mas sem referências ao feedback construtivo recomendável em práticas de avaliação formativa (Afonso & Agostinho, 2019; Pacheco, 2014; Fernandes, 2004, 2005, 2006), ou dito de outro modo, de monitorização das aprendizagens, desde a exploração de ideias prévias até práticas de metacognição (Lagarto, 2016). No que concerne aos recursos didáticos, os professores consideraram importante a

sua utilização e diversificação nas aulas, dadas as suas potencialidades na facilitação do processo de ensino e aprendizagem, conforme se sugere na literatura especializada (Piletti, 2010, Libânio, 2013), apesar de terem sido apontados, também, constrangimentos à sua utilização.

No que concerne às características que as práticas P-D dos professores apresentam em relação ao desenvolvimento e gestão do processo de E-A-Av da disciplina de História, estas variaram entre o planejado e o implementado. Assim, por exemplo, constatou-se que as planificações diárias das aulas observadas, de um modo geral, e apesar de não contemplarem objetivos de aprendizagens dos quatro níveis cognitivos de Krathwohl, explicitam os objetivos. No que concerne à relação desses objetivos com os conteúdos e os métodos nos planos de aulas, constatou-se a existência de uma relação coerente, embora sem alusões explícitas a atividades que promovam o pensamento histórico dos alunos, como por exemplo, as de iniciação à pesquisa histórica. Em relação aos recursos didáticos, a situação é diferente, no sentido de que, quer em quase todos os planos de aula, quer nas aulas observadas, o Manual de História aparece como quase o único recurso.

Relativamente às aulas observadas, os resultados apontaram características de práticas que pouco favorecem a explicitação dos conteúdos a partir de aspetos específicos do contexto local, tão-pouco de relações entre os conteúdos da História com os de outras disciplinas da classe. Quanto aos procedimentos de ensino, aprendizagem e avaliação, as práticas são caracterizadas tendencialmente por exposição de conteúdos, ditados, colocação de perguntas orais e respostas “em coro”, relacionadas com o perfil 1 (de transmissão/correção de caráter expositivo), identificado por Lagarto, (2016). Já nos enunciados de provas, constataram-se perguntas limitadas em relação aos níveis propostos por Krathwohl (2002) e Lagarto (2016), uma vez que se centravam na reprodução de conhecimento factual e conceptual. Por conseguinte, os conteúdos científicos enquadrados em tais enunciados de provas incluem apenas os de natureza substantiva, concluindo-se, assim, que existe essencialmente um foco na transmissão da matéria, o que provavelmente pode explicar o predomínio de atividades que apenas favorecem a sua reprodução nos

momentos de consolidação nas aulas, sem preocupações com a problematização e a justificação.

Assim, quanto as práticas P-D dos professores no desenvolvimento e gestão do processo de E-A-Av, *grosso modo*, conclui-se que caracterizam-se predominantemente pela abordagem de conteúdos substantivos a um nível factual, tendencialmente expositivas/comportamentalistas, práticas essas transformadas num quase monólogo do professor, em que a maior preocupação reside na transmissão da matéria que os alunos devem memorizar, e repetir, apresentando, deste modo, uma atitude de relativa passividade mental durante as aulas observadas.

Por fim, quanto às relações entre a dimensão instituída e implementada do currículo de História, os resultados demonstraram que esta relação é deficiente. Pois, e embora exista uma perspetiva fortemente prescritiva e normativa, e conseqüentemente uma diminuta autonomia curricular dos professores, como já referimos, dificilmente estes assumiram as orientações instituídas ao nível da administração central, no âmbito do desenvolvimento e gestão do currículo na escola. Este facto pode resultar, por um lado, da cultura ainda instalada quanto à prescrição dos normativos, e, por outro, da falta de formação especializada (inicial e contínua) no domínio da educação, no geral, e da Educação em História, em particular. Por exemplo, os Programas oficiais sugerem a necessidade de realização de avaliação contínua e formativa incluindo a diversificação de intenções avaliativas nas aulas, assim como de metodologias de ensino e aprendizagem. Embora os professores tivessem revelado perceções alinhadas com esses entendimentos, as suas práticas demonstraram uma realidade completamente diferente. Como se referiu, frequentemente os professores participantes limitavam-se a colocar questões orais a que os alunos respondiam “em coro”, a expor oralmente os conteúdos da aula ditando-os para que os alunos os transcrevessem nos seus cadernos, ou, mesmo, copiassem os resumos que os professores escreviam no quadro. Significa, assim, que existe um alinhamento deficiente entre o instituído e o implementado, no sentido de uma visão tradicionalista ao nível da Didática e do Desenvolvimento Curricular em geral, e

na disciplina de História em particular, questionando-se, assim, a própria (re) construção e (re) interpretação do currículo pelos professores.

Apesar do conhecimento que foi possível produzir com esta investigação, existiram limitações que serão de seguida enumeradas.

Limitações do estudo

Relativamente às limitações da nossa investigação, ou seja, aos condicionamentos ocorridos durante a sua realização, estas consubstanciaram-se fundamentalmente: (a) no distanciamento entre dois locais em que se desenvolveu a investigação, Portugal/Aveiro e Angola/Luanda (neste último, onde se realizou a recolha de dados). Este facto não permitiu regressar ao campo para complementar informação sugerida pelos dados e resultados (por exemplo, sobre ações desenvolvidas nas ZIP), nem mesmo validar, junto dos participantes, as transcrições das entrevistas e as narrações sobre as aulas observadas. Esta situação agravou-se com os imperativos do confinamento obrigatório resultantes da situação pandémica, bem como o pouco hábito dos professores do EP, no contexto estudado, em utilizarem e-mails ou outros recursos de comunicação à distância; (b) no facto de terem sido observadas apenas três aulas por professor, pois as aulas da disciplina de História das 5.^a e 6.^a classes estavam programadas todas para o mesmo dia e no mesmo horário semanal. Acresce também que a deslocação feita a Angola para a realização do EC só foi possível no último trimestre do ano letivo 2019. Porém, e embora se pudesse ter observado mais aulas, conseguiu-se identificar logo nas primeiras observações um certo padrão de aulas, pelo que foi possível deduzir que a repetição de observações não alteraria os resultados.

Recomendações e perspetivas para futuras investigações

Como consequência do estudo realizado, apresentam-se, agora, recomendações educativas e formativas (sobre currículo e formação de professores), que se espera venham a contribuir para o processo de revisão curricular em curso no País, e eventualmente para outros países com culturas educativas e profissionais semelhantes.

Assim, considera-se fundamental que os responsáveis pela política educacional e formativa ao nível nacional, mas também provincial e mesmo ao nível da escola, encontrem mecanismos que:

- assegurem a “consistência curricular” nas suas múltiplas dimensões, em particular nos elementos nucleares do currículo expressos nos Programas da disciplina de História no EP em Angola;
- procurem um melhor enquadramento dos Programas da disciplina de História, nomeadamente, integrando, de uma forma explícita e contextualizada, as implicações educacionais emergentes de políticas educativas e formativas internacionais, como as da Agenda 2063 da UA, da Agenda 2030 da ONU, do PND-2018-2022 e da Estratégia Educar Angola-2030;
- assegurem possibilidades de se trabalhar no(s) currículo(s) os conhecimentos universais em diálogo efetivo com os saberes locais, superando os conteúdos descontextualizados;
- potenciem a participação dos professores e dos gestores escolares nos processos de desenho, desenvolvimento, gestão e avaliação curricular, considerando-os assim fazedores de políticas curriculares ao nível da escola;
- assegurem que a perspetiva da “cognição histórica situada” esteja refletida nos Programas oficiais e noutros materiais curriculares subjacentes, estes agora em desenvolvimento no processo de Revisão Curricular.

Esses mecanismos podem assentar em investimentos ao nível da formação inicial e/ou contínua de professores, por exemplo desenvolvendo o conhecimento profissional dos futuros professores e professores quanto aos aspetos referidos sobre a Educação Histórica, através de ações sobre o conhecimento de conteúdo da História, e do seu desenvolvimento curricular e didático. Esta necessidade de maior investimento ao nível da formação de professores torna-se ainda mais oportuna e premente atendendo a que, em função da aprovação da recente Lei n.º 32/20 de 12 de agosto, que altera a Lei 17/16, nas 5.ª e 6.ª classes, deixará de existir, provavelmente, a modalidade de lecionação em regime de monodocência, requerendo, para o efeito, uma

formação especializada por disciplinas do plano de estudo, para estas duas classes.

Toda a investigação abre caminhos para outros estudos. No caso da nossa, sugerem-se estudos:

- que solidifiquem o conhecimento construído, alargando o seu âmbito, incluindo outras escolas da Província de Luanda, e de outras;
- em contexto de sala de aula da disciplina de História, nomeadamente projetos de investigação-ação participativa, com colaboração e apoio de investigadores, de forma a procurar identificar problemas (muitos levantados no nosso estudo) e, de uma forma dinâmica, sustentada em evidências e de forma refletiva, a buscar/ensaiar formas alternativas para superar problemas identificados;
- no âmbito da formação inicial e/ou contínua de professores que lecionam a disciplina de História, não só para se procurar compreender o que se pensa fazer e o que se faz, mas também para intervir no sentido de desenvolver profissionalmente os (futuros) professores com saberes provenientes da investigação em Educação Histórica, não esquecendo a necessidade da sua contextualização no quadro da realidade angolana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, (22), 35-46.
- Afonso, A. E. (2018). A visão tubular do desenvolvimento do currículo: uma alegoria e uma prática. *Revista de Estudos Curriculares*, (9)2, 71-80.
- Afonso, M. (2019). Saberes e experiências curriculares em Angola: bases teóricas, resultados e perspectivas de mudança. In INIDE-MED (Org.). *Jango de saberes e experiências curriculares, 2019 (Angola, Brasil, Moçambique e Portugal)* (pp. 20-49). Luanda: Mensagem Editora.
- Afonso, M. & Agostinho, S. (2019). *Avaliando processos e resultados em contexto escolar: perspectivas teóricas, práticas e desafios*. Luanda: Editora Moderna.
- Afonso, M., Cano, C., Freitas, M. M., Patrocínio, M. R., Agostinho, S., Ngombe, A. N. & Diogo, A. (2013). *Avaliando as aprendizagens do Empreendedorismo em Angola: da teoria à prática*. Luanda: Editora das Letras.
- Akkari, A. (2011). *Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes.
- 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>.
- Alarcão, I. (1984). Didáctica. In, Sá-Chaves, I., Araújo e Sá, M., Moreira, A. (2006). *Isabel Alarcão: percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1989). Preparação Didática num enquadramento formativo-investigativo. In I. Sá-Chaves, H. Araújo e Sá, A. Moreira. *Isabel Alarcão percursos e pensamento* (2006). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1991). A didáctica curricular: Fantasmas, sonhos, realidades.” In I. Martins; A. Andrade; A. Moreira, M. Araújo e Sá; N. Costa; & A. Paredes (Eds.). *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp. 299–310). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Alarcão, I. (1994). A didáctica curricular na formação de professores. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas* (pp. 247-262). Lisboa: AFIRSE/AIPELF.
- Alarcão, I. (1999). Prefácio. In: M. Roldão, *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise* (pp. 7-9). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.), (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In, I. Alarcão. (Org). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp.15-30). Portalegre: Artmed editora.
- Alarcão, I. (2002). De que se fala quando se fala de Didáctica. In Medeiros, E. (Coord.). *1.º Encontro de Didácticas nos Açores* (pp. 31–48). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Alarcão, I. (2008). Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In Pimenta, S. (Org.), *Didáctica e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal* (5.ª Edição). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (8.ª Edição), São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2011). Prefácio. In: M. Roldão. *Um Currículo de Currículo* (pp. 7-14). Alpiarça: Edições Cosmos.
- Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática*. Coleção Cadernos Didáticos – Educação e Formação (n.º 4), Universidade de Aveiro: UA Editora.
- Alarcão, I. & Canha, M. B. Q. (2008). Investigação e acção em didáctica: suscitar o debate, criar comunidade, construir caminhos. In I. Cardoso; E. Martins & Z. Paiva (Orgs.). *Actas do colóquio Da Investigação à Prática: Interações e Debates*. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro (CD-ROM).
- Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era Uma Vez... a Didáctica das Línguas em Portugal: Enredos, Actores e Cenários de Construção do Conhecimento*. Aveiro: CIDTFF – Universidade de Aveiro.

- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, Leonor (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas? *Intercompreensão*, 15, 9-26.
- Alonso, L. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa: Revista Elo – número especial – A formação de professores (pp.167-185). Guimarães: Centro de Formação de Francisco de Holanda.
- Alonso, L. (2000). A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prática. *Revista de Educação*, 9(1), 53-68.
- Almeida, S., Roldão, M. C. & Barcelos, N. (2020). As Associações de Professores no campo de recontextualização oficial. O envolvimento dos professores nas Aprendizagens Essenciais. Em J. Sousa, J. A. Pacheco, J. C. Morgado e I. Viana (org.) (2020). *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação* (pp. 41-56). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (ISBN: 978-989-8525-69-7).
- Alves, L. A. M. (2016). Epistemologia e ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), 9-30. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.229>.
- Amado, J. (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª Edição), (pp.21-73). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª Edição) (pp.301-350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de Caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª Edição), (pp.121-142) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. C. da. (2017). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª Edição), (pp.147-170) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2017). Estudo de Caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª Edição), (pp.121-142) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, J., & Oliveira, A. L. (2017). Análise de narrativas – “estórias ou episódios”. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a Edição), (pp.253-263) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Vieira, C. C. (2017). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a Edição), (pp.359-378) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (1989). Didática e formação em Didática. *Inovação*, 2(2), 133–143.
- Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C., Vieira, F., & Araújo e Sá, M. H. (1993). *Caracterização da didáctica das línguas em Portugal: da análise dos programas às concepções da disciplina*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Angvik, M. & Bodo von B. (1997). *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Angola (2016). *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE):2017-2030. Educar Angola 2030*. Luanda: Governo de Angola.
- Angola (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional (2018-2022)*. Luanda.
- Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa: O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. 1.^a Edição. Porto: Asa Editora.
- Bastos, F., Costa-Lobo, C. & Pereira, C. S. (2018). Práticas pedagógicas num território educativo de intervenção prioritária. *Educação e Pesquisa*, (44), 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201706158555>.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista História*. (III)2, 13-21. <https://www.researchgate.net/publication/28166273>.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In B. Isabel (Org). *Para uma educação de qualidade* (pp.131-144). Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Barca, I. (2011). Narrativas Históricas de Alunos em Espaços Lusófonos. In I. Barca (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp. 7-27). Braga: CIED da Universidade do Minho.
- Barca, I. (2012). Ideias Chave para a Educação Histórica: Uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, 17(1), 37-51. DOI: 10.5216/hr.v17i1.21683.
- Bardin, L. (2018). *Análise de Conteúdos* (4.^a Edição). Lisboa: Edições 70.
- Baxe, H., Fernando, M. & Paxe, I. (2016). *O Ensino Primário em Angola: Formação, actuação e identidade dos professores*. Luanda: Creative commons.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Trad. Aurora Narciso. Lisboa: Plátano Editora.
- Beech, J. (2009). A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 32-50. www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeceh.pdf.
- Bittencourt, C. M. F. (2009). *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* (3.^a Edição). São Paulo: Cortez Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bowe, R; Ball, S; & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Braslavsky, C. (2003). *Le Curriculum*. Genève: BIE – UNESCO.
- Breganha, G., Lopes, B. & Costa, N. (2019). Formação contínua de professores de Física em Angola: inovar pela avaliação dos alunos. *Comunicações*, 26(2), 277-294. DOI: 10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n2p277-294.
- Canha, M. B. Q. (2001). *Investigação em Didáctica e Prática Docente*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Canha, M. B. Q. & Alarcão, I. (2010). Colaboração e comunidade: conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional (pp. 3-17). In *Actas do XV Endipe – Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais*. Brasil: Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais (CD-ROM).

- Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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>.
- Carvalho, A. V. N. de (2006). Educação, desenvolvimento e aprendizagens novas na Europa: o caso português. *Educação*, 3(60), 503-523.
- Cercadilho, L. (2009). Prefácio. In: Schmidt, M. A., Barca, I. (Orgs) *Aprender História: perspectivas da educação histórica* (pp. 7-9). Ijuí: Ed. Unijuí.
- Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning. *Teaching history*, 112, 46-53.
- Chapman, A. (2013). Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England. In J. Prats, I. Barca, & R. Facal. *Historia e Identidades Culturales* (pp. 15-36). Braga: CIED: Universidade do Minho. http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf.
- Chapman, A. (2016). Historical Interpretations. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 96-108). London and New York: Routledge.
- Chapman, A. (2018). *Desenvolvendo o pensamento histórico: abordagens conceituais e estratégias didáticas*. Curitiba: W.A. Editores.
- Coll, C. (1996). *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do Currículo escolar*. São Paulo: Editora Ática.
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of History*. London: David Fulton.
- Cooper, H. (2012). *Ensino de história na educação infantil e anos iniciais – um guia para professores*. Curitiba: Base Editorial.
- Cooper, H. (2015). How Can We Plan for Progression in Primary School History? *Revista de Estudios Sociales*. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.02>.

- Cortesão, L. & Stoer, S. (2002). Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. In: B. Santos (Org.) (2002). *Globalização: Fatalidade ou utopia?* (pp. 370-406), (2.^a Edição). Porto: Edições Afrontamento.
- 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)*. Luanda: Mensagem Editora.
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportado pelo software*. Aveiro: Ludomedia.
- Coutinho, P. C., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Braga: Universidade do Minho. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415111>.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- CUA (2015a). Agenda 2063: A África que Queremos. (versão Popular) Adis Abeba: UA.
- CUA (2015b). Agenda 2063. A África que Queremos. Quadro estratégico comum para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável. Plano de implementação para a primeira década – 2014-2023. Adis Abeba: UA.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>.
- Delors et al. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Unesco.
- De Freitas, C. V. (2000). O currículo em debate: Positivismo – pós-modernismo. Teoria-prática. *Revista de Educação*, 9(1), 39-51.
- D´hainaut, L. (1980). *Educação: Dos Fins aos Objectivos. Análise e a Concepção das Políticas Educacionais, dos Programas da Educação, dos Objectivos Operacionais e das Situações de Ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Dinis, R. & Roldão, M. C. (2004). Gestão curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico: discursos e práticas. In J. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes & N. Costa (Orgs.), *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp.59-77). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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.
- Direção-geral da Educação/DGE (2017). *Apresentação dos princípios e pressupostos para o Projeto – Autonomia e Flexibilidade – Plano de Acompanhamento e Monitorização*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/reuniao_lancamento_flexibilidade_coimbra_2_maio-see.pdf.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire: outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Emanuel, V.G. (2017). *A História no currículo do Ensino Primário em Angola: uma análise aos programas da 5.ª e 6.ª classes*. Dissertação de mestrado em ensino de História de Angola. Luanda: ISCED.
- Emanuel, V.G., Barca, I., & Costa, N. (2020). A Educação Histórica no Ensino Primário em Angola numa perspetiva glocal: um estudo centrado no Programa da 5.ª classe. *Revista Indagatio Didáctica*, 12(15), 155-176. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23454>
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (3.ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.

- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2007). Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In A. Estrela (Org.), *Investigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)*, (pp. 261-306). Lisboa: Educa.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernández, F. A. (2000). *Material docente, currículo por competencias*. Avana: UCP-Enrique José Varona.
- Fernández, F. A. (1995). *Diseño, desarrollo y evaluación curricular. Concreción de una concepción didáctica*. La Habana.
- Ferreira, A. de A. & Silva, B. D da. (2014). Comunidade de prática on-line: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. *Educação em Revista*, 30(1), 37-64. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000100003>.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontanellas, B; Ricas, J. & Turato, E. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: Contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(1), 17-29.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme-pronto-a-vestir de tamanho único. In: Machado, F. & Gonçalves, M.F. (Eds.). *Currículo e desenvolvimento curricular* (pp. 262-267). Porto: Edições Asa.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3.^a Edição). Loures: Lusociência
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, I. (2010). *Fundamentos teóricos-metodológicos para o ensino de História – anos iniciais*. São Cristovão: Editora UFS.
- Fusch, P., Fusch, G. E. & Ness, L. R. (2018). Denzin's Paradigm Shift: Revisiting Triangulation in Qualitative Research. *Journal of Social Chang*, (10)1, 19–32. Walden University, LLC, Minneapolis, MN. DOI: 10.5590/JOSC.2018.10.1.02.

- Gadotti, M. (2000). Perspetivas atuais da educação. *Revista São Paulo em Perspetivas*, 14(2), 3-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>.
- Gago, M. (2016a). Entrevista - Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. (Tradioma, Trad.). *Revista História Hoje – ANPUH*. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/9/showToc>.
- Gago, M. (2016b). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5(9), 76-93. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.239>.
- Germinari, G. D. (2011). Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, 11(42), 54-70. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639866>.
- Germinari, G. D. & Barbosa, M. R. (2014). Educação histórica e consciência histórica: fundamentos e pesquisa. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, 9(21), 21-32. http://www.upt.br/cadernos_de_pesquisa/.
- Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hines, M., Armbruster, K., Hence, A., Lisak, M., Romero-Ivanova, C., Rowland, L., & Waggo, L. (2016). *Action Research in Education*. London: Oxford University Press.
- INE-ANGOLA. (2018). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Relatório sobre os Indicadores de Linha de Base. Agenda 2030. Luanda: INE.
- INIDE – MED (2019a). *Plano Curricular do Pré-escolar e Ensino Primário*. Luanda: Editora moderna.
- INIDE – MED (2019b). *Programas da 5.ª classe – Ensino Primário*. Luanda: Editora Moderna.
- INIDE – MED (2019c). *Programas da 6.ª classe – Ensino Primário*. Luanda: Editora Moderna.

- INIDE – MED. (2019d). *Revisão Curricular: Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular (INACUA) em Angola – 2018-2025*. Luanda: Mensagem Editora.
- John, B., Caniglia, G., Bellina, L., Lang, D. J., & Laubichler, M. (2017). *The Glocal Curriculum: A Practical Guide to Teaching and Learning in an Interconnected World*. Baden-Baden: [sic!] Critical Aesthetics Publishing. <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. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.22155>.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Lagarto, M. de J. S. (2016). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-41). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23. <https://pt.scribd.com/document/238794367/Lee-y-Shemilt-A-scaffold-not-a-cage>.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom* (pp. 31-78). Washington, DC: The National Academies Press. <http://www.lanecce.edu/sites/default/files/lc/howstuslearncompletestitchedrev.pdf>.
- 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>.

- Libâneo, J. C. (1998). Os Campos Contemporâneos da Didática e do Currículo: Aproximações e Diferenças. In M. R. Oliveira (Org.), *Confluências e Divergências entre Didática e Currículo*. Campinas: Papirus.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didáctica*. 2.^a Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Liberato, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1003-1031.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Lopes, J. B., Silva, A. A., Cravino, J. P., Santos, C. A., Cunha, A., Pinto, A., Silva, A. Viegas, C., Saraiva, E., & Branco, M. J. (2014). Constructing and Using Multimodal Narratives to Research in Science Education: Contributions Based on Practical Classroom. *Res Sci Educ*, 44, 415-438. DOI:10.1007/s11165-013-9381-y.
- Lopes, J. B., Viegas, C., & Pinto, A. (2018). *Melhorar Práticas de Ensino de Ciências e Tecnologia – Registrar e Investigar com Narrações Multimodais*. Lisboa: Edições Sílbo.
- Lourenço, C. A. S. M. (1991). Didáctica, didácticas, ciências da educação In I. Martins; A. Andrade; A. Moreira; M. Araújo e Sá; N. Costa; & A. Paredes. (Ed.). *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp.331-338). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Luís, S. M. & Black, C. (2019). O Perfil do Formador do Professor Primário e o Desafio do Programa Educar Angola 2030 – uma reflexão. *Revista transverso*, 15, 387-399. DOI:10.12957/transversos.2019.41862.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da Aprendizagem na Escola: Reelaborando Conceitos e Recriando a Prática* (2.^a Edição). Salvador: Malabares Comunicações e Eventos.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, 27(94), 47-69. <http://www.cedes.unicamp.br>.

- Mainardes, J. & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação e Sociedade*. 30(106), 303-318. <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Mainardes, J. (2018). A abordagem do ciclo de políticas: Explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. 12(16), 1-19. DOI: <http://10.5380/jpe.v12i0.59217>.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª Edição). São Paulo: Editora Atlas.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, (2)2, 49-65. Inovação, Investigação em Educação. <http://www.eduser.ipb.pt>.
- Martinho, M. H. S. S. (2007). *A comunicação na sala de aula de matemática: um projecto colaborativo com três professoras do ensino básico*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa: Lisboa.
- MEC (2001). *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)*. Luanda: Editorail Nzila.
- MED (1978). *Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola*. Luanda.
- MED (1985). *Metodologia do ensino da História*. Luanda: Centro de investigação pedagógica – CIP.
- MED (1995). *Plano-Quadro Nacional da Reconstrução do Sistema Educativo (1995 – 2005)*, Projecto. Luanda: MED.
- MED – DNEG (1998). *Regulamento das Escolas do Ensino Geral*. Luanda: DNEG.
- MED (2007). *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola: 2008-2016*. Documento técnico. Luanda: MED.
- MED-INFQ (2008). *Regulamento do funcionamento das zonas de influência pedagógicas – ZIP*. Luanda: Instituto Nacional de Formação de Quadros/INFQ.
- MED (2009). *Informação sobre a implementação do novo sistema de educação: reforma educativa do Ensino Primário e Secundário*. Luanda: INIDE
- MED (2013). *Relatório de balanço do trabalho realizado pelo grupo de prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola, do mês de Março*

- ao mês de Junho de 1986. *Etapa de diagnóstico* (2.^a Edição). (reimpressão). Luanda: Editora das Letras.
- MED-INIDE (2013). *Sistema de avaliação das aprendizagens no ensino primário*. Luanda: Editora Moderna.
- MED (2014). *Relatório da Avaliação Global da Reforma Educativa*. Luanda: Editora Moderna.
- MED (2016). *Projecto Aprendizagens para Todos (PAT). Informações referentes ao projecto*. Luanda: MED.
- Meijer, G., & Birmingham, D. (2004). O passado e o presente de Angola. In G. Meijer (Ed.), *Da paz militar à justiça social? O processo de paz angolano* (pp. 10-15). Londres: Conciliation Resources.
- Miriam, S. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morais, T. (2019). O uso do meio envolvente no desenvolvimento do conhecimento histórico: uma revisão teórica. *Cadernos de África Contemporânea*. 12(4), 52-63.
- Moreira, C. R. B. S. & Vasconcelos J. A. (2007). *Metodologia do Ensino de História e Geografia. Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História*. Curitiba: Editora IBPEX.
- Ndombele, E. (2017). Reflexão sobre as línguas nacionais no sistema de educação em Angola. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 31, 71- 89.
- Ngaba, A. V. (2012). *Políticas Educativas em Angola (1975-2005). Entre o Global e o Local: O Sistema Educativo Mundial*. Mbanza-Kongo: Edição – SIDIECA.
- Oliveira, A. A. P., Germani, A. C. C. G., & Chiesa, A. M. (2016). A análise documental na avaliação de práticas educativas em Saúde. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações*, 14(1),122-131.
- Oliveira, M. J. S., Silva, M. & Santos, A. (2019). O ensino primário público em Angola: Requisitos mínimos para uma educação de qualidade. *Revista Desenvolvimento e Sociedade*, 6, 53-70. ISSN eletrónico: 2184-2647.
- ONU (2015). *Éducation 2030. Declaration d'Incheon et Cadre d'action. Pour la mise en oeuvre de l'Objectif de développement durable*. Paris: Unesco.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* (3.^a Edição). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (2014a). Currículo e Didática: para uma relação de convergência. In, M. Carvalho., A. Loureiro., & C. Ferreira. *Atas do XII Congresso da SPCE, Vila Real, UTAD, 2014*. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Pacheco, J. A. (2014b). Currículo, aprendizagem e avaliação. In, J. Morgado & A. Quitambo (Orgs.). *Currículo, avaliação e inovação em Angola: perspectivas e desafios*. Benguela: UNDJIRI Editorores.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora.
- Paraskeva, J. M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições Asa.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal editores.
- Paxe, I. (2017). *Políticas Educativas em Angola: Um desafio do direito à educação*. Luanda: Casa das Ideias.
- Pérez, M. A. (2004). *Interdisciplinariedad: una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piletti, C. (2010). *Didática Geral* (24.ª Edição). São Paulo: Editora Ática.
- Pimenta, S. G. (2008). Para uma re-significação da Didáctica - Ciências da Educação, Pedagogia e Didáctica (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In Pimenta, S. (org.), *Didáctica e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal* (5.ª Edição). São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, H. (2016). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória». ISBN: 978-989-8351-57-9.
- PNUD-ANGOLA (2005). *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. Relatório de progresso*. Luanda: Pnud.

- Ponte, J. P. da. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Ponte, J. P. da. (1999). Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional. In J. Tavares, A. Pereira, A. P. Pedro, & M. Araújo e Sá (Eds.). *Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE* (pp. 59–72). Porto: SPCE.
- Ponte, J. P. da (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (5.ª Edição). Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. P. & Costa, J. A. (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: a construção de projetos curriculares de escola e de turma. In J. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes & N. Costa (Orgs.), *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp.79-97). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ramos, M. (2011). Apropriação da Educação Histórica de alunos egressos do curso de História da UEL. In I. Barca (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização* (pp. 289-309). Braga: CIED da Universidade do Minho.
- Ribeiro, A. C. (1998). *Desenvolvimento Curricular* (7.ª Edição). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, M., A. & Sá-Chaves, I. (2004). Gestão Curricular e Cultura de Escola: Relação entre as dimensões curriculares instituída e instituinte. In: J. Costa; A. Andrade; A. Neto-Mendes e C. Nilza (org.). *Gestão Curricular: Percursos de Investigadores* (pp.99-112). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (1987). *Gostar de História: um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1999a). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Roldão, M.C. (2000a). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores. Universidade de Aveiro.
- Roldão, M.C. (2000b). O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 9(9), (81-92).
- Roldão, M. C. (2011). *Um Currículo de Currículo*. Alpiarça: Edições Cosmos.
- Roldão, M. C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular- Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Portugal (Lisboa): Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Rüsen, J. (1993). The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. In P. Duvenage (Ed.), *Studies in metahistory* (pp. 63-84). Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Santos, A. (1997). *Uma modelização didática social-construtivista e ecológica*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, B. S. (2002). Os processos de globalização. In: B. Santos (Org.) (2002). *Globalização: fatalidade ou utopia?* (pp.31-99), (2.^a Edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Schmidt, M. A., & Cainelli, M. (2004). *Ensinar História*. São Paulo: Scipione.
- Schmidt, M. A. & Garcia, T. M. F. B. (2006). *Consciência Histórica e crítica em aulas de história*. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará. (Cadernos Paulo Freire – v. 4).
- 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.
- Schmidt, 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>.

- Schmidt, M. A. & Urban, A. C. (2018). Afinal, o que é Educação Histórica. *RIBEH*, (1)1, 7-31. <https://revistas.unila.edu.br/riaeh/article/view/1306/1314>.
- Sequeira, M. F. (1991). O papel das didáticas da língua e da literatura na formação de professores de Português. In I. Martins; A. Andrade; A. Moreira; M. Araújo e Sá; N. Costa; & A. Paredes. (Ed.). *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de Ensino* (pp.351-356). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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>.
- 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 online de Política e Gestão Educacional*, 22(2), 668-681. DOI: 10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Edições Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundada* (2.ª Edição). São Paulo: Artmed Editora.
- Suárez, V. P; Lena, T. M; Fernández, F. A & Soca, A. M. G. (2013). *Currículo y contexto educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Terigi, F. (1996). Notas para uma Geneologia do Curriculum Escolar. *Educação & Realidade*, 24(1), (159-186). www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2002/artigos/24.pdf.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, Ill: The University of Chicago Press.

- UNESCO (1998a). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990*. Unesco.
- UNESCO (1998b). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Unesco.
- UNESCO (2001). *Educação para Todos: O compromisso de Dakar*. Brasília: Unesco.
- UNESCO (2015). *Educação Para Todos 2000-2015: Progressos e Desafios. Relatório de Monitoramento Global de EPT. Relatório Conciso*. Paris: Unesco.
- UNESCO (2016a). *Educação para a Cidadania Global: Tópicos e Objetivos de Aprendizagem*. Brasília: Unesco.
- UNESCO. (2016b). *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?* Brasil: Unesco.
- UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de aprendizagem*. Brasil: 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. <http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E>. Acesso em: 07 dez. 2018.
- Valente, M. O. (1991). A investigação em Didáctica. In Martins, I; Andrade, A; Moreira, A; Araújo e Sá, M; Costa, N; & Paredes, A; (Ed.). *Actas do 2.º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino* (pp. 9-21). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação, o Processo de Construção do Conhecimento* (2.ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4.ª Edição). Porto Alegre: Bookman.
- Young, M. (2014). Teoria do Currículo: o que é e porque é importante? *Cadernos de Pesquisa*, 44 (151), 190-202.

- Zacarias, J. C. F. (2017). *Centralização da administração educativa em Angola e insucesso escolar: Que relação?* Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Zabalza, M. (1982). Do Currículo ao Projeto. In Canário, R. (org.) *Inovação e Projeto Educativo de Escola* (pp.17-55). Lisboa.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zau, F. (2009). *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Movilivros.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA (Angola)

- Constituição da República* de 5 de Fevereiro de 2010. *Diário da República* n.º 23 - I Série. Assembleia Nacional de Angola. Luanda.
- Decreto-Lei n.º 2/05 de 14 de janeiro. *Plano de Implementação Progressiva do Novo Sistema da Educação*. *Diário da República* n.º 6, Série I. Luanda: Assembleia Nacional.
- Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro. Lei de Bases do Sistema de Educação. *Diário da República* n.º 65 – I Série. Luanda: Assembleia Nacional de Angola.
- 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. Luanda: Assembleia Nacional de Angola.
- Lei n.º 32/20 de 12 de agosto. Que altera a 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 123 – I Série. Luanda: Assembleia Nacional de Angola.
- Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro. Aprova o regime jurídico da formação inicial de educadores de infância, de professores do Ensino Primário e de professores do Ensino Secundário. *Diário da República* n.º 168 – I Série. Luanda: Assembleia Nacional de Angola.

Decreto Presidencial n.º 160/2018, de 3 de julho. Aprova o estatuto da carreira dos agentes de educação. *Diário da República* n.º 95 – I Série. Luanda: Assembleia Nacional de Angola.

Apêndices

Apêndice 1 – Grelha de análise dos Programas da disciplina de História na 5.^a e 6.^a classes do Ensino Primário em Angola

Grelha de análise dos Programas da disciplina de História no Ensino Primário (5.^a e 6.^a classe) em Angola

O nosso Projeto de doutoramento em curso enquadra-se no âmbito da Didática e do Desenvolvimento Curricular da História no Ensino Primário (EP) e objetiva a compreensão da relação existente entre duas variáveis fundamentais da disciplina de História no EP em Angola, designadamente a perspetiva político-normativa e teórico-conceptual subjacente ao currículo instituído, com as conceções e práticas pedagógico-didáticas (P-D) de professores no desenvolvimento e gestão do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (E-A-Av) da disciplina.

Metodologia de Análise

O primeiro momento da Parte II do Projeto, reservado ao “Estudo Empírico”, está destinado ao estudo documental que incide sobre os documentos oficiais enquadradores da disciplina de História no EP (currículo instituído). Neste sentido, após termos feito uma revisão teórica e normativa (Parte I), procedeu-se à construção de uma proposta de instrumento para a análise curricular dos fundamentos políticos e normativos do currículo expresso nos programas da disciplina na 5.^a e 6.^a classes (ver anexo), que constituem classes terminais do EP unificado e unitário de 6 anos em Angola. Esta análise incidirá sobre os elementos curriculares expressos nos programas, nomeadamente as finalidades, objetivos, conteúdos, métodos, recursos didáticos e avaliação.

A elaboração deste instrumento, designado de grelha de análise, define dimensões e categorias de análise. A este propósito, segundo Bardin (2018), uma categorização deve obedecer, dentre outras, às seguintes características: *exclusão mútua*: um eixo de análise não pode constar em mais de uma categoria; *homogeneidade*: a mesma categoria deve funcionar com apenas um registo e, de igual modo, com uma única dimensão de análise; *pertinência*: deve ter relação

estreita com o material escolhido para análise e relacionar-se ao (s) objetivo (s) e ao quadro teórico de referência definido; *objetividade e fidelidade*: é necessária uma clara definição das variáveis em causa, bem como dos índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria; *produtividade*: fornece resultados férteis em termos de índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Deste modo, relativamente à presente proposta de grelha, esta incide em quatro dimensões emergentes da revisão teórica e normativa do currículo, nomeadamente, (i) fundamentação político-normativa; (ii) fundamentação epistemológica e metodológica; (iii) fundamentação e análise curricular: elementos nucleares do programa e (iv) articulação curricular dos programas. Estas dimensões, por sua vez, constituem os principais eixos de análise curricular, com as respetivas categorias e subcategorias, admitindo-se que ao longo da análise dos programas poderão emergir outras e que, em função do grau de importância que eventualmente apresentarem, poderão ser incluídas.

Grelha de Análise do Programa da Disciplina de História
(5.ª e 6.ª classes) do Ensino Primário em Angola

Componentes da Estrutura de Análise

Dimensões de Análise	Categorias	Subcategorias
Fundamentação Político-Normativa	Coerência do enquadramento com a agenda internacional 2030 da ONU (Com particular realce ao 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável).	Referências para o desenvolvimento de Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Ética (CHAVE), necessária para a promoção do desenvolvimento sustentável
	Coerência do enquadramento com a agenda continental 2063 da União Africana (UA).	Referências às aspirações no quadro de ação do primeiro plano decenal (aspiração nº 3 e 5 e metas e áreas prioritárias nº 11 e 16)
	Coerência do enquadramento com a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola (Lei 17/16 de 7 de	Referência aos Fins da Educação e Formação (LBSEE, artigos 2º e 4º) Referência aos Objetivos específicos do Ensino Primário (LBSEE, artigo nº29)

	Outubro).	
	Coerência do enquadramento com o Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022 em Angola.	Referência a programas de ação em Educação
Fundamentação Epistemológica e Metodológica	Coerência do enquadramento com conceitos meta-históricos.	Referências a conceitos como interpretação de fontes, mudança, compreensão e explicação em história
	Coerência do enquadramento com a conceptualização substantiva	Indícios de relações entre conteúdos históricos e conceitos meta-históricos
	Adequação à natureza da cognição situada na História, no sujeito curricular em seus contextos	Orientações quanto à adequação à teoria da história (epistemologia), aos contextos socioculturais e as características dos sujeitos cognoscentes
Fundamentação Curricular	Coerência da proposta programática com as intencionalidades e visão curricular do EP em Angola	Evidências de orientação desta disciplina para as finalidades curriculares comuns e para a formação do sujeito que se pretende
	Objetivos (gerais e específicos)	Coerência em relação aos objetivos gerais do EP
		Coerência em relação às finalidades da disciplina de história no EP
		Orientação para o domínio cognitivo (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação)
		Orientação para o domínio socio-afetivo (atitudes, sistema de valores, princípios éticos)
		Orientação para o domínio psicomotor (percepção, disposição mental e física, habilidades)
		Relação de continuidade, consolidação e ampliação da realidade histórica
	Conteúdos e Processos (Seleção e Organização)	Natureza dos temas (universal, africana, nacional, local)
Pertinência e relevância social (atualidade e contextualização)		
Articulação curricular vertical dos temas, conceitos e		

		processos/operações cognitivas
		Distribuição da carga horária (gestão do tempo)
		Relação de continuidade temporal
	Orientações metodológicas	Orientação para a exposição oral (predomínio da ação do professor)
		Orientação para a utilização de métodos ativos, diversificados e promotores de aulas interativas (interação professor-aluno e aluno-aluno)
		Orientação para a iniciação à pesquisa histórica
		Orientação para contacto com o património histórico-cultural, (nacional/regional/local) – por exemplo a realização de visitas de estudos a locais históricos
		Orientação para a intervenção social - (realização e participação em dramatizações, exposições, debates...)
		Orientação para a realização de trabalho independente (predomínio da ação do aluno)
		Orientação para interação aluno-aluno e trabalho colaborativo (a realização de trabalho de grupo, pares, outras...)
	Orientações sobre Recursos didáticos	Indicação para o trabalho com fontes históricas (textos escritos, gravuras, filmes, manual, cadernos de atividades, linha do tempo...)
		Indicação para o uso de meios digitais
	Orientações sobre Avaliação e seus referentes	Função principal (regulação, classificação, seleção)
		Formas/Tipos/Finalidades (diagnóstica, formativa, sumativa; atores (auto e hétero-avaliação)
		Instrumentos (atividades avaliativas diversificadas e orientadas para a avaliação da CHAVE
	Articulação entre os elementos nucleares do	Evidências de consistência curricular (objetivos, conteúdos, métodos,

	programa	recursos didáticos e avaliação)
	Articulação curricular dos programas	Coerência na articulação vertical (Articulação dos conteúdos, conceitos e complexidade dos processos nos programas das diferentes classes)
		Coerência na articulação horizontal (Articulação entre a História e outras disciplinas da classe).

Apêndice 2 – Guião de entrevista a Coordenadores de Classes (5.^a e 6.^a)

Guião de Entrevista (coordenadores de classes)

Entrevistador _____

Local (_____) Hora ____ / ____ (de início e de fim)

Prezado Coordenador;

Esta entrevista insere-se numa investigação que estamos a desenvolver no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Didática e Desenvolvimento Curricular na Universidade de Aveiro, Portugal. Pretendemos com ela recolher as suas opiniões (a título de contribuição) enquanto coordenador de classe, sobre as atividades que realiza com os professores da mesma classe e, em particular, no que diz respeito a disciplina de História. Assim, solicito que responda às questões que lhe serão colocadas. A sua participação é de extrema importância, por isso, aproveito para agradecer desde já a sua colaboração e garanto o anonimato dos participantes e a confidencialidade de dados pessoais.

Perfil do entrevistado

ENTREVISTADO: _____

CLASSE(S)	QUE	COORDENA
_____	_____	_____

NÍVEL DE ESCOLARIDADE CONCLUÍDO:

a) Ensino Secundário (____), b) Bacharelato (____), c) Licenciatura (____)

d) Mestre (____) e) Doutoramento (____)

f) Especialidade: _____

ÁREA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

Ciências da Educação (____) outras Ciências _____

Tempo de serviço em geral, e nesta escola em particular _____

Tempo de serviço na função de coordenador _____

Formações que tem frequentado enquanto coordenador

Eixos da Entrevista	Objetivos	Questões orientadoras
Funções de Coordenação de Classe e sua Organização	Compreender as funções desempenhadas no papel de coordenador (administrativa, supervisora, pedagógica...)	Que tipo de funções desempenha enquanto coordenador de classe (administrativa, supervisora, pedagógica...)?
	Compreender de que forma organiza a sua função de coordenador (tipo de reuniões, periodicidades, quem as convoca, se existe um dossier pedagógico da classe que coordena, nível de comunicação com a direção da escola, a ZIP e com os professores...)	Como organiza as atividades da coordenação de classe?
		Existe algum <i>dossier</i> da classe que coordena? Se sim: o que consta deste <i>dossier</i> ? Se não: porquê?
		Como tem sido a comunicação entre a coordenação de classe e os outros atores (e.g., direção de escola, ZIPs, professores)?
Identificar os principais assuntos discutidos com os professores da classe	Quais são os principais assuntos discutidos com os professores da classe que coordena?	
Tipo e Gestão de Ações pedagógicas desenvolvidas com os professores da classe em geral, e em particular no âmbito da disciplina de História	Identificar os tipos de ações pedagógicas desenvolvidas com os professores em geral, e em relação à disciplina de História em particular (planificação, execução e avaliação: definição dos critérios)	Que tipos de ações pedagógicas desenvolve com os professores da classe que coordena? Em relação à disciplina de História, é possível apontar algumas ações especificamente desenvolvidas com os professores da classe?
	Compreender como é feita a gestão de cada uma das ações identificadas em geral, e em particular da disciplina de História	Como tem gerido cada uma das ações da classe que coordena? E em relação à disciplina de História especificamente, como tem gerido as ações relacionadas a esta disciplina?
	Compreender como são trabalhadas as planificações a nível da classe (por turma, por disciplina, anuais, trimestrais, semanal, por aula, ou na ZIP)	Como têm sido feitas as planificações de aulas da classe que coordena (individual, por turma, classe, disciplina, semanal, trimestral, anual, ou na ZIP)?
		Caso não seja individual: será que os professores de forma individual têm alguma autonomia para planificarem as suas aulas por disciplina?
Identificar as principais atividades desenvolvidas com os professores relativamente à disciplina de História	No caso particular da disciplina de História, quais são as principais atividades desenvolvidas com os professores da classe que coordena no âmbito desta disciplina?	
Tipo e Gestão de Dificuldades dos professores da classe que coordena em geral, e em particular no âmbito da disciplina de História	Identificar as principais dificuldades dos professores da classe (pedagógicas, científicas, didáticas)	Será que os professores da classe que coordena apresentam algumas dificuldades no exercício das suas funções? Se sim: que tipos de dificuldades propriamente apresentam (pedagógicas, didáticas, científicas...)? E, em particular sobre a disciplina de História ...
	Compreender como gere as dificuldades manifestadas pelos professores (individual, reuniões...)	Como os professores têm superado as dificuldades vivenciadas em geral, e em particular sobre a disciplina de História (individual, coletivamente, com o apoio da direção da escola, outro)?

		<p>Como a coordenação tem apoiado os professores da classe, relativamente as dificuldades que apresentam em geral, e em particular sobre a disciplina de História?</p>
<p>Comentários gerais</p>		<p>Qual é o seu grau de satisfação enquanto coordenador de classe? Pode justificar por favor.</p> <p>Para finalizar, gostaria de acrescentar a esta entrevista algo que eventualmente considere importante mas que ainda não disse em geral e, em particular relativamente ao trabalho de coordenação que tem sobre a disciplina de História?</p>

Muito obrigado pela sua prestimosa colaboração!

Apêndice 3 – Guião de entrevista a professores do Ensino Primário (5.^a e 6.^a classes)

Guião de Entrevista aos professores

Entrevistador _____

Local (_____) Hora _____ / _____ (de início e de fim)

Prezado Professor;

Esta entrevista está relacionada a uma investigação que estamos a desenvolver no âmbito do Doutoramento em Educação, na especialidade de Didática e Desenvolvimento Curricular na Universidade de Aveiro, Portugal. Pretendemos com ela tão-somente recolher as suas opiniões (a título de contribuição) sobre a disciplina de História e o seu Ensino no Ensino Primário, em particular sobre o que pensa sobre as suas práticas (desde a sua concepção). Assim, solicito que responda com a máxima clareza às questões que lhe serão colocadas. A sua participação é de extrema importância, por isso, aproveito para agradecer desde já a sua colaboração e garanto o anonimato dos participantes e a confidencialidade de dados pessoais.

Perfil do entrevistado

ENTREVISTADO: _____

CLASSE(S) QUE LECIONA _____

NÍVEL DE ESCOLARIDADE CONCLUÍDO:

a) Ensino Secundário (____), b) Bacharelato (____), c) Licenciatura (____)

d) Mestre (____) e) Doutoramento (____)

f) Especialidade: _____

ÁREA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

Ciências da Educação (____) outras Ciências _____

Tempo de serviço em geral e nesta escola em particular _____

Formações que tem frequentado ao longo do seu percurso (ou nos últimos 5 anos?
(_____)

Eixos da Entrevista	Objetivos	Questões orientadoras
Desenho dos programas de História (5. ^a e 6. ^a classes)	Compreender o grau de conhecimento que o entrevistado tem dos novos programas de História (o que conhece, experiências de familiarização com os programas) ...	Conhece os novos programas da disciplina de História para o EP atualizados no âmbito da Revisão curricular? Se sim: como tem conhecimento deles? Verifica alguma (s) diferença (s) em relação aos programas antigos?
	Compreender até que ponto (ou não) os professores são envolvidos na definição das opções e metas curriculares para a disciplina de História	Qual tem sido o seu grau de participação na definição das opções e metas curriculares para a disciplina de História? Ou seja, será que foi envolvido durante o processo de elaboração dos materiais curriculares da disciplina de História (e.g., programas, manuais, cadernos de atividades)? Se sim: Como? Se não: Acha importante que fosse envolvido? Como?
	Compreender até que ponto os professores consideram que os programas da disciplina de História lhes permitem trabalhar a inclusão e o atendimento dos saberes locais e como o entrevistado o faz ou não?	Até que ponto o programa da disciplina de História lhe permite trabalhar aspetos específicos da localidade nas aulas de História (e.g., província, cidade, bairro...)? Se sim: como tem trabalhado? Se não: considera isso importante? Por quê?
Elementos de Planificação da Aula	Compreender o grau de importância que o entrevistado atribui a planificação das aulas	Com que frequência planifica as suas aulas? (planifica sempre, algumas vezes, raras vezes, nunca). Porquê?
	Identificar documentos de referência e outros recursos privilegiados pelo professor na planificação das aulas da disciplina de História	Que recursos utiliza para a planificação dessas aulas (e.g., plano de estudo, programa, dosificação, manual, guia metodológico, relatório descritivo, Internet ou outros)?
	Compreender o grau de importância que o entrevistado atribui a cada documento para a planificação da aula	Qual dos documentos referidos usa com maior frequência na planificação de aula? Porquê? Com que frequência usa esses documentos (consulta sempre, algumas vezes, raras vezes)?
Desenvolvimento e Gestão do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (Aula)	Identificar as opções pedagógico-didáticas privilegiadas pelo professor	Que tipo de objetivos considera nas suas aulas da disciplina de História?
		Que procedimentos metodológicos utiliza para a realização das suas aulas da disciplina de História (exposição oral, dramatizações, debates, trabalhos em grupos...)? Quais deles é que usa com mais frequência?
	Identificar a (s) teoria (s) subjacentes às suas opções pedagógico-didáticas	Enquanto professor do ensino primário que relação vê entre a disciplina de História e as outras? Será que estabelece essa relação? Se não: porquê? Se sim: Pode dar-me exemplos concretos por favor?

		Que recursos didáticos (meios de ensino) incluindo fontes históricas utiliza nas suas aulas da disciplina de História (textos escritos, gravuras, filmes, manual, caderno de atividade, linha do tempo, meios digitais)?
		Que tipo de atividades orienta os alunos a fazer durante as aulas de História (trabalho independente, em pequenos grupos, diálogo em grande grupo, registo escrito)?
		Propõe aos alunos outras atividades extra aula no âmbito da disciplina de História? (e.g., visitas de estudos a locais históricos; pequenas pesquisas históricas) Se sim: quais? Se não: porquê?
		Em que momentos realiza a avaliação das aprendizagens dos seus alunos na aula de História (antes, durante, no fim da aula ou nunca)?
		Que atividades coloca aos seus alunos para a avaliação na aula de História?
		Costuma registar os resultados de avaliação do desempenho dos seus alunos na aula de História? Se sim: como e aonde? Se não: por quê?
	Compreender até que ponto as suas opções pedagógico-didáticas influenciam a aprendizagem da História pelos alunos	Considera que as ações que desenvolve nas aulas de História, os recursos e os métodos de ensino e avaliação que usa nessas aulas permitem que os seus alunos aprendem os conteúdos da História? Se sim: Pode dar-me evidências disso?
Dificuldades e superação no desenvolvimento e gestão do programa de História	Identificar os principais constrangimentos enfrentados pelos entrevistados no desenvolvimento e gestão do currículo de História e formas de superação	Tem sentido alguma dificuldade na utilização dos materiais curriculares da disciplina de História (programas, manuais, guias do professor)? Se sim: pode por favor dizer que dificuldades concretamente tem sentido ou seja, em que se relaciona (conteúdos, carga horária, outros) e tem conseguido fazer alguma coisa para superar as dificuldades?
Comentários gerais		Para finalizar, gostaria de acrescentar a esta entrevista algo que eventualmente considere importante mas que ainda não disse?

Muito obrigado pela sua prestimosa colaboração!

Apêndice 4 – Exemplo de narrativa multimodal de uma aula de História – 5.^a classe

País: Angola Cidade: Luanda Nível de Ensino: Primário Classe: 5. ^a Ano letivo: 2019 Código do profissional: A. Mário/P5	Disciplina: História Tema: Angola na era do tráfico de escravos Sub-tema: As consequências do tráfico de escravos Duração: 45:00 min. Hora de início: 14h:30min. Fim: 15h:15min. Data: 17/10/2019
---	---

Informações Contextuais:

Esta aula foi desenvolvida numa turma da 5.^a classe com a presença de 31 alunos com idades entre os 10 e 11 anos, que frequentaram a 4.^a classe nesta escola, no ano letivo anterior. A turma funciona no turno da tarde, numa sala semelhante à imagem da figura 1:



Figura 1 - Modelo de sala onde decorrem as aulas de História

A aula enquadrou-se no tema 5 do Programa – Angola na era tráfico de escravos, com o subtema 5.1.3 – As consequências do tráfico de escravos. O plano de aula diário não inclui objetivos de aprendizagem, apenas o tema, subtema, conteúdos, as estratégias didáticas a utilizar na aula.

Como materiais, os alunos tinham os seus cadernos diários e o manual de História. De igual modo, o professor fazia-se acompanhar do manual de História e do seu plano diário para esta aula.

Síntese narrativa de toda a aula e sequência dos principais episódios:

A aula teve início às 14h:30". O professor começou por orientar os alunos que guardassem o material da outra disciplina nas suas pastas e que retirassem o caderno e o manual de História. Seguiram-se os vários momentos que constituem os principais episódios, designadamente: (i) breve introdução (revisão do conteúdo da aula anterior), (ii) apresentação e abordagem teórica dos conteúdos

da aula (explanação dos conteúdos, escrita da matéria pelos alunos nos seus cadernos), (iii) ações de consolidação e conclusão da aula (perguntas orais e marcação da tarefa).

Episódio 1 – Início às 14h:32m e fim às 14h:37m.

Neste momento, posicionado em frente aos alunos, o professor começou com uma breve revisão do conteúdo da aula anterior, relacionado com o início do tráfico de escravos. Para o efeito, colocou algumas perguntas oralmente: (...) *meninos, na aula passada o professor fez um desenho no quadro, não é? Então digam, que desenho era?* Os alunos responderam todos em coro: *sim; um triângulo!* O professor seguiu questionando: *o que simbolizava o desenho?* Os alunos, mais uma vez em coro, responderam: *o comércio triangular. Muito bem meninos: quantos continentes estiveram envolvidos neste comércio? Quais são?* Novamente em coro os alunos responderam: *foram três; Europa, África e América.*

Após essa introdução o professor anunciou o subtema da aula “*As consequências do tráfico de escravos*”, referindo-se que seria continuação da aula anterior. Passou de imediato para a escrita da data, do tema e do subtema no quadro.

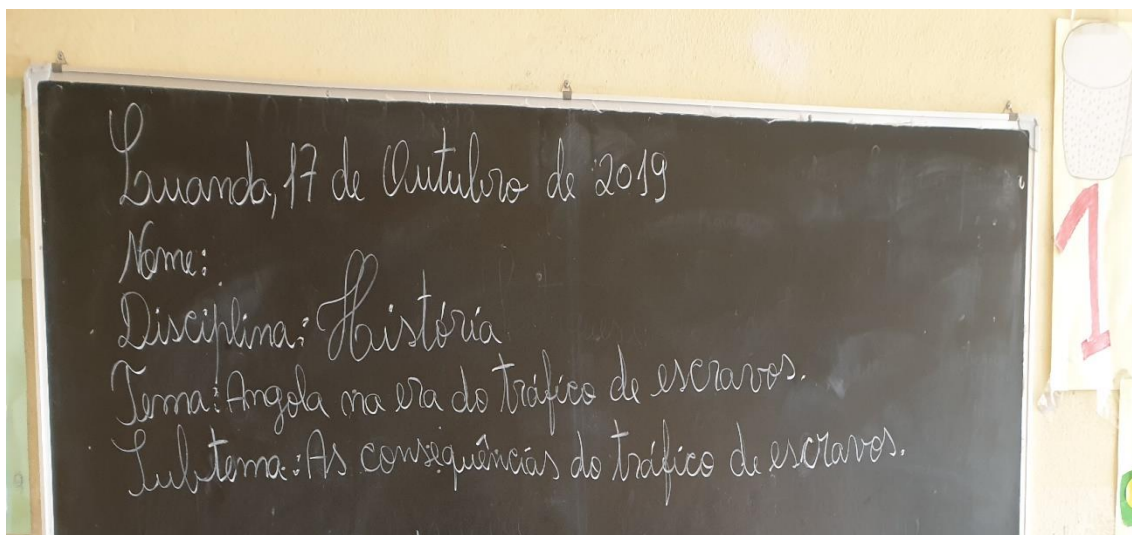


Figura 2 – Fotografia do quadro: episódio 1

Enquanto o professor escrevia a data e os demais elementos no quadro, de costas viradas, não houve comunicação com os alunos, tendo sido verificado total silêncio na sala de aula.

Episódio 2 – Início às 14h:38m e fim às 15h:05m.

Nesta secção, após a escrita da data no quadro, o professor anunciou que a matéria objeto de abordagem nesta aula constava da página 77 do manual de História. Assim, acompanhado de um exemplar do referido manual e, posicionado em frente aos alunos, começou com a exposição da matéria, referindo-se: “meninos, como o professor já disse, hoje vamos falar sobre as consequências do tráfico de escravos. Elas foram principalmente três, políticas, económicas e sociais. As consequências políticas referem-se ao enfraquecimento dos reinos e perda da autoridade dos chefes tradicionais; a desorganização das sociedades africanas; a debilidade dos exércitos nos diferentes reinos. As consequências económicas têm a ver com o enfraquecimento da economia, provocado por guerras internas; regressão das forças produtivas. Quanto às consequências sociais, essas foram a diminuição da população produtora e reprodutora; enfraquecimento do artesanato e de outras expressões artísticas; debilidade cultural”.

Durante o momento em que o professor fazia essa exposição com base no manual, os alunos ouviam, sem participação. A seguir, orientou os alunos a lerem todos com ele a referida matéria do manual constante da página 77 (ver em anexo). Assim, começou com a leitura do conteúdo e todos os alunos em coro o acompanharam. Terminada a leitura com os alunos, pronunciou-se dizendo: “meninos, viram que a nossa aula hoje é muito curta? Agora vão copiar a data que está no quadro para os vossos cadernos e depois copiem também a matéria do livro que acabamos de ler, na página 77 para os vossos cadernos. Copiem apenas o texto sobre as consequências do tráfico de escravos”.

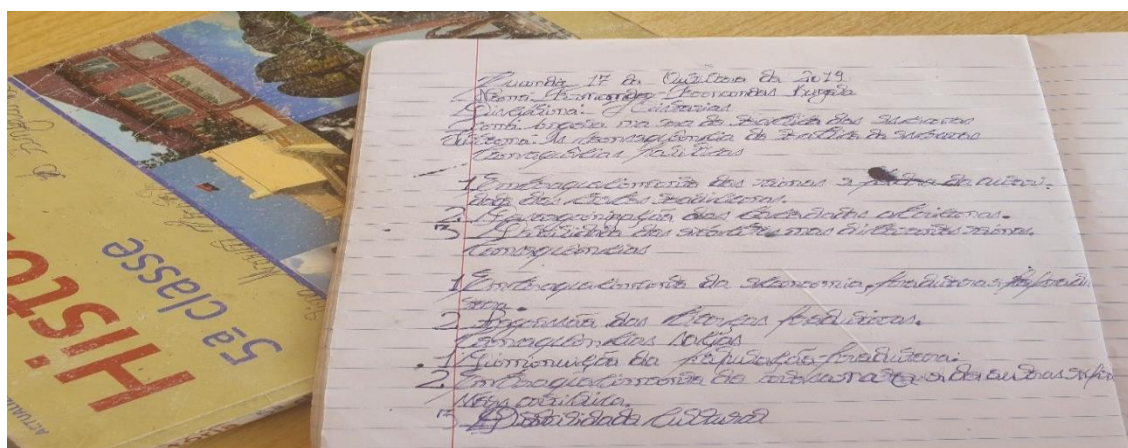


Figura 3 – Registo da matéria no caderno (Aluno A)

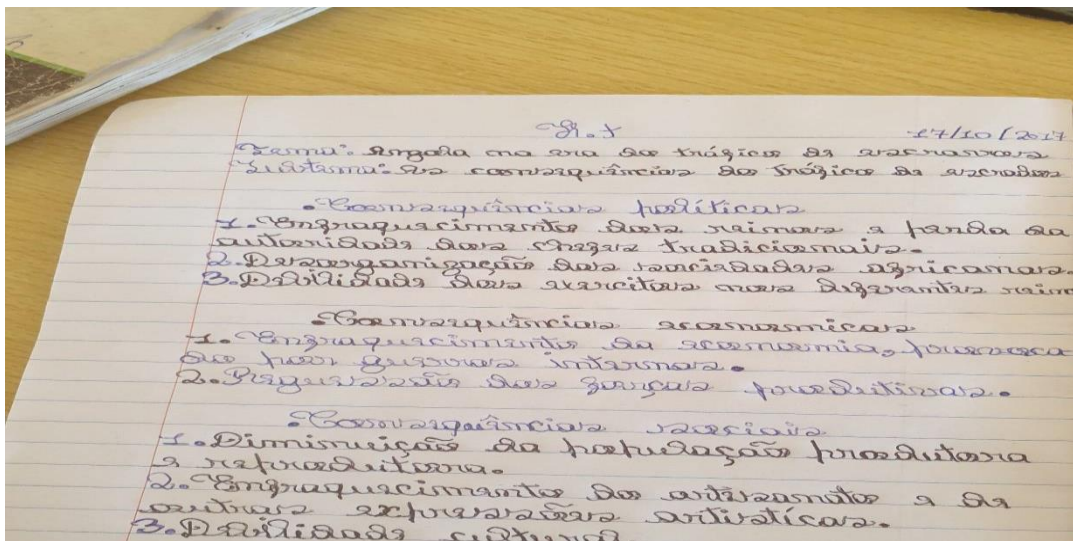


Figura 4 – Registo da matéria no caderno (Aluno B)

Todos os alunos tinham os seus manuais. E, enquanto transcreviam a matéria do manual para os cadernos, o professor circulava pela sala de aula para verificar se realmente estavam a efetuar a tarefa por ele orientada. Algumas vezes chamou a atenção de alguns alunos que estavam em diálogo com outros colegas para se concentrarem no que foi orientado. Depois de alguns minutos voltou em frente aos alunos questionando se já tinham terminado, e estes responderam que sim.

Episódio 3 – Início às 15h:05m e fim às 15h:15m.

Este momento reservou-se a uma breve recapitulação do conteúdo da aula, em forma de consolidação. Para o efeito, o professor, posicionado em frente aos alunos, colocou algumas perguntas oralmente: *“falamos na aula de hoje sobre as consequências do tráfico de escravos, certo?”* Os alunos responderam todos em coro: *“sim!”* Em seguida o professor dirigiu-se para uma das alunas: *“(…) fala sobre uma das consequências do tráfico de escravos”*. Essa por sua vez, respondeu: *“consequências políticas”*. O professor voltou a dirigir-se a ela: *“descreva esta consequência!”* O professor disse que a resposta estava incompleta, então colocou a mesma pergunta à turma toda e os alunos foram respondendo em coro. Depois questionou novamente a todos: *“meninos, e quais são as outras consequências que estudamos hoje?”* Todos voltaram a responder em coro.

O professor tomou novamente a palavra dizendo: *meninos, agora vou fazer uma outra pergunta, prestem atenção. As consequências do tráfico de escravos*

foram boas ou más para Angola? Os alunos novamente em coro, uns respondiam dizendo que “foram boas” e outros diziam que “foram más”. Uma vez que as opiniões dos alunos divergiam, o professor questionou: “acham mesmo que foram boas? Como assim?” As respostas dos alunos em coro continuaram divergentes.

Para finalizar, o professor disse aos alunos: *já que uns ainda não perceberam bem, vou marcar uma tarefa para vocês resolverem em casa. Prestem atenção o professor vai escrever a tarefa no quadro e vocês copiem para os vossos cadernos.*

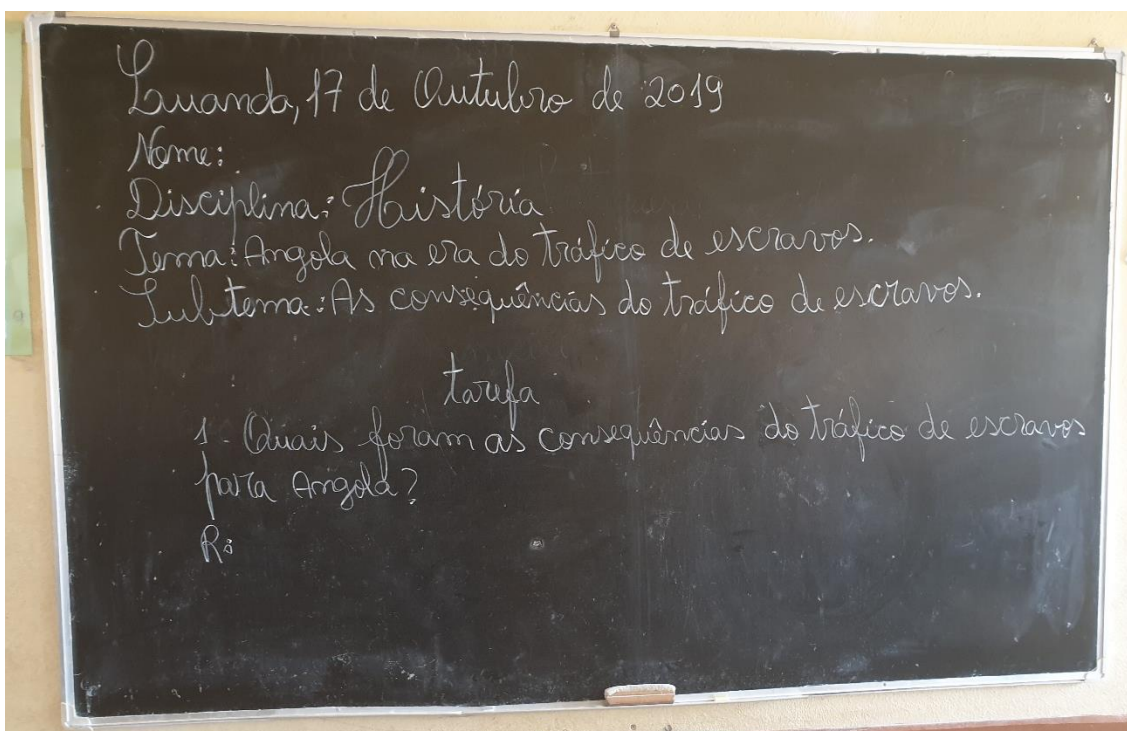


Figura 5 – Fotografia do quadro: episódio 3

Os alunos copiaram a tarefa do quadro para os seus cadernos, terminando assim a aula.

Apêndice 5 – Exemplo de narrativa multimodal de uma aula de História – 6.^a classe

País: Angola Cidade: Luanda Nível de Ensino: Primário Classe: 6. ^a Ano letivo: 2019 Código do profissional: A. Kiafuka/P6B	Disciplina: História Tema: A época colonial em África Sub-tema: A implantação do sistema colonial Duração: 1h:35 min. Hora de início: 13h:05min. Fim: 14h:35min. Data: 31/10/2019
--	---

Informações Contextuais:

A aula ocorreu numa Escola Primária, em turma da 6.^a classe constituída por 34 alunos de idades compreendidas entre os 11 e 12 anos, que frequentaram a 5.^a classe nesta mesma escola, no ano letivo anterior. Esta aula, à semelhança das de outras disciplinas, decorreu numa sala como a da figura 1:



Figura 1 - Modelo de sala onde decorrem as aulas de História

Tratou-se de uma aula subordinada ao tema 5 do Programa – *A época colonial em África*, subtema 5.6 – *A implantação do sistema colonial*. De acordo com o plano de aula elaborado pelo professor (A. Kiafuka/P6B), tinha-se como objetivos de aprendizagem, os seguintes: (i) *compreender que os africanos não aceitaram pacificamente o tráfico de escravos, a conquista e a operação colonial;* (ii) *demonstrar as causas das derrotas dos movimentos de resistências* (ver em anexo).

Os alunos faziam-se acompanhar de seus cadernos e do manual da disciplina de História. O professor igualmente tinha um exemplar do manual, bem como o seu plano de aula diário.

Síntese narrativa de toda a aula e sequência dos principais episódios:

A aula começou com a entrada e saudação do professor (**13h:05m**) dirigida aos alunos e esses, por sua vez, colocados em pé, responderam e de seguida

lhes foi orientado a se sentarem. Na sequência, o professor anunciou o tema da aula, com destaque para o subtema (assunto). Passou de imediato para a escrita da data no quadro, incluindo os demais elementos referidos.

Para além desta parte introdutória, a aula foi desenvolvida em três momentos essenciais que passamos a designar como principais episódios, nomeadamente (i) breve apresentação e exploração da gravura, (ii) apresentação e abordagem teórica dos conteúdos da aula (explanação dos conteúdos, escrita da matéria no quadro e respetivo registo pelos alunos nos seus cadernos), (iii) orientação de ações de consolidação e conclusão da aula.

Episódio 1 – Início às 13h:10m e fim às 13h:21m.

Nesta secção, o professor, posicionado em frente aos alunos, começou com uma breve introdução, recapitulando o conteúdo da aula anterior¹⁶, mediante a colocação de algumas questões, tais como: *o que é uma conferência? Como se chama a conferência estudada na aula anterior? Em que cidade e país foi realizada? Qual foi a sua finalidade? Em que ano foi realizada e por quem foi convocada?* Nessa circunstância, os alunos foram respondendo em coro, de acordo com a sequência da colocação das perguntas. Algumas vezes as perguntas foram colocadas de forma dirigida a determinados alunos. Assim, quando o professor se apercebia que um determinado aluno não respondera corretamente, dirigia a pergunta a outro para responder.

Após este exercício, e no intuito de introduzir o novo conteúdo, o professor apresentou duas gravuras, afixando-as na parede. As gravuras buscavam retratar exemplos de principais personagens de resistências africanas, conforme a figura 2:



Figura 2 – Gravuras de personagens de resistências africanas afixadas pelo professor

¹⁶ A conferência de Berlim

A exploração das gravuras foi orientada mediante perguntas dirigidas aos alunos que, em conjunto, procuraram adivinhar as personagens que aí se retratavam, respondendo às seguintes questões: (i) *quem são as personagens representadas nestas gravuras?* Quase todos os alunos responderam em coro dizendo: *são guerrilheiros. Seguiu-se de imediato uma outra questão: (ii) de que país?* Alunos: *Etiópia (...)*. O professor volta a questionar: *serão mesmo da Etiópia?* Alunos: *não professora (...), África do Sul. É o Shaka Zulu.* Professor: *muito bem meninos (...)! E o outro?* Alunos: *é o Mandume, é de Angola.*

Feita a introdução das gravuras, passou-se para a exposição teórica sobre o processo de resistência dos africanos, no contexto da ocupação e partilha de África.

Episódio 2 – Início às 13h:22m e fim às 14h:25m.

Nesta secção, o professor começou por lembrar aos alunos o assunto desta aula. De seguida, posicionado em frente aos alunos, passou para uma explanação teórica suportada pelos conteúdos do manual (pp. 66-68, ver em anexo), fazendo constar aos meninos que (...) *os europeus quando chegaram em África encontraram resistência nos diferentes territórios no ato da ocupação e implementação do sistema colonial. Daí o realce às figuras apresentadas nas gravuras, que se destacaram em diferentes regiões de África, nomeadamente, Etiópia, África do Sul, Angola, Moçambique (...)*. O professor fez saber ainda aos alunos que, para além das resistências africanas, (...) *numa determinada altura os interesses dos próprios europeus relativamente aos territórios africanos começaram a divergir, razão pela qual terão realizado a Conferência de Berlim, onde participaram vários países europeus para a partilha de África e assim evitarem tais divergências na ocupação dos territórios. Apesar disso, os africanos mostraram-se sempre resistentes a tal processo, defendendo a integridade de seus territórios (...)*.

Após a explicação, o professor advertiu “Meninos prestem atenção o professor vai passar a matéria no quadro” e escreveu o que se reproduz na figura 3:

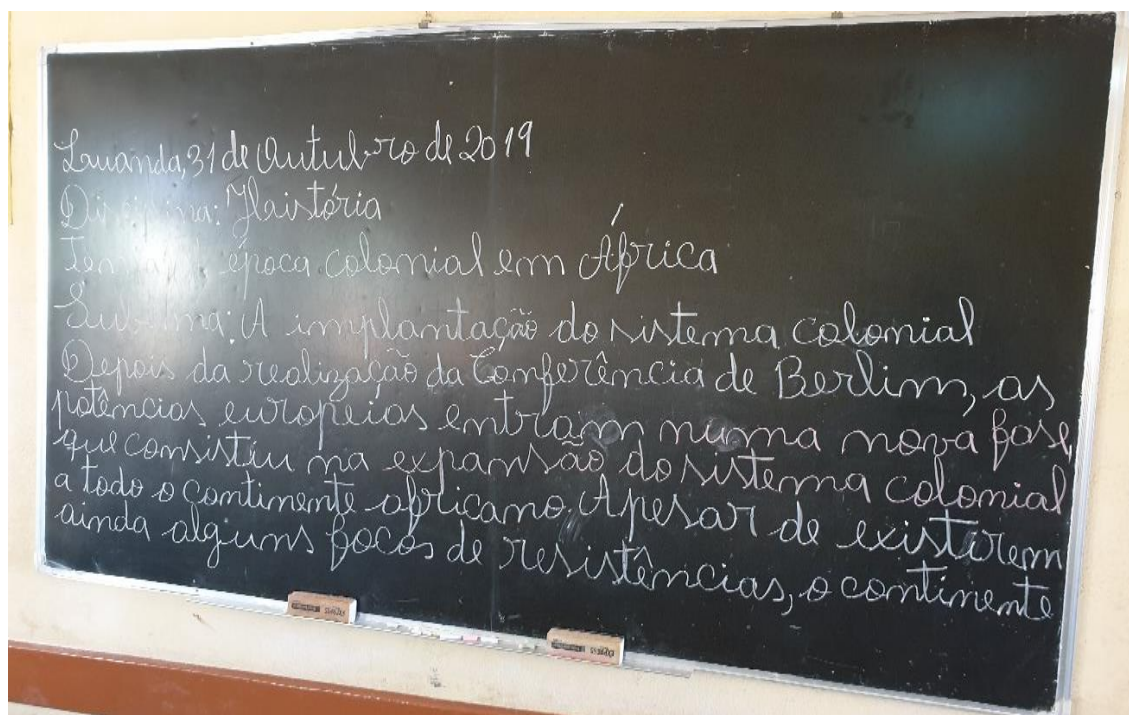


Figura 3 – Fotografia do quadro: episódio 2

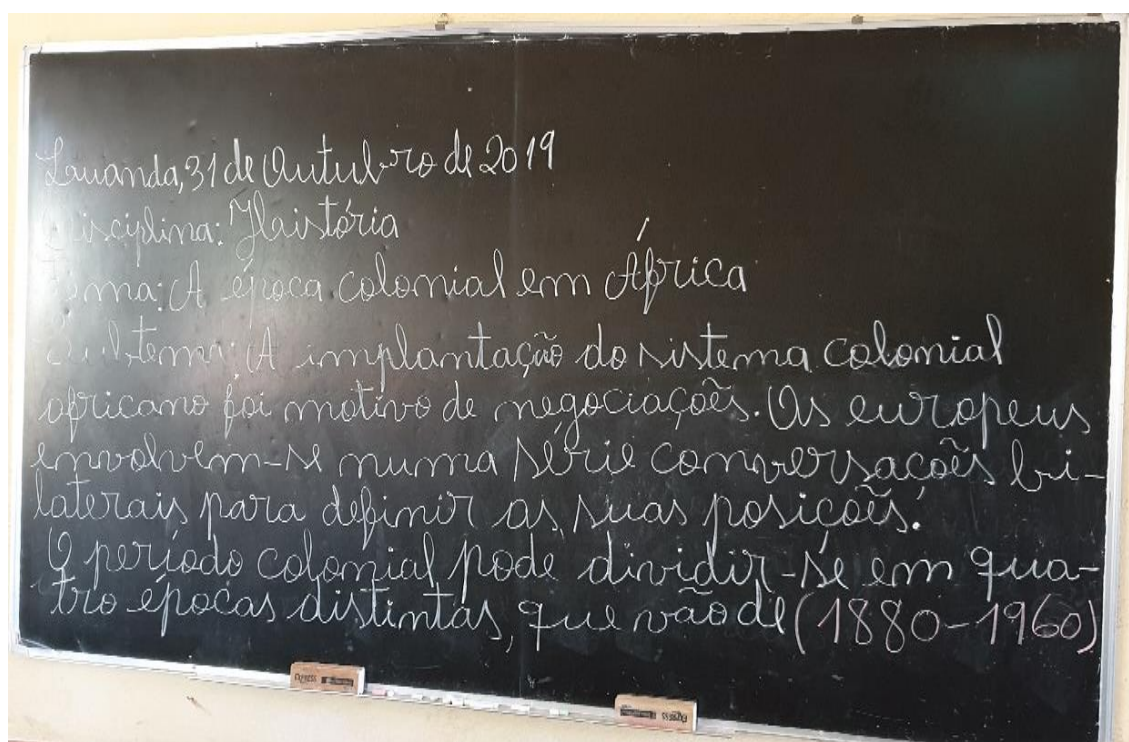


Figura 3 – Continuação...

Este momento reservou-se, por conseguinte, a uma síntese escrita da matéria exposta, com base no manual de História. Uma vez que o quadro não oferecia muito espaço, tendo em conta a extensão do conteúdo da aula, o

professor teve a necessidade de transcrever a matéria no quadro em dois momentos. Assim, em cada um desses momentos, após a escrita do conteúdo no quadro, orientava os alunos a lerem em coro, seguindo a leitura feita por ele. Após a leitura conjunta, em cada um dos momentos orientava os alunos a copiarem a matéria do quadro para os seus cadernos. Enquanto os alunos copiavam a matéria, o professor manteve-se sempre no seu lugar, em frente aos alunos, observando-se silêncio na sala. Quando os alunos acabavam de copiar, o professor apagava o quadro e retomava a estratégia. A figura 4 e 5 mostram o registo da matéria no caderno de dois alunos.

Figura 4 – registo da matéria no caderno (Aluno A)

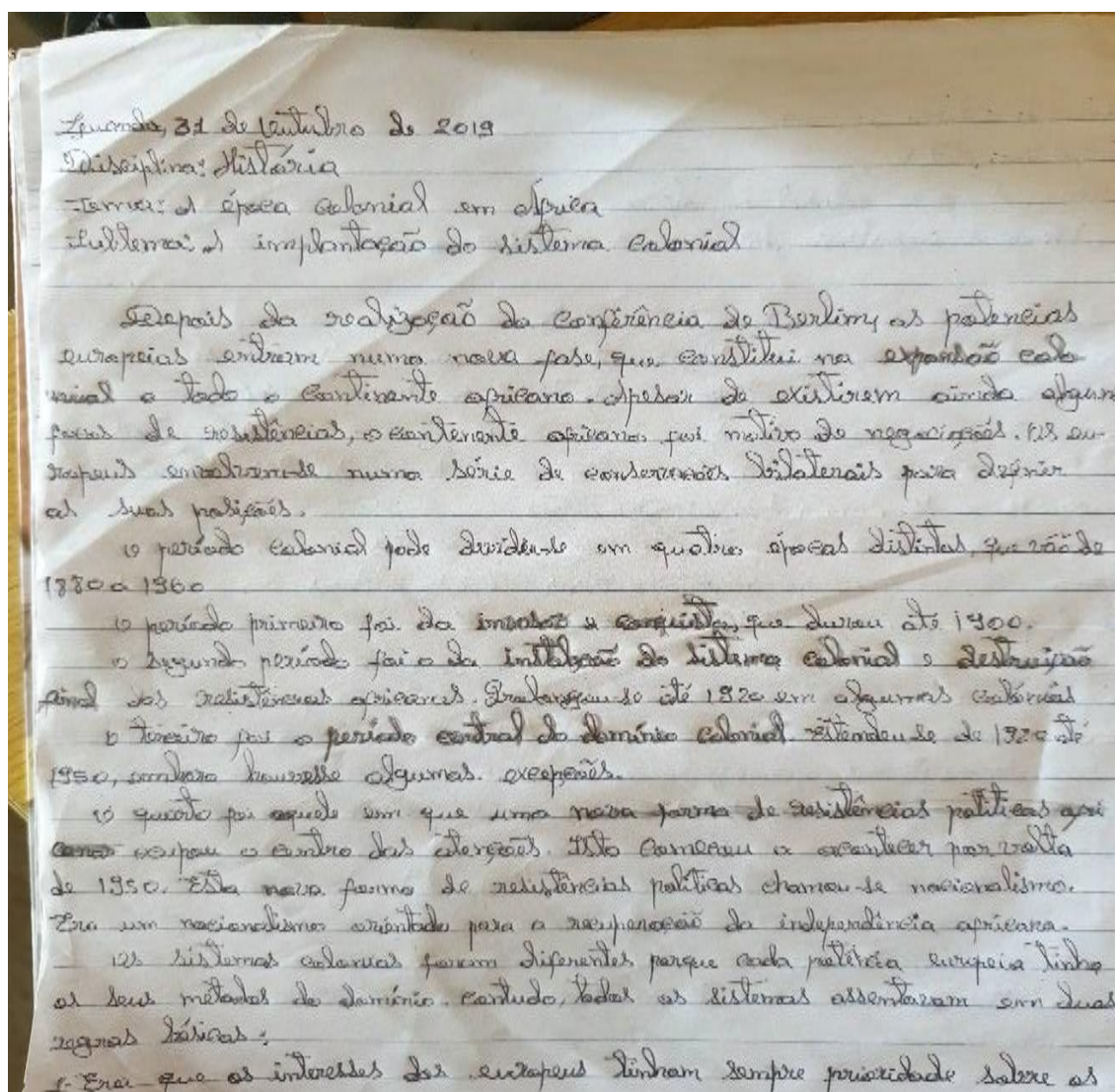
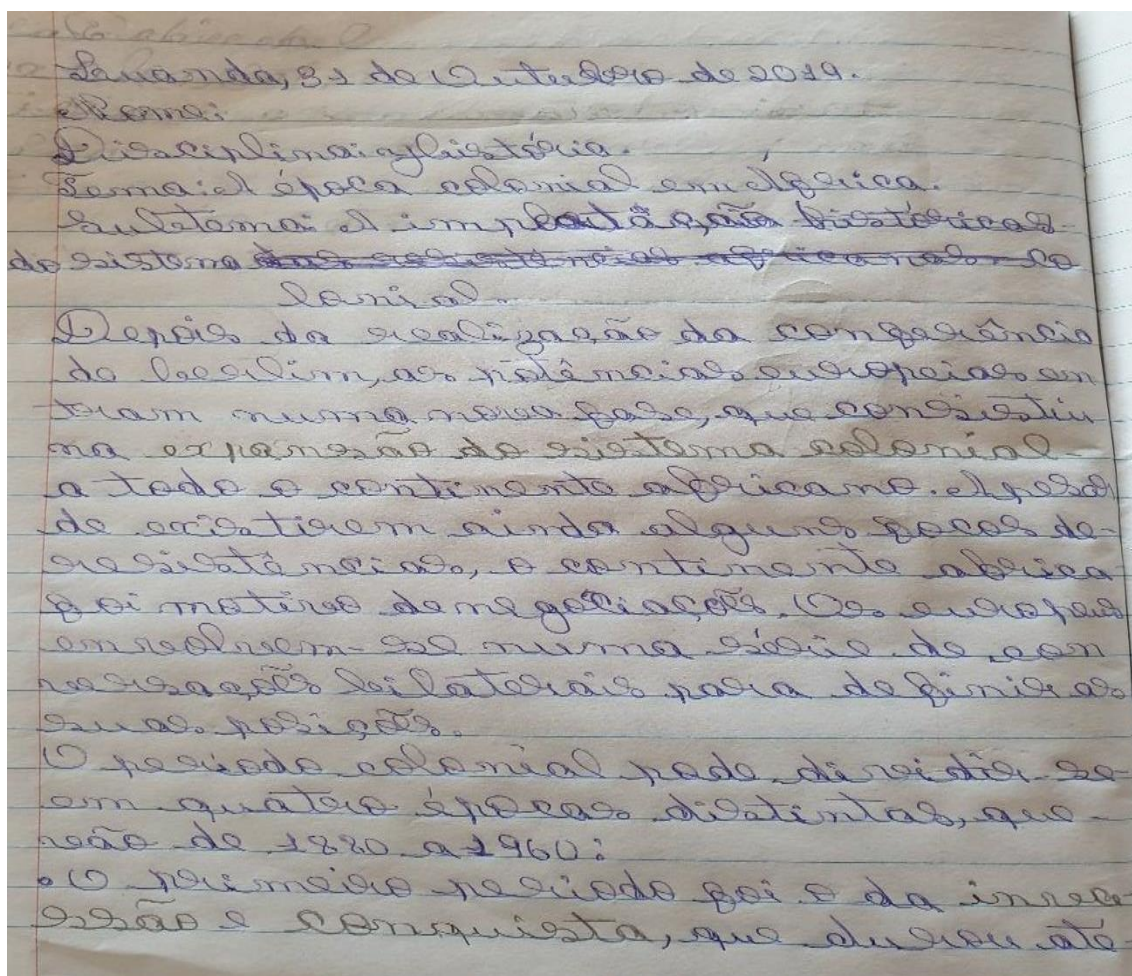


Figura 5 – registo da matéria no caderno (Aluno B)



Seguidamente, em jeito de continuação da abordagem da matéria, o professor passou para a explanação teórica sobre as quatro principais fases que dividem o período colonial: (...) *A implementação do sistema colonial foi feita em várias fases e teve consequências tanto para a África como para a Europa, consequências essas de diferente natureza, isto é, económica, política, cultural e social. Acontece que, se para os europeus foram positivas, para os africanos não (...). (...) Os encontros bilaterais realizados entre os europeus permitiram definir as suas posições. (...) O período colonial foi dividido em quatro fases.*

O professor continuou com a exposição teórica, referindo-se (...) *que os sistemas coloniais foram diferentes, pois cada uma das potências tinha os seus métodos de domínio dos territórios. Porém, todos os sistemas coloniais seguiam duas regras básicas praticamente comuns: Os interesses dos europeus tinham sempre prioridade sobre os dos africanos; As colónias existiam para dar lucros*

aos europeus. Isto é, matéria-prima a baixo custo. Continuando, o professor referiu que, ligado a isso, os (...) *colonialistas europeus utilizaram dois tipos de administração nas colónias africanas: administração direta e indireta.*

Enquanto o professor fazia essa explanação, os alunos ouviam, sem participação. Em seguida, passou-se para a síntese escrita das principais fases que dividem o período colonial no quadro, tal como se reproduz na figura 6:

Luanda, 31 de Outubro de 2019
 Disciplina: História
 Tema: A época colonial em África
 Subtema: A implantação do sistema colonial

1ª fase	Invasão europeia do continente e conquista do mesmo	1880-1900
2ª fase	Instalação do sistema colonial e a destruição total das resistências africanas	1900-1920

Figura 6 – Fotografia do quadro episódio 2

Luanda, 31 de Outubro de 2019
 Disciplina: História
 Tema: A época colonial em África
 Subtema: A implantação do sistema colonial

3ª fase	fase central do domínio colonial	1920-1950
4ª fase	nova forma de resistência política africana para a recuperação da independência africana	1950-1960

Figura 6 – Continuação...

Terminada a exposição desta parte dos conteúdos e seu registo no quadro, o professor convidou os alunos a lerem em coro, seguindo a mesma estratégia. Ou seja, o professor fazia a leitura do conteúdo transcrito e todos os alunos em coro repetiam. Seguidamente orientou os alunos a copiarem a matéria para os seus cadernos, podendo igualmente cada um deles acompanhar nos seus respetivos livros, entre as páginas 66 e 68 (ver anexo).

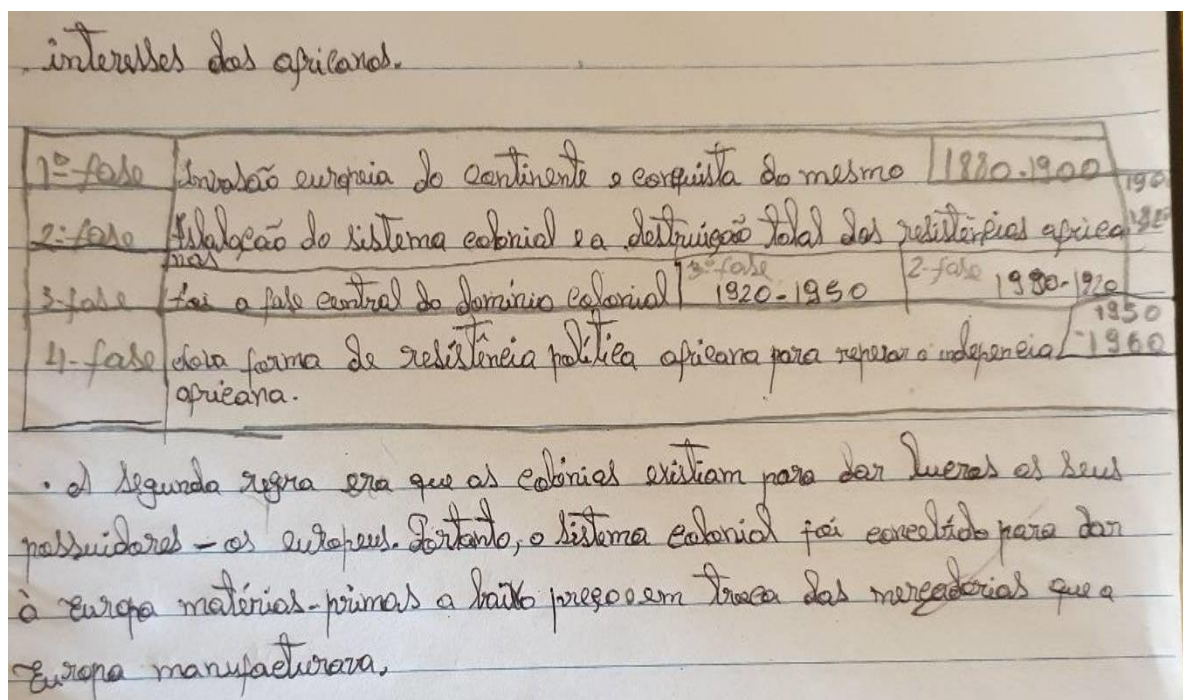


Figura 7 – registo da matéria no caderno (Aluno A)

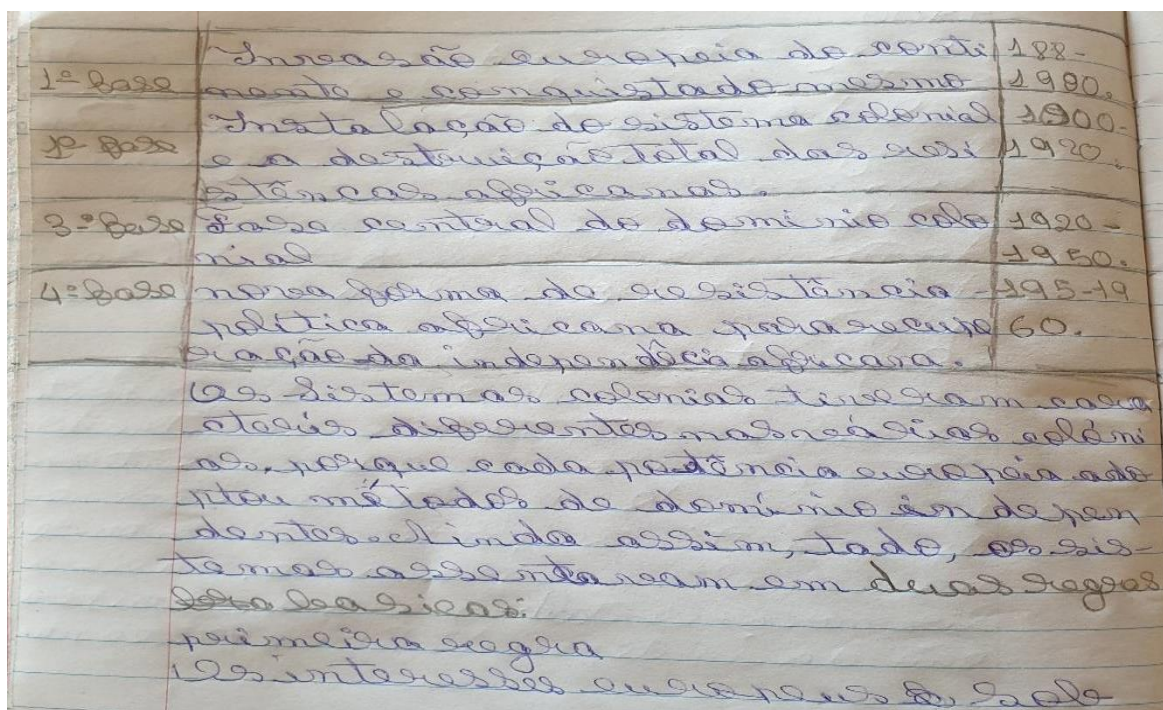


Figura 8 – registro da matéria no caderno (Aluno B)

Salienta-se que, embora os alunos tenham os seus livros, os conteúdos foram colocados no quadro para que os mesmos pudessem passar para os seus cadernos. E enquanto os alunos copiavam esta parte da matéria, o professor sempre manteve-se na sua mesa, posicionada em frente aos alunos, assistindo-se assim um total silêncio na sala de aula.

Episódio 3 – Início às 14h:26m e fim às 14h:35m.

Nesta parte o professor procurou fazer uma consolidação da matéria ensinada, em jeito de epílogo. Para o efeito, colocou algumas questões subordinadas ao conteúdo da aula, tais como: *meninos, em quantas épocas pode ser dividido o período colonial? Quais são? Em que consiste cada uma delas?* Na medida em que as questões foram sendo colocadas, os alunos respondiam em coro. Todavia, algumas vezes dirigiram-se perguntas a determinados alunos especificamente, porém, a maior parte destes não soube responder corretamente, o que obrigou o professor a recorrer à ajuda de outros que passo a passo foram corrigindo ou complementando as respostas.

Assim, com essas perguntas e respetivas respostas pelos alunos, deu-se por terminada a aula.

Apêndice 6 – Modelo de consentimento informado e livre para participação do estudo

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

Título do estudo: A disciplina de História no Ensino Primário Angolano – Do currículo instituído ao implementado e propostas de melhoria da qualidade.

Enquadramento: Projeto de Tese de doutoramento em Educação, ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, a ser realizado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal), sob orientação científica da Professora Doutora Nilza Costa (CIDTFF – Universidade de Aveiro) e coorientação da Doutora Maria Helena de Araújo e Sá (CIDTFF – Universidade de Aveiro) e da Doutora Isabel Barca (CITCEM – Universidade do Porto).

Explicação do estudo: O projeto de tese tem como principal finalidade analisar, à luz do quadro político e teórico de referência, os pressupostos enquadradores do currículo instituído da disciplina de História no Ensino Primário em Angola e sua relação com as conceções e práticas pedagógico-didático de professores na gestão do processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Para o efeito, o estudo conta com a participação dos coordenadores e de todos os professores da 5.^a e 6.^a classe da Escola Primária número_____, _____ em Luanda, envolvendo a realização de entrevistas gravadas, sua validação, e observação de aulas.

Condições e financiamento: O estudo é financiado pelo Governo Angola, através de uma bolsa concedida pelo Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudos – INAGBE. A participação ao mesmo é de carácter voluntária e sem prejuízos.

Confidencialidade e anonimato: Garante-se o anonimato dos participantes e a confidencialidade de dados pessoais, bem como o uso exclusivo dos dados para o presente estudo. O contacto com os mesmos será feito, em particular aquando da realização das entrevistas, em ambiente de privacidade.

Identificação do investigador: Vita Gouveia Emanuel

Local de trabalho: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação – INIDE-MED.

Contacto telefónico: 00351931751115

Endereço eletrónico: vitaemanuel@ua.pt

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento:.....

.....

...

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome:

Assinatura:.....

Data: /..... /.....

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE DUAS PÁGINAS E FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA O INVESTIGADOR, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Anexos

Anexo 1 – Programa da disciplina de História – 5.^a classe



República de Angola
Ministério da Educação

ENSINO PRIMÁRIO



Ficha Técnica

Título
Programas da 5.ª Classe | Ensino Primário

Autor
INIDE/MED

Coordenação Geral
Manuel Afonso
José Amândio F. Gomes
João Adão Manuel

Coordenação Técnica
Maria Milagre L. Freitas

Correcção
Grupo Multidisciplinar do INIDE

Editora
Editora Moderna

Pré-impressão, Impressão e Acabamento
GestGráfica, S.A.

Ano / Edição / Tiragem
2019 / 1.ª Edição / 60.000



EDITORA MODERNA

E-mail: geral@editoramoderna.com

© 2019 EDITORA MODERNA
Reservados todos os direitos. É proibida a reprodução desta obra por qualquer meio (fotocópia, offset, fotografia, etc.) sem o consentimento escrito da editora, abrangendo esta proibição o texto, as ilustrações e o arranjo gráfico. A violação destas regras será passível de procedimento judicial, de acordo com o estipulado no código dos direitos de autor.

Índice

Objectivos gerais do Ensino Primário	05
Programa de Língua Portuguesa	07
Programa de Matemática	33
Programa de Geografia	47
Programa de História	63
Programa de Ciências da Natureza	87
Programa de Educação Moral e Cívica	105
Programa de Educação Manual e Plástica	119
Educação Musical	129
Educação Física	143
Estratégias Gerais de Organização e de Gestão de Processos de Ensino e de Aprendizagem	152
Avaliação ao Serviço da Aprendizagem	157
Bibliografia	161

Objectivos Gerais do Ensino Primário

- › Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- › Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;
- › Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização;
- › Proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais;
- › Estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos;
- › Garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

Introdução à disciplina

A História, como disciplina do Ensino Primário, faz-se presente como disciplina independente nos dois últimos anos deste ciclo.

Apesar de, no Estudo do Meio, terem sido introduzidos progressivamente alguns conceitos ligados à disciplina, 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 abstracto (o universal), tentando quanto possível fazer as ligações e interconexões existentes entre ambos. Não se trata de uma tarefa fácil, principalmente quando a população alvo são crianças cujo nível de desenvolvimento etário ainda não permite fazer as abstrações que a disciplina exige.

Como se sabe, os factores externos são determinantes no processo de transformação social, política, económica e cultural, porque muitas vezes desempenham um papel importante. Às vezes torna-se difícil compreender a evolução de determinada civilização se observarmos apenas as relações com o ambiente. É importante também ver as que se estabelecem com outras civilizações circundantes, ou seja, as trocas de vários elementos, tanto culturais, como científicos, tecnológicos e religiosos. Estas ligações exigem dos conceptores um elevado grau de generalização, fugindo muitas vezes à lógica pré-estabelecida para este tipo de actividade.

A História como disciplina constitui um campo específico para o desenvolvimento de determinadas capacidades essenciais à formação de um indivíduo que compreenda a realidade social e participe na vida colectiva. Ela contribui para a formação integral do aluno ao desenvolver aptidões e capacidades, ao prepará-lo para desempenhar um papel activo e consciente na vida cívica, desenvolvendo também a sua personalidade nos seus múltiplos aspectos.

O ensino da História no Ensino Primário destina-se a consolidar o natural sentimento de patriotismo, dando-lhe forma consciente e esclarecida. O amor à Pátria não pode ser considerado como uma consequência lógica do conhecimento do passado, mas como uma relação natural do indivíduo com o meio a que pertence, pois o conhecimento do passado deste meio aprofunda a capacidade de compreensão do presente, isto porque o estudo dos nossos antepassados mostra-nos quem somos.

Já Marc Bloch definia a História como a ciência dos Homens no tempo, em que é preciso unir, sem cessar, o estudo dos mortos ao dos vivos.

Queremos com isto dizer que pretende-se desenvolver nos alunos atitudes que favoreçam o conhecimento do presente e do passado, despertando neles o interesse pela intervenção no meio, pelos traços visíveis dessa actividade e pela organização especial daí decorrente.

Ao introduzirmos a disciplina de História no Ensino Primário temos em vista dois objectivos:

1. Conclusão do ensino obrigatório - o Ensino Primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do Ensino Regular ou o Ensino de Adultos (Lei de Base art.8);
2. O prosseguimento dos estudos nos níveis subsequentes.

Pretende-se aqui que, ao terminar o Ensino Primário, o aluno tenha alguns conhecimentos relativos ao país e ao continente africano que lhe permitam reflectir e compreender a realidade histórica na qual se encontra inserido, caso abandone a escola. Se continuar também tem elementos suficientes que lhe permitem fazer a articulação com os conteúdos a serem ministrados nos níveis subsequentes.

A disciplina de História neste nível visa as seguintes finalidades:

- Contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia;
- Proporcionar a compreensão da relatividade e multiplicidade de valores em diferentes tempos e espaços;
- Promover o desenvolvimento de atitudes de tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos seus.

Os programas que agora se apresentam foram elaborados segundo ordenação cronológica que, no caso específico de África, de vez em quando foge aos cânones da periodização clássica, o que implica uma enorme sobrecarga de conteúdos. Tentou-se, por isso, seleccionar os mais essenciais, isto é, os que pela sua importância marcam positivamente a dinâmica da evolução histórica de Angola e do continente.

As primeiras sociedades são estudadas com a intenção de levar os alunos a compreender que todas, mesmo as actualmente mais desenvolvidas, passaram por formas elementares de organização social e que por factores vários chegaram a o estado actual. As grandes civilizações africanas, o comércio de escravos, a colonização e a luta pela independência são temas também estudados neste nível.

Introdução Geral à Disciplina de História na 5.ª Classe

Para o êxito do que foi exposto anteriormente, para a 5.ª Classe foram seleccionados aspectos relacionados com a História de Angola, organizados em oito (8) temas.

Nos três primeiros temas pretende-se que se conheçam os aspectos históricos da localidade onde se vive, se consolide a noção de tempo passado e tempo presente, se consolide a percepção da duração de uma semana, mês, ano, década, século, e se transmita as noções da evolução histórica através dos usos e costumes, nas formas de vestir, na construção de edifícios, transportes, comunicação, actividades profissionais, partindo sempre da valorização dos hábitos e costumes e das tradições locais.

No quarto tema inicia-se uma primeira Introdução à História de Angola, que começa com um quadro de referências sobre as primeiras comunidades que habitaram o território de Angola e a chegada dos Bantu ao território angolano, de forma a levar os alunos a melhor compreenderem a diversidade cultural do país.

Os temas cinco (5) e seis (6) referem-se aos conjuntos políticos da região, aqui denominados reinos africanos, às implicações decorrentes da chegada dos portugueses, suas relações com os africanos (no Kongo e Ndongo), ao início do tráfico de escravos, às campanhas de ocupação efectiva do território, às resistências à ocupação colonial e à instalação do sistema de dominação colonial.

Os temas sete (7) e oito (8) referem-se ao período colonial, ao início da luta armada de libertação nacional, à proclamação da independência e às conquistas alcançadas com o alcance da independência nacional.

Pretende-se, com estes temas, dar aos alunos o mínimo de conhecimentos sobre o seu país: território, governo e símbolos da Pátria, para que possam sair do Ensino Primário com uma ideia completa, embora elementar, do que foi o passado do povo angolano.

Cabe ao professor a tarefa de conseguir concretizar o que se pretende. Para tal, é importante, sobretudo, escolher os métodos e as estratégias adequadas a seguir, para se atingir os objectivos preconizados, partindo da realidade mais próxima do aluno, utilizando o meio como recurso na construção do conhecimento histórico. O aluno deve conhecer-se a si mesmo, em primeiro lugar (o seu meio), depois conhecer o outro para poder entendê-lo. Isto facilita o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito face às ideias, crenças e culturas diferentes da sua; de respeito pela sua cultura e património cultural local.

Devido à complexidade que envolve a selecção dos conteúdos a ministrar e à realidade sociocultural e histórica do país (pretende-se com isso dizer que, sempre que necessário for, o (a) professor (a) pode integrar temas ligados à realidade sociocultural da região, pois que não é possível um único programa abranger a diversidade do país), a nossa proposta está aberta a críticas e sugestões para o seu melhoramento, principalmente por parte dos seus utilizadores.

Objectivos Gerais da Disciplina de História no Ensino Primário

- › Contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia;
- › Contribuir para a 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 capacidade de observação e expressão;
- › Conhecer os acontecimentos e factos mais importantes da História Nacional;
- › Desenvolver sentimentos de respeito pelos símbolos nacionais e instituições do Estado;
- › Desenvolver atitudes de interesse para com a realidade histórica;
- › Conhecer a importância dos factores sociais, políticos e económicos que contribuem para o desenvolvimento das sociedades;
- › Desenvolver atitudes de amor à pátria e de respeito pelo património histórico-cultural.

Objectivos Gerais da Disciplina de História na 5.ª Classe

- › Compreender que todas as sociedades passaram por etapas de organização muito simples e foram-se desenvolvendo ao longo do tempo;
- › Conhecer como se faz a contagem do tempo ao longo das épocas;
- › Compreender que com passar do tempo as sociedades humanas passaram por diversas mudanças;
- › Conhecer 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;
- › Conhecer a situação geográfica da nossa localidade;
- › Conhecer os principais aspectos e factos históricos ocorridos na nossa localidade;
- › Analisar os processos históricos ocorridos na nossa localidade que levou a constituição daquela comunidade;
- › Conhecer os primeiros habitantes do actual território angolano; - Analisar a chegada dos Bantu e ocupação do território;
- › Analisar a importância da arqueologia para o estudo do passado histórico;
- › Compreender o fenómeno social conhecido como tráfico de escravos;
- › Analisar as consequências do tráfico de escravos no território de Angola;
- › Compreender as estratégias utilizadas pelos portugueses para ocupação efectiva;
- › Analisar as medidas da administração colonial.
- › Analisar as razões da formação das primeiras associações culturais;
- › Avaliar os primeiros contactos estabelecidos entre os angolanos e os outros africanos no desenvolvimento do nacionalismo; Desenvolver a capacidade de observação, comparação e discernimento;
- › Compreender os factos históricos ocorridos na nossa localidade que levaram à constituição daquela comunidade;
- › Conhecer alguns aspectos do nosso país e dos primeiros povos que habitaram o actual território que se chama Angola;
- › Conhecer as causas que deram origem ao tráfico de escravos em Angola;
- › Compreender as diferentes formas utilizadas pelos portugueses durante a ocupação efectiva do território angolano;
- › Conhecer as causas que estiveram na base das primeiras revoltas contra a exploração e a opressão colonial;
- › Compreender a importância das conquistas alcançadas com a independência nacional.

Objectivos Específicos da Disciplina de História na 5.ª Classe

- › Consolidar as noções de tempo passado e tempo presente;
- › Reconhecer que todas as sociedades passaram por formas de organização muito simples que se foram desenvolvendo ao longo do tempo, atingindo níveis tão complexos como os de hoje;
- › Demonstrar que todos os conhecimentos, factos, acontecimentos, mudanças e processos na História das sociedades se produzem por determinadas causas e têm também as suas consequências;
- › Reconhecer a dinâmica da formação dos povos actuais de Angola a partir de migrações e miscigenação;
- › Descrever o tráfico de escravos como uma das principais causas do subdesenvolvimento do continente africano;
- › Explicar que os povos africanos não aceitaram passivamente a conquista e a opressão colonial, resistindo de diferentes formas; Indicar algumas figuras de resistência dos povos à ocupação colonial e referir os aspectos mais destacados da sua acção;
- › Enumerar em traços gerais as causas que levaram à abolição do tráfico de escravos e as consequências que dela advieram;
- › Reconhecer em traços gerais o sistema colonial nos seus aspectos mais marcantes;
- › Abordar a exploração dos recursos humanos e naturais, repressão política e cultural, discriminação;
- › Justificar a dinâmica da vitória da luta de libertação nacional que conduziu o povo angolano à independência;
- › Referir algumas noções elementares sobre o início da luta armada de libertação;
- › Promover atitudes de respeito e amor para com os símbolos da nação;
- › Descrever a importância da paz e da unidade nacional para os países para o bem-estar do seu povo;
- › Promover atitudes de respeito pela vida e dignidade humanas, pela diferença de opiniões.

Plano Temático

Tema	Trimestre	Horas Lectivas				
		Aula	Avaliação	Reserva	Total	
	Introdução	I	2	1	1	4
1	O tempo	I	6	1	1	8
2	A vida no passado e no presente	I	5	1	1	7
3	Aspectos históricos da nossa localidade	I	6	1		7
4	Angola, há muitos, muitos anos	II	7	1		8
5	Angola na época do tráfico de escravos	II	7	1		8
6	A ocupação do território	II	7	1		8
7	A Luta de Libertação Nacional	III	7	1	3	13
8	As Conquistas da Independência	III	7	1	3	13

Tema 1

O Tempo

Objectivos Gerais:

- › Compreender que todas as sociedades passaram por formas de organização muito simples e foram-se desenvolvendo ao longo do tempo;
- › Conhecer como se faz a contagem do tempo ao longo das épocas;
- › Compreender que com o passar do tempo às sociedades humanas passaram por diversas mudanças.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Demonstrar através de exemplos concretos que com o decorrer do tempo tudo se modifica; › Reconhecer que através do tempo mudam as épocas históricas e com elas os lugares e sítios; › Consolidar as noções de tempo presente e futuro. 	1.1. O correr do tempo	› O correr do tempo.		1	
<ul style="list-style-type: none"> › Explicar que a História é vista como a vida das gerações; › Reconhecer que tudo que existe tem uma história; › Reconhecer que cada geração tem uma certa duração e tem a sua história de vida. 	1.2. A História e a vida das gerações	› A História e a vida das gerações.		1	1
<ul style="list-style-type: none"> › Indicar as diferentes formas que o Homem utilizou para a contagem do tempo; › Explicar que o tempo pode ser contado por anos, décadas e séculos; › Diferenciar o tempo cronológico e o tempo histórico; › Reconhecer a importância do calendário. 	1.3. Como contamos o tempo	› Como contamos o tempo.		1	
<ul style="list-style-type: none"> › -Elaborar gráficos de tempo que espelham aspectos da vida do aluno; 	1.4. Aspectos comparativos da vida da geração do aluno e dos seus ascendentes mais próximos:	› Comparação da vida da geração do aluno com a dos seus ascendentes.		1	1

<ul style="list-style-type: none"> › Comparar algumas formas de vida actual e as formas de vida das gerações passadas (pais, avós e bisavós); › Recolher informações de informações de anciãos sobre alguns aspectos da vida do passado; › Comparar algumas formas de vida actual e as formas de vida das gerações passadas (pais, avós e bisavós). 	1.4.1. Geração do aluno 1.4.2. Geração dos pais 1.4.3. Geração dos avós 1.4.4. Geração dos bisavós	<ul style="list-style-type: none"> › Geração do aluno; › Geração dos pais; › Geração dos avós; › Geração dos bisavós. 			
--	---	---	--	--	--

Tema 2

A vida no passado e no presente

Objectivos Gerais:

- › Conhecer aspectos da vida do presente e do passado;
- › Compreender que todas as sociedades passaram por formas de organização muito simples e foram se desenvolvendo ao longo do tempo;
- › Analisar que todos os factos, acontecimentos, mudanças e processos históricos das sociedades produzem-se por determinadas causas e têm consequências.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Descrever como eram as primeiras habitações; › Demonstrar através de gravuras como viviam os primeiros homens; › Explicar como o homem foi melhorando as suas condições de habitabilidade. 	2.1. A habitação	› A habitação.		1	
<ul style="list-style-type: none"> › Demonstrar através de gravuras como viviam os primeiros homens; › Explicar como se alimentavam os primeiros homens; › Caracterizar a descoberta do fogo como uma das maiores descobertas feitas pelo homem. 	2.2. A alimentação	› A alimentação.		1	
<ul style="list-style-type: none"> › Descrever o tipo de vestuário utilizado pelos primeiros homens; › Reconhecer a importância do vestuário na vida do homem; › Caracterizar os tipos de vestuário de acordo ao clima, as épocas e a cultura. 	2.3. O vestuário	O vestuário.		1	
<ul style="list-style-type: none"> › Descrever as primeiras formas de comunicação usadas pelo homem; › Indicar as diferentes formas de transmissão de mensagens a longa distância; › Reconhecer a importância da comunicação e sua evolução ao longo dos tempos. 	2.4. As comunicações	› As comunicações.		1	
<ul style="list-style-type: none"> › Reconhecer a importância da evolução das vias de comunicação ao longo dos tempos; › Argumentar a evolução das vias de comunicação ao longo dos tempos; › Indicar os primeiros meios de transporte utilizados pelo homem; › Reconhecer a importância dos transportes e sua evolução ao longo dos tempos. 	2.5. Os transportes	› Os transportes		1	

<ul style="list-style-type: none"> › Identificar os principais aspectos culturais de uma localidade; › Identificar a origem da população e o nome da localidade; › Recolher as lendas, as tradições e as principais línguas faladas; › Indicar as principais actividades desenvolvidas na localidade; › Reconstituir a história local da comunidade. 	<p>3.4. Aspectos culturais da localidade</p> <p>3.4.1. Origem da população, nome da localidade.</p> <p>3.4.2. As lendas e tradições, as principais línguas, as actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Origem da população, nome da localidade; › As lendas, as tradições, as principais línguas, as actividades. 		1	1
---	---	---	--	---	---

Tema 3

Aspectos históricos da nossa localidade

Objectivos Gerais:

- › Conhecer a situação geográfica da nossa localidade;
- › Conhecer os principais aspectos e factos históricos ocorridos na nossa localidade;
- › Analisar os processos históricos ocorridos na nossa localidade que levou a constituição daquela comunidade.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Identificar os sítios mais importantes da minha localidade; › Identificar os locais e monumentos que reflectem acontecimentos antigos que tenham marcado a vida das comunidades; › Reconhecer os vestígios do passado recente e remoto existente na localidade. 	3.1. Os monumentos e sítios	› Os monumentos e sítios.		1	
<ul style="list-style-type: none"> › Reconhecer a importância dos museus e arquivos; › Mencionar alguns museus e arquivos existentes no país; › Descrever as principais actividades desenvolvidas nos museus e arquivos. 	3.2. O museu e arquivos	› O museu e arquivos		1	1
<ul style="list-style-type: none"> › Reconhecer a importância que as vias de comunicação sempre tiveram na vida do homem; › Indicar as primeiras vias de comunicação utilizadas pelo homem; › Reconhecer a importância das vias de comunicação e sua evolução ao longo dos tempos. 	3.3. As vias de comunicação	› As vias de comunicação.		1	

<ul style="list-style-type: none"> › Identificar os principais aspectos culturais de uma localidade; › Identificar a origem da população e o nome da localidade; › Recolher as lendas, as tradições e as principais línguas faladas; › Indicar as principais actividades desenvolvidas na localidade; › Reconstituir a história local da comunidade. 	<p>3.4. Aspectos culturais da localidade</p> <p>3.4.1. Origem da população, nome da localidade.</p> <p>3.4.2. As lendas e tradições, as principais línguas, as actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Origem da população, nome da localidade; › As lendas, as tradições, as principais línguas, as actividades. 		1	1
---	---	---	--	---	---

Tema 4

Angola há muitos, muitos anos

Objectivos Gerais:

- › Conhecer os primeiros habitantes do actual território angolano;
- › Conhecer os principais aspectos da vida dos Khoissan e suas manifestações culturais;
- › Analisar a chegada dos Bantu e a ocupação do território;
- › Conhecer os primeiros reinos formados em Angola.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Identificar os povos mais antigos que habitaram o actual território angolano; › Descrever as principais características deste povo e suas principais actividades; › Caracterizar as manifestações artísticas desse povo. 	4.1. Os primeiros habitantes do actual território angolano	<ul style="list-style-type: none"> › Principais aspectos da vida dos Khoissan; › Manifestações artísticas. 		2	1
<ul style="list-style-type: none"> › Argumentar as razões das migrações Bantu ao território angolano; › Descrever algumas razões que estiveram na origem do povoamento Bantu; › Caracterizar os diferentes grupos etno-linguísticos que formaram o povo angolano. 	4.2. A chegada dos Bantu e a ocupação do território	<ul style="list-style-type: none"> › Migrações; › Grupos etno-linguístico Bantu. 		1	1
<ul style="list-style-type: none"> › Identificar os primeiros reinos de Angola, conhecidos pelos portugueses; › Caracterizar a organização política e social desses reinos; › Descrever as principais actividades económicas desenvolvidas nesses reinos. 	4.3. Os primeiros reinos	<ul style="list-style-type: none"> › Reino do Kongo; › Reino do Ndongo. 		1	1

Tema 5

Angola na Era do Tráfico de Escravos

Objectivos Gerais:

- › Conhecer as causas do início do tráfico de escravos em África.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Argumentar sobre as verdadeiras causas da expansão europeia; › Destacar algumas razões que levaram os portugueses a chegarem a Angola; › Descrever o ponto do território angolano onde chegaram os primeiros portugueses 	5.1. Expansão marítima portuguesa 5.1.2. A chegada dos portugueses ao reino do Kongo	<ul style="list-style-type: none"> › A chegada dos portugueses ao reino do Kongo. 		1	
<ul style="list-style-type: none"> › Caracterizar a natureza das primeiras relações estabelecidas entre portugueses e africanos; › Identificar as autoridades portuguesas e kongueses que estabeleceram as primeiras relações no reino do Kongo; › Classificar a evolução das relações entre portugueses e africanos (Kongo e Ndongo). 	5.2. As primeiras relações entre portugueses e africanos (Kongo e Ndongo);	<ul style="list-style-type: none"> › As primeiras relações entre portugueses e africanos (Kongo e Ndongo). 		1	
<ul style="list-style-type: none"> › Identificar as razões que estiveram na base do início do tráfico de escravos; › Descrever os processos de aquisição de escravos por parte dos portugueses; › Identificar os efeitos do tráfico de escravos em Angola; 	5.3. O início do tráfico de escravos	<ul style="list-style-type: none"> › Início do tráfico de escravos. 		1	

Tema 6

A ocupação do território

Objectivos Gerais:

- › Conhecer as diferentes formas utilizadas pelos portugueses durante a ocupação efectiva do território angolano;
- › Compreender as estratégias utilizadas pelos portugueses para ocupação efectiva;
- › Analisar as medidas de administração colonial.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Descrever as diferentes formas utilizadas pelos portugueses na ocupação efectiva do território angolano; › Argumentar as razões da ocupação efectiva; › Mostrar as consequências da ocupação efectiva para África. 	6.1. As campanhas de ocupação efectiva	› As campanhas de ocupação efectiva		1	1
<ul style="list-style-type: none"> › Caracterizar as formas de resistência anti-colonial; › Caracterizar as formas de resistências utilizadas pelos africanos em geral e pelos angolanos em particular; › Descrever alguns heróis da resistência anti-colonial em Angola; › Explicar as causas que levaram a derrota dos movimentos de resistência a ocupação colonial portuguesa. 	6.2. Resistência à ocupação colonial. 6.2.1. A administração colonial 6.2.2. Economia colonial: - A abolição do tráfico de escravos. - O trabalho forçado e o contrato. - A exploração das terras e as culturas obrigatórias. - Suas consequências.	<ul style="list-style-type: none"> › Administração colonial; › Economia colonial; › Instalação do sistema de dominação colonial; › Órgãos de administração colonial. 		2	1
<ul style="list-style-type: none"> › Caracterizar o sistema colonial nos seus aspectos principais; › Ilustrar algumas manifestações realizadas contra as medidas de administração colonial; › Relacionar a resistência a ocupação colonial e as formas de administração colonial. 	6.3. Manifestação contra as medidas de administração colonial	› Manifestação contra as medidas de administração colonial.		1	1

Tema 7

A Luta de Libertação Nacional

Objectivos Gerais:

- › Conhecer as causas que estiveram na base das primeiras revoltas contra a opressão colonial;
- › Analisar as razões da formação das primeiras associações culturais;
- › Avaliar os primeiros contactos havidos entre os angolanos e os outros africanos no desenvolvimento do nacionalismo.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Reconhecer as principais formas utilizadas no desenvolvimento do nacionalismo angolano; › Caracterizar os primeiros contactos havidos entre os angolanos e os outros africanos no desenvolvimento do nacionalismo; › Discriminar algumas condições da época colonial que levaram a formação das primeiras organizações nacionalistas; › Descrever algumas dessas organizações. 	7.1. O desenvolvimento do nacionalismo 7.1.1. O nacionalismo angolano: - As associações culturais; - As primeiras organizações nacionalistas.	<ul style="list-style-type: none"> › O nacionalismo angolano. › As associações culturais. › As primeiras organizações nacionalistas 		2	1
<ul style="list-style-type: none"> › Identificar os primeiros movimentos de libertação nacional; › Caracterizar a actuação dos primeiros movimentos de libertação; › Reconhecer em traços gerais o sistema colonial português nos seus aspectos mais marcantes. 	7.2. Os movimentos de libertação nacional	› Os movimentos de libertação nacional.		1	
<ul style="list-style-type: none"> › Descrever as causas do início da luta armada de libertação nacional; › Valorizar a acção heróica dos diferentes nacionalistas do 4 de Fevereiro e de 15 de Março de 1961; › Demonstrar como os colonialistas reprimiram a acção heróica dos nacionalistas angolanos; 	7.3. A luta armada de libertação nacional: 7.3.1. A repressão colonial	› A repressão colonial.		2	1

<ul style="list-style-type: none"> › Reconhecer como o golpe de Estado de 25 de Abril de 1974, em Portugal, contribuiu para as independências das colónias portuguesas em África; › Destacar a importância dos 11 de Novembro de 1975 na vida dos Angolanos. 	<p>7.3.2. O golpe de Estado de 25 de Abril de 1974 em Portugal</p> <p>7.3.3. O 11 de Novembro de 1975.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › O Golpe de Estado de 25 de Abril de 1974 em Portugal; › O 11 de Novembro de 1974. 			
--	--	--	--	--	--

Tema 8

As conquistas da Independência

Objectivos Gerais:

- › Conhecer as causas que estiveram na base das primeiras revoltas contra a opressão colonial;
- › Analisar as razões da formação das primeiras associações culturais;
- › Avaliar os primeiros contactos entre os angolanos e os outros africanos e os outros africanos no desenvolvimento do nacionalismo.

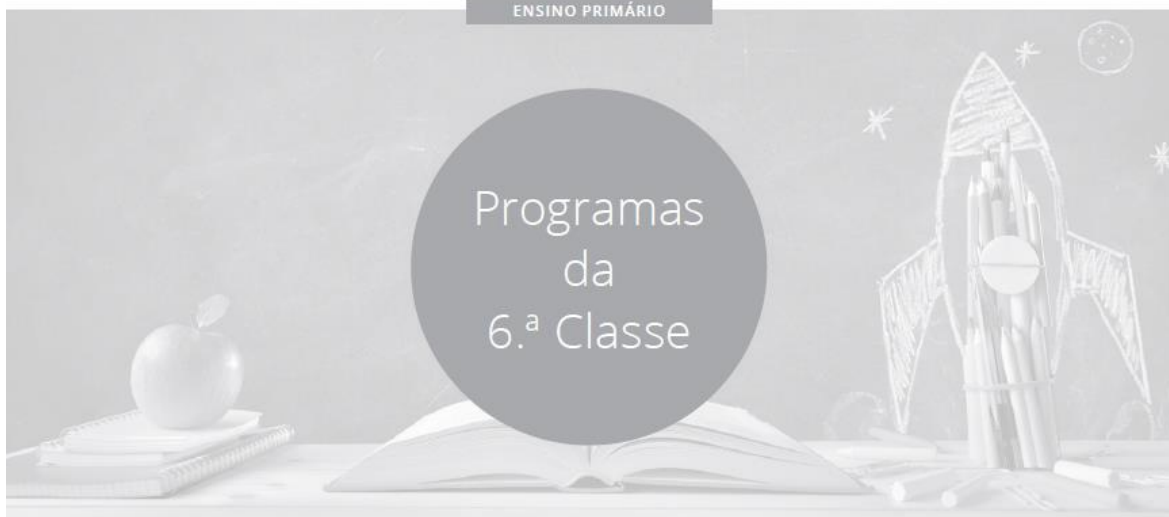
Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Reconhecer a importância das conquistas alcançadas com a proclamação da independência nacional; › Reconhecer a soberania do território angolano; › Descrever como foi constituído o primeiro Governo da República; › Descrever o primeiro presidente de Angola; › Identificar os símbolos da Pátria angolana; › Caracterizar os símbolos da República de Angola. 	<p>8.1. O país</p> <p>8.1.1. Território</p> <p>8.1.2. Governo</p> <p>8.1.3. Os símbolos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bandeira; - Hino; - Insignia 	<ul style="list-style-type: none"> › Território. › Governo. › Os símbolos. 		2	1
<ul style="list-style-type: none"> › Reconhecer a valorização da cultura angolana depois da independência; › Reconhecer a massificação do desporto após a independência; › Identificar algumas acções levadas a cabo no desenvolvimento da ciência. 	<p>8.2. Cultura e Desporto</p> <p>8.2.1. Ciência</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Cultura e desporto › Ciência 		1	1
<ul style="list-style-type: none"> › Descrever o estado da economia angolana após a independência; › Identificar a causa da estagnação da indústria angolana desde 1974; › Identificar algumas acções que têm sido levadas a cabo para o desenvolvimento da indústria angolana. 	<p>8.3. Economia</p> <p>8.3.1. Agro-pecuária</p> <p>8.3.2. Indústria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extractiva; - Transformadora 	<ul style="list-style-type: none"> › Agro-pecuária; › Indústria extractiva e transformadora. 		1	1

Anexo 2 – Programa da disciplina de História – 6.ª classe



República de Angola
Ministério da Educação

ENSINO PRIMÁRIO



Ficha Técnica

Título
Programas da 6.ª Classe | Ensino Primário

Autor
INIDE/MED

Coordenação Geral
Manuel Afonso
José Amândio F. Gomes
João Adão Manuel

Coordenação Técnica
Maria Milagre L. Freitas

Correcção
Grupo Multidisciplinar do INIDE

Editora
Editora Moderna

Pré-impressão, Impressão e Acabamento
GestGráfica, S.A.

Ano / Edição / Tiragem
2019 / 1.ª Edição / 60.000



EDITORA MODERNA

E-mail: geral@editoramoderna.com

© 2019 EDITORA MODERNA
Reservados todos os direitos. É proibida a reprodução desta obra por qualquer meio (fotocópia, offset, fotografia, etc.) sem o consentimento escrito da editora, abrangendo esta proibição o texto, as ilustrações e o arranjo gráfico. A violação destas regras será passível de procedimento judicial, de acordo com o estipulado no código dos direitos de autor.

Índice

Objectivos gerais do Ensino Primário	05
Programa de Língua Portuguesa	07
Programa de Matemática	49
Programa de Geografia	65
Programa de História	81
Programa de Ciências da Natureza	97
Programa de Educação Moral e Cívica	113
Programa de Educação Manual e Plástica	127
Educação Musical	137
Educação Física	159
Estratégias Gerais de Organização e de Gestão de Processos de Ensino e de Aprendizagem	168
Avaliação ao Serviço da Aprendizagem	173
Bibliografia	177

Objectivos Gerais do Ensino Primário

- › Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- › Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;
- › Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização;
- › Proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais;
- › Estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos;
- › Garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

Introdução à disciplina

O programa da 6.ª Classe insere-se no contexto da avaliação feita ao plano curricular do Ensino Geral. Durante a sua elaboração, foi tomada em consideração a situação da disciplina no currículo do Ensino Vigente e do Ensino Primário, no Âmbito da Reforma Educativa.

A necessidade de se dar a conhecer o passado histórico de África constitui um dos fundamentos principais na selecção dos conteúdos programáticos da 6.ª Classe.

As noções básicas, os conceitos e os conteúdos inseridos no programa, permitirão ampliar os conhecimentos e habilidades adquiridas na 5.ª Classe e compreender a história comum dos africanos.

As noções básicas, os conceitos e os conteúdos apresentados no programa serão retomados e aprofundados nas classes subsequentes, até completarem o Ensino Geral.

Outro aspecto que se teve em consideração é a faixa etária dos alunos que frequentam este subsistema de ensino (10-12 anos), pois o seu raciocínio continua a realizar as suas operações mentais concretas apoiando-se no seu quotidiano.

Com a selecção dos diferentes temas, pretende-se que os alunos tenham conhecimentos, embora elementares, da História do Continente africano, sendo Angola parte integrante de África. Deste modo, o conhecimento da História de África despertará nos alunos a identidade africana, pois o estudo do passado mostra-nos quem somos e ajuda-nos a

compreender melhor o presente. Os objectivos gerais e específicos seleccionados para o programa contemplam os diferentes domínios (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores). Para se alcançar os objectivos gerais, foram seleccionados conteúdos em volta dos seis temas a serem desenvolvidos: África, o nosso Continente e as antigas civilizações africanas; o período pré colonial em África; a África na época do tráfico de Escravos; a época colonial em África; África: o nascimento de novos Estados e o presente.

Com o estudo destes temas, pretende-se desenvolver um conjunto de conhecimentos que permitam ao aluno, como cidadão, compreender a realidade histórica do seu país e do Continente. É importante que o aluno compreenda que todas as sociedades, mesmo as mais desenvolvidas, passaram por formas elementares de organização e graças a vários factores chegaram ao estado actual.

Objectivos Gerais da Disciplina de História no Ensino Primário

- › Contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia;
- › Contribuir para a 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 capacidade de observação e expressão;
- › Conhecer os acontecimentos e factos mais importantes da História Nacional;
- › Desenvolver sentimentos de respeito pelos símbolos nacionais e instituições do Estado;
- › Desenvolver atitudes de interesse para com a realidade histórica;
- › Conhecer a importância dos factores sociais, políticos e económicos que contribuem para o desenvolvimento das sociedades;
- › Desenvolver atitudes de amor à pátria e de respeito pelo património histórico-cultural

Objectivos Gerais da Disciplina de História na 6.ª Classe

- › Inserir o aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia;
- › Conhecer as expressões do património histórico e cultural;
- › Integrar as noções de espaço e de tempo em torno de situações concretas do passado próximo;
- › Contribuir para a formação moral e cívica dos alunos;
- › Desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de expressão;
- › Dominar técnicas elementares de pesquisa e organização de dados;
- › Desenvolver a capacidade de análise, crítica e síntese;
- › Estimular atitudes de rigor na abordagem da realidade histórica, através da utilização de um vocabulário adequado;
- › Desenvolver atitudes de respeito e tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos outros;
- › Desenvolver o espírito de patriotismo, de respeito pelos símbolos nacionais e pelas instituições do Estado.

Objectivos Específicos da Disciplina de História na 6.ª Classe

- › Avaliar a importância do estudo da História de África;
- › Conhecer a localização geográfica do continente Africano;
- › Avaliar a influência da Civilização Egípcia no resto do continente e no mundo;
- › Reconhecer algumas características relevantes da organização política, económica e social das sociedades pré-coloniais;
- › Reconhecer as diferentes formas de manifestações dos africanos contra o tráfico de escravos a conquista e a opressão colonial;
- › Conhecer os grandes reinos e impérios que floresceram em África antes da chegada dos europeus;
- › Discernir que em África floresceu uma das maiores e mais antigas civilizações do Mundo;
- › Compreender como eram transportados e tratados os escravos;
- › Avaliar o impacto do tráfico de escravos e da opressão colonial nas sociedades africanas;
- › Compreender que os africanos não aceitaram pacificamente a conquista e a opressão colonial;
- › Compreender que as independências em África foram o produto de diversas formas de luta dos povos colonizados contra os colonizadores;
- › Conhecer alguns exemplos dos processos das independências de vários países africanos;
- › Conhecer a importância do rio Nilo no desenvolvimento do Egípcio Antigo;
- › Desenvolver o espírito de cooperação em actividades de grupo.

Plano Temático

Tema	Trimestre	Horas Lectivas				
		Aula	Avaliação	Reserva	Total	
1	África, o nosso continente	I	7	1	1	9
2	As antigas civilizações africanas	I	14	2	1	17
3	O período pré-colonial em África	II	9	2	2	13
4	A África na era do tráfico de escravos	II	7	2	2	11
5	A época colonial em África	III	8	3	1	12
6	África: o Nascimento de Novos Estados e o Presente	III	10	1	1	14

Tema 1

África o nosso continente

Objectivos Gerais:

- › Conhecer a localização geográfica do continente africano;
- › Compreender a importância do estudo da História de África;
- › Analisar a importância das fontes históricas para o estudo da História de África.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Ilustrar os limites do continente africano; › Localizar no mapa-mundo o continente africano; › Argumentar sobre a importância do estudo da história de África. 	1.1. Localização e limites geográficos	› Localização e limites geográficos.	1	2	
<ul style="list-style-type: none"> › Reconhecer as primeiras comunidades humanas em África; › Justificar que a África é o "Berço da Humanidade"; › Argumentar sobre a capacidade do género humano em conseguir sobreviver com meios simples e em condições diversas. 	1.2. As primeiras comunidades humanas em África	› África, o berço da humanidade.	4		

Tema 2

As antigas civilizações africanas

Objectivos Gerais:

- › Conhecer geograficamente as antigas civilizações africanas;
- › Compreender que em África floresceu uma das maiores civilizações do Mundo;
- › Analisar o contributo histórico de África para o resto do Mundo.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Situar geograficamente o Egipto antigo; › Demonstrar que em África floresceu uma das primeiras grandes civilizações do mundo; › Interpretar influência dessa civilização no resto do continente e no mundo; › Descrever o modo de vida dos habitantes do Egipto e suas actividades económicas principais; › Demonstrar que algumas técnicas daquela época ainda se utilizam hoje em vários domínios da ciência, da arte, da cultura e da religião. 	2.1. O Egipto Antigo 2.1.1. Localização geográfica 2.1.2. O modo de vida dos habitantes.	<ul style="list-style-type: none"> › Localização geográfica; › Modo de vida dos habitantes; › O Faraó e os seus dignitários; › As principais actividades económicas; › A religião, cultura e arte. 		12	2

Tema 3

O período pré-colonial em África

Objectivos Gerais:

- › Conhecer as sociedades africanas pré-coloniais;
- › Compreender que antes da chegada dos europeus a África floresceram os grandes reinos e impérios;
- › Analisar a importância histórica dos reinos e impérios africanos.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Localizar no actual mapa de África as regiões: Sudanesa, central e oriental; › Identificar geograficamente os antigos impérios do Ghana, do Mali, o reino do Congo, o império de Monomotapa; › Referir o modo de vida dos seus habitantes; › Descrever as principais actividades económicas desses impérios africanos; › Referir sobre a importância do sal e do ouro no Ghana; › Identificar a origem do império do Mali; › Descrever como estava organizado o reino do Congo; › Demonstrar a importância das rotas comerciais: norte/sul e vice-versa; › Argumentar sobre a importância histórica desses reinos e impérios africanos. 	<p>3.1. Os grandes impérios africanos: Ghana, Mali, Kongo e Monomotapa</p> <p>3.1.2. Importância histórica</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Os grandes impérios africanos: Ghana, Mali, reino do Congo e o império Monomotapa; › Localização geográfica; › Modo de vida dos habitantes; › Actividades económicas. 		7	2

Tema 4

A África na época do tráfico de escravos

Objectivos Gerais:

- › Conhecer como era praticada a escravatura em África;
- › Compreender como se iniciou o tráfico de escravos em África;
- › Analisar como eram transportados e tratados os escravos.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Ilustrar as razões fundamentais da penetração europeia em África; › Caracterizar os primeiros contactos entre os africanos e europeus; › Reconhecer que em África existiam reinos e impérios bem estruturados antes da chegada dos europeus. 	4.1. A chegada dos Europeus a África: os primeiros contactos	› A chegada dos europeus a África.		2	1
<ul style="list-style-type: none"> › Descrever como se processou o tráfico de escravos em África; › Caracterizar a escravatura praticada em África; › Comparar a escravatura praticada pelos africanos com a escravatura praticada pelos europeus no Comércio Triangular; › Descrever as condições desumanas em que eram transportados e tratados os escravos. 	4.2. Tráfico de escravos	<ul style="list-style-type: none"> › O Tráfico de escravos; › A escravatura em África; › O comércio Triangular. 		1	1
<ul style="list-style-type: none"> › Argumentar sobre o envolvimento das classes dirigentes africanas no tráfico de escravos; › Demonstrar a relevância da participação dos dirigentes africanos no tráfico de escravos; › Demonstrar o papel desempenhado pelos pombeiros no tráfico de escravos. 	4.3. As classes dirigentes africanas e o tráfico;	› As classes dirigentes africanas e o tráfico de escravos.		1	

<ul style="list-style-type: none"> › Reconhecer que o tráfico de escravos trouxe consequências políticas, económicas e sociais para a África; › Relacionar a actual situação demográfica e económica de África ao tráfico de escravos; › Demonstrar que as consequências do tráfico de escravos foram distintas para a África, América e Europa. 	4.4. As consequências: em África, na América e na Europa.	› As consequências: em África, na América e na Europa.	1		
---	---	--	---	--	--

Tema 5

A época colonial em África

Objectivos Gerais:

- › Conhecer as diferentes formas de manifestações dos africanos contra o tráfico de escravos, a conquista e a opressão colonial;
- › Compreender que os africanos não aceitaram pacificamente o tráfico de escravos, a conquista e a operação colonial;
- › Analisar o impacto do tráfico de escravos e da opressão colonial nas sociedades africanas.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Ilustrar a abolição do tráfico de escravos; › Descobrir as principais causas de abolição do tráfico de escravos; › Reconhecer as repercussões que a abolição do tráfico de escravos teve em África. 	5.1. Abolição do tráfico de escravos: causas e repercussões em África	› Abolição do tráfico de escravos: causas e repercussões em África.		1	1
<ul style="list-style-type: none"> › Descrever como foi feita a ocupação efectiva de África; › Ilustrar as razões que levaram à realização das explorações geográficas e à conquista dos territórios; › Identificar as razões da realização da conferência de Berlim; › Ilustrar como se fez a partilha do continente africano; <p>Demonstrar que a superioridade militar dos Europeus não impediu a resistência à ocupação;</p> <ul style="list-style-type: none"> › Demonstrar as causas das derrotas dos movimentos de resistência. 	5.2. A ocupação efectiva de África 5.2.1. As explorações geográficas e a conquista dos territórios 5.2.2. A conferência de Berlim 5.2.3. As resistências à ocupação	<ul style="list-style-type: none"> › As explorações geográficas e a conquista dos territórios; › A Conferência de Berlim; › As resistências à ocupação. 		2	1

<ul style="list-style-type: none"> › Demonstrar as principais consequências da delimitação arbitrária das fronteiras; › Argumentar sobre a administração colonial no controlo e na exploração da mão de obra africana; › Caracterizar o sistema colonial nos seus principais aspectos; › Ilustrar alguns exemplos sobre a actividade do contrato em Angola. 	<p>5.3. A implantação do sistema colonial:</p> <p>5.3.1 A administração, o controlo e exploração da mão-de-obra africana</p> <p>5.3.2. A economia</p> <p>5.3.3. A agricultura</p>	<ul style="list-style-type: none"> › A administração, o controlo e a exploração da mão-de-obra africana. 		2	
<ul style="list-style-type: none"> › Reconhecer as diferentes formas de manifestação do nacionalismo africano; › Descrever as consequências do nacionalismo africano. 	<p>5.4. O Surgimento do Nacionalismo em África: consequências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> › O surgimento do nacionalismo em África: consequências. 		1	

Tema 6

África: o nascimento de novos estados e o presente

Objectivos Gerais:

- › Conhecer o processo das independências de vários países africanos;
- › Compreender que as independências de África foram o produto de diversas formas de luta dos povos colonizados contra os colonizadores;
- › Conhecer os primeiros países africanos que se tornaram independentes;
- › Compreender o porquê que o ano de 1960 é chamado o "Ano de África";
- › Compreender a necessidade da criação da "União Africana";
- › Conhecer a razão do surgimento dos movimentos de Libertação Nacional nas colónias portuguesas.

Objectivos Específicos	Subtemas	Conteúdos	Carga Horária		
			Teórica	Teórico-prática	Prática
<ul style="list-style-type: none"> › Descrever o processo das lutas de Libertação e das independências nos países africanos; › Ilustrar exemplos do processo das independências de vários países africanos; › Enumerar os primeiros países africanos que se tornaram independentes; › Reconhecer o porquê do ano de 1960 ser chamado o "Ano de África"; › Descrever o surgimento dos movimentos de Libertação Nacional nas colónias portuguesas; › Relacionar a luta dos povos e partidos africanos junto das organizações internacionais (OUA e ONU) para garantir o apoio à luta justa pela independência e pela paz de África; › Valorizar a acção heróica dos africanos nos diferentes países pela conquista das suas independências; › Reconhecer o heroísmo do povo sul-africano na luta contra o Apartheid. 	<p>6.1. O nascimento de novos Estados</p> <p>6.1.1. Os primeiros países africanos independentes: Egipto, Ghana, Guiné Conacry</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Os primeiros países africanos independentes: Egipto, Ghana, Guiné Conacry. 		3	1
	<p>6.1.2. 1960, "Ano de África"</p>	<ul style="list-style-type: none"> › 1960 o "Ano de África". 		2	1
	<p>6.1.3. Os Movimentos de Libertação Nacional nas colónias portuguesas</p>	<ul style="list-style-type: none"> › Os Movimentos de Libertação Nacional nas Colónias Portuguesas. 		2	1
	<p>6.1.4. O fim do Apartheid na África do Sul</p>				

Anexo 3 – Plano de Aula 1 – A. Mário/P5

PAU-1 (A. MÁRIO/P5)
Causas das

Como é que o homem tem se relacionado com a meio ambiente?
R:

tarefas
Exercícios nos 65 do manual de Geog
nos 1, 2, 3.

Descrição - Hist.
tema - Análise no uso do tráfico de extra-
subterrâneo - As consequências do tráfico
foco de ensino
Perfil de entrada - O aluno deve saber
quais foram as consequências de tráfico de extra-
subterrâneo - Bombando a matéria do aluno
est. preparado para a vida de fora
Objetivo específico →

Método - diálogo, exploratório, abstração
conjunta, trabalho independente.
Meta de ensino → Manual de hist. com
enhecimento do aluno
tipo de avaliação → diagnóstica, forma-
tiva.

Introdução
Breve revisão de aula anterior, in-
trodução do tema com estudo, escrita
do sumário no quadro, cont. da aula

2 desenvolvimento
As consequências do tráfico de escravos
para Angola foram:

Consequências políticas e subjugaci-
onamento dos reinos e perda de autoridade dos
chefes tradicionais, desorganização das
sociedades africanas, debilidade dos exércitos
nos diferentes reinos.

E. Económicas: enfraquecimento da
economia, provocado por guerras inter-
nos, regressos das forças produtivas,

e. Sociais:
diminuição de populações produtoras e
reprodutoras.

Enfraquecimento do artesanato e
de outras expressões artísticas,
debilidade cultural.

Consolidação

Quais foram as ~~consequências~~ ~~do~~ ~~tráfico~~ de
consequências ~~do~~ tráfico de
escravos para Angola

Exercício ^{tarefa} pag 23 do manual
do livro do aluno.

P5U-2 (A. MÁRIO/P5) Sala - 9

Auxiliar - Hist. 5ª classe

Terra → A ocupação do território
Subterra → As campanhas de ocupação efetiva

Objetivo Específico →
Saber como foram feitas as campanhas de ocupação efetiva dos territórios.

Perfil de Entrada
O aluno vai aprender como os portugueses fizeram as campanhas de ocupação do território angolano.

Saida →
Conhecendo a matéria o aluno está preparado para a vida diária.

Método: →
Diálogo, observações, explicativo, elaborações conjuntas, trabalho independente.

Meio de ensino →
Manual de Hist, conhecimento do aluno.

Tipo de avaliação
Diagnóstica, formativa

Introdução
Breve revisão de aula anterior, introdução da terra com estímulos, escrita do sumário no quadro, conteúdo da aula.

Desenvolvimento

Fortes → é uma estrutura arquitetônica militar projetada para a guerra defensiva.

A falta de sucesso entre as rebeliões locais, entre os povos africanos e os portugueses, fez com que eles construíssem fortes, onde criaram uma linha ofensiva e defensiva para as guerras de Khat-Khat e o tráfico de escravos.

Assim em 1575 os portugueses, comandados por Paulo Dias de Novais iniciaram a ocupação do Reino do Ndongo, através de conflitos armados, e conseguiram conquistar o território de Calumbo, Muçungano, Ambo consolidados.

Com que ano os portugueses conseguiram fazer a ocupação efetiva dos territórios?

R:

tarifa

Quem comandou a ocupação efetiva dos territórios?

O que criaram eles para fazerem as suas campanhas ofensivas?

PAU-3 (A. MÁRIO/P5)

Data: 15/11/2019

Disciplina - Hist
tema - As ocupações do território

Subtema - As campanhas de ocupações
efectivas (continuas)

Objectivo Específico - Saber como
foram feitas as campanhas de ocupações
efectivas dos territórios angolanos.

Perfil de entrada -

o aluno vai saber como foi feita a ocu-
pação efectiva dos territórios angolanos

Saber - conhecendo a matéria o aluno
está preparado para a aula desta.

Método - diálogo, observações, explora-
ção, discussões consensuais, trabalho inde-
pendente.

Meio de ensino - Manual de hist.,
conhecimento do aluno

tipo de avaliação -

diagnóstica, formativa.

Introdução

Breve revisão da aula anterior, intro-
dução do tema em estudo escrito do
sumário no quadro, escrita da aula.

Desenvolvimento

O poder colonial era exercido ~~em~~ a partir dos presídios e dos fortes.

Assim no século XVII as fronteiras do colón foram as seguintes:

Norte Rio Dande.

Leste Rio Luanda, que fazia a delimitação com o Reino de Matamba, sul Rio Kuanza.

Em 1617 os portugueses tentaram dominar a população africana, tendo com isso os homens que foram negociantes europeus e forças militares.

Com o sustento assim os territórios de Namibe, Namão Central até Namungo, Reino de Matamba, Reino de Benguela e outros ~~territórios~~ com 1917 os portugueses conseguiram a efectivação do território angolano.

Consequências

1- Quais foram as fronteiras de facto dos portugueses?

R=

2- Com que cura eles conseguiram fazer a efectivação dos territórios?

Quem eram os portugueses?

Anexo 6 – Plano de Aula 1 – A. Rogério/P6A

PAU-1 (A. ROGÉRIO/P6A) No. Data 17/10/2019

Classe: 6^o

Disciplina: História

Tema: época colonial em África

Subtema: Importância histórica das resistências africanas à ocupação

Tipo de aula: Nova

Duração: 45 minutos

Perfil de entrada: Os alunos já têm noção do período colonial

Perfil de saída: Os alunos compreendem os que os portugueses faziam em África.

Objetivos: compreender que os africanos não aceitaram pacificamente o tráfico de escravos à conquista e a opressão colonial.

Objetivos: compreender que em Angola também ocorreu a resistência contra a ocupação

Métodos: Oral, Visual, Síntese

Recursos de ensino: Manuais, cadernos, referências.

Introdução: através de perguntas orais relacionadas com a aula anterior, o professor faz a introdução da aula.

Destacadamente: Apresentação, observação de figuras
gráficas e sua descrição- explicação.

Escrito de data e do tema ao quadro.

O professor faz uma resenha detalhada da
matéria.

Os alunos acompanham atentos a explicação feita
pelo professor.

Em seguida, o professor recita o resumo da matéria
ao quadro.

As resistências africanas contra a penetração europeia
foram de longa duração, e os estados africanos utilizaram
todos os meios ao seu alcance. Nestes o seu talento
tático e estratégico, habilidade e perícia.

Em todos as regiões de África destacaram-se figuras
de resistência, tais como Shaka-Zulu (África do Sul), Ngungu
ndhuru (Moçambique), Menelik II (Etiópia), Tekla Haimanot
(Angola), entre outros. Os alunos passam a matéria nos cadernos.

Consolidação: O professor faz perguntas
orais aos alunos para ver se eles compreenderam a
matéria ou não.

Os alunos respondem as perguntas oralmente e
colectivamente.

Avaliação e controle: O professor faz perguntas
orais individualmente para ver se atingiu os
objectivos.

Os alunos individualmente põem-se de pé
e respondem as perguntas por si dirigidos.

Marcação de tarefas

Anexo 7 – Plano de Aula 2 – A. Rogério/P6A

PAU-2 (A. ROGÉRIO/P6A)

No. Data 07/11/2019

Classe: 6º

Disciplina: História

Tema: A época colonial em África

Subtema: A administração e controle da exploração de África

Tipo de aula: Nova

Duração: 45 minutos

Síntese de entrada: Os alunos já têm noção da era do tráfico de escravos.

Síntese de saída: Os alunos compreenderem como era a administração colonial.

Objetivos Gerais: Compreender que os africanos não aceitaram pacificamente o tráfico de escravos e a conquista a operação colonial.

Específicos: Compreender que África havia resistido contra a ocupação.

Métodos: Oral, visual, Práticos, Explicativos.

Recursos de ensino: Mapas de história, cadernos, esferográficas, etc.

Introdução: através de perguntas orais relacionadas com a aula anterior, o professor fez a introdução da aula.

Desenvolvimento: Apresentando, observação de pequenos grupos e sua dinâmica exploratória.

Escrito no dado e do tempo ao quadro.

O professor faz explicação detalhada da matéria.

Os alunos acompanham atentos a explicação feita pelo professor.

Em seguida o professor coloca o resumo da matéria ao quadro.

O governador era o fator determinante deste regime, que tinha como objectivo oprimir e explorar o povo africano. Ele tinha poderes de abuso muito amplos. Ainda assim, os governadores das colónias não conseguiram controlar as populações indígenas. Então, tiveram que recorrer aos antigos chefes locais para o ajudar. Estes chefes locais chamavam-se sobos, ou regedores. Havia também os cipaios - estes eram agentes que reprimiam o povo.

Os alunos fazem a matéria nos cadernos diários.

Consolidação: O professor faz perguntas orais aos alunos sobre a matéria em estudo para ver se eles compreenderam a matéria ou não.

Os alunos respondem as perguntas oralmente e correctamente.

Avaliação e controlo: O professor faz perguntas orais aos alunos individualmente para ver se atingiu os seus objectivos.

Os alunos individualmente fazem-se de fi e respondem as perguntas por si dirigidas.

Marcação da tarefa.

PAU-3 (A. Rogério/P6A) No. Data 14/11/2019

Classificação
Disciplina: História
Tema: 4 época colonial em África
Subtema: A economia (agricultura)...

Tipo de aula: Nova
Duração: 45 minutos

Perfil de entrada: Os alunos já tinham noção do trabalho forçado.

Perfil de saída: Os alunos compreendem como era feito o trabalho sob forma de contrato.

Objetivos Gerais: compreender que os africanos não aceitaram pacificamente o tráfico de escravos, a conquista, a opressão colonial.

Objetivos Específicos: compreender que África havia grupos de resistência contra a dominação colonial.

Métodos: Oral, Visual, Prático, Explicativo.

Recursos de ensino: Memórias, cadernos, esferográficos.

Introdução: entoação de uma canção, para despertar no aluno o interesse pelo estudo.

Desenvolvimento: apresentações, observação de alguns gravuras e sua descrição - explicação.

Escrito da data e do tema ao quadro.

O professor faz explicação detalhada de modo que os alunos acompanham, atentos a explicação feita pelo professor.

Em seguida o professor coloca o resumo da matéria ao quadro:

A economia (agrícola) na economia colonial; rigidez o sistema de plantações de culturas destinadas ao mercado externo, como o algodão, o sisal, a cana-de-açúcar, o café, o tabaco e outros produtos. O sistema de cultivo implicava a utilização de um grande número de homens em todos os tarefas, como nas plantações, na secha, no corte, no colheita, na extração mineira, no transporte para as fábricas - em sumo, em todo o processo industrial. Os alunos passam a matéria nos cadernos.

Consolidação: O professor faz perguntas orais aos alunos para ver se eles compreenderam a matéria ou não.

Os alunos colectivamente respondem as perguntas correctamente.

Avaliação e controle: O professor faz perguntas individuais aos alunos para ver se atingiu os seus objectivos ou não.

Os alunos individualmente fazem-se em fé e respondem as perguntas por si dirigidas correctamente.

Marcação de tarefas.

PAU-1 (A. KIAFUKA/P6B)

Data 24-10-19

Disciplina - História

Tema - A época colonial em África - A importância histórica das resistências africanas

Subtema - páginas 61-62

Objetivos - Compreender que os africanos não aceitaram pacificamente o tráfico de escravos, a conquista e a operação colonial.

- Demonstrar as causas das derrotas dos movimentos de resistência

Perfil de entrada - Os alunos têm noção do tema em estudo

Perfil de saída - tendo noção serão capazes de destacar as figuras e demonstrar as causas das derrotas dos movimentos de resistências.

Método - Observação, explicação, elaboração conjunta, trabalho independente.

Meio de ensino - gravura, manual.

Avaliação - Diagnóstica, formativa.

Introdução - Sgudação, breve conversa relacionada ao tema em estudo.

Desenvolvimento - Após a conversa, escrita do resumo do quadro com a participação dos alunos. A professora faz a exploração da gravura, em seguida explica a matéria e passa para o quadro. Os alunos ficam atentos na exploração da gravura e na explicação, transcrevem o resumo para os seus cadernos diários.

Durante o processo de colonização da África, os africanos procuraram resistir à ocupação europeia. Mas, com o recurso à força militar, foram realizados vários tratados bilaterais entre europeus e africanos, para a delimitação

PAU-2 (A. KIAFUKA/P6B)

Data - 7 - 11 - 19

Disciplina - História

Tema - A época colonial em Africa

Subtema - A administração e controle e a exploração da mão-de-obra africana.

Objetivos - Compreender que os africanos não aceitaram pacificamente o tráfico de escravos, a conquista e a operação colonial.

- Argumentar sobre a administração colonial no controle e na exploração da mão-de-obra africana.

Perfil de entrada - Os alunos têm noção do tema em estudo.

Perfil de saída - Tendo noção, estarão capazes de responder as questões oralmente.

Métodos - observação, explicativo, elaboração conjunta, trabalho independente.

Módulo de ensino - Gravura, experiência do aluno.

Mediação - Diagnóstica, formativa

"Introdução, saudação, chamada, revisão da aula anterior.

Desenvolvimento - Após a conversa, escrita do sumário ao quadro com a participação dos alunos. A professora fez recapitulação da aula anterior, em seguida explica a matéria e passa para o quadro. Os alunos respondem as questões oralmente e prestam atenção na explicação dada pela mesma, em seguida transcrevem o resumo para os seus cadernos diários. Correção da tarefa.

Os colonialistas europeus utilizaram dois tipos de administração para assegurarem o controle efectivo do território africano e das populações locais: administração directa e administração indirecta.

Administração directa - É aquela em que todas as terras e o poder político eram tomados pela força. Este tipo de

PAU-3 (A. KIAFUKA)

Data - 14 - 11 - 2019

Disciplina - História

Tema - A época colonial em África

Subtema - A economia
Agricultura

Objectivos - Compreender o impacto do tráfico de escravos e da pressão colonial nas sociedades africanas.

- Ilustrar alguns exemplos sobre a actividade do ^{comércio em Angola} Período de entrada - Os alunos ^{vão ao} tem do tema.

Perfil de saída - Tendo em conta, serão capazes de responder oralmente as questões.

Métodos - Observação, diálogo, explicativo, elaboração conjunta, trabalho independente.

Meio de ensino - Gravura,

manual, experiência do aluno.

Avaliação - Diagnóstica, formativa.

Introdução - Breve conversa relacionada ao tema em estudo, saudação chamada.

Desenvolvimento - Escrita do sumário do ~~tema~~ com a participação ^{do aluno} e professora faz explicações da gravura e explica a matéria e passa para o quadro. Os alunos ficam atentos na explicação em seguida transcreve o resumo para os seus cadernos diários. A correção da tarefa.

Resumo

Na economia colonial vigorava o sistema de plantações de culturas destinadas ao **mercado externo**, como

o algodão, o sisal, a cana-de-açúcar, o café, o tabaco e outros produtos. O sistema de cultivo implicava a utilização de um grande número de homens em todas as tarefas, como nas plantações, na sacha no corte, na colheita, na extração minúscula, no transporte para as fábricas - em suma, em todos o processo industrial.

Todo este processo dependia muito da mão-de-obra barata que o governo colonial conseguiu através da criação de leis que instituíam o trabalho forçado ou o contrato. O trabalho forçado não se limitava apenas as grandes plantações e às roças dos colonos.

Era também utilizado para a construção de obras

públicas, como pontes, estradas, caminhos-de-ferro e outras.

Havia um controle rigoroso da força de trabalho. O recrutamento colonial e a lei do parte de caderneta indígena passaram a constituir os principais elementos do controle de pagamento e do trabalho forçado.

Consolidação - A professora coloca exercício ao quadro, em seguida explica a matéria. Os alunos ficam atentos e respondem oralmente as questões.

1 - Quais são os produtos ~~que~~ cultivada na época colonial?

R:

Tarefa
2 - Qual era o controle da força de trabalho?

Anexo 12 – Prova do Professor – A. Rogério/P6A

Prof. A. Rogério/P6A

REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE LUANDA
COMISSÃO ADMINISTRATIVA DA CIDADE DE LUANDA
REPARTIÇÃO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO URBANO DA MALANGA

MATRIZ DE PROVA

NOME DO (A) PROFESSOR (A) _____
PERÍODO 1ª de TURMA 6ª CLASSE DATA 1 / 1 ANO LECTIVO 2019
DISCIPLINA História
TIPO DE PROVA Escrita
DESTINATÁRIO Alunos da 6ª classe
INTERVENIENTES Alunos, professores, Sub-Director, Directora

- Objectivos avaliar o grau de conhecimento dos alunos.
- Conteúdos os grandes impérios, as primeiras comunidades, o tráfico de escravos.
- Competências Os alunos devem dominar os conteúdos da matéria.
- Números e tipos de perguntas cinco (5) perguntas de curta e longa resolução.
- Material Necessário cadernos de provas, folhas de esferográficas.
- Instruções de aplicação devem sentar-se um em cada carteira. Não devem conversar. Cada um deve trazer o seu material. Não é permitida a entrada e saída de alunos antes do hora previsto.

O (A) PROFESSOR (A)

REPÚBLICA DE ANGOLA
 GOVERNO DA PROVÍNCIA DE LUANDA
 COMISSÃO ADMINISTRATIVA DA CIDADE DE LUANDA
 —————
 COMISSÃO DE CRIAÇÃO DO DISTRITO URBANO DA MALAUNGA

Critérios de Classificação	Causas	Consequências
Para cada berrão não se desconta.	1.ª: Os etópos do desenvolvimento do homem estão dependentes da natureza.	2Val
Para cada pergunta mais certo atribui-se metade do valor.	2.ª: África é o berço da humanidade, porque foi em África onde foram encontrados os restos ósseos de seres humanos.	2Val
Para cada pergunta extra não se atribui nota.	<u>II</u>	
Cada pergunta atribui-se o valor correspondente.	1.ª: O Ghamo - era conhecido como país de ouro porque a sua actividade económica era o sal e o ouro. 2.ª: O reino do Zimbábue desenvolveu-se na parte Oriental de África, na região situada entre os rios Zambeze e Limpopo. 3.ª: A capital do Ghamo chama-se Kumbi-Saleh.	2Val 2Val 1Val
	<u>III</u>	
	1.ª: O tráfico de escravos teve início em 1441.	1Val

República de Angola
Governo da Província de Luanda
Secretaria de Educação do Distrito Urbano de Maianga

Trava de Professor de História - III - bimestre 6ª classe
ano 2019.

I

As primeiras comunidades

- 1º - De que dependia as etapas do desenvolvimento do homem?
- 2º - Porque razão que se diz que África é o berço da humanidade?

II

Os grandes impérios, diga

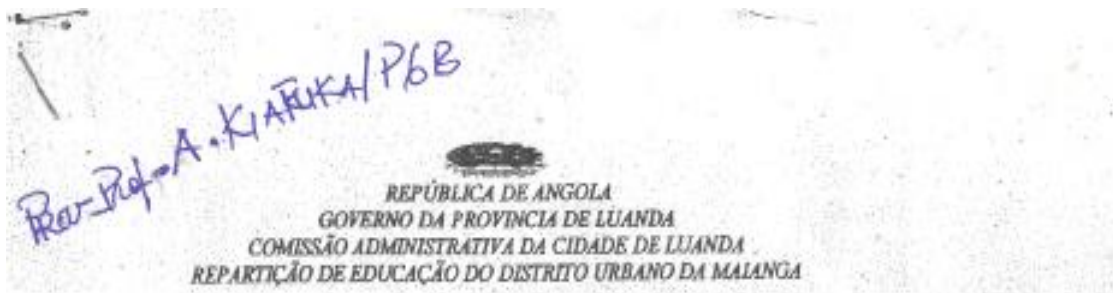
- 1º - Porque é que Ghana era conhecido como país do ouro?
- 2º - Onde é que se desenvolveu o reino do Zimbabwe
- 3º - Como se chamava a capital do Ghana?

III

O tráfico de escravos

- 1º - Em que ano teve início o tráfico de escravos

Anexo 13 – Prova do Professor – A. Kiafuka/P6B



MATRIZ DE PROVA

NOME DO (A) PROFESSOR(A) _____
PERÍODO (1º, 2º, 3º, 4º) TURMA (1, 2, 3) ESCOLA DATA 18/09/19 ANO LECTIVO 2019
DISCIPLINA História
TIPO DE PROVA Escrita
DESTINATÁRIO Alunos da 6ª classe
INTERVENIENTES Alunos, professores, directora, sub-director.

- a) Objectivos: Indicar as principais consequências do tráfico de escravos.
- b) Conteúdos A África na era do tráfico de escravos.
- c) Competências Responder com clareza as questões apresentadas.
Domínio do conteúdo.
- d) Números e tipos de perguntas Três perguntas duas abertas, uma curta, uma de preenchimento com lacunas.
- e) Material Necessário Caderno, esferográfica.
- f) Instruções de aplicação Os alunos devem sentar-se em cada carteira, não devem conversar, cada um deve trazer o seu material.
Não é permitida a entrada e saída de alunos antes da hora prevista.

O (A) PROFESSOR (A)

República de Angola
governo da Província de Luanda
partição de Educação do Distrito Urbano da Maia

Prova do Professor do III trimestre de História
Lê atentamente a tua prova responde com clareza

I grupo

1 - O tráfico de escravos na Costa Ocidental de África passou a ser monopólio dos portugueses.

a) Como se chama o período em que a Europa lançou para outras partes do mundo?

b) Quando é que os Europeus chegaram em África para estabelecer os primeiros contactos com os africanos?

II grupo

2 - Completa os espaços em branco.

a) O primeiro navio europeu a chegar a _____ foi _____ pelo navegador _____.

b) _____ atingiu a _____ da _____, onde _____, _____ e _____ jovens.

3 - Cita algumas consequências do tráfico de escravos?

REPÚBLICA DE ANGOLA
 GOVERNO DA PROVÍNCIA DE LUANDA
 COMISSÃO ADMINISTRATIVA DA CIDADE DE LUANDA
 REPARTIÇÃO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO URBANO DA MALANGA

Critérios de Classificação	Enunciado	Cotação
Para cada erro não se desconta nenhum valor.	a) R: O período em que a Europa se lançou para outras partes do mundo chamou-se Expansão Europeia.	I 4v <hr/> II 6v
A pergunta meia certa atribui-se metade do valor.	b) R: Os Europeus chegaram em África para estabelecer as relações políticas entre os reis africanos e os Europeus eram de amizade e respeito mútuo, prova disto foi quando os Portugueses chegaram ao reino do Congo e assinaram um acordo de cooperação que previa relações comerciais amigáveis.	Total 10v
Para cada pergunta errada não se atribui nota.	2 - a) O primeiro navio europeu a chegar às águas tropicais foi comandado pelo navegador português Vasco da Gama.	

REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE LUANDA
COMISSÃO ADMINISTRATIVA DA CIDADE DE LUANDA
REPARTIÇÃO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO URBANO DA MALANGA

Critérios de Classificação	Categorias	Cotação
Para cada barreira não se desconta nenhum valor.	a) R: O período em que a Europa se lançou para outras partes do mundo chamou-se Expansão Europeia.	I 4v <hr/> II 6v
A pergunta meia certa atribui-se metade do valor.	b) R: Os Europeus chegaram em África para estabelecer as relações políticas entre os reis africanos e os Europeus eram de amizade e respeito mútuo, prova disto foi quando os Portugueses chegaram ao reino do Congo e assinaram um acordo de cooperação que previa relações comerciais amigáveis.	Total 10v
Para cada pergunta errada não se atribui nota.	2 - a) O primeiro navio europeu a chegar as águas tropicais foi comandado pelo navegador português Vasco da Gama.	

gançalves.

b) Este atingiu a Costa da Mauritània, onde capturou homens, mulheres e jovens.

3 - R: As consequências do tráfico de escravos:

- ' A África perdeu os seus melhores filhos;
- ' Empobrecimento dos reinos e perda da autoridade dos chefes tradicionais;
- * Desorganização das sociedades africanas;
- * Regressão das forças produtivas;
- * Diminuição da população produtora e reprodutora.
- * Debilidade cultural.

Anexo 14 – Enunciado de prova de exame provincial da 6.ª classe

PROV. EXAME - PROV. 6.ª cl.ª

Parte Ex. Prov.



REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE LUANDA
GABINETE PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO

ANO LECTIVO : 2019	EXAME DE HISTÓRIA DURAÇÃO: 90 MIN.	6ª CLASSE / SÉRIE:B
--------------------	---------------------------------------	---------------------

Grupo I

- 1-Dos movimentos de libertação nacional que estudaste:
- Cita o nome do Presidente fundador de cada movimento.
 - Em que dia, mês e ano se iniciou a luta armada em Angola?
 - Quem foi o Presidente que proclamou a Independência de Angola?

Grupo II

- 1- Acerca da África, nosso continente, assinala com X as afirmações correctas:
- O homem passou por 4 etapas para atingir a sua forma actual [];
 - Os primeiros homens viviam em casas modernas.....[];
 - Foi graças a inteligência que os seres humanos descobriram o fogo..... [];
 - Nas primeiras etapas do seu desenvolvimento o homem alimentava-se de carne crua..... [];
 - O homem primitivo dedicou-se a caça, a pesca e a recolção..... [];

2- Ao descobrirem os restos ósseos dos primeiros seres humanos, como é que a África passou a ser chamada?

Grupo III

- 1- Sobre as antigas civilizações africanas diga:
- Onde está situado o Egipto?
 - Qual foi o contributo do primeiro Faraó para o Egipto?

Grupo IV

- 1- Acerca dos grandes impérios africanos diga:
- Quando foi fundado o império do Ghana?
 - Preencha o quadro com informações acerca de um império africano que estudaste.

Impérios	Fundador	Localização geográfica	Actividades económicas
	Sundiata Keita	Entre o rio níger e Buré	
	Ghana (Chefe Guerreiro)	Costa ocidental da África	Comércio de sal e ouro
Monomotapa			Agricultura, artesanato, pastorícia e comércio
Kongo		África central	

Grupo V

- 1- Estudaste a África na era do tráfico de escravos.
- Diga que consequências trouxe para a África o tráfico de escravos?

COTAÇÃO:

- Grupo I—1-a) 0,5Valores b)1Valores c) 0,5 Valores
 Grupo II —1-a) 1,5Valore 2-1,5 Valores Grupo III—1-a) 0,5 Valores
 b) 1 Valor
 Grupo IV—1-a) 0,5Valores b) 2 Valores GrupoV—1-a)1Valores