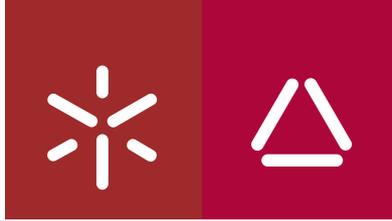




Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Jacob Lussento Cupata

**Representações da História de África
no sistema educativo em Angola**



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Jacob Lussento Cupata

Representações da História de África no sistema educativo em Angola

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos Culturais

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Rosa Cabecinhas
e da
Professora Doutora Isabel Macedo

março de 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

A minha gratidão às caríssimas, Professora Doutora Rosa Cabecinhas (Orientadora) e a Professora Doutora Isabel Macedo (Coorientadora), pela disponibilidade, profissionalismo, incentivo, eficiência e eficácia, amizade, paciência e oportunidades de aprendizagem ao longo do percurso.

A todos os professores do Doutoramento em Estudos Culturais, pelo contributo prestado ao longo da formação.

Às Direções do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, pelo apoio moral e da Texto Editores, por autorizar a utilização dos manuais de História.

Aos participantes – autores de manuais um dos quais um técnico do INIDE, Professores e alunos, pelas suas contribuições.

Aos meus amigos e companheiros do percurso académico; Oswaldino Wilson Mweleyavo António e Jorge Ribeiro Gonçalves, pelo espírito de irmandade.

Aos meus colegas do curso de Doutoramento em Estudos Culturais, pelo espírito de grupo e colaboração mútua.

À comunidade da Costa do Marfim em Braga, pela socialização e amizade.

À minha esposa e aos meus filhos, pela compreensão, carinho e afecto que sempre me prestaram.

Aos meus pais e irmãos pelo apoio moral e material prestado.

A todos quanto directa ou indirectamente prestaram o seu contributo o meu muito obrigado.

Dedicatória

À memória do meu pai, Vicente Cupata.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Representações da História de África no sistema educativo em Angola

Resumo

As representações sociais da História de África têm sido marcadas por inúmeras ambiguidades e contradições decorrentes do percurso histórico que o continente viveu, fruto de dinâmicas internas e externas, nomeadamente com a intensificação da “presença europeia”, a partir do século XV. O tráfico de escravos, a ocupação colonial e a colonização influenciaram directamente a organização político-administrativa, cultural e sócio-económica do continente, com repercussões nas identidades culturais africanas. Esta situação veio a alterar-se com as lutas de libertação e a proclamação das independências, o que provocou novas dinâmicas nas sociedades africanas.

No período colonial África foi imaginada pelos europeus como um continente sem História e o sistema educativo visava moldar os africanos aos valores europeus. No pós-independência verificou-se uma intensificação das correntes de exaltação do contributo da África na História da Humanidade e o seu enquadramento progressivo no sistema educativo, de acordo as ideologias políticas assumidas nesse período histórico.

Esta dissertação enquadra-se nos Estudos Culturais e procura compreender as intercepções entre as estruturas sociais e as práticas culturais, através de uma abordagem interdisciplinar. Nesta dissertação analisámos as representações da História de África no I ciclo do ensino secundário em Angola, mais precisamente na província do Cuanza Sul. Através da análise de documentos (programas de ensino e manuais de História), entrevistas (a professores, autores de manuais e um técnico do INIDE) e inquéritos aos alunos, procurámos perceber as representações sociais sobre a História de África expressas na disciplina de História, bem como aquelas construídas pelos alunos que frequentaram o ciclo de estudos. Os resultados da análise revelam uma certa ambiguidade nas representações sociais da História da África. O cruzamento dos dados ressalta o tráfico de escravos, a abolição da escravatura, a conferência de Berlim, a colonização e a descolonização, destacando-se as narrativas que desafiam o eurocentrismo, nomeadamente no que concerne às representações sobre as personalidades políticas africanas, ligadas essencialmente ao movimento de libertação nacional. Os resultados indicam ainda um claro predomínio de figuras históricas masculinas, quer nos manuais quer nas evocações dos estudantes.

Palavras-chave: História de África; identidade cultural; memória social; Representações sociais; sistema educativo angolano.

Social representations of African History in the Angola education system

Abstract

The social representations of the History of Africa have been marked by numerous ambiguities and contradictions arising from the historical course the continent has followed, resulting from internal and external dynamics, namely with the intensification of the "European presence" from the 15th century onwards. The slave trade, colonial occupation, and colonisation directly influenced the continent's political-administrative, cultural and socio-economic organisation, with repercussions on African cultural identities. This situation changed with the liberation struggles and the proclamation of independence, which caused new dynamics in African societies.

During the colonial period, Europeans imagined Africa to be a continent without history and the education system aimed to mould Africans to European values. In the post-independence period, there was an intensification of the exaltation of Africa's contribution to World History and its progressive framing in the education system, according to the political ideologies assumed in that historical period.

In this dissertation, we analysed the representations of the History of Africa in the 1st cycle of secondary education in Angola, more precisely in the province of Cuanza Sul. This work is framed within Cultural Studies and seeks to understand the interceptions between social structures and cultural practices through an interdisciplinary approach. Through the analysis of documents (syllabus and history textbooks), interviews (with teachers, textbook authors and an INIDE technician) and student surveys, we tried to understand the social representations of the History of Africa expressed in the History discipline, as well as those constructed by the students who attended the 1st cycle of secondary education. The findings reveal a certain ambiguity in the social representations of the History of Africa. The crossing of the data points out the slave trade, the abolition of slavery, the Berlin conference, colonisation and decolonisation. Narratives that challenge Eurocentrism are highlighted, namely regarding the representations of African political personalities, essentially linked to the national liberation movement. The results also indicate a clear predominance of male historical figures, both in the textbooks and students' evocations.

Keywords: History of Africa; cultural identity; social memory; Social representations; Angolan educational system.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
Agradecimentos.....	iii
Dedicatória	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice de tabelas	x
Índice de figuras.....	xi
Índice de apêndices e anexos	xii
Introdução.....	1
Capítulo I: Representações sociais, identidades e memória	7
1.1. As representações sociais	7
1.2. A memória social e cultural	13
1.3. Identidades e dinâmicas culturais.....	19
1.4. Identidade e grupos étnicos em Angola	25
Capítulo II – Controvérsias em torno da História de África	31
2.1. As fontes e a periodização da História de África	31
2.1.1. As fontes escritas	31
2.1.2. As fontes arqueológicas.....	34
2.1.3. A tradição oral.....	36
2.1.4. A periodização da História de África.....	39
2.2. A História de África no período colonial.....	44
2.3. Resposta aos mitos da não historicidade do continente africano	46
2.4. A investigação da História de África na actualidade.....	48
Capítulo III – Panorama histórico da implementação do sistema de educação em Angola	59
3.1. No período pré-colonial	59
3.2. No período colonial	62
3.3. No período pós-independência	68
3.2.1. O sistema de educação à luz da reforma de 1977	69

3.2.2. O sistema de educação no período de 1991 a 2001	74
3.3.3. O sistema de educação de 2001 à actualidade	75
Capítulo IV – Currículo, ensino e manual de História em Angola	79
4.1. A disciplina de História no currículo.....	79
4.1.1. O ensino da História no período colonial	82
4.1.2. A História no currículo do período pós-independência.....	86
4.2. Realidades sobre o manual de História no sistema de ensino em Angola	102
II PARTE – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	112
Capítulo V – Fundamentos metodológicos da pesquisa.....	112
5.1. Caracterização da investigação.....	112
5.2. Questão de partida.....	113
5.3. Objectivos.....	113
5.4. Participantes.....	113
5.5. Opções metodológicas	114
5.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	117
5.6.1. A pesquisa documental	117
5.6.2. A entrevista semi-estruturada.....	118
5.6.3. O inquérito por questionário	120
5.7. Procedimento de análise de dados	121
5.7.1. Análise de conteúdo	121
5.7.2. Procedimento de análise de conteúdo.....	123
Capítulo VI – Representações sociais da História de África nos manuais em análise	126
6.1. Manuais de História do I ciclo do ensino secundário em Angola	126
6.1.1. Manual de história da 7ª classe	127
6.1.2. Manual de História da 8ª classe	135
6.1.3. Manual de História da 9ª classe	143
Capítulo VII – Representações da História de África no I ciclo do ensino secundário em Angola.....	153
7.1. Representações do técnico do INIDE	153
7.2. Análise das entrevistas a autores de manuais.....	155
7.3. Resultado das entrevistas aos professores.....	157
7.4. Resultados dos inquéritos aos alunos	164

7.4.1. Caracterização dos participantes	164
7.4.2. Representações sobre os acontecimentos da História de África	166
7.4.3. Representações sobre as personagens da História de África.....	177
7.4.4. Padrões de identificação etnolinguística, nacional e supranacional	188
7.4.5. Nível de orgulho por ser africano	191
7.4.6. Principais temáticas referidas na composição	193
7.4.7. Fontes de informação sobre a História de África.....	198
Capítulo VIII - Discussão geral	201
8.1. História de África no I ciclo do ensino secundário	201
8.2. Percepções dos alunos sobre a História de África	208
Conclusões.....	216

Índice de tabelas

Tabela 1: Plano de estudo na reforma de 1978 a 1994	87
Tabela 2: Plano de estudo de 1996 a 2001	90
Tabela 3: Plano de estudo do Ensino Primário	92
Tabela 4: Plano de estudo do 1º ciclo do ensino primário de 2001	93
Tabela 5: Plano de estudo na área de Ciências Económico-Jurídico	95
Tabela 6: Plano de estudo na área de Ciências Humanas	96
Tabela 7: Proposta de plano de estudo do I ciclo do ensino secundário	99
Tabela 8: Proposta de plano de estudo do II ciclo do ensino secundário – ciências humanas e jurídicas	101
Tabela 9: História de África no manual da 7ª classe	129
Tabela 10: História de África no manual da 8ª classe	138
Tabela 11: História de África no manual da 9ª classe	146
Tabela 12: Idade	165
Tabela 13: Língua materna	166
Tabela 14: Acontecimentos da História de África – <i>Top 20</i>	167
Tabela 15: Principais personagens da História de África – <i>Top 20</i>	178
Tabela 16: Nível de identificação com o grupo dos Angolanos	188
Tabela 17: Nível de identificação com o grupo dos Africanos	189
Tabela 18: Nível de identificação com as pessoas que falam a língua portuguesa	190
Tabela 19: Nível de identificação com as pessoas que falam a minha língua materna.....	190
Tabela 20: Nível de orgulho por ser africano	191
Tabela 21: Fontes para conhecimento da História de África.....	199

Índice de figuras

Figura 1: Iniciação à História de Angola, MED (s/d)	107
Figura 2: História, De Freitas (1978).....	108
Figura 3: História Ensino 7ª classe, MED (s/d).....	108
Figura 4: História 1º vol 8ª classe MED (1990).	108
Figura 5: História 2º vol. 8ª classe MED (1990/91).	108
Figura 6: História, iniciação a História 4ª classe INIDE (1996).....	110
Figura 7: História Univ. ensino de base 7ª classe INIDE (1999).....	110
Figura 8: História univ. ensino de 8ª classe INIDE (1996).....	110
Figura 9: Manual de História 7ª classe Nsiangengo (coord.) et al. (2010).	111
Figura 10: Manual de História 8ª classe Nsiangengo (coord.) et al. (2010).	111
Figura 11: Manual 7ª Classe. Fonte: Texto Editores (2018a) (reimpresso com autorização)	127
Figura 12: Contador de história.....	132
Figura 13: Ferreiros, Congo	133
Figura 14: Trabalho na mina de ouro (Ghana).....	133
Figura 15: " Esfinge de Gizé e pirâmide a fundo"	133
Figura 16: "Grande casa de pedra" (Zimbabwe).....	133
Figura 17: Manual 8ª Classe. Fonte: Texto Editores (2018b) (reimpresso com autorização)	135
Figura 18: Conferência de Berlim.....	141
Figura 19: Projecto de Cecil Rhodes.....	141
Figura 20: Captura e transporte de escravos.....	141
Figura 21: Escravos no porão de um negreiro	141
Figura 22: Sectores do tráfico	142
Figura 23: Rainha Njinga Mbandi.....	142
Figura 24: Tereza de Benguela	142
Figura 25: Manual 9ª Classe. Fonte: Mendes (2018) (reimpresso com autorização)	144
Figura 26: 1º contacto em África entre Europa e África	149
Figura 27: "Ataque e destruição da expedição. Alemã	149
Figura 28: "Guerrilheiros do PAIGC"	149
Figura 29: "Liga dos jovens do ANC"	149

Índice de apêndices e anexos

APÊNDICE 1: GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	241
APÊNDICE 2: GUIÃO DE ENTREVISTA AOS TÉCNICOS DO INIDE	242
APÊNDICE 3: GUIÃO DE ENTREVISTA AOS AUTORES DE MANUAIS ESCOLARES	243
APÊNDICE 4: GUIÃO DE ANÁLISE DOS MANUAIS	244
APÊNDICE 5: INQUÉRITO AOS ALUNOS DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	245
APÊNDICE 6: Acontecimentos da História Africa	247
APÊNDICE 7: Personalidades ou Grupos de Africanos da História de África	248
ANEXO 1: MAPA DE ANGOLA COM DESTAQUE A PROVINCIA DO CUANZA SUL	250
ANEXO 2: MAPA DA PROVINCIA DO CUANZA SUL COM DESTAQUE DOS MUNICÍPIOS DE RECOLHA DE DADOS.	251

Introdução

O território que constitui hoje Angola, passou por determinadas transformações, fruto das diversas dinâmicas que o mesmo conheceu. Desde os chamados “povos primitivos” (khoisan, vátuas e pigmeus), à chegada de diferentes vagas sucessivas dos povos bantu, à presença portuguesa e à colonização de Angola por estes, até à proclamação da independência a 11 de novembro de 1975. Angola, no período pós-independência, viveu diversas transformações que influenciaram a vida política, económica e social.

A República de Angola situa-se na costa Ocidental de África ao Sul do Equador, na África Austral, faz fronteira a Norte com a República Popular do Congo e a República Democrática do Congo; a Leste com República da Zâmbia; a Sul com a República da Namíbia e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Possui uma extensão territorial de 1.246.700 Km² e, segundo o senso geral da população realizado em 2014, a sua população é de 25. 789. 024 habitantes. As projecções actuais do INE (2022) apontam para 34. 702. 718 habitantes.

A pesquisa empírica que apresentamos neste trabalho decorreu na Província do Cuanza Sul¹ (ver mapa anexo 1), que fica situada a Sul do rio Kwanza, na orla litoral, fazendo fronteira a Norte, com as províncias de Luanda, Cuanza Norte e Malange; a Leste, com as províncias de Malange e do Bié; a Sul, com as províncias de Benguela, Huambo e Bié e a Oeste é banhada pelo Oceano Atlântico. A província é constituída essencialmente por dois grupos etnolinguísticos; kimbundu predominantemente a Norte da província e ovimbundu a Sul. Pela sua posição geográfica, constitui uma zona de transição e contacto cultural, acolhe a confluência e o encontro entre estes dois povos, com culturas distintas.

Nesta investigação, iremos analisar as representações sociais sobre a História de África no sistema educativo, de modo particular aquelas difundidas pelos manuais escolares e construídas pelos alunos e professores, na disciplina de História no I ciclo do ensino secundário, que corresponde à 7^a, 8^a e 9^a classes.

Os estudos sobre as representações sociais, nos últimos anos, têm despertado interesse de pesquisadores de várias áreas de saber (Psicologia Social, Antropologia, História, Ciências da Saúde, Geografia, Sociologia, entre outras), o que tem fomentado a realização de estudos interdisciplinares.

As investigações sobre a História de África e o seu enquadramento no currículo têm merecido muitas controvérsias se considerarmos o percurso histórico do continente e de Angola em particular. Durante

¹ Por força do Decreto presidencial nº35/18 de 9 de setembro de 2018, que aprova o Estatuto Orgânico da província do Cuanza Sul, vir escrito com a letra “C” e não com “K”, desde a data o Governo provincial, conformou a escrita ao referido Decreto. Neste seguiremos a referida norma. Na citação de documentos respeitamos a grafia usada pelas fontes consultadas.

o período colonial serviam principalmente para justificar e enaltecer a colonização. Como aponta Curtin (2010), no século XIX e no início do século XX, a marca do regime colonial sobre os conhecimentos históricos falseia as perspectivas em favor de uma concepção eurocêntrica da História do mundo, elaborada na época da hegemonia europeia.

Apesar desta tendência de exaltação da “hegemonia” europeia, desenvolveram-se investigações sobre a História de África de grande utilidade, apesar das limitações da época no que diz respeito às mesmas. No limiar da colonização emerge uma corrente de pesquisa sobre a História de África que procura enaltecer a mesma, contrapondo-se àquela considerada “eurocêntrica”, principalmente nos “embates” entre os “mitos” da não historicidade africana e o “restauro” do contributo africano à História “Universal”.

Durante o período pré-colonial, nos vários reinos que constituem hoje Angola, prevaleceu a educação tradicional onde os modelos educativos eram elaborados pela própria comunidade, segundo princípios e regras próprias, por meio da persuasão e do exemplo, feita em certos casos de forma espontânea e visavando sobretudo a preservação da identidade do grupo e manutenção da tradição (Rodney, 1975; Silva, 2011). Com a presença e colonização portuguesa começa-se a se institucionalizar a educação nos parâmetros europeus, surgindo a “Escola” como a principal instituição de educação formal, caracterizada por uma “exclusão social”, pois nem todos tinham a possibilidade de a frequentar devido a uma série de barreiras que foram impostas, como foi a divisão da população africana em duas classes, “assimilados” e “indígenas”, estes últimos com limitações de acesso ao sistema educativo.

De acordo com Zau (2002), de uma forma geral, a educação colonial, apesar da “exclusão social”, apresentava um distanciamento entre a “educação e a cultura”, “totalmente” desviada das realidades socioculturais africanas. Segundo o autor, esta educação de “negação” dos valores culturais africanos vai apresentar mudanças substanciais com a proclamação da independência nacional e a necessidade de reorientar as políticas educativas com a promulgação da Lei nº 4/75 de 9 de dezembro de 1975, que consagra a nacionalização do ensino.

Com orientação ideológica marxista-leninista, o sistema educativo tinha como pressuposto a eliminação das barreiras impostas pelo sistema colonial. Os fundamentos da educação estavam virados para a liquidação da educação colonial e imperialista e a implementação da instrução, da cultura e da educação ao serviço da liberdade e do progresso pacífico do povo angolano (MED, 1978a).

Outras alterações foram-se registando, com vista à melhoria do sistema educativo para responder às diferentes realidades sociopolíticas que o país foi registando e às novas realidades educativas. As

mesmas tiveram reflexo no currículo e conseqüentemente na disciplina de História e nos conteúdos sobre a História de África e para o caso em estudo no I ciclo do ensino secundário. É neste contexto que desenvolvemos a nossa pesquisa, procurando perceber que representações da História de África são produzidas e refletidas no processo de ensino e aprendizagem mediante a análise de manuais escolares e de programas, assim como das representações dos alunos sobre os principais acontecimentos e personalidades da História de África. Atendendo ao exposto, traçamos a seguinte pergunta de partida: *que representações sociais da História de África são veiculadas no I ciclo do ensino secundário em Angola?* Para o efeito, delineamos o seguinte objectivo geral: *analisar as representações da História de África veiculadas no I ciclo do ensino secundário em Angola.* E como objectivos específicos os seguintes: i) identificar as principais narrativas construídas sobre a história de África na disciplina de história no I ciclo do ensino secundário em Angola; ii) identificar as representações sociais construídas pelos alunos sobre a história de África no I ciclo do ensino secundário em Angola e iii) analisar as representações de professores de história sobre o ensino da história de África em Angola.

A temática que nos propomos desenvolver encontra amparo em alguns estudos a nível nacional e internacional. A nível nacional temos a destacar os estudos de Nsiangengo (1997) *Currículo de História no ensino básico angolano*, dissertação de Mestrado defendida na Universidade de Aveiro, na qual foram apresentadas perspectivas para a construção de um currículo de História que ajude a desenvolver, simultaneamente, a identidade nacional, a integração regional e a dimensão africana, sem prejuízo do respeito pelas diversidades sócio-culturais do país. André (2014), na sua tese de Doutoramento intitulada *O ensino da História em Angola entre 1960 e 2012: evolução, formação de professores e cooperação internacional*, apresentada na Universidade do Porto, faz uma abordagem sobre a produção de conhecimento e a evolução do ensino de História e da formação dos professores de História em Angola.

No que se refere ao estudo das representações sociais, Mendes, Silva e Cabecinhas (2010), no seu artigo intitulado “Memória colectiva e identidade nacional: jovens angolanos face à História de Angola”, analisam os resultados de um estudo empírico realizado em Luanda, tendo como objectivo principal estudar as representações dos jovens angolanos sobre a História de Angola. No artigo, os autores discutiram as representações de uma amostra de jovens angolanos sobre os acontecimentos e as personalidades que consideraram mais importantes na História angolana, bem como as principais fontes de informação mencionadas pelos jovens. Por seu turno, Cupata (2014), na sua dissertação de

Mestrado em Relações Interculturais, analisou as representações sociais dos angolanos sobre os imigrantes cubanos.

Segundo a nossa pesquisa, são poucos os estudos efectuados sobre as representações da história de África. Abrindo perspectivas para as pesquisas no âmbito das representações sociais em várias áreas de conhecimento, na presente investigação nos cingimos àquelas construídas em torno da história de África, principalmente em contexto escolar.

No plano teórico, o trabalho parte das contribuições de áreas distintas: a histórica, centrando-se no percurso histórico em torno da História de África, apesar de o mesmo ser transversal a quase todos os temas; a das representações sociais centrando-se nos principais teóricos nesta área, nomeadamente Serge Moscovici (1978) e Denise Jodelet (1989); nas teorias da identidade de Henry Tajfel (1981), Stuart Hall (2000, 2006) e Woodward (2000) e nas teorias sobre a memória de Jan Assmann (2008), Aleida Assman (2011) e Connerton (1999).

Atendendo à interdisciplinaridade que caracteriza os Estudos Culturais, utilizamos metodologias essencialmente qualitativas, combinadas com metodologias quantitativas. De acordo com Coutinho (2018), o paradigma interpretativo baseia-se na compreensão, significado e acção no processo investigativo. Utilizamos técnicas e instrumentos de recolha de dados, como pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e inquéritos por questionário. Empregámos estas técnicas e instrumentos de modo que os participantes pudessem exprimir as suas posições em relação às representações da História de África, assim como àquelas expressas nos manuais escolares em uso no I ciclo do ensino secundário e nos documentos normativos.

As motivações da escolha do tema têm a ver com a necessidade de perceber as representações sociais da História de África expressas no I ciclo do ensino secundário e as construídas pelos alunos durante a frequência deste nível. A estas associam-se o meu percurso académico desenvolvido na graduação em Ciências da Educação, na opção de ensino de História, o trabalho de fim de curso subordinado ao tema “Consequências da colonização portuguesa no Cuanza Sul” e na pós-graduação (Mestrado) em Relações Interculturais, a dissertação subordinada ao tema “Representações sociais dos angolanos sobre os imigrantes cubanos: o caso do Sumbe”. E pelo meu percurso profissional, por ser docente das disciplinas de História de África e Práticas Pedagógicas da disciplina de História nas escolas do I e II ciclo do ensino secundário.

Estas vivências e olhares, associadas aos trabalhos desenvolvidos nas pesquisas mencionadas, motivaram-me a aprofundar o conhecimento sobre as representações sociais e o nível de abordagem e

conhecimentos sobre a temática em análise neste nível de escolaridade, bem como melhorar as minhas práticas investigativas e os procedimentos enquanto formador de futuros professores de História para o ensino primário e secundário.

A nossa pesquisa se enquadra nos Estudos Culturais, por serem multi e interdisciplinares, uma vez que buscam e inter-relacionam várias áreas de saber (Cultura, Geografia, História, Sociologia e Psicologia), por um lado, e por outro fazem uma inter-relação entre os estudos coloniais e pós-coloniais, típica dos Estudos Culturais, como fundamenta Escosteguy (2010), uma relação dinâmica com outras esferas, principalmente com a estrutura ou os processos produtivos. O interesse central dos Estudos Culturais é perceber as interseções entre as estruturas sociais e as formas e práticas culturais. Segundo Hall (1992/2006), constitui um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam na análise de aspetos culturais da sociedade contemporânea. Constitui um campo marcado por uma forte interdisciplinaridade, muitas vezes influenciado por controvérsias culturais e poderes hegemónicos, que caracterizam as sociedades em cada período e contexto histórico.

Esta dissertação está estruturada em duas grandes partes: a I Parte – Fundamentos teóricos da investigação – composta por quatro capítulos; e a II Parte – Procedimentos metodológicos e investigação empírica – composta por quatro capítulos, totalizando oito capítulos.

No capítulo I “Representações sociais, identidades e memória”, é feito um enquadramento dos principais conceitos teóricos da presente investigação: representações sociais, memória cultural e social, identidade social e cultural e identidade e grupos étnicos em Angola.

No capítulo II, “Controvérsias em torno da História de África”, é feita uma abordagem em torno das fontes e periodização da História de África: analisando a problemática das fontes escritas africanas nos diferentes períodos e dispersa por vários lugares. Estas fontes e o estudo da periodização da História de África beneficiaram do devido tratamento e análise para estarem disponíveis e ajudarem na compreensão da História do continente. Neste capítulo, discute-se também a problemática da periodização da História da África e a visão da História de África no período colonial. Por fim, fizemos uma reflexão sobre a investigação da História de África na actualidade.

No capítulo III “Panorama histórico da implementação do sistema de educação em Angola”, é feito um percurso histórico sobre a educação no país desde o período pré-colonial, até ao período colonial e pós-independência. O último período é caracterizado mediante as diversas alterações, partindo da reforma

de 1977, alterações feitas em 1991 e o sistema da educação de 2001 e as subsequentes adequações dos normativos que regem o sistema educativo de Angola.

No capítulo IV “Currículo, ensino e manual de História em Angola”, abordamos aspectos relacionados com a disciplina de História no currículo e falamos de uma forma geral sobre o currículo e posteriormente sobre o enquadramento da disciplina de História nos diferentes currículos implementados em Angola, desde o período colonial à actualidade. Também discutimos a integração da História de África na disciplina de História e os seus principais objectivos, assim como o papel do manual de História no sistema de educação em Angola. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre o contributo da disciplina de História na construção das identidades e da memória social.

No capítulo V “Fundamentos metodológicos da pesquisa”, fazemos a caracterização do campo de pesquisa, apresentamos as questões de partida e os objectivos, fundamentamos a metodologia utilizada, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise de dados.

No capítulo VI “Representações da História de África nos manuais de História do I ciclo do ensino secundário em Angola”, fazemos a análise das representações da História de África expressas nos manuais do I ciclo do ensino secundário 7^a, 8^a e 9^a classe, examinando aspectos ligados ao contexto descritivo e interpretativo.

No capítulo VII “Representações da História de África no I ciclo do ensino secundário em Angola”, apresentamos os resultados dos instrumentos aplicados aos participantes na pesquisa empírica (professores, alunos, autores de manuais escolar, um dos quais técnico do INIDE), para aferirmos as representações da História de África expressas e que se podem construir neste “subsistema de ensino”.

No capítulo VIII “Discussão geral” procede-se, de modo comparativo, à discussão das diversas componentes da pesquisa empírica – análise dos documentos, entrevistas e inquéritos – e ao cruzamento com as teorias e conceitos tratados nesta investigação.

Capítulo I: Representações sociais, identidades e memória

1.1. As representações sociais

A teoria das representações sociais desenvolvida por Moscovici tem as suas bases nos estudos do sociólogo francês Durkheim (1898), que propôs o conceito de representação colectiva. Este sociólogo teorizou que as categorias básicas do pensamento teriam origem na sociedade, e que o conhecimento só poderia ser encontrado na experiência social, ou seja, a vida social seria a condição de todo o pensamento organizado e vice-versa.

Por sua vez Durkheim (1898) propôs, como condição essencial na elaboração do conhecimento, a formação de conceitos que são repartidos pelos membros do grupo, com origem nas características da vida na coletividade.

A Psicologia evolutiva de Piaget (1971) também serviu de base à teoria das representações sociais. Esta perspectiva relacionou as representações sociais com o esquema social susceptível de actuar ante objectos reais ou simbólicos, os estádios de inteligência, a representação do mundo na criança, entre outros aspectos, que de algum modo se relacionam com a noção de representação.

Moscovici (1978) renovou a análise das perspectivas acima expostas, insistindo na especificidade dos fenómenos representacionais nas sociedades contemporâneas que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e a mobilidade social.

A teoria das representações sociais desde o seu surgimento à actualidade tem sido alvo de análise em diversas áreas de saber, desde a Psicologia Social a outras ciências como a Antropologia, História, Ciências da Saúde, Geografia, entre outras. A este respeito Spink (1993, p. 303), é de opinião que, “sendo formas de conhecimento, as representações sociais constituem uma vertente teórica da psicologia social que faz contraponto com as demais correntes da Filosofia, da História, da Sociologia e da Psicologia cognitiva que se debruçam sobre a questão do conhecimento”.

Jodelet (1989) acrescenta, pensando primeiramente na transversalidade das representações sociais, não há dúvida de que, estando situada na interface dos fenómenos individual e coletivo, esta noção tem a vocação de interessar a todas as ciências humanas.

Para Jodelet (1990), “as representações sociais são um conhecimento socialmente elaborado e partilhado” (p. 360). “São determinadas pelo próprio sujeito, pelo sistema social em que está inserido, bem como pelas interacções que o sujeito estabelece com esse sistema social” (Abric, 1987, p. 188) e pela posição que neste ocupa (Jodelet, 1990). São, antes de mais, “uma maneira de interpretar a

nossa realidade quotidiana, referente à forma como apreendemos os acontecimentos, os dados do nosso ambiente, as informações, os sujeitos com quem convivemos” (Jodelet, 1990, p. 360).

Representações sociais são entendidas como:

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (...). (Moscovici, 1981, p. 32)

Podemos depreender que as representações sociais têm um carácter pluridimensional e interdisciplinar nas suas abordagens, não se constituindo num campo fechado para um único grupo disciplinar. A sua aplicação rompe fronteiras, ou seja, as suas fronteiras não são rígidas por um lado, e por outro as suas abordagens são feitas de acordo com os contextos próprios sem colocarmos à margem as interferências dos contextos anteriores e as influências em contextos posteriores. As representações sociais são dinâmicas e encontram-se em constante transformação. Como argumenta Moscovici (1978), a “representação social é uma preparação para a ação, não somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar” (Moscovici, 1978, p. 49).

Para tornar algo não familiar em familiar para o indivíduo e para uma colectividade, passa-se pela construção das representações sociais, que para Moscovici (1978) ocorre mediante dois processos: a objectivação e a ancoragem. Ambos, na opinião do autor, encontram-se intimamente ligados. A este respeito Moscovici (1978) considera que quando as pessoas se deparam com estruturas teóricas complexas e novas, tentam dar-lhes um sentido. Para tal, transformam as ideias abstratas em imagens concretas (ancoragem) e procuram incorporar os novos conhecimentos em quadros já conhecidos (objectivação). O resultado desses dois processos formará as representações sociais.

Doise e Lorenzi-Cioldi (1989) afirmam que a objectivação “torna concreto o que é abstracto” (p. 224) e Vala (1996) considera que este processo “permite compreender como, no senso comum, as palavras e os conceitos são transformados em coisas, em realidades exteriores aos indivíduos” (p. 384).

Para Moscovici (2009), a objectivação “une a ideia de não familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (p. 71). Assim sendo, argumenta Catita (2008), a objectivação possibilita a materialização das abstracções, onde o abstracto é tornado em concreto, reflectindo acerca dos conhecimentos e acerca de um dado objecto de uma representação.

Por sua vez, Nóbrega (2003) é de opinião que objectivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as e, desse modo, distanciar-se em relação às mesmas. A objectivação corresponde ao processo de organização dos elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, são vistos como uma realidade natural.

O processo de objectivação, de acordo com Moscovici (1978), envolve três etapas: construção selectiva, esquematização estruturante e naturalização. As mesmas são explicadas por Cabecinhas (2009), sendo que na primeira etapa (construção selectiva), as informações e as crenças acerca do objecto da representação sofrem um processo de selecção e descontextualização, permitindo a formação de um todo relativamente coerente, em que apenas uma parte da informação disponível é retida. Este processo está dependente das normas e dos valores grupais, assim como do contexto cultural.

A segunda etapa da objectivação (esquematização estruturante) corresponde à organização dos elementos. A última etapa da objectivação é a naturalização. Os conceitos retidos no nó figurativo e as respectivas relações constituem-se como categorias naturais, isto é, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstracto torna-se concreto através da sua expressão em imagens e metáforas (Cabecinhas, 2009).

O processo de ancoragem de acordo Vala (1996) “refere a funcionalidade das representações, a sua constituição como um sistema de classificação, explicação e avaliação de pessoas e acontecimentos” (p. 362).

Segundo Neto (1998), a ancoragem é uma fase da formação das representações que:

permite transformar o que é estranho em algo de familiar, e incorpora o que é estranho mediante a inserção numa rede de categorias e de redes pré-existentes. O processo de ancoragem não se limita ao conteúdo, mas engloba as actividades cognitivas de reconstrução e de remodelação. (p. 459)

Esta definição vai de encontro à de Moscovici (2009), quando diz que “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (p. 61).

O processo de ancoragem em relação à objectivação, pode ser situado como precedente quando o tratamento da informação exigir pontos de referência, isto é, o não familiar se torna em familiar e como posterior à objectivação quando se refere aos processos pelos quais uma representação se torna um organizador das relações sociais.

A ancoragem, segundo Catita (2008), é organizada, tal como a objectivação em três condições estruturantes: a atribuição do sentido, a instrumentalização do saber e o enraizamento no sistema de pensamento.

Na fase de atribuição do sentido, de acordo com a autora, o enraizamento de um objecto e a sua representação num grupo ou numa determinada sociedade, está inscrito numa 'rede de significações', em que são articulados e hierarquizados valores já existentes na cultura.

Na fase de instrumentalização do saber, confere-se um valor à estrutura imageante da representação, à medida que esta se torna uma teoria de referência que permite aos indivíduos compreenderem a realidade. Assim, a relação que o indivíduo estabelece com o seu meio ambiente é mediatizada pelo sistema de interpretação do qual ele faz parte. Neste contexto, um novo objecto é transformado em saber útil, que tem como função a tradução e a compreensão do mundo.

A fase de enraizamento no sistema de pensamento ocorre pelo facto de a mesma representação se inscrever sempre sobre um sistema de ideias pré-existentes, permitindo a coexistência de dois fenómenos opostos no interior do processo formativo de novas representações.

Os processos de objectivação e ancoragem servem para nos familiarizar com o 'novo', primeiro colocando-o num quadro de referência, onde pode ser comparado e interpretado, e depois reproduzindo-o e colocando-o sob controlo (Moscovici, 1981).

As representações sociais são construídas através dos processos de comunicação quotidiana, contribuindo para a percepção de uma realidade comum a um determinado grupo e servindo como guia da acção desse grupo (Moscovici, 1988).

O processo de objectivação e ancoragem forma-se num processo de comunicação, que Macedo (2016) destaca nos seguintes termos:

as representações sociais são ancoradas de novo em novas representações sociais. Estas novas representações sociais são incorporadas às já conhecidas enquanto, simultaneamente, essas últimas são transformadas pelas novas representações que emergem nesta interação. Gradualmente, ideias inicialmente estranhas, tornam-se conhecidas e parte dos quadros coletivos de referência de uma sociedade. (p. 111)

Atendendo ao exposto, os dois processos (objectivação e ancoragem) estão sempre em ligação um ao outro na formação das representações sociais do grupo e conseqüentemente do indivíduo a fim de dar sentido à sua própria existência e ao funcionamento das sociedades.

As representações sociais são conceptualizadas como saber funcional ou teorias sociais práticas. Estas permitem a organização significativa do real e desempenham um papel vital na comunicação. Assim,

as representações sociais servem como guias da acção, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual ocorrem (Moscovici, 1978) e desempenham, ainda, certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo (Jodelet, 1989). Na acepção de Vala (1996), afirmar que as representações são sociais envolve a utilização de três critérios: critério quantitativo – uma representação é social na medida em que é partilhada por um conjunto de indivíduos; critério genético – uma representação é social no sentido em que é colectivamente produzida (as representações sociais são o resultado da actividade cognitiva e simbólica de um grupo social); e critério funcional – as representações sociais constituem guias para a comunicação e a acção (as representações sociais são teorias sociais práticas).

Na opinião de Moscovici (1988), há três formas pelas quais uma representação pode tornar-se social:

as representações podem ser partilhadas por todos os membros de um grupo altamente estruturado (um partido, uma nação, etc.) sem terem sido produzidas pelo grupo. Estas representações hegemónicas prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas e parecem ser uniformes e coercivas. Outras representações são o produto da circulação de conhecimento e de ideias de grupos que estão em contacto mais ou menos próximo. Cada grupo cria as suas próprias versões e partilha-as com os outros. Estas são representações emancipadas, com certo grau de autonomia, tendo uma função complementar uma vez que resultam da partilha de um conjunto de interpretações e de símbolos. Por último, existem as representações que são geradas no decurso de um conflito ou controvérsia social e que não são partilhadas pela sociedade no conjunto. Estas representações controversas devem ser consideradas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos. (p. 21-22)

Na perspectiva de Moscovici (2009), as representações sociais possuem duas funções: Em primeiro lugar, convencionalizam os objectos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas, ou seja, as convenções nos possibilitam conhecer o que representa o quê. À experiência é somada uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define suas fronteiras, distingue mensagens significativas de mensagens não-significativas e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa em uma categoria distinta.

O autor em referência explicita melhor a função da convencionalização ao dizer que “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (Moscovici, 2009, p. 35). E enfatiza “nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, como por

nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções” (Moscovici, 2009, p. 35).

Em segundo lugar, representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós como uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (Moscovici, 2009, p. 36).

A teoria das representações sociais contribuiu para o reconhecimento da importância dos processos comunicativos na forma como determinado grupo constrói a realidade. As representações sociais constituem uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, construída através dos processos de comunicação informais e mediáticos, contribuindo para a percepção de uma realidade comum a um determinado grupo e que serve como guia da acção desse grupo (Moscovici, 1998).

Esta teoria permite-nos compreender e intervir na realidade social. Permite articular as dimensões sociais e culturais com a história, possibilitando uma interpretação dos processos e modos pelos quais os indivíduos e os grupos constroem e analisam o seu mundo e as suas vidas (Jodelet, 1989). Sendo uma teoria que nos permite compreender o mundo que nos envolve, é necessário ter em conta a relação entre as representações sociais e as configurações culturais dominantes, bem como a própria dinâmica social do contexto em análise. A articulação destes fatores permite-nos perceber “as pressões para a hegemonia e a consequente reificação de certas representações sociais” (Cabecinhas, Lima & Chaves, 2006, p. 3).

Jodelet (1989) reforça a importância do estudo das representações sociais e o seu impacto na vida prática, ou seja, no dia-a-dia das pessoas, uma vez que elas regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento. As representações intervêm ainda em processos tão variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as ações de resistência e de mudança social.

Nos estudos sobre as representações sociais tem sido constatado que, em alguns casos, se têm observado os efeitos da *centralidade da guerra e do conflito*, o *efeito de recência*, o *sociocentrismo* e o *efeito nostálgico*. Pela sua relevância e ligação com o presente estudo vamos, de forma breve, fazer uma resenha sobre as referidas tendências: *centralidade da guerra e do conflito* – tendência para considerar eventos relativos a guerras, terrorismo, conflitos e revoluções entre os mais importantes da História mundial, em detrimento de outros tipos de eventos; *efeito de recência* – caracterizado pela tendência para recordar os acontecimentos mais recentes (com destaque para os que envolvem as

últimas três ou quatro gerações, que vão até aos 80 e no máximo 100 anos); *sociocentrismo* – tendência para considerar os acontecimentos que ocorreram no seu próprio país, ou que envolveram diretamente o seu país; *eurocentrismo* – tendência para considerar como mais importantes os acontecimentos que ocorreram na Europa ou nos Estados Unidos da América (EUA), reproduzindo as atuais relações de poder na ordem mundial (Liu et al., 2005, 2009) e *efeito nostálgico* – tendência para considerar os eventos mais remotos como mais positivos do que os acontecimentos mais recentes (Páez, Bobowik, De Guissmé, Liu, & Licata, 2016).

A teoria das representações sociais, na presente pesquisa, ajudará a perceber as representações sociais da História de África construídas no sistema educativo angolano, no I ciclo do ensino secundário. Ao mesmo tempo, permitirá compreender melhor o percurso histórico das representações veiculadas sobre a História da África no sistema de ensino angolano desde o período colonial.

1.2. A memória social e cultural

Outro conceito que merecerá a nossa atenção para a compreensão das representações construídas sobre a História de África é o de memória: a memória social e a memória cultural, procurando fazer uma distinção entre ambas e terminamos com uma breve reflexão sobre as memórias subterrâneas.

Fentress e Wickham (1992) afirmam que a memória “é um assunto vasto e o seu tratamento completo iria da Psicologia à Filosofia, da Neurologia à História Contemporânea” (p. 13). Constatamos de antemão que as abordagens à memória, a par das representações sociais, são multi e interdisciplinares. Fentress e Wickham (1992) dizem que há uma parte da memória que é objectiva que serve de contentor dos factos e uma parte subjectiva que inclui informação e sentimentos que fazem parte integrante de nós e que, portanto, se situa adequadamente apenas dentro de nós (p. 17). Acrescentam os autores: “a memória é simplesmente subjectiva. Ao mesmo tempo, porém, a memória é estruturada pela linguagem, pelo ensino e observação, pelas ideias colectivas assumidas e por experiências partilhadas com os outros” (p. 20).

No que se refere à memória em geral, Connerton (1999, p. 2) observa que a nossa experiência do presente depende em grande medida do nosso conhecimento do passado. Entendemos o mundo presente num contexto em que se ligam acontecimentos aos objectos do passado e que, portanto, toma como referência acontecimentos e objectos que não estamos a viver no presente. E vivemos o nosso presente de forma diferente de acordo com os diferentes passados com que podemos relacioná-lo.

A teoria da memória social foi apresentada por Halbwachs, nos seus trabalhos *Les cadres sociaux de la mémoire* (1925) e *La mémoire collective* (1950/1997). O autor postulava que é através da pertença a um grupo social – nomeadamente o parentesco, as filiações de classe e religião – que os indivíduos são capazes de adquirir, localizar e evocar as suas memórias. Por sua vez Connerton (1999), parafraseando Halbwachs refere que:

aquilo que une as primeiras não é o facto de serem contíguas no tempo, mas antes o fazerem parte de um conjunto de pensamentos comuns a um grupo, aos grupos com os quais nos relacionamos, actualmente, ou com os quais tivemos alguma ligação, no passado recente. (p. 50)

Em princípio, podemos olhar a memória social como expressão da memória colectiva: “a memória social identifica um grupo, conferindo sentido ao seu passado e definindo as suas aspirações para o futuro. Ao fazê-lo a memória social faz muitas vezes exigências factuais com fontes documentais; outras, não podemos (Fentress & Wickham 1992, p. 41). Os autores acrescentam que “uma memória só pode ser social se puder ser transmitida e, para ser transmitida, tem que ser primeiro articulada. A memória social é, portanto, memória articulada” (pp. 65-66). A Este respeito, os autores, recorrem a Vansina (1955), que demonstrou a grande porção da memória social de África que é preservada em rituais, onde o significado não é posto nas palavras, mas encenado.

Os autores alegam também que

a memória social fixa-se em contextos internos – em imagens e histórias. Essas imagens e histórias estabilizam a memória social, permitindo que se transmita. Ao mesmo tempo, as imagens, hábitos e motivos causais que estruturam a memória social proporcionam uma grelha através da qual o presente pode ser entendido em termos de passado recordado. (p. 238)

Fentress e Wickham (1992) argumentam o carácter social da memória e a forma como ela é construída nos seguintes termos:

quando recordamos, elaboramos uma representação de nós próprios para nós próprios e para aqueles que nos rodeiam. Na medida em que a nossa ‘natureza’ – o que realmente somos – se pode revelar de um modo articulado, somos aquilo de que nos lembramos. Sendo assim, então um estudo da maneira como nos lembramos – a maneira como nos apresentamos nas nossas memórias, a maneira como definimos as nossas identidades pessoais e colectivas através das nossas memórias, a maneira como ordenamos e estruturamos as nossas ideias nas nossas memórias e a maneira como transmitimos essas memórias a outros – é o estudo da maneira como somos. (p. 20)

Na perspectiva de Fivush (2008) a memória em geral, e a memória pessoal em particular, são construídas em interações sociais, em que eventos específicos e interpretações particulares de

eventos, são destacadas, compartilhadas, negociadas e contestadas, levando à fluidez de representações dinâmicas relativas aos eventos das nossas vidas, que contribuem para definirmo-nos a nós próprios, aos outros e ao mundo.

Na mesma perspectiva encontramos Fentress e Wickham (1992) ao referirem que “a nossa experiência do presente fica, portanto, inscrita na experiência passada. A memória representa o passado e o presente ligados entre si e coerentes, neste sentido, um com o outro” (p. 39).

Fica claro que existe uma ligação entre a memória do passado baseada nas fontes, quer sejam orais, escritas e matérias, que expressam as realizações do ser humano, fruto das interações sociais, e a memória do presente cujas interações “fixam-se” nas passadas.

Connerton (1999) faz analogias às cerimónias comemorativas (na Alemanha) e às práticas corporais, que permitem ver que as imagens do passado são transmitidas e conservadas por performances (mais ou menos) rituais. Estudar a formação social da memória é estudar os actos de transferência que tornam possível recordar em conjunto, encontrados nas sociedades tradicionais como nas modernas (pp. 44-45). O autor estabelece a distinção entre três tipos de memória: a memória pessoal que diz respeito à “história da vida de cada um”; a memória cognitiva pela qual os indivíduos recordam o significado de palavras, histórias, etc.; e a memória-hábito, que consiste na capacidade de reproduzir determinada acção (1999, pp. 26-27).

Cabecinhas (2006, p. 6) concetualiza também a memória como um “produto social construído nos processos comunicativos”, destacando que esta reflete as pertenças e as identidades e trajetórias sociais dos indivíduos.

A memória é “simultaneamente um processo e um produto da actividade criativa das pessoas e dos grupos, em permanente (re)construção e sendo influenciada pelas vivências do presente” (Cabecinhas, 2018, p. 113). Esse processo é selectivo e parcial, dependendo das pertenças e redes sociais dos indivíduos (Cabecinhas, et al., 2006). Halbwachs, (1950/1997) fundamenta que reconhecer o carácter social da memória não implica pressupor que as memórias sejam uniformes dentro de determinado grupo (nacional, étnico, etc.), uma vez que cada indivíduo recorda factos diferentes em função das suas trajectórias e vivências pessoais.

Na acepção de Cabecinhas e Nhaga (2008),

A memória social corresponde a um conjunto de representações sociais sobre o passado, que são partilhadas no seio de determinado grupo. Recordar algo é muito mais do que simplesmente reproduzir

factos, trata-se de um processo de reconstrução selectivo e parcial que depende das pertenças e redes sociais dos indivíduos. (p. 114)

Cabecinhas et al. (2006), parafraseando Gergen (1994), consideram que “toda memória é social, uma vez que os nossos pensamentos, desejos e emoções, entre outros fenómenos aparentemente internos, são construídos através das práticas linguísticas e reificados pelos processos de comunicação humana” (p. 6). Nesta perspectiva, afirmam os autores, tão importante quanto entender o que recordamos, é compreender porque e como recordamos determinados acontecimentos e esquecemos outros (p. 6).

Não basta considerar a memória como um espaço social de instrumentalização política-ideológica. É necessário também considerar a memória como um espaço social, sendo que, a relação entre o passado e o presente é uma relação mais complexa que deriva do facto de a memória ser um sistema cultural de atribuição de significado que se produz ao longo do tempo (Olick & Levy, 1997).

Depois de termos abordado a memória social, vamos de seguida de forma breve falar da memória cultural. Aleida Assmann (2011), ao falar da memória cultural, recorre aos semióticos culturais russos Lotman e Uspenki, da escola de Tartu, que definiram a cultura como uma “memória da colectividade que não se pode legar como herança”, e por isso apontaram para a dependência que a memória cultural tem de certas práticas e mídias (p. 23). Ressalta ainda a autora que “este tipo de memória não dá prosseguimento sozinha a si mesma, sempre precisa ser renegociada, estabelecida e medida uma vez mais, readquirida” (p. 23).

Os estudos dos Assmann têm também bases na teoria de Halbwachs sobre a memória colectiva. Jan Assmann, (2007) distingue duas formas de lembrança: por um lado, a “memória comunicativa” (kommunikatives Gedächtnis), que abarca as vivências de três a quatro gerações, e por outro, a “memória cultural” (kulturelles Gedächtnis), que compreende elementos históricos mais afastados e armazenados exteriormente.

Em relação à memória comunicativa, vemos que:

este tipo de memória é baseado na memória cotidiana (*everyday memory*). Ela é caracterizada pelo ‘baixo grau de especialização, a reciprocidade de papéis, a instabilidade temática e desorganização’. É ligada ao cotidiano e mesmo que certos lugares determinem sua forma ou até organizem seu conteúdo, ela não pode ser vista como um sistema de ideias. A memória comunicativa é organizada pelo indivíduo, mas socialmente mediada em contratos de comunicação do(s) grupo(s). (Assmann, A. 1995, p. 125)

Nesta mesma perspectiva Jan Assmann (2008) é da seguinte opinião:

a memória comunicativa não é institucional; ela não é suportada por nenhuma instituição de aprendizagem, transmissão e interpretação; ela não é cultivada por especialistas e não é convocada ou celebrada em ocasiões especiais; ela não é formalizada e estabilizada por nenhuma forma de material simbolizado; ela vive na interação e comunicação cotidianas e, por muitas razões, tem somente um limitado tempo, no máximo três gerações. (p. 110)

Em relação à memória cultural, ela é uma forma de memória coletiva, no sentido de que é compartilhada por um conjunto de pessoas, e de que transmite a essas pessoas uma identidade coletiva (Assmann, J., 2008, p. 118). Para o autor, a memória cultural é um tipo de instituição que é: “exteriorizada, objetivada e armazenada em formas simbólicas que, diferentemente dos sons de palavras ou da visão de gestos, são estáveis e transcendentem à situação: elas podem ser transferidas de uma situação a outra e transmitidas de uma geração a outra” (Assmann, J., 2008, p. 119).

Como podemos depreender a memória cultural é preservada e transmitida, o que pressupõem ter sempre os seus especialistas, tanto nas sociedades orais como nas letradas. Isso inclui “tanto xamãs, trovadores, griôs, como sacerdotes, professores, artistas, clérigos, estudiosos, mandarins, rabinos, mulás e outros nomes para portadores especializados de memória” (Assmann, J., 2008, p. 123).

No processo de conservação e transmissão da memória cultural, Aleida Assmann (2008) é da seguinte opinião:

na memória cultural, recorda-se, transmite-se, investiga-se, interpreta-se, mas, também, praticam-se as coisas das quais se recorda, porque nos pertencem e precisamos sustentá-las e perpetuá-las. Nas sociedades ágrafas, coincide-se a quantidade do volume do que se necessita em relação ao que há de memória cultural. No entanto, nas sociedades com escrita, os sentidos transmitidos e as formas simbólicas crescem até criarem arquivos gigantescos, dos quais somente algumas partes importantes recebem caráter de necessário e sobre as quais se ocupam; enquanto muitas coisas são deixadas no esquecimento ou são extintas. (p. 45)

A respeito da construção da memória, Aleida Assmann (2011) é de opinião que “indivíduos e culturas constroem suas memórias interativamente através da comunicação por meio da língua, de imagens e de repetições ritualísticas, e organizam suas memórias com o auxílio de meios de armazenamento externos e práticas culturais” (p. 24).

Para Weiser e Moreira (2017), a memória visa tanto os modos de “lembrança como de esquecimento”. As autoras recorrem a Aleida Assmann (2006) que introduziu a distinção entre

‘memória em função’ (*Funktionsgedachtnis*) e ‘memória em depósito’ (*Speichergedachtnis*).

Esclarecem de acordo com Aleida Assmann (2006):

o primeiro termo designa aqueles elementos do passado que são lembrados numa sociedade através de tradições, ritos, livros escolares, obras canônicas de arte, monumentos, museus, etc.. O segundo termo designa os elementos que, num momento dado, estão fora de uso (dados armazenados em arquivos, bibliotecas, porões de museus, etc.), mas que podem ser resgatados e, assim, aproveitados para reescrever ou completar a memória em função. (pp. 54-58)

Os estudos de Jan Assmann (2008) procuraram enquadrar a memória cultural à realidade das sociedades africanas, sustentando-se para o efeito da pesquisa de Vansina (1955), que no seu estudo trabalhou com sociedades orais na África, dedicando-se à forma pela qual elas representam o passado e observou uma estrutura tripartida: o passado recente, o passado remoto e um passado ainda mais remoto.

As informações ligadas à tradição oral, de acordo com Vansina (2010), também se encontram institucionalizadas em forma de narrativas, canções, danças, rituais, máscaras e símbolos; especialistas, tais como narradores, trovadores, escultores de máscaras e outros são organizados em guildas e têm que passar por longos períodos de iniciação, instrução e exame. Além disso, de acordo com Vansina (2010), ela requer, para a sua atualização, certas ocasiões durante as quais a comunidade se junta para uma celebração.

Na caracterização das sociedades orais, Jan Assmann (2008), socorrendo-se à pesquisa de Vansina (1995), fala da brecha existente entre a memória geracional informal e a memória cultural formal, a que o autor chama de “brecha flutuante” (*floating gap*). Ilustra a diferença entre as estruturas sociais e as estruturas culturais da memória ou entre a memória comunicativa referente ao passado recente e a memória cultural formal que se refere ao passado remoto.

Do exposto depreendemos que a memória cultural assenta no passado, nas lembranças que dele temos e herdamos por diferentes meios à nossa disposição. Jan Assmann (2008), defende que “a memória cultural é baseada em pontos fixos no passado” (p. 121). E enfatiza que “até mesmo na memória cultural o passado não é preservado como tal, mas está presente em símbolos que são representados em mitos orais ou em escritos, que são reencenados em festas e que estão continuamente iluminando um presente em mudança” (p. 121).

A construção e manutenção da memória também é influenciada pelas relações de poder estabelecidas na sociedade. Nesta ordem de ideias, Pollak (1989) refere-se às memórias subterrâneas, cujas características se “enquadram” a alguns contextos das sociedades africanas. Pollak (1989) fala-nos

das memórias subterrâneas, identifica-as como as memórias dos excluídos, dos marginalizados, das minorias e da história oral, que como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas se opõem à “memória oficial”. As memórias subterrâneas estão em constante “luta” e/ou “contradição” com as memórias oficiais, de maneira quase impercetível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados (p. 5).

Esta perspectiva é corroborada por Foucault (1997) ao formular o conceito de “contra-memória” que inclui na análise das representações do passado a voz daqueles que foram silenciados e marginalizados pelos discursos dominantes. As memórias veiculadas por estes discursos estão em constante revisão, incorporando práticas discursivas alternativas, as quais podem, elas próprias, transformar-se, à medida que a sua popularidade aumenta, nestes mesmos discursos dominantes.

1.3. Identidades e dinâmicas culturais

Antes de nos referirmos às identidades culturais e sociais, procuramos analisar o processo de formação das identidades, começando pelo entendimento da construção do conceito de identidade e dos conceitos transversais a ela inerentes.

O conceito de identidade tem sido aplicado em vários campos do saber e nas pesquisas a sua utilização é multiforme, como será o caso no presente estudo, onde o mesmo poderá ser visto em vários prismas, como o sociológico, histórico e psicológico, ao longo do processo de construção e reconstrução das representações da História de África.

Para autores como Silva (2000) e Woodward (2000), as identidades estão sempre em processo de construção e reconstrução, ou seja, não são estáticas. Em momentos diferentes e em lugares diferentes os indivíduos podem (re)construir múltiplas identidades simultaneamente, que são trabalhadas e retrabalhadas de acordo com as circunstâncias sociais, económicas e políticas em que se encontram.

Do ponto de vista da Sociologia, a identidade pode ser definida como uma “característica distintiva do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles (Giddens, 2008, p. 694).

Bauman (2005) define identidade como autodeterminação, ou seja, o eu postulado. Para ele, as identidades comumente referem-se às comunidades como sendo as entidades que as definem.

Silva (2000) constata que a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. Tampouco é homogénea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. A identidade é instável, contraditória,

fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação e tem estreitas conexões com relações de poder (pp. 96-97).

Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos. Woodward (2000) refere que a identidade se forma mediante um fio estabelecido entre o presente e o passado e o presente e o futuro, na formação de novas identidades que estão interligadas a realidades sociais e culturais concretas dentro de um contexto próprio, ou seja, a redescoberta do passado como forma de reconstrução da identidade.

As ideias da autora convergem com as de Rutherford (1990), para quem “a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e económicas nas quais vivemos agora (...) a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações económicas e políticas de subordinação e dominação” (citado em Woodward, 2000, p. 19).

O processo de formação da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado estão aqueles processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la (Silva, 2000, p. 84). Verifica-se dois polos; as identidades hegemónicas e as identidades subalternas. No dizer de Silva (2000),

as relações de poder e os processos de diferenciação que antes que tudo, produzem a identidade e a diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e a do dominado tolerado ou a da identidade hegemónica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas ‘respeitada’. (p. 98)

Ao longo do processo histórico se verificou com mais relevância as identidades hegemónicas dominarem, sem “dar” espaços de afirmação às identidades subalternas. As identidades se definem nas percepções que temos de nós em relação aos outros e na percepção que temos dos outros em relação a nós, é um processo no qual os limites e as fronteiras definidoras dos incluídos e dos excluídos dependem de uma relação dialógica entre o “nós” e “eles”. As identidades não são biologicamente estabelecidas ou necessariamente fixas, elas podem se constituir rapidamente e se desfazer da mesma forma, tudo depende da dinâmica das relações sociais (Silva, Araújo & Sousa, 2017, p. 6).

As identidades são fabricadas e/ou construídas por meio de marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto de diferença: a identidade depende da diferença (Woodward, 2000).

A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são construídas. No entender da autora, a diferenciação está ligada por sua vez a processos que marcam a presença do poder: incluir/excluir (estes pertencem, aqueles não); demarcar fronteiras (nós e eles); classificar (bons e maus; desenvolvidos e primitivos; racionais e irracionais); normalizar (nós somos normais; eles são anormais).

A identidade e a diferença partilham uma importante característica: “elas são resultado de acto de criação linguística. (...). A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (Silva, 2000, p. 76). A diferença pode ser construída negativamente e positivamente. Ela é negativa de acordo com Silva (2000), “quando construída por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’. Ela é positiva quando construída na base da diversidade, heterogeneidade e hibridismo” (p. 50).

Na abordagem da identidade, um dos elementos que têm merecido atenção de discussão dos pesquisadores nesta área, como é o caso de Woodward (2000), são as perspectivas essencialistas e as perspectivas não essencialistas sobre a identidade. A autora fundamenta que as perspectivas essencialistas da identidade têm a ver com um conjunto cristalino, autêntico, de características partilhadas por todos e que não se altera ao longo do tempo. Acrescenta que o essencialismo pode fundamentar-se tanto nas afirmações históricas, quanto nas afirmações biológicas, com as controvérsias que o assunto reserva. As perspectivas não-essencialistas focalizam as diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas (pp. 12-15).

A par das perspectivas (essencialista e não essencialista), a subjetividade em seu mais “vasto sentido”, ocupa um lugar importante na construção da alteridade. Woodward (2000), diz que “a subjectividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais” (p. 55). A construção do “outro” aos nossos olhos, ou, como o percebemos socialmente, é informada por um conjunto de valores que nos constituem – “raça”, etnia, origem social, gênero, instrução etc. – e que também constituem os “outros” (Silva et al., 2017, p. 6).

A identidade cultural, no entender de Hall (2006), está relacionada àqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, “raciais”, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. E é sobretudo sobre a última que desenvolveu a sua “teoria” de identidade cultural, quando afirma que: “as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (Hall, 2006, p. 56).

A identidade cultural em Hall (2006) é vista a partir de três concepções diferentes: a do sujeito iluminista; a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. A aceção do sujeito do iluminismo estava baseada numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia inicialmente quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou 'idêntico' a ele – ao longo da existência do indivíduo, cujo centro essencial é a identidade individual (Hall, 2006). A aceção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, ela é formada na interação com a sociedade. Mediante a relação do sujeito com a sociedade, a sua identidade interage com símbolos, valores e práticas, que formam a cultura. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o 'eu real', mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses 'mundos' oferecem (Hall, 2006). Por fim, o sujeito pós-moderno é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2006).

Seguindo a lógica de Hall, vemos uma identidade cultural construída pelo indivíduo, que se reflete e é refletida na sociedade, e esta por sua vez sujeita a influências exteriores. A identidade cultural compreende aspectos ligados à língua, ao sistema de valores e crenças, às tradições, aos ritos, aos costumes e aos mais diversos comportamentos de uma sociedade ou grupo de pessoas que comungam os mesmos ideais ou melhor a mesma cultura. Neste sentido a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjectividade (Woodward, 2000, pp. 18-19).

Na aceção de Hall (2011) existem duas formas diferentes de se pensar a identidade cultural, sendo que a primeira reflete uma determinada comunidade que busca recuperar a 'verdade' sobre seu passado na 'unicidade' de uma história e de uma cultura partilhada que poderia então ser representada. A segunda é aquela que a vê como 'uma questão tanto de tornar-se quanto de ser'. Explica Woodward (2000) que não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação (p. 28).

Depreende-se que a identidade cultural está intrinsecamente ligada a uma determinada cultura, que assenta no seu passado, com os seus particularismos e significados para uma determinada

comunidade ou grupo. Neste sentido, Nkosi (2013) parafraseando Durkheim, diz que a identidade cultural é entendida como uma representação colectiva, visto que o indivíduo apropria-se do conhecimento por pertencer a um determinado grupo social, que apelidou de 'consciência colectiva', que engloba um conjunto de crenças e sentimentos comuns dos membros de uma determinada sociedade.

A identidade cultural em Hall é vista numa perspectiva dinâmica, ou seja, não é fixa, uma vez que vai sofrendo mudanças resultantes dos diferentes contextos históricos, políticos e socioculturais. Assim em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo 'unificadas' apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (Hall, 2006, pp. 61-62).

O autor também a relaciona a um determinado território geográfico particular ou a uma nação e dentro dela encontrarmos várias identidades culturais particulares, que encontram um denominador comum para a identidade cultural nacional, ao mesmo tempo que ela pode ser representada por um grupo na diáspora. O fato é que a sociedade, conforme pode ser visto nos argumentos colocados por Hall (2006), não é um todo unificado e bem delimitado. Ela está constantemente descentrando-se, sendo deslocada por forças fora de si mesma, notadamente as sociedades da modernidade tardia que são atravessadas por diferenças e antagonismos sociais que produzem uma verdadeira variedade de identidades.

Depreendemos também nos fundamentos de Hall (2006), que à medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural.

Hall (2006), relacionou ainda o carácter da mudança na modernidade tardia ao processo de globalização e o seu impacto sobre a identidade cultural. Para melhor percepção partimos da definição da globalização segundo Giddens (1990):

a 'globalização' se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (p. 64)

Neste contexto global a identidade cultural, na perspectiva de Hall (2006), sofre três "possíveis" consequências:

1º as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do 'pós-moderno global'; 2º as identidades nacionais e outras identidades 'locais' ou particularistas estão sendo

reforçadas pela resistência à globalização; 3º as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar. (p. 69)

Do exposto vemos que as identidades culturais com a globalização vão ganhando novas dinâmicas do ponto de vista local, nacional e global, visto que por um lado as identidades tendem a desintegrar-se e por outro ao sofrerem esta pressão externa tendem a defenderem-se e/ou fecharem-se, reforçando assim a sua coesão interna e por último vão surgindo de forma notada novos valores o que leva ao “hibridismo” cultural.

Quanto à identidade social na acepção de Henri Tajfel (1981), a identidade social de um indivíduo resulta do reconhecimento da sua pertença a certos grupos sociais e ao significado emocional atribuído a essas pertenças. Para Fialho (2017), “as identidades sociais são, deste modo, constructos sociais plurais, elaborados em concretos contextos de vivência e de relacionamento sociais. Se assim não fosse, não seria possível falar de identidades” (p. 140).

Segundo Breakwell (2010), a teoria da identidade como processo, propõe que a identidade de um indivíduo é um produto social dinâmico, resultado da interação entre as capacidades da memória, da consciência e organizada interpretativamente com as estruturas físicas e sociais e os processos de influência que constituem o contexto social.

Macedo (2016) refere que esta teoria considera que a identidade reside em processos psicológicos, mas é manifestada através do pensamento, da ação e do afeto. Esta teoria reconhece que a identidade é criada dentro de um contexto social particular, que por sua vez se enquadra num contexto histórico específico. Para Breakwell (2010), o contexto social pode ser representado esquematicamente em duas dimensões: a estrutura e o processo. A estrutura diz respeito às relações interpessoais, categorias sociais, pertenças grupais e relações intergrupais. Os processos de influência social dizem respeito à educação, à retórica, à publicidade e ao cinema, entre outros.

A identidade se tem destacado como uma questão central nas discussões contemporâneas, no contexto das reconstruções globais das identidades nacionais e étnicas e da emergência dos ‘movimentos sociais’, os quais estão preocupados com a reafirmação das identidades pessoais e culturais (Woodward, 2000, p. 67). Como observa Paul Gilroy (1997), “a identidade nos ajuda a compreender a formação daquele pronome perigoso: “nós”, e a levar em conta os padrões de inclusão e exclusão que ela cria mesmo sem querer” (p. 125).

Pela identidade nos aproximamos ou nos distanciamos das coisas e das pessoas, estabelecemos limites, fronteiras, espaços de pertencimento e exclusão; pela identidade estabelecemos o que temos

em comum e o que nos diferencia dos outros. O pertencimento a um grupo ou comunidade distingue e estabelece fronteiras, por vezes físicas, como no caso das nações, instâncias heterogêneas e múltiplas organizadas em torno de elementos entendidos como unificadores, como a origem de seus habitantes, a língua e o território (Silva et al., 2017, p. 13).

Em virtude do “encontro de povos e culturas” que o continente africano registou e regista fruto dos contactos com outros povos, e, para o caso em estudo, com os registados desde a expansão marítima europeia, passando pela colonização à actualidade, têm influenciado a construção e reconstrução das identidades, de acordo as circunstâncias concretas, o que nos ajuda não só a percebermo-nos a nós próprios como aos outros. A este respeito David e Bar-Tal (2009) são da seguinte opinião:

a importância da identidade emergiu na modernidade, quando as pessoas começaram a mover-se de um lugar para outro e a associar-se com novos grupos sociais, tornando-se simultaneamente membros de uma grande variedade de grupos, ‘fazendo afirmações com base na sua identidade’. (...) a identidade se tornou um termo relevante e útil para explicar diversos processos sociais, políticos e culturais. Tornou-se uma ‘questão’ em que os indivíduos e as sociedades devem refletir, emergindo como um tema de análise concetual e investigação empírica. (p. 354)

Podemos concluir baseando-se em Fialho (2017) que a identidade é uma criação social e cultural instável e em permanente processo de construção e reconstrução. Porque a nível prático é difícil fazer a sua distinção por estarem interligadas e considerarem os vários agentes e/ou instituições que contribuem para a construção das identidades (família, escola, partidos políticos, associações, ideologias ou sistemas políticos, etc.).

1.4. Identidade e grupos étnicos em Angola

A construção da identidade nacional e da identidade étnica em Angola, tem sido um processo influenciado pelos factores endógenos e exógenos para a sua afirmação. Faremos de forma sucinta a análise em torno da definição dos conceitos e da construção da identidade nacional e étnica.

Em relação à identidade nacional para o seu entendimento urge olharmos para o conceito de nação que tem merecido várias definições atendendo ao contexto histórico-cultural, político-social e temporal do seu enquadramento. Vamos de seguida apresentar algumas definições para analisarmos o percurso da construção da identidade nacional angolana.

Segundo Weber (2002) “nação é uma comunidade de sentimento específico de solidariedade frente a outros grupos” (p. 123). De acordo Hobsbawn (2004), significava simplesmente o ‘agregado dos habitantes de província, de um país ou reino’ (p. 19). Para Smith (2001) a nação é “uma comunidade

humana específica que ocupa uma pátria e possui mitos e uma história partilhada, uma cultura pública comum, uma só economia e direitos e deveres comuns a todos seus membros” (p. 26). Na acepção de Mingas (2003), a construção da nação tem um pendor artificial:

porque se baseia num quadro de valores racionalizados – interesses comuns dos indivíduos agrupados, as suas necessidades próprias e as suas aspirações, muitas vezes levados a formas de organização política que promovem tão-somente esses interesses e satisfazem essas mesmas necessidades. (p. 214)

Carvalho (2008), por sua vez, apresenta em síntese os elementos básicos essenciais que constituem a nação:

uma consciência subjectiva de pertença à comunidade nacional; uma ideologia nacional, que é a vontade social da existência dessa nação, independentemente do facto de a nação congregar em si um Estado ou mais de um Estado, uma etnia, parte de uma etnia ou várias etnias; os integrantes da colectividade se sintam cidadãos na verdadeira acepção da palavra (...) pressupondo uma elevada dose de igualdade de direitos perante o Estado e perante a sociedade. (p. 65)

A construção de qualquer identidade e, para o nosso caso a nacional, “vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória colectiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelação de cunho religioso” (Castells, 2002, p. 23). Para Hall (1997):

as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (p. 55)

Das definições acima podemos aferir que nas várias formações sociais angolanas a exemplo das etnias, tribos, reinos e impérios, encontramos elementos identificadores de nação. Assim compreende-se que a construção da identidade nacional tenha passado por várias metamorfoses, considerando as dinâmicas internas e externas ao país.

A presença, conquista e colonização “europeia” de África, e em particular em Angola, por um lado interrompeu o desenvolvimento verificado ao longo do século XII até ao final do século XVI, que segundo Ki-Zerbo (1999a) “caracterizou-se por um desenvolvimento simultâneo de todas as suas regiões, do ponto de vista económico, político e cultural, com certo equilíbrio, que se traduziu por realizações sociopolíticas elevadas, que colocavam realmente estes países ao ritmo do mundo” (p. 163). Por outro lado, contribuiu para a reestruturação e criação de novas estruturas político-administrativas e socioculturais adaptadas à realidade das potências coloniais europeias da época.

O colonialismo influenciou negativamente a identidade africana, porque criou um “complexo de inferioridade” que se instalou na cultura africana e em contrapartida postulava a valorização dos hábitos e costumes europeus, como sinal de progresso e igualdade.

O panafricanismo, a negritude, contribuíram para a ideia da necessidade de “reafirmção” e formação da consciência de uma identidade africana no período colonial e depois das independências africanas. “O panafricanismo e a negritude uniram-se para uma solução exclusivamente africana dos problemas políticos, sociais e económicos de África e para a dinamização das ideias necessárias para este efeito” (Santos, 2012, p. 350).

Na fase da colonização o panafricanismo e a negritude constituíram-se em elementos pelos quais os africanos forjaram a sua identidade, como afirma Santos (2012) “esta tomada de consciência progressiva e a entrada em acção das elites vieram aumentar a resistência popular à colonização e permitiram encontrar novas formas de fortalecimento da acção eficaz dos movimentos nacionalistas” (p. 351). Assim, a identidade nacional encontra no panafricanismo e na negritude sustentáculos para a construção da identidade africana no limiar da colonização e reforçado no período pós-colonial.

A rasura das identidades angolanas e a “imposição” pela colonização de novas formas identitárias “alheias” a estes, provocou uma série de resistências que viriam a consagrar a independência e com ela as novas formas de construção da nação alicerçadas na herança colonial e enquadrada na altura no contexto da guerra fria que em muitos países africanos resultou em “saldos negativos” consubstanciados em conflitos internos, cujos resultados fizeram-se sentir nos antagonismos identitários nacionais.

Na construção da identidade nacional, vários são os desafios que se colocam como: o projecto de construção da nação deve considerar-se como um manifesto colectivo de convivência multi-étnica, multirracial e multicultural de todas as comunidades humanas que habitam no território da República de Angola (Kajibanga, 1999); uma angolanidade que requer enraizamento cultural das comunidades humanas, que abrange e ultrapasse dialeticamente os particularismos das regiões e das etnias, em direcção à nação (Mario Pinto de Andrade,s/d) e a superação das contradições raciais e culturais, através da diluição dos diferentes grupos no topo da estrutura social, sem que da aceitação de uma realidade diferenciada surjam conceitos de grupos hegemónicos ou a formação de uma consciência de minorias.

Marcier (1968, p. 65), afirma que “a etnia constitui um grupo fechado que descende de um antepassado comum ou, de um modo mais geral, apresenta uma mesma origem, goza de uma cultura

homogénia e fala uma língua comum, constitui também uma unidade política”. Para Nicolas (1973) “etnia é antes de mais uma unidade social relativamente fechada e duradora, radicada num passado de natureza mais ou menos mítica. Esse grupo tem um nome, costumes, valores e, regra geral, uma língua próprios” (p. 103). Para Mingas (2003) “a etnia é uma construção natural, porque os elementos caracterizadores da etnia devem ser a língua e o quadro de valores culturais comuns de cada indivíduo e na sua relação com os outros. Esses elementos são próprios da relação humana” (p. 213).

Segundo Kajibanga (2004), a construção da etnicidade deve ser vista de dentro para fora, ou seja, as comunidades são encaradas como actores e agentes dos seus processos e destinos sociais, da sua história e da sua cultura. As perspectivas anunciadas por Kajibanga vão de encontro aos resultados das pesquisas de Jean Fazin, a propósito dos bambara, e Jean-Pierre Dozon, a propósito dos bété. Amselle e M'Bokolo (2014), a respeito dos referidos estudos, aferiram que em matéria de etnias estamos perante realidades mutáveis:

aqui como em qualquer parte, ninguém pertence exclusivamente a uma etnia e tanto os indivíduos quanto os grupos sociais são, ou deixam de ser, membros de uma dada etnia consoante o lugar e o momento; em última análise, a etnologia e o colonialismo, ansiosos por classificar e nomear, foram os responsáveis pela fixação das etiquetas étnicas, desconhecendo e negando a história. (p. 21)

A organização das “etiquetas étnicas” feitas durante o período colonial, na sua essência, não “respeitaram” as dinâmicas dos espaços sociais do continente africano no período pré-colonial, no dizer de Amselle (2014) que assentavam:

nos espaços de troca; espaços estatais, políticos e de guerra; espaços linguísticos e espaços culturais e religiosos. Durante o período colonial não se teve em conta estes aspectos, que na visão do autor “a abordagem dos etnólogos coloniais que atribuíram arbitrariamente etnónimos a população sobre as quais a sua ignorância era quase absoluta”. (p. 30)

A preocupação supracitada também foi levantada por Carvalho, na análise aos grupos etnolinguísticos de Angola nos seguintes termos:

a carta étnica que até hoje é utilizada, transcorridos cerca de 34 anos após a proclamação da independência política do nosso país, foi elaborada por etnólogos e antropólogos ligados ao poder colonial, que descuraram a identidade étnica dos povos de Angola e fabricaram grupos étnicos inexistentes. (Carvalho, 2008, p. 175)

Dos referidos estudos resultou a divisão dos grupos etnolinguísticos de Angola, que como vimos não reúnem “consensos” estando ainda em “debates”. Apresentamos os principais grupos étnicos, na perspectiva de Quipungo (1987, pp.135-136): bakongo, que localizam-se maioritariamente nas províncias de Cabinda, e Uige; ambundu, nas províncias do Bengo, Luanda, Cuanza Norte, Cuanza Sul (parte Norte), Malange, Lunda Norte e Lunda Sul (na parte Oeste); lunda e cokwe, nas províncias de

Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico (Nordeste), Bié (parte Noroeste) e Kuando-Kubango (faixa no sentido Norte-Sul); ovimbundu, na província do Huambo, Benguela, Bié, Cuanza Sul (parte Sul), parte da Huila e Namibe (parte Norte); tchinganbela, na província do Moxico, Kuando-Kubango (parte Norte), Bié (parte Ocidental) e parte da Huila; olunyanyeka, província da Huila e parte do Cunene; tchikwanyama, na província da Cunene fazendo fronteira com a Namíbia; tchielelo, província do Namibe e Huila (Sudoeste); xindonga, na parte Sul do Kuando-Kubango e tchiluba, nas fronteiras entre Moxico e Lunda Sul.

Os estudos feitos no período colonial sobre a classificação étnica em Angola, apesar da sua importância para a compreensão da distribuição dos grupos étnicos, tem merecido uma crítica, por basear-se em elementos culturais, linguísticos e territoriais e pela classificação em grupos e subgrupos, que na actualidade muitos subgrupos não se reveem nos referidos grupos, reclamando uma identidade étnica independente. A este respeito o ensaio de Bahu (2015) sobre *A noção de subalternidade e a distribuição étnica de Angola* é esclarecedor, ao verificar por exemplo que os hanha não se reveem como subgrupo dos ovimbundu e os nyembas por sua vez não se reveem como subgrupo dos nganguelas. Ambos reclamam por uma etnicidade autónoma.

No caso angolano onde existe uma grande diversidade étnica, como é característico em vários países africanos, é possível identificar a consciência e a identidade étnica, tal como observa Carvalho (2008):

existe consciência étnica, que se manifesta na existência de laços de proximidade entre os integrantes de uma mesma comunidade étnica (...). Esses laços são bastante visíveis mesmo nas áreas urbanas, onde se nota inclusivamente proximidade geográfica e laboral com base na identidade étnica. (pp. 66-67)

Referindo-se aos “negros primitivos” da floresta, Molard (1952) refere que “a unidade étnica constitui uma zona de paz entre colectividades dotadas de parentelas reais ou fictícias, e as relações que estabelecem entre si são menos crispadas do que as estabelecidas com as colectividades de etnias vizinhas” (citado em Amselle, 2014, p. 28).

O respeito pelas diferenças culturais e, em simultâneo, a sua fusão numa Humanidade comum assenta na postulação de uma verdadeira ‘crioulidade’ de cada grupo étnico linguístico (Amselle, 2014), ou seja, na determinação de que a identidade social e individual é definida tanto pelo fechamento sobre si própria quanto pela abertura ao outro, numa palavra, que a identidade é, ao mesmo tempo singular e plural. Com efeito, os etnónimos constituem rótulos, estandartes, emblemas onomásticos ‘já existentes’ de que os actores sociais se apropriam em função das conjunturas políticas que se lhes apresenta (Amselle & M’Bokolo, 2014, p. 14).

Apesar da “aparente” convivência inter-étnica e coesão interna no seio de um determinado grupo étnico, têm-se manifestado diversos “problemas tribais” que se constituem em fortes entraves para a construção da identidade étnica. Como afirma Marcier (1961) “as oposições étnicas actuais expressam e espelham muitos outros aspectos além das diferenças culturais e hostilidades tradicionais, que prosseguirão sob outras formas” (citado em Amselle & M’Bokolo, 2014, p. 20).

Segundo Sumner (1906/1940), todos os grupos humanos têm tendência para o etnocentrismo e o define como “ uma forma de ver em que o grupo de pertença é o centro do universo e todos os outros são avaliados tendo como referencia o grupo próprio” (p. 13).

Na sua opinião, o etnocentrismo inclui tanto a solidariedade para com o endogrupo, como a hostilidade para com o exogrupo. Considerada pelas versões contemporâneas das teorias do conflito grupal, mais tarde desenvolvido no âmbito da perspectiva dos conflitos intergrupais realistas (Levine & Campbell, 1972; Sherif & Sherif, 1953). Reconhecendo que a teoria do conflito grupal realista representa uma perspectiva importante sobre o conflito social, tem apesar disso, pouco a dizer sobre a hostilidade generalizada, já que o suporte empírico da teoria tem por base a ideia de que o conflito relaciona-se com a reação de um grupo a uma ameaça representada por outro.

Desde Lord Frederick Lugard, alegadamente do colonialismo britânico, ao regime do apartheid na África do Sul, passando pelos poderes de estado contemporâneos, afirmam Amselle e M’Bokolo (2014) “todos os sistemas de dominação em África recorrem alegadamente as teorias relativas à etnia, manipulando com astúcia os sentimentos étnicos” (p. 20).

O processo de construção e reconstrução das identidades étnicas caracteriza-se por um dinamismo influenciado pelas relações sociais com fortes intercâmbios e/ou empréstimos gerando “hibridismos étnicos” visível em alguns grandes centros urbanos.

No mundo actual em que a globalização vem intensificando os “intercâmbios culturais” com sociedades cada vez mais interculturais, urge que as identidades nacionais alicercem-se nas identidades éticas e estas encontrem nas identidades nacionais equidade a fim de existir um intercâmbio e equilíbrio, para que as nações convivam com e na diversidade étnica que caracteriza os “países africanos” e em particular Angola, engradecendo o mosaico sociocultural nacional e global.

Capítulo II – Controvérsias em torno da História de África

2.1. As fontes e a periodização da História de África

A História faz-se com as fontes que retratam os factos históricos de uma determinada sociedade num dado tempo, daí a necessidade da abordagem desta problemática. Lucien Febre (1949) postulou que a História se faz, sem dúvida, com documentos escritos quando existem. Porém pode fazer-se e deve fazer-se sem eles, quando deles não dispomos, porque tudo o que é do Homem depende do Homem, serve para o Homem, exprime o Homem, significa a presença, as actividades, os gostos e as maneiras de ele ser, portanto tudo isto constitui “documento” para o historiador. Para o estudo da História de África, entre as principais fontes destacam-se as fontes escritas, orais e a tradição oral, que serão objecto da nossa reflexão, sem menosprezar os contributos das áreas da Linguística, Antropologia, Etnologia, a Cronologia e a Arte, para destacar algumas.

A periodização da História de África tem sido alvo de controvérsias de especialistas, contudo, para uma apreciação do processo histórico é imperioso o ordenamento dos acontecimentos de acordo a sequência sistemática, lógica, objectiva e cronológica possível para a História do continente.

2.1.1. As fontes escritas

No continente africano encontramos uma grande disparidade de fontes escritas nos diferentes períodos históricos, sendo que a História Antiga africana se caracteriza essencialmente pelas fontes materiais e orais, com alguns raros documentos. Nos períodos subsequentes foram aumentando as fontes escritas que se massificaram desde a História Moderna. Muitos dos documentos que testemunham a História de África, não se encontram em África, devido à ocupação por exemplo da África do Norte pelas civilizações Greco-romana e Turca e à colonização europeia do continente. A este respeito Ki-Zerbo (2010) justifica que, mesmo quando esse testemunho existe, a sua interpretação implica frequentemente ambiguidades e dificuldades. Os séculos mais “obscuros” da História africana são justamente aqueles que não beneficiam do saber que emana dos testemunhos escritos (excepto o caso da África do Norte).

Apesar das dificuldades que o continente apresenta sobre as fontes escritas, e mesmo que pareça paradoxal, existe uma gama de documentos escritos de diversas épocas e de diversa índole sem o devido aproveitamento histórico, uma vez que:

do ponto de vista quantitativo, massas consideráveis de materiais escritos de caráter arquivístico ou narrativo permanecem ainda inexploradas, como provam os recentes inventários parciais dos manuscritos inéditos relativos à História da África negra exumados de bibliotecas do Marrocos, da Argélia e da Europa. (Ki-Zerbo, 2010, p. XXXI)

À semelhança destes, existem vários documentos espalhados em vários lugares dentro e fora de África, em posse de particulares e de instituições. A UNESCO, em colaboração com outras instituições, de acordo com o autor acima referenciado, têm gizado programas tendentes à recuperação, catalogação, estudo e divulgação dos mesmos, por exemplo o Centro Ahmed Baba em Tombuctu que a UNESCO estabeleceu para promover a recolha desses documentos, o Conselho Internacional dos Arquivos, também sob os auspícios da UNESCO, os arquivos do primeiro-ministro de Istambul e os fundos de arquivos existentes no Irão, no Iraque, na Armênia, na Índia e na China, além de outros existentes nas Américas.

As fontes escritas da História de África, podem ser classificadas, segundo Ki-Zerbo (1999a), nas seguintes grandes categorias:

- “fontes antigas (egípcias, núbias e greco-latinas);
- fontes árabes; fontes europeias ou soviéticas (narrativas ou de arquivos);
- fontes africanas recentes (meroitas, etíopes, em língua ou em escrita árabe, em escrita africana moderna, em língua europeia) e;
- fontes asiáticas ou americanas” (pp. 14-15).

Na mesma senda encontramos Djait que, no seu capítulo dedicado a “fontes históricas anteriores ao século XV”, constante no primeiro volume da *História Geral de África* (2010), aborda de igual modo a questão das fontes escritas. Segundo Djait, constituem um imenso campo de pesquisa e de reflexão: primeiramente, porque cobrem um período que começa com a invenção da escrita e termina no limiar dos Tempos Modernos (século XV); reconhecendo de igual modo a imensidão do continente, com diversas civilizações justapostas e sucessivas; e, por fim, porque as fontes são de línguas, tradições culturais e tipos diferentes. Por fim faz uma análise das fontes escritas por períodos, regiões e tipos, que a seguir apresentamos de forma resumida.

Em relação à tipologia podem ser narrativas (crónicas, anais, relatos de viagens, obras literárias, etc.) e arquivistas (documentos particulares, estatais e jurídico-religiosos).

Em relação aos períodos, o autor teve em consideração a dupla necessidade de diversidade e de unidade, tendo dividido as fontes escritas em três períodos principais: a Antiguidade até o Islão - Antigo Império até 622 d. C, considerada a época com menor recorrência de documentos escritos e de menor

importância; a primeira Idade Islâmica que vai de 622 d. C até metade do século XI (1050) – destacando-se a conquista árabe e o estabelecimento do império almorávida, observando-se neste período um crescimento de fontes escritas em árabe, principalmente narrativas, e a segunda Idade Islâmica que vai desde o século XI ao século XV – onde as fontes escritas antes do século XV encontraram o seu auge, contando com diversos cronistas que escreviam os fatos observados com grande riqueza de detalhes e credibilidade.

Em relação às regiões ou áreas etnoculturais, atendendo à sua complexidade, Djait (2010) divide-as em duas, sendo a África ao norte do Saara e a África ao Sul do Saara. Não obstante, não descarta a existência de outras classificações por regiões como ele destaca: Egito, Cirenaica, Sudão nilótico; Magreb, incluindo a franja Norte do Saara, as zonas do extremo ocidente, a Tripolitânia e o Fezzan; Sudão ocidental, no sentido amplo, isto é, até o lago Chade em direção a leste e incluindo o Sul do Saara; Etiópia, Eritreia, Chifre Oriental e costa Oriental e o resto da África, ou seja, o Golfo da Guiné, a África Central e o Sul da África.

As fontes escritas a partir do século XV, surgem pelo declínio das fontes árabes e a ascensão das fontes europeias e nativas, discutidas e apresentadas por Hrbk (2010).

Nas fontes escritas nativas destaca-se a literatura histórica escrita em árabe por autóctones. Tem-se exemplos dessa historiografia local, oriunda do cinturão sudanês e da costa africana oriental, em outras partes da África tropical. Só mais tarde é que essa evolução se fará notar. Em termos da escrita, usavam o alfabeto árabe e mais tarde o latino. Contudo, existem materiais históricos e não só em escrita de origem genuinamente africana, como os alfabetos *bamum* e *vai*. Destaca-se também o aparecimento de uma literatura em inglês (e, em menor grau, em outras línguas europeias) feita pelos africanos, escravos libertados ou seus descendentes nas Américas, conscientes de seu passado africano.

Quanto às fontes europeias, existe um vasto volume de literatura em língua inglesa, francesa (França e Bélgica) e para o caso da Bélgica a existência de uma literatura relevante em flamengo/holandês, portuguesa, alemã, holandesa e italiana, por ordem de volume de literatura. As fontes europeias têm a ver com as regiões, ou seja, aparecem na literatura escrita da época de modo desproporcional em virtude do contacto dos europeus com as mesmas, e eram escritas principalmente por comerciantes, missionários, viajantes e colonizadores. “Visavam em certa medida” a exaltação do que era exótico e diferente. Os relatos de perigosas e impressionantes aventuras ignoravam muitos detalhes, ou tratavam

os africanos de um ponto de vista preconceituoso, parcial, ou, ainda, interpretavam incorretamente os aspectos culturais e as estruturas internas das sociedades relatadas.

Ki-Zerbo (2010) não deixa de chamar atenção para os cuidados a ter com as fontes escritas, apontando que os pesquisadores devem examinar cuidadosamente os dados, visto que numerosos textos explorados desde o século XIX ou mesmo depois, reclamam “imperiosamente uma releitura expurgada de qualquer preconceito anacrônico e marcada por uma visão endógena”. O trabalho com os documentos escritos sobre a história de África, podem enfermar de tendências pouco verídicas que tenham servido uma classe ou doutrina, atendendo às várias dinâmicas que o continente africano tem vivido.

Para tanto, torna-se imperioso, na actualidade, que haja conjugação de forças para continuar a identificação, recolha, classificação, estudo e/ou interpretação e a consequente divulgação da história revelada pelas pesquisas de diversos documentos escritos, contribuindo para o enriquecimento da história de África, em particular, e da história da Humanidade, em geral.

2.1.2. As fontes arqueológicas

A arqueologia como fonte da História, procura através dos estratos de terreno, desvendar o passado das sociedades mediante a recolha de artefactos deixados pelos antepassados, geralmente subterrâneos, que escapam às fontes escritas e à tradição oral. Afirma Funari (2011, p. 84): “a arqueologia deriva, ela própria, da História, tendo surgido como uma maneira de se disponibilizar as fontes escritas sobre o passado e de complementar as informações existentes com evidências materiais sem escrita”.

A arqueologia, por suas prestigiosas descobertas, já deu uma contribuição valiosa à história africana, sobretudo quando não há crónica oral ou escrita disponível (como é o caso de milhares de anos do passado africano) (Ki-Zerbo, 2010, pp. XXXVII-XXXVIII).

Muitos são os sinais e os artefactos que servem de indicadores aos arqueólogos para o estudo das civilizações africanas e não só, entre eles Ki-Zerbo (2010) menciona alguns:

objetos de ferro e a tecnologia envolvida em sua fabricação, cerâmicas com suas técnicas de produção e estilos, peças de vidro, escrituras e estilos gráficos, técnicas de navegação, pesca e tecelagem, produtos alimentícios, e também estruturas geomorfológicas, hidráulicas e vegetais ligadas à evolução do clima. (p. XXXVIII)

O estudo da tipologia das cerâmicas e dos objetos de osso e metal encontrados na região nígero-chadiana do Saara, afirma Huard (1969), “demonstra a ligação entre os povos pré-islâmicos da bacia

chadiana e as áreas culturais que se estendem até o Nilo e o deserto líbio”. O autor continua dizendo que “estatuetas de argila cozida com talabartes cruzados, ornatos corporais das estatuetas, formas de vasos e braceletes, arpões e ossos, cabeças ou pontas de flechas e facas de arremesso ressuscitam assim, graças a seus parentescos, as solidariedades vivas de épocas antigas” (citado por Ki-Zerbo, 2010, p. XXXVIII).

Os trabalhos feitos por diversos arqueólogos, como Leakey, Dart, Clark, Mauny, entre outros, que por vezes exumaram civilizações inteiras, trazendo em muitos casos confirmações eloquentes à tradição oral, a exemplo dos lubas, em que as escavações mostraram-se em conformidade com a tradição oral. As escavações arqueológicas feitas em 1959 em Olduvai (Tanzânia) por Mary Douglas Leakey e Louis Leakey, exumaram fósseis de Homo habilis, não só na Tanzânia como também no Quênia e na Etiópia. É importante referir que esta descoberta foi um marco importante nas pesquisas sobre o processo de hominização, pois na altura, a procura dos primeiros homínidos estava centrada na Ásia e não em África.

Keita (2009) sublinha que no vale de Olduvay, foram estudados os sedimentos, acumulados em sete níveis, o que permitiu descobrir e recensear várias culturas de pedra, escalonadas desde a chamada “cultura do seixo ou *peble culture*”, até à “cultura *acheulense*”. Foram também encontrados a primeira indústria lítica, provando que não só utilizavam instrumentos fornecidos pela natureza como também fabricavam os seus próprios instrumentos, ainda que de forma rudimentar. Os trabalhos arqueológicos feitos em África vieram esclarecer o processo de hominização.

A par das vantagens que as fontes arqueológicas trazem para a reconstituição da história de África, elas enfrentam algumas peripécias para o trabalho arqueológico. Neste sentido Ki-Zerbo (1999a) aponta as seguintes dificuldades: a deslocação de terrenos por fratura ou inversão de relevo; a violência da erosão, que provoca uma confusão dos estratos; a fragilidade dos materiais de construção; a acidez dos solos; os danos provocados “pelos profanos”; o desenvolvimento económico, só para mencionar alguns. Estamos perante causas naturais, fruto das adversidades da natureza, e causas humanas, fruto da acção do Homem sobre os sítios arqueológicos.

Vários são os desafios que se colocam à arqueologia africana. Ki-Zerbo (2010) refere que a localização, a classificação e a protecção dos sítios arqueológicos africanos se impõem como prioridades de grande urgência, antes que predadores ou “profanos irresponsáveis” e turistas sem objetivos científicos os pilhem e os desorganizem, despojando-os, dessa maneira, de qualquer valor histórico.

Alguns países africanos fruto da estabilidade político-militar e socioeconómica, têm verificado o desenvolvimento dos mais diversos sectores com a construção de infra-estruturas no ramo da construção, como são os casos de estradas, barragens, polos industriais, redes hoteleiras e projectos agrícolas, que muitas vezes não são acompanhados por equipas multi-sectoriais para prevenir a destruição dos artefactos arqueológicos, que podem ser encontrados nestes locais, e a preservação dos sítios arqueológicos. Outro elemento negativo tem sido as constantes guerras civis em alguns países, que têm contribuído para a destruição e a interrupção de projectos arqueológicos.

Contudo, Ki-Zerbo (2010) mostra que a exploração destes sítios por projetos prioritários de escavação em grande escala só poderá desenvolver-se no contexto de programas interafricanos sustentados por poderosa cooperação internacional. As fontes arqueológicas podem ser conhecidas pelas novas gerações, fazendo das estações arqueológicas e das suas peças em museus, auxiliares didácticos, não só para dar a conhecer, como também para incentivar a preservar e a valorizar o património material.

2.1.3. A tradição oral

As civilizações africanas, no Saara e ao Sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita; como na África ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade (Vansina, 2010, p. 139). A sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, que é transmitida de geração a geração.

A tradição pode ser definida, de fato, “como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra” (Vansina, 2010, pp. 139-140). Prossegue o autor:

as tradições são também obras literárias e deveriam ser estudadas como tal, assim como é necessário estudar o meio social que as cria e transmite e a visão de mundo que sustenta o conteúdo de qualquer expressão de uma determinada cultura. (p. 142)

No continente africano, durante muito tempo os seus povos foram conhecidos como sendo ágrafos tendo conservado as suas criações socioculturais mediante a tradição oral, principal repositório, que no dizer de Ki-Zerbo (2010) constitui um “verdadeiro acervo vivo”. Os seus principais guardiões são as pessoas mais velhas, que muitas vezes se apresentam com voz cansada e “memória um pouco obscura”. Trata-se de uma franja da população africana que vai desaparecendo fruto da idade, e em

alguns casos de guerras, calamidades e do “desprezo” destes pelas novas gerações e instituições sociais. Como afirma Ki-Zerbo (2010),

cada vez que um deles desaparece, é uma fibra do fio de Ariadne que se rompe, é literalmente um fragmento da paisagem que se toma subterrâneo. Indubitavelmente, a tradição oral é a fonte histórica mais íntima, mais suculenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade”. (pp. XXXVIII-XXXIX)

A tradição oral como fonte da História, recebeu severas críticas, como a falta de encadeamento cronológico, apesar de na actualidade ser reconhecida por muitos historiadores e ser utilizada em diferentes pesquisas.

A perspectiva positivista predominante no século XIX, contribuiu para que a História preconizasse o escrito em detrimento do oral (este, identificado com o anedótico, com as sociedades sem escrita e, portanto, “sem História”) (Alberti, 2011, p. 163). Jucá (2003), no seu estudo lembra-nos também sobre a propalada não cientificidade da tradição oral: “a consolidação das ciências no mundo contemporâneo tentou apagar a marca deixada pela tradição oral, pois não era considerada científica, uma vez que não se apresentava através dos documentos, considerados imprescindíveis à elaboração dos trabalhos históricos” (p. 40).

Comparando a tradição oral à escrita, Ki-Zerbo (1999a) não hesita e toma o partido da tradição oral face à escrita, nos seguintes termos: “a escrita decanta, disseca, esquematiza e petrifica: a letra mata. A tradição reveste de carne e de cores, irriga de sangue o esqueleto do passado” (p. XXXIX).

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. Para Bokar (s/d),

a escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no Homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (in Hampate Bâ, 2010, p. 167)

As tradições têm comprovado o seu valor insubstituível, como defende Vansina (2010) e apela ao historiador a estar ciente disso e a melhorar as técnicas de modo a extrair das fontes toda a sua riqueza potencial, para os desafios da pesquisa da História de África.

Toda a instituição social, e também todo o grupo social, tem uma identidade própria que traz consigo, um passado inscrito nas representações coletivas de uma tradição, que o explica e o justifica. Por isso, toda a tradição terá sua “superfície social”, utilizando a expressão empregada por H. Moniot. Sem superfície social, a tradição não seria mais transmitida e, sem função, perderia a razão de existência e seria abandonada pela instituição que a sustenta (Vansina. 2010). Depreende-se que nas sociedades

onde predomina a tradição oral, os direitos e os deveres dos integrantes da sociedade são transmitidos e feitos na base da oralidade, transmitidos de geração para geração, com as devidas “adaptações” que podem resultar das dinâmicas sociais.

A tradição oral foi dividida por Vansina por cinco categorias: formulários, poesia, narrativas, inventários e comentários, cada uma com as suas subdivisões. O autor assinala que a História oral não deveria ser aceite tacitamente, deveria também, tanto quanto possível, ser colocada em confronto com outras fontes, para que se possa chegar, na medida do possível à veracidade dos factos.

Vários são os exemplos de estudos que recorrem à tradição oral e à sua metodologia. Autores clássicos nesta área, como Deschamps, Vansina, McCall, Person, entre outros, consideram a tradição oral como uma fonte tão respeitável como os escritos, embora em geral menos precisa (Person, 1962).

Aludindo à importância da tradição oral, Xavier (2014) considera que:

a oralidade, ao lado dos sinais e gestos, desde os tempos primitivos, serviram como os principais canais de ensino-aprendizagem para a sobrevivência e desenvolvimentos do ser vivente. A oralidade funciona como mola mestra de transmissão e aquisição da cultura desde as comunidades primitivas até hoje, sobretudo nas coletividades sem escritas e iletradas. (p. 111)

Ki-Zerbo (1999a), sobre o assunto explicita:

a tradição oral como fonte para a História de África se afigura tão responsável como os escritos embora para se validar seja um desafio pois o problema não consiste em saber se é válida à priori ou se beneficia ou não de auxílios exteriores, mas em determinar que método a adoptar para diagnosticar as tradições e seleccionar com toda a segurança aquilo que é digno de servir como fonte para a história (...) aliás a tradição é com frequência autocontrolada por numerosas testemunhas que velam pela sua conservação. (p. 20)

A tradição oral, pelo seu desenvolvimento, adquiriu uma certa idoneidade por possuir uma metodologia própria:

a tradição oral não é apenas uma fonte que se aceita por falta de outra melhor e à qual nos resignámos por desprezo de causa. É uma fonte integral, cuja metodologia já se encontra bem estabelecida e que confere à História do continente africano uma notável originalidade. (Ki-Zerbo, 2010, p. XLIII)

Percebe-se que em certos casos, a tradição oral, nas palavras de Curtin (2010), é a única fonte disponível, prestando auxílio orientador para as escavações arqueológicas e contribuindo para o esclarecimento dos documentos aos pesquisadores. Apela-se no trabalho com a fonte oral à interdisciplinaridade, que deve vigorar entre as principais fontes da História de África.

2.1.4. A periodização da História de África

A periodização é um padrão conceitual que facilita a apreensão do processo histórico desde as origens ao presente, tornando-a inteligível para nós. Ela é necessariamente arbitrária porquanto surge de uma necessidade de ordem e de delimitação por parte do pesquisador.

As discussões em torno da periodização da História de África, têm merecido acesos debates. Em particular, questiona-se se devemos priorizar o elemento histórico, económico, político, regional e/ou geográfico. Por exemplo, o que é relevante no Norte de África será relevante para o Sul de África? O mesmo se pode perguntar sobre os factos relevantes para História europeia, se estes terão o mesmo impacto para o continente africano. Enfim, a periodização da História “Universal” pode ser aplicada “taxativamente” para África? São várias as questões que se podem colocar à volta da periodização, tornando-se difícil este exercício, mas necessário do ponto de vista metodológico.

Para a compreensão do quadro cronológico aplicável em África, Ki-Zerbo (1999a) faz uma abordagem síntese mais exaustiva, que tomamos por referência, cujas discussões e propostas são feitas ao nível das regiões, datas de batalhas e aspectos económicos. Ou seja, sugere uma divisão cronológica que inclua as grandes épocas históricas dominadas pelo mesmo complexo de fenómenos.

Do ponto de vista das regiões, realça que certos sectores como a costa Oriental ou a orla a Sul do Saara evoluíram durante longos períodos, a par e passo com o mundo árabe. A costa da Guiné por sua vez ficou ligada aos europeus desde o tráfico de escravos, situação que com o tempo se foi alastrando para outras regiões respeitando os vários factores desde as negociações às resistências. Em relação às datas, por exemplo, a batalha de Tondibi em 1591, muito significativa para o Sudão ocidental, não teve o mesmo significado para o reino do Congo, que tem a batalha de Ambuila de 1665, o princípio da sua derrocada, como chega a não ter “significado” a tomada de Constantinopla em 1453, cuja influência não se fez “sentir” em África (Ki-Zerbo, 1999a). O mesmo se pode dizer da Revolução francesa de 1789, que marca o início da contemporaneidade e critica-se também, apesar de importante para a História de África, as datas referentes ao processo de colonização.

Do ponto de vista metodológico, Ki-Zerbo (1999a) sugere estabelecer divisões de base que englobem as grandes épocas históricas, caracterizadas por situações e condições particulares no decorrer de todo o período, no interior de cada região histórica, considerando as condições particulares, observando as entidades políticas. Nesta base Ki-Zerbo (1999a) propõe a seguinte cronologia:

- 1º as civilizações paleolíticas caracterizadas por uma liderança incontestável da África;
- 2º a revolução neolítica e as suas consequências (desenvolvimento demográfico, migrações, etc.);

3º a revolução dos metais ou a passagem dos clãs a reinos e impérios;

4º os séculos de reajustamento: primeiros contactos europeus; tráfico de escravos e suas consequências (séculos XV-XIX);

5º a ocupação europeia e as reações africanas até ao movimento de libertação após a segunda guerra mundial;

6º a independência e seus problemas (p. 33).

A divisão apresentada coloca os principais elementos motores da evolução humana: os factores socioeconómicos. Com base nesta divisão se tem construído a História de África nos diversos contextos e muitas das vezes enquadrada na classificação da História “Universal” nos “quatro” períodos – Idade Antiga, vai desde 4000 a. C com a invenção da escrita até 476 a. C queda do Império Romano do Ocidente; Idade Média, vai desde 476 até 1453 conquista de Constantinopla; Idade Moderna, vai desde 1453 até 1789 Revolução francesa e; Idade Contemporânea, vai desde 1789 até aos dias actuais.

A respeito da periodização da História de África, Coquery-Vidrovitch (2004) distingue uma série de marcos históricos que podem servir de referência à periodização da História de África, evitando propor “datas” específicas, porque segundo ela, ser semelhante não significa necessariamente ser síncrono e a passagem de uma para outra fase pode sobrepor-se. Assim no seu estudo propõem a seguinte periodização:

- o aparecimento de seres humanos (*homo sapiens sapiens*) na África oriental (ou mesmo central), que, de acordo com as recentes tendências da pesquisa, começa por volta de 160.000 a.C., data do fóssil sapiens mais antigo e, no mínimo, cerca de 200.000 (cálculo genético). A evolução e realizações do “*homo sapiens sapiens*”, levaram ao surgimento da vida em sociedade (vida sedentária) e com ela os “momentos históricos”;

- o surgimento político do Egito faraônico e sua história: por volta de 3000 a.C. à morte de Cleópatra em 30 a.C.

- o começo do declínio do Egito com início das primeiras colonizações devido às conquistas fenícias (século IX a.C), grego e romano: criação de Alexandria (332 a.C), queda Cartago (século II a.C), eliminação de Cleópatra, o último representante da dinastia grega dos ptolomeus;

- a expansão da agricultura, mais ou menos ao mesmo tempo que a metalurgia do ferro, que se estendeu ao longo do primeiro milênio de nossa era até o sul da África;

- a chegada do Islão pelos árabes (entre os séculos VIII e XII) no rio Níger e na costa leste e o surgimento de partidos políticos internos, cuja base e distribuição não eram necessariamente muçulmanas;
- a chegada dos portugueses e a ascensão da cabotagem mercantil nos séculos XV e XVI, dos oceanos Atlântico e Índico;
- o período “negro” que invade os anteriores, pois é acentuado pelos impérios muçulmanos desde o início do segundo milênio e o tráfico de escravos;
- a ocidentalização do continente que começou bem antes do chamado período do imperialismo colonial. Destaca-se dois momentos: o primeiro passo foi a transformação da "economia comercial" do comércio de escravos para o comércio de mercadorias e o segundo passo foi o imperialismo colonial propriamente dito, que pode ser circundado por mais de um século: 1884-1885 (Conferência Internacional de Berlim); 1974-75 (queda do Império Português); 1990-1994 (independência africana do Zimbábue, fim do apartheid, independência da Namíbia);
- o período contemporâneo, que subdivide em duas fases: um primeiro período de regressão política generalizada (a era dos golpes, o advento de regimes autocráticos e militares inspirados por teorias liberais e "Marxismo-Leninismo revolucionário", fracasso do "desenvolvimento", fortalecimento do apartheid ou absolutismo marroquino: 1963/ 1973-1990) e um segundo período, que começa com o evento mundial que foi a queda do muro de Berlim (9 de novembro de 1989) - queda do poder branco no Zimbábue (1980), o fim do apartheid (1990-94) e a onda de "Conferências Nacionais" de protesto político.

Em ambas periodizações é notório os elementos referentes aos factores endógenos inerentes as dinâmicas sociais do continente africano, assim como os elementos referentes aos factores exógenos, inerentes às dinâmicas sociais de outros continentes, verificando-se algumas convergências. Nota-se de igual modo divergências na estruturação dos períodos e em alguns elementos tomados como base por cada um dos autores.

Pode-se observar também que factos históricos de um determinado período pode ter marcos diferentes segundo a concepção do autor atendendo o impacto que o referido marco possui, tomando como exemplo o colonialismo que Ki-zerbo (1999a) enquadra no período da “ocupação europeia e as reações africanas até ao movimento de libertação após a segunda guerra mundial” e Coquery-Vidrovitch (2004), enquadra-o no período da “ocidentalização do continente, no seu segundo momento: o imperialismo colonial propriamente dito, que pode ser circundado por mais de um século - 1885 a

1975 - e Boahen (2010), que na sua discussão sobre a periodização do colonialismo, refere que “na África durou menos de 100 anos, a partir da década de 1880 até a década de 1960 e 1970, com o colapso do colonialismo” (p. 19).

Boahen (2010) subdivide o colonialismo em três subperíodos:

primeiro iria de 1880 a 1919 (com duas subdivisões: 1880-1900 e 1900 -1919, correspondendo respectivamente à conquista e à ocupação). É aquilo que chamaríamos de período da defesa da soberania e da independência africanas mediante o recurso à estratégia do confronto, da aliança ou da submissão temporária; o segundo iria de 1919 a 1935: é o período da adaptação, sendo a estratégia empregada a do protesto ou a da resistência, e; o terceiro, com início em 1935, é o período dos movimentos de independência, sendo de ação concreta a estratégia. (Boahen, 1985/2000, p. 19)

Boahen (2010) prefere o ano de 1935, em vez de 1945, como a data basilar “porque esse foi o ano da invasão e ocupação da Etiópia pelas forças fascistas de Mussolini. Essas crises chocaram e indignaram os africanos, especialmente os africanos instruídos, e os negros de todo o mundo” (p. 20).

Coquery-Vidrovitch (2004) em relação a questão das diferentes visões de periodização é da seguinte opinião: “a periodização não é um objetivo em si, se não o prático, de tentar colocar alguma ordem na complexa compreensão do mundo. É apenas uma ferramenta, um processo para descrever e analisar, enfim, para inserir o fluxo ininterrupto da História em uma estrutura que faça sentido” (§21). A periodização é variável e não deve ser vista de forma estanque, ela deve ser vista como dinâmica e no âmbito metodológico.

A periodização da História de África tem sido influenciada pela periodização da História “Universal” de cariz “eurocêntrico”, cuja influência é notória na periodização da História nacional adoptada pelos países africanos.

Para exemplificar recorreremos a Nhapula (2021), que enfatiza o papel central do colonialismo na periodização da História moçambicana e que a divide em seis períodos:

I período da comunidade primitiva até aos anos 200/300; II período dos povos de língua bantu, desde 200/300 n.E até ao ano de 800; III período da penetração mercantil asiática e europeia desde 800 até 1890; IV período da agressão imperialista desde 1890 até 1962, subdividido de 1890 a 1930 ocupação e exploração económica e de 1930 a 1962 período colonial e fascismo; V período da luta de libertação colonial, desde 1962 até 1975 e VI período da República, desde 1975 até aos nossos dias,

subdividido de 1975 a 1994, caracterizado pela formação do Estado moçambicano, de modelo socialista a elaboração da constituição de 1990 e de 1994 aos nossos dias (pp. 15-16).

O mesmo exemplo pode ser verificado na periodização da História de Angola, que segundo Pedro (2008), se divide em oito períodos: o primeiro período das civilizações pré-históricas; o segundo período dos reinos do território que é hoje Angola (antes e depois da chegada dos europeus) que termina em 1482, chegada de Diogo Cão a foz do rio Zaire; o terceiro período do mercantilismo colonial que termina em 1885; o quarto período do capitalismo colonial de 1885 a 1910, com destaque a implantação da 1ª República Portuguesa e as consequências para a colónia de Angola; quinto período de 1910 a 1926, com destaque do Estado Novo; o sexto período de 1926 a 1961, com destaque ao impacto do Estado Novo na colónia e o desenvolvimento do nacionalismo angolano; o sétimo período da luta armada até a independência nacional, 1961 a 1975, com destaque as revoltas e luta armada para a independência, os acordos de Alvor e a proclamação da independência nacional e; oitavo período do pós-independência nacional, de 1975 aos nossos dias.

A periodização da História de África tem sido “assombrada” por uma dependência à dinâmica da sociedade “europeia”, uma vez que ela não ocupa um lugar de destaque na “História Universal” e, quando enquadrada, são enaltecidos aspectos ligados com os europeus, como é o caso do tráfico de escravos e do colonialismo, com pendor “eurocentrista”, onde a África é “vista” como inferior, dependente, dominada e subdesenvolvida.

A periodização da História de África no contexto do presente trabalho, visa também ter uma visão holística do continente e não uma visão linear. A questão da periodização da História africana é bastante complexa por envolver uma série de factores tanto internos quanto externos com impactos diferentes. Encontramos no continente desenvolvimento diferente de região para região, bem como um mesmo facto ter comportamento e entendimento diferente no seio de uma região e fora dela, daí as precauções necessárias, como afirma Coquery-Vidrovitch (2004):

a visão global da história africana sendo um (...) por um lado, o objetivo educacional, refinado ao longo de uma carreira, para comunicar aos alunos uma compreensão global da complexidade da história africana; por outro lado, a exigência intelectual de medir as heranças, a permanência e as rupturas, as convergências e as disparidades, a fim de ajudar a responder às injunções do presente. O exercício tem, entre outras coisas limites objetivos, o questionamento das periodizações propostas cada vez que novos trabalhos tornam possível afastar os limites do conhecimento. A visão continental envolve múltiplas facetas, categorias amplas e limites imprecisos e, portanto, um aprofundamento dos conceitos aqui lançados descaradamente. (§ 55)

2.2. A História de África no período colonial

Durante o período colonial, foram-se gizando políticas para a legitimação da dominação colonial “europeia” sobre África. As referidas políticas assentavam nas narrativas vigentes com destaque para o iluminismo, o imperialismo e o cristianismo religioso (e.g. Caetano, 1951; Giddens, 1992; Pinder, 2010; Dos Santos, 2005), surgindo a ideia de um povo e/ou raça superior, com legitimidade de dominar. Neste sentido, explica Dos Santos (2005), foram desenvolvidas teorias racistas que preconizavam demonstrar a superioridade de umas raças sobre outras, da superioridade cultural, social e religiosa das sociedades ocidentais sobre as africanas. Ainda segundo a autora, foram criadas ideias estereotipadas sobre os africanos tidos como “bárbaros”, “pagãos”, “incultos”, ou seja, um povo “sem progresso”. Fazendo uma análise crítica, Keita (2009) fala das razões da criação dos mitos: serviam para justificar moralmente o acto que a “Europa” estar a perpetrar; a conquista colonial em nome de uma falaciosa missão humanitária e civilizadora.

No século XIX e no início do século XX, a marca do regime colonial sobre os conhecimentos históricos falseia as perspectivas em favor de uma concepção eurocêntrica da História do mundo, elaborada na época da hegemonia europeia (Curtin, 2010, p. 34). Neste sentido foram vários os autores que procuraram defender este pensamento, como a seguir expomos.

Hegel (1770-1831) definiu explicitamente essa posição em sua *Filosofia da História*, que contém afirmações como: “a África não é um continente histórico; ela não demonstra nem mudança nem desenvolvimento” (citado em Ki-Zerbo, 1999a, p. 10). E acrescenta, os povos negros “são incapazes de se desenvolver e de receber uma educação. Eles sempre foram tal como os vemos hoje” (citado em Ki-Zerbo, 1999a, p. 10).

Ainda que a influência directa de Hegel na elaboração da História da África tenha sido reduzida, a sua opinião foi aceite pela ortodoxia histórica do século XIX. Essa opinião anacrónica e destituída de fundamento ainda hoje não deixa de ter adeptos. Um professor de História moderna na Universidade de Oxford, por exemplo, teria declarado:

no futuro, haja uma História da África para ser ensinada. No presente, porém, ela não existe; o que existe é a História dos europeus na África. O resto são trevas (...) e as trevas pode ser que, não constituem tema de História. Compreendam-me bem. Eu não nego que tenham existido homens mesmo em países obscuros e séculos obscuros, nem que eles tenham tido uma vida política e uma cultura interessantes para os sociólogos e os antropólogos; mas creio que a História é essencialmente uma forma de movimento e mesmo de movimento intencional. Não se trata simplesmente de uma fantasmagoria de formas e de costumes em transformação, de

batalhas e conquistas, de dinastias e de usurpações, de estruturas sociais e de desintegração social. (Trevor-Hooper citado em Fage, 2010, pp. 8-9)

Os historiadores coloniais profissionais estavam, assim como os historiadores profissionais em geral, apegados à concepção de que os povos africanos ao sul do Saara não possuíam uma História suscetível ou digna de ser estudada (Ki-zerbo, 1999a, p. 12).

Num artigo publicado em 1972, Henri Brunschwig escreve:

os negros não foram frustrados da sua História, porque estes nunca tiveram História, nem sentiram a necessidade de ter uma (...). Os negros só descobriram o mundo enquanto escravos (...). Esta estranha possibilidade faz com que a História de África Negra até ao século XIX seja não somente colonialista, mas ainda epidérmica. (citado em Bong, 2014, p. 29)

Outro pronunciamento a respeito, encontramos com E. Sik (s/d), quando dizia:

a grande maioria dos povos africanos, como não têm classes, não constituem estados no sentido da palavra. Mais exatamente, o Estado e as classes sociais apenas existiam na fase embrionária. É por isso que, no que respeita a estes povos não se pode falar da sua História, no sentido científico do termo, mas antes do aparecimento dos usurpadores. (citado em Ki-zerbo, 1999a, p. 11)

Charles-André (1941) remata, “a África Negra, a verdadeira África, furta-se à História (citado em Ki-zerbo, 1999a, p. 11).

Em termos de raças, buscou-se também engenhosas explicações da não historicidade das raças africanas, como justificado por Eugène Pittard (1953), professor de antropologia da Universidade de Génova, numa obra clássica de *Introduction ethnologique à l'histoire*, ao afirmar que: “as raças africanas propriamente ditas, postas de lado as do Egipto e de uma parte da África menor, não participaram de maneira nenhuma na História tal como a compreendem os historiadores” (citado em M'Bokolo, 2003, p. 51).

No trabalho de Gouibineau, intitulado *De l'inegalité des races humaines*, escrita em dois volumes de 1853 a 1885, a “questão étnica domina todos os problemas da História (...) e a desigualdade entre as raças é suficiente para explicar toda a cronologia dos destinos dos povos” (citado por Keita, 2009, p. 20). O autor faz também referência à existência de raças fortes e raças fracas. T. Obenga (1963) apresenta o homem negro na perspectiva de Gouibineau, que o coloca “na base na “escala” humana, pobre no plano intelectual, mas dotado de tudo que revela (...) do desejo, dos cheiros, da sensualidade, do ódio, do vício (...)” (citado em Keita, 2009, p. 20).

Apesar de importantes trabalhos efectuados desde as primeiras décadas do século XX por pioneiros como Leo Frobenius, Maurice Delafosse e Arturo Labriola, um grande número de especialistas não

africanos, ligados a certos postulados, sustentavam que essas sociedades não podiam ser objeto de um estudo científico, notadamente por falta de fontes e documentos escritos. Se a *Iliada* e a *Odisseia* podiam ser devidamente consideradas como fontes essenciais da História da Grécia antiga, em contrapartida, negava-se todo o valor à tradição oral africana, essa memória dos povos que fornece, em suas vidas, a trama de tantos acontecimentos marcantes (M' Bow, 2010, p. XXI).

As teorias acima expressas, de uma forma geral procuraram justificar actos que chocavam com a ética e moral, evocados em nome da “civilização” e numa altura em que as teorias eurocentristas atingiam o seu “paroxismo”. Keita (2009) agrupa estas teorias pseudocientíficas da seguinte forma:

teorias sobre a inexistência pura e simples da História africana; teorias sustentando uma suposta incapacidade congénita dos africanos para fazer algo digno de realce, (...), sejam intelectuais, espirituais ou materiais; falam também da passividade natural ou congénita do negro; teorias defendendo a impossibilidade de estudar o passado histórico (...) de maneira objectiva por falta de fontes escritas; teorias alegando a inexistência de classes, sobretudo antagónicas e de estado em África antes da chegada dos europeus e teorias de uma África sempre ‘encravada’ dependente do exterior para a sua sobrevivência. (pp.15-16)

Os mitos aqui expostos mostram de forma clara a ideia de “submissão” a que se procurou sujeitar os africanos durante o período colonial, que teve repercussões no ápice do sistema colonial com o surgimento de uma corrente contrária pelos africanos e não só para mostrarem a História de África e o seu contributo na construção da História “Universal”.

2.3. Resposta aos mitos da não historicidade do continente africano

Nesse sentido, a História da África deve ser reescrita. E isso porque, até ao presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse das “potências coloniais” (Ki-Zerbo, 2010).

Em resposta aos mitos pseudocientíficos da não historicidade do continente africano, encontramos Fage que demonstrou que Hegel estava equivocado e “fora do seu contexto”, como o autor justifica:

por ironia do destino, foi durante a vida de Hegel que os europeus empreenderam a exploração real, moderna e científica da África e começaram assim a lançar os fundamentos de uma avaliação racional da História e das realizações das sociedades africanas. Essa exploração era ligada, em parte, à reação contra a escravidão e o tráfico de escravos, e, em parte, à competição pelos mercados africanos. (Fage, 2010, p. 9)

Edem Kodjo, escreveu: “foi aqui, em África, que a História começou. Longe de se tratar de uma afirmação gratuita, esta asserção representa uma realidade científica inegável que se constata ao sulcar o mundo em busca dos vestígios das civilizações primeiras” (1985, p. 309).

Para contrapor os mitos em torno do continente africano, Meinrad Hegba, socorre-se a Cheikh Anta Diop:

reteremos dos testemunhos concordantes e independentes de Heródoto, Diodoro da Sicília, Ibn Batuta, Volney, bem como dos monumentos históricos extremamente explícitos, que homens de raça negra criaram e desenvolveram, nos séculos passados, um elevado grau de civilização, numa época em que as povoações e as tribos europeias ainda estavam fincadas na barbárie. A reviravolta espetacular das situações operadas desde então, não invalida de modo algum os factos, mas debilitam os fundamentos da teoria arriscada da evolução linear e irreversível das civilizações. Temos, evidentemente, que admitir algumas regressões por vezes ceceiras, rupturas de continuidade e saltos. Restituída a estas pretensões moderadas, a tese defendida por nós já representa um tema (...) de orgulho para os nossos povos. (in Bong, 2014, p. 28)

A partir de 1947, a *Société Africaine de Culture* e sua revista *Presence Africaine* empenharam-se na promoção de uma História da África descolonizada. Ao mesmo tempo, uma geração de intelectuais africanos que havia dominado as técnicas europeias de investigação histórica começou a definir o seu próprio enfoque em relação ao passado africano e a buscar nele as fontes de uma identidade cultural negada pelo colonialismo.

Quanto à contribuição dos negros para o movimento da História Universal, basta-nos citar as investigações técnicas africanas do Paleolítico, a importância do ouro e dos negociantes do Sudão no comércio euro-asiático da Idade Média, a participação do capital-trabalho negro no desenvolvimento da revolução industrial e o papel planetário desempenhado pelos Afro-Americanos na formação do sentido artístico desde há mais de meio século para cá. (Ki-zerbo, 1999a, pp. 13-14)

O autor justifica que não se coloca em questão com esta afirmação procurar a superioridade africana e a inferiorização das civilizações europeias, mas sim realçar a reciprocidade entre os povos. Kwame Appiah, referenciado por Oliveira, explica a tendência existente na época em que se procura “reabilitar” a África fruto dos mitos ora criados:

para ele, entre esses primeiros pensares pós-independência estaria o aparecimento de ideologias que defendiam e (re)significavam a identidade africana: o pan-africanismo e a negritude. Ambas, com intensidades e objetivos diferentes, buscavam enfatizar a existência de uma identidade comum africana, que serviria como sinal distintivo e de qualificação, muitas vezes apaixonada, dos africanos com relação ao resto da humanidade. (Oliveira, 2003, pp. 439-440)

Em resposta aos fundamentos de E. Sik, sobre a não existência de classes e de Estado nas sociedades africanas, Keita (2009) parte das seguintes perguntas: o que é que E. Sik sabia do Antigo Egípto e se o conhecia, como o analisava? Sem Estado, sem classes? Como é que avaliava constantes contradições com o poder faraónico e/ou sacerdotal do Egípto? E prossegue: o que dizer das formações políticas medievais do Gana, do Mali do Congo e não só surgidas antes dos séculos XV e XVI? Antes da chegada

dos europeus em África, já existiam formações estatais e classes sociais bem constituídas, visto que fazem parte integrante do processo histórico interno de África.

A fundamentação dos preconceitos em torno do conhecimento africano e das suas sociedades, o desprezo do mundo negro pelos “europeus” nesta época, são explicitados por C. A. Diop (1979), da seguinte forma:

a ignorância da História antiga dos negros, as diferenças de usos e costumes, a existência de preconceitos étnicos e/ou raciais entre mundos que creem desafiar-se pela primeira vez, sendo tudo isto associado às necessidades económicas da exploração, tantos factores que dispunham o espírito do europeu a falsificar completamente a personalidade moral do negro e as suas aptidões intelectuais. (citado em Keita, 2009, p. 27)

Os mitos em volta da História de África foram criados num contexto histórico próprio, que enaltecia a cultura europeia em detrimento da cultura africana. Superada a posição que o continente africano vinha assumindo, caracterizada essencialmente pela subalternidade, a margem do desenvolvimento, com a independência novos ventos irão caracterizar o processo de construção e reconstrução das suas identidades.

2.4. A investigação da História de África na actualidade

Na actualidade é grande o interesse pela História de África o que tem intensificado as pesquisas no e do continente africano apesar das diversas dificuldades relativas ao acesso das fontes, poucos investimentos em pesquisas, exiguidade de pesquisadores em história de África, dentre outras. Baseando-se essencialmente nos trabalhos de Fage e Curtin, sem deixarmos de recorrer a outros que deram o seu contributo para a percepção dos contornos sobre as pesquisas da História de África em particular e das ciências sociais em geral, procuramos apresentar de forma sumária a evolução para problematizar a questão e terminarmos com uma ideia sobre as pesquisas históricas na actualidade.

Tal como referimos nos pontos anteriores sobre os mitos da historicidade do continente africano, o mesmo acontece com a investigação científica, que chegou a postular que as sociedades africanas não poderiam ser objecto nem sujeitos de investigação, justificando a sua posição com a ausência de fontes e documentos escritos, pondo em causa a tradição oral como a principal fonte de conhecimento destas sociedades.

“É necessário dizê-lo e voltar a dizê-lo, África foi muitas vezes apresentada pela negativa, quer dizer, por aquilo que ela não é, (...). Importa agora mais do que nunca derrubar essa perspectiva e interessar-se pelo movimento das sociedades africanas” (*Politique Africaine*, citado em Ela, 2013, p. 58). Ela (2014), recorre também à obra de Diop que representa o desafio da ciência com base na recuperação do sentido humano atendendo ao lugar dos negros na história da Humanidade (p. 19).

Os primeiros trabalhos sobre a História da África, com base nas pesquisas de Fage, são tão antigos quanto o início da história escrita. Integra a África do Norte no conjunto do mundo conhecido que era objecto de pesquisa pelos historiadores do velho mundo mediterrânico e os da civilização islâmica medieval. A História do Norte da África continuou a ser parte essencial dos estudos históricos até à expansão do Império Otomano, no século XVI.

A expedição francesa ao Egito em 1798, abriu um novo capítulo à investigação da História de África, que não poderia se negligenciar. Os resultados da pesquisa realizada pela equipa multidisciplinar de cientistas que se fizeram presentes na expedição militar ao Egito chefiada por Napoleão Bonaparte, resultaram na elaboração de 8 tomos sobre o Egito Antigo que se tornaram muito importantes. O Norte de África começa a conhecer a dominação colonial – após a conquista de Argel pelos franceses em 1830 e a ocupação do Egito pelos britânicos em 1882 – um ponto de vista europeu colonialista passou a dominar os trabalhos sobre a História do Norte da África. Surgiu desta forma, nesta parte do continente, escolas autóctones, sob influência do Islão e de instrução europeia, cuja disseminação resultou em espólios que foram deixados para a posteridade (Ki-Zerbo, 1999a).

As informações fornecidas pelos antigos autores, no que se refere mais particularmente à África ocidental, eram raras e esporádicas. Heródoto, Manetão, Plínio, o Velho, Estrabão e alguns outros descrevem apenas umas poucas viagens através do Saara, ou breves incursões marítimas ao longo da costa Atlântica, sendo a autenticidade de alguns desses relatos objeto de animadas discussões entre especialistas (Fage, 2010, p. 2). Podem ainda se destacar obras de grande importância para a reconstrução da História da África, em particular a do Sudão ocidental e central, durante o período compreendido entre os séculos IX e XV. As obras de al-Masudi, Al-Bakri (1029-1094), Al-Idrisi (1154), Yakut (cerca de 1200), Abu'l-Fida (1273-1331), Al'Umari (1301-1349), Ibn Battuta (1304-1369) e Hassan Ibn Mohammad al-Wuzza'n (conhecido na Europa pelo nome de Leão, o Africano, 1494-1552 aproximadamente).

O Périplo do Mar da Eritreia (mais ou menos no ano 100 d. C) e as obras de Cláudio Ptolomeu (por volta do ano 150 d. C, embora a versão que chegou até nós pareça referir -se sobretudo ao ano 400 d. C, aproximadamente) e de Cosmas Indicopleustes (647 d. C) constituem, ainda, as principais fontes da História antiga da África oriental (Fage, 2010, p. 2).

Ibn Khaldun (1332 -1406) era um norte-africano nascido em Túnis. Uma parte de sua obra é consagrada à África e às suas relações com os outros povos do Mediterrâneo e do Oriente Próximo. É a ele que devemos o que se pode considerar quase como História da África tropical, em sentido moderno. Na qualidade de norte-africano e também pelo facto de ter trabalhado, a despeito da novidade de sua filosofia e de seu método, no quadro das antigas tradições mediterrâneas e islâmicas, ele não deixou de se preocupar com o que ocorria no outro lado do Saara. Assim, um dos capítulos de sua obra é uma História do Império do Mali, que na época em que ele viveu atingia seu auge (Fage, 2010, p. 4).

Quando o Islão atravessou o Saara, parafraseando Fage (2010), e se expandiu ao longo da costa oriental trazendo consigo a escrita árabe, os negros africanos passaram a utilizar textos escritos ao lado dos documentos orais de que já dispunham para conservar a sua História. Os mais elaborados dentre esses primeiros exemplos de obras de História atualmente conhecidos são provavelmente o Ta'rikh al-Sudan e o Ta'rikh el-Fattash, ambos escritos em Tombuctu, principalmente no século XVII. Nos dois casos, os autores fazem um relato dos acontecimentos de sua época e do período imediatamente anterior, com muitos detalhes e sem omitir a análise e a interpretação.

No século XV os europeus, através da expansão marítima, começaram a entrar em contacto com as regiões costeiras da África tropical, facto que desencadeou a produção de obras literárias que constituem preciosas fontes de estudo para os historiadores modernos. De fato, importantes elementos de história podem ser encontrados em livros de autores como Pigafetta (1591) e Cavazzi (1687). Em 1681, Cadornega publica uma História das Guerras Angolanas.

As pesquisas em torno do continente africano ganharam ritmo com as explorações geográficas ao interior, movidas por curiosidade científica e sobretudo por interesses imperialistas. Estas investigações resultaram numa série de trabalhos. Fage (2010) dá alguns exemplos: *Travels to Discoverer the Sources of the Nile* de James Bruce (1790); os capítulos especificamente históricos dos relatos de visitas a Kumasi, capital de Ashanti, de T. E. Bowdich; *Mission from Cape Coast to Ashantee*, 1819 de

Joseph Dupuis; *Journal of a Residence in Ashantee, 1824* e *Reisen und Entdeckungen in Nord-und Zentral Afrika* (1857-1858) de Heinrich Barth; *Documents sur l'Histoire, la Géographie et le Commerce de l'Afrique Oriental* de M. Guillain (1856); e *Saara und Sudan* de Gustav Nachtigal (1879 -1889) (p. 9).

O interesse pela pesquisa da História de África ganhou adeptos, muitos dos quais curiosos, e as suas obras deixam algumas reticências. Contudo, Fage (2010) destaca obras de especialistas, como a de Hermann Baumann (1940), *Völkerkunde von Afrika*, um estudo enciclopédico dos povos e civilizações da África que valorizava bastante as partes conhecidas de sua História e até hoje não foi superado como manual de um só volume e a de Diedrich Westermann (1952), *Geschichte Afrikas*, que aborda a classificação das línguas da África e é, em muitos aspectos, a precursora da de Greenberg.

O crescimento do interesse dos europeus por África havia proporcionado aos africanos grande variedade de culturas escritas, que lhes permitia exprimir o seu interesse por sua própria história. Surge uma vaga de literatura, alguma da qual movida pela controvérsia em torno da História de África, que procura contra-atacar algumas obras que negligenciavam o continente, como são os casos da *A History of the Gold Coast and Asante* de Carl Christian Reindorf (1895) e *History of the Yorubas* de Samuel Johnson (terminada em 1897, mas publicada somente em 1921).

Para a efectivação e emancipação das pesquisas históricas, a dificuldade principal prendia-se não só com as fontes como também com os quadros formados na área, tanto em África quando na Europa ou na América do Norte. Para o efeito, torna-se necessária a existência de Universidades com cursos para a formação de historiadores ou outros especialistas na área das ciências sociais. Segundo Curtin (2010), até 1950, não houve nenhum historiador profissional que se dedicasse exclusivamente a escrever a História africana e a ensiná-la. Situação superada vinte anos depois, com o surgimento de cerca de quinhentos historiadores com doutoramento ou qualificação equivalente que elegeram a História da África como atividade principal. E explica que este fenómeno se deveu à conjuntura política, intelectual e universitária, que se revelou particularmente favorável ao aparecimento de uma plêiade de historiadores profissionais cujo trabalho se orientava para a África.

Na mesma linha de pensamento, Gonçalves (2014) aponta o contributo das universidades europeias, nos países que exerceram a dominação colonial, com programas e publicações em várias disciplinas sobre temas africanos, seja de autores desses países ou de africanos residentes.

Um dos primeiros africanos a doutorar-se foi Kenneth Onwuka Dike, que estudou História imperial na Universidade de Londres. No seu livro de 1956, *Trade and politics in the Niger Delta*, defende a abordagem à História centrada em África, apelando que se olhe para a História de África a partir de perspectiva africana (Cooper, 2016, p. 44).

As publicações de Roland Oliver, Philip Curtin e Jean Vansina na década de 60 assinalaram a quebra entre uma História imperial e uma História de África no mundo anglófono. Na África anglófona, cedo se verificou a contribuição de historiadores europeus em Universidades africanas. Por exemplo, J. D. Fage, da Universidade de Gana (Costa do Ouro, na época), J. D. Hargreaves, de Forah Bay, em Serra Leoa e Christopher Wrigley e Cyril Ehrlich, no Makerere College.

Contributo importante veio de algumas escolas sitas em África, por exemplo, a escola de Ibadan, na Nigéria, dedicou-se sobretudo ao estudo da natureza interna das sociedades africanas; e a escola de Dar-es-Salam, na Tanzânia, chamou atenção para os constrangimentos externos. Ambas as escolas apelavam à descolonização do conhecimento histórico: à rejeição das formas de pensamento ligadas às pretensões a respeito de uma superioridade europeia, tanto para sublinhar a autonomia das formas de conhecimento africano, como para indicar o modo como a África tinha ficado enredada num sistema global imperialista (Cooper, 2016, p. 54).

Na África francófona foram várias as contribuições: Amadou Mahtar M'Bow, no Senegal; Joseph Ki - Zerbo, no Alto Volta; padre Engelbert Mveng, em Camarões (Curtin, 2010, p. 50). Especialistas franceses deslocaram-se a África dando o seu contributo, como foram os exemplos:

- Jan Vansina, que iria contribuir para o ensino da História africana na Universidade de Lovanium;
- no Institut Fondamental d'Afrique Noire (IFAN), em Dacar, Raymond Mauny, dedicava -se à pesquisa sobre a África ocidental;
- Yves Person, ainda administrador colonial, começava as investigações que originariam em 1968 a sua tese sobre Samori e lhe permitiriam contribuir para a introdução da História da África nas Universidades de Abidjan e Dacar.

Na academia francófona, os pioneiros de uma História centrada em África foram Yves Person, cuja obra-prima foi publicada em 1968 *Samory une révolution dyula* e Catherine Coquery-Vidrovicht, que se

doutorou em 1970 e escreveu o livro em 1972 *Le Congo au temps des grandes compagnies concessionnaires, 1898-1930* (Cooper, 2016, p. 44).

Na África lusófona, encontramos também várias contribuições, a exemplo de Cadornega (1640-1642, 1680-1681), em sua obra *História Geral das Guerras em Angola*, considerada uma fonte extraordinária para História e Etnografia de Angola. As obras resultantes das viagens geográficas de exploração no continente africano, como as de Hermenegildo Capelo e Roberto Ivens (1881), que descreveram as suas viagens de exploração de Benguela às terras de Iácça e Henrique Dias de Carvalho (1890), fizeram uma descrição da etnografia de Luanda e não só. Os trabalhos de Albuquerque (1933), que fez alguns apontamentos sobre a ocupação e início da colonização de Angola, de Sousa (1959), retratando os portugueses em Angola e de Ramos de (1978), *História do colonialismo português em África*.

A pesquisa e ensino da História de África, no Brasil, nos últimos anos, registou e regista uma produção considerável fruto do envolvimento de vários actores, desde pesquisadores particulares e/ou associados em núcleos, centros, revistas, Universidades e o envolvimento do Estado com destaque a aprovação da Lei nº. 10.639/03 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei, obriga a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Com a aprovação da Lei, segundo Merlo (2019) “têm sido implementadas diversas iniciativas, sob a forma de publicações, oficinas, conferências, ciclos de palestras e cursos de especialização ou de aperfeiçoamento, visando a qualificar os profissionais dos ensinos fundamental e médio (p. 6). A este respeito, torna-se imperioso mencionar a tradução dos volumes da UNESCO sobre a História Geral da África, feita em parceria entre a representação da UNESCO no Brasil, o Ministério da Educação do Brasil e a Universidade Federal de São Carlos (2010), que têm sido importantes para a pesquisa, conhecimento e ensino da História de África nos países de língua oficial portuguesa.

Com a aprovação da Lei nº. 10.639/03, verificou-se uma intensa discussão sobre a História de África, segundo Azevedo (2016), nas áreas de educação e História, com uma densa produção que tratou do assunto sob desafios pedagógicos e epistemológicos “pós-eurocêtricos”. O autor aponta ainda os principais temas abordados: à superação do racismo em sala de aula por meio de prismas que valorizam a diversidade humana; às imagens produzidas a respeito do negro e a África nos livros didáticos; à formação de professores voltada ao ensino de História da África; à contribuição dos centros

de estudos africanos no Brasil, que estiveram centrados na crítica do saber colonial e no estímulo de pesquisas sobre África; ao papel dos movimentos negros brasileiros; ao estudo das Africanidades nos currículos escolares; ao impacto das LDB (leis de diretrizes e bases da educação nacional) e; a inflexão provocada pela lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura da África e Afro-brasileira em todos os níveis do ensino formal do país (pp. 234-235).

No campo da pesquisa em torno de Instituições de ensino superior, revistas especializadas, centros e grupos de pesquisa, que se dedicam a História de África. Azevedo (2016) menciona alguns: Centro Interdisciplinar de Estudos África-Américas (CieAA); Núcleo de estudos afro-brasileiros (Neab) localizado na Universidade Estadual de Goiás – UEG; o centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO-UFBA), desde 1959; o Centro de Estudos Afro-Asiáticos da USP, fundado, em 1965; o centro de estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes fundado, em 1973; nas décadas de 1990 e 2000, o surgimento dos Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) em inúmeras Universidades públicas; o Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora (CECAFRO), fundado em 2006, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Revista de História e ensino; Laboratório de estudo em História de África (LEAf), do Departamento de História, para mencionar alguns.

No caso dos países lusófonos africanos a questão da língua tem dificultado o acesso aos grandes clássicos sobre o conhecimento africano em língua francesa e inglesa, como enfatiza Kajimbanga (2013, p. 3) em nota introdutória da apresentação da Coleção Reler África. Para o autor,

uma das lacunas do mercado editorial dos países de língua oficial portuguesa é a ausência, em língua portuguesa, de obras de referência de autores africanos e africanistas, que fizeram cátedra no domínio dos chamados 'estudos africanos' nas academias dos países anglófonos e francófonos.

Para o caso de Angola, para minimizar esta dificuldade, as Edições Mulemba da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, em Luanda – Angola e as Edições Pedagogo, Mangulde – Portugal, criaram a Coleção “Reler África”, para criar um espaço de debate, alteridade e reflexão crítica sobre o continente africano, numa visão endógena com abertura à comunidade científica internacional, que tem o continente africano como objecto de sua pesquisa. Das obras publicadas podemos exemplificar as seguintes:

- *África insubmissa. Cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial.* Achille Mbembe (2005-2013);

- *E se a África recuasse o desenvolvimento?* Axelle Kabou (1991-2013);
- *Cheikh Anta Diop ou a honra de pensar.* Jean-Marc Ela (1989-2014);
- *Restituir a História às sociedades africanas. Promover as ciências sociais na África negra.* Jean-Marc Ela (1994-2013);
- *A invenção da África. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento.* V.Y. Mundimbe (1988-2013);
- *A consciência Histórica africana.* Bobacar Mbaye Diop e Doudou Dieng (Org.) (2008-2014);
- *A África face aos seus problemas de segurança e desenvolvimento.* Mwayila Tshiyembe e Mayele Bukasa (1989-2013);
- *Pelos meandros da etnia. Etnias, tribalismo e estado em África.* Jean-Loup Amselle e Eikia M'Bokolo (2005-2014);
- *Sair da grande noite. Ensaio sobre a África descolonizada.* Achille Mbembe (2013-2014);
- *O Estado pós-colonial. Factores de insegurança em África.* Mwayila Tshiyembe (1990-2014).

Contudo, esta tendência não pode negligenciar e deixar de enaltecer os contributos dos autores que escreveram em português e outras línguas não hegemónicas na ciência. Assim, outras editoras têm publicado obras ligadas a temas sobre a história de África, como são, as Edições Jumelo: *Olhar sobre África. Uma Antologia Historiográfica* - Júlio Mendes Lopes (2010); Texto Editores, Lda. Angola: *História da África Negra* - Keita, B. (2009); Mayamba Editora, Luanda-Sul – Angola: *o renascimento da personalidade africana* - Kamabaya, M. (2014); Lisboa: Linopazas Historiografia da história de África. In *Actas do Colóquio 'Construção e Ensino da História de África'* (pp. 51-56) Difuíla, M. M. (1995).

O crescimento e desenvolvimento que se tem notado no campo das pesquisas sobre a História de África, em particular, e dos estudos africanos, em geral, têm enfermado de alguns problemas que afectam não só a sua produção como a sua circulação rumo aos principais consumidores que são os africanos. Visto que na sua produção, na maior parte dos casos, visam os interesses ocidentais e sua publicação em revistas, periódicos e livros ocidentais. Tal como Hountondji (2008) fundamenta:

as mais das vezes, tendemos a investigar temas que são do interesse, antes de mais, de um público ocidental. A maioria dos nossos artigos é publicada em revistas científicas sediadas fora de África, destinando-se, portanto, a leitores não-africanos. Mesmo quando publicamos em África, a verdade é que as próprias revistas académicas africanas são mais lidas fora do que dentro de África. Neste sentido, a nossa actividade científica é extravertida, ou seja, orientada para o exterior, destinada a ir ao encontro das necessidades teóricas dos nossos parceiros ocidentais e a responder às perguntas por eles colocadas. O uso exclusivo de línguas europeias como veículo de

expressão científica reforça esta alienação. A maior parte dos nossos compatriotas vê-se de facto excluída de qualquer tipo de discussão sobre os resultados da nossa investigação, uma vez que nem sequer entende as línguas usadas. (p. 157)

Outra enfermidade, diz Hountondji (2008), socorrendo-se a Taiwo (1993) e Hountondji, (1988, 1990, 1995, 2006), é que “os académicos africanos têm participado, até agora, numa discussão vertical com os seus parceiros ocidentais, ao invés de entabularem discussões horizontais com outros académicos africanos” (p. 157).

A preocupação de Hountondji leva-nos a cogitar a multiplicação de iniciativas internas, isto é, em África, que visam não só a produção, como a disseminação e discussão dos resultados das pesquisas em fóruns, seminários, workshops e a sua inclusão, na medida do possível, nos vários subsistemas de ensino, afim de todos partilharem e terem os efeitos desejados na formação da consciência e de valores africanos.

Apesar da preocupação anteriormente levantada e que deve merecer a devida consideração, Ki-Zerbo (2010) na introdução geral ao volume I da *História Geral de África*, aponta os quatro grandes princípios que norteiam a pesquisa da História de África, nomeadamente:

1º a interdisciplinaridade ou pluridisciplinaridade, cuja importância é tal que chega quase a constituir por si só uma fonte específica. A título de exemplo apresenta a sociologia política aplicada à tradição oral, que permitiu no caso do Reino de Segou, enriquecer consideravelmente uma visão que, sem isso, limitar-se-ia às linhas esqueléticas de uma árvore genealógica marcada por alguns feitos estereotipados. O mesmo pode acontecer com as outras ciências como a antropologia cultural, a linguística, geografia, filosofia, entre outras;

2º a História seja vista do interior, a partir do pólo africano, e não medida permanentemente por padrões de valores estrangeiros; a consciência de si mesmo e o direito à diferença são pré-requisitos indispensáveis à constituição de uma personalidade coletiva autónoma. Sem abolir as conexões históricas de África com outros continentes;

3º a História dos povos africanos em seu conjunto, considerada como uma totalidade que engloba a massa continental propriamente dita segundo a definição da carta da OUA e;

4º evitar que ela seja excessivamente factual, para não correr o risco de destacar em demasia as influências e os fatores externos. Mas tratar com especial interesse as civilizações, as instituições, as estruturas: técnicas agrárias e de metalurgia, artes e artesanato, circuitos comerciais, formas de conceber e organizar o poder, cultos e modos de pensamento filosófico ou religioso, técnicas de modernização, o problema das nações e pré-nações, etc. (pp. XLIX-LVI).

Hountondji (2008) por sua vez, reforça as perspectivas e os desafios atinentes às pesquisas. Temos em África, nos diversos campos do meio académico, comunidades científicas regionais, sub-regionais e nacionais. Temos universidades e centros de investigação, alguns deles muito bons. Temos excelentes cientistas e investigadores, alguns dos quais com carreiras muito bem-sucedidas, um processo autónomo e autoconfiante de produção de conhecimento e de capitalização que nos permite responder às nossas próprias questões e ir ao encontro das necessidades, tanto intelectuais como materiais das sociedades africanas. O primeiro passo nesse sentido seria talvez formular “problemáticas” originais, conjuntos originais de problemas estribados numa sólida apropriação do legado intelectual internacional e profundamente enraizados na experiência africana (Hountondji, 1988, 1997, 2002, 2007).

As constatações de Abdoulaye Bathily, feitas em 1968 em Dakar, revelam as grandes mudanças qualitativas nas pesquisas africanas sobre o continente Africano:

esta mudança qualitativa não se realizou sem a afirmação de algumas tendências negativas. A historiografia da era do nacionalismo negligenciou a história social em favor da história política. Ocultando ou minimizando as contradições internas de nossas sociedades, esta historiografia, para além do valor notável de bom número de trabalhos, teve a tendência de glorificar Estados e grupos dirigentes, substituindo assim, voluntariamente ou não, a lenda ‘negra’ espalhada pela historiografia colonial por uma ‘lenda dourada’ feita de relatos historiográficos de personagens e formações sociais da era pré-colonial. A abordagem idealista assim levada a cabo constituiu sem dúvida um estimulante, até uma terapia, para boa parte da inteligência africana traumatizada pela experiência colonial, mas revelou-se inoperante em seguida, na fase histórica que seguiu a independência. (citado em Gonçalves, 2014, p. 9)

Os estudos africanos desenvolveram-se em diferentes países da Europa e da América, muitas das vezes com apoio institucional das Universidades, que lhes oferece um espaço de investigação e difusão dos trabalhos. Na mesma senda alinha Ela (2013), que preocupado com as pesquisas que abarquem a África na totalidade, como também com as sociedades locais, a sua temporalidade e as suas dinâmicas, aponta três eixos de estudo e de investigação:

- i) em relação ao passado, promover os sistemas de ensino e investigações sobre as estruturas fundamentais das sociedades africanas; ii) em relação ao presente, o estudo das situações actuais, tendo em conta as rupturas, as crises e as mutações que se operam no actual e no quotidiano das nossas sociedades; iii) em relação ao futuro, detetar para onde vai a vida no meio africano, analisar os desafios e os acontecimentos nos quais se desenha e se decide o futuro, descobrir as tendências e a evolução das tendências africanas. É necessário inscrever nos campos de análise não só os conflitos e as tensões, mas também os factores integradores bem como os factores e as forças susceptíveis de influenciar o curso da história regional ou nacional. A dimensão 'prospectiva' e 'geopolítica' deve ser integrada no programa dos estudos e das investigações. (Ela, 2013, pp. 66-67)

O estudo da História africana constitui hoje uma atividade bem estabelecida e o seu desenvolvimento ulterior será assegurado pelos intercâmbios interafricanos e pelas relações entre as Universidades da África e as de outras partes do mundo (Fage, 1979, p. 21). Sobre o assunto, Curtin (2010) remata:

o êxito dependerá dos esforços conjuntos de especialistas africanos ao escreverem a História de suas próprias sociedades, de historiadores não africanos que interpretam a História africana para outras sociedades e de uma ampliação das ciências sociais internacionais até o ponto em que os especialistas em outras disciplinas sejam obrigados a levar em consideração os dados africanos antes de arriscarem qualquer generalização sobre a vida das sociedades humanas. (pp. 56-57)

Destacamos aqui a *Société Africaine de Culture* que a partir de 1947, com a sua revista *Présence Africaine*, se empenharam na promoção de uma História da África descolonizada; bem como o Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África (CODESRIA), criado em 1973, com a finalidade de promoção e facilitação da produção de pesquisa e do conhecimento científico em África e sobre a África, numa linha de trabalho multidisciplinar. A organização desenvolve também uma política de redes com outros continentes, nomeadamente com o CLACSO – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais; com a APISA – *Asian Political and International Studies Association* e a EADI – *European Association of Development Research and Training Institutes*.

Portanto, para o estudo das sociedades africanas, apela-se à interdisciplinaridade, envolvendo disciplinas como a história, sociologia, economia, política, linguística, estudos culturais, que são por excelência interdisciplinares e aportes de ciências como a antropologia, geografia e comunicação. Os resultados das sinergias contribuem e contribuirão para uma panorâmica da História de África, bem como para a identificação de novas pesquisas, que ajudarão à construção sustentada do conhecimento sobre o continente e o mundo.

Capítulo III – Panorama histórico da implementação do sistema de educação em Angola

3.1. No período pré-colonial

O período “pré-colonial”, como se convencionou chamar aquele período antes da europeia apesar das controvérsias que tal designação encerra, teve as suas características no modo das relações das forças produtivas, das relações sociais e de organização dos reinos e/ou das suas estruturas “políticas”. A organização destas sociedades atribuía um papel essencial à instrução das crianças através da educação tradicional africana (ETA), consoante as práticas de cada grupo (Silva, 2011).

A educação tradicional africana jogou um papel fundamental na formação das crianças nas sociedades “pré-coloniais” e continua a exercer, embora em pequena escala, um papel essencial na actualidade nas zonas rurais para educação e preservação da identidade cultural local, Massadi (2004), na sua reflexão sobre a educação tradicional apresenta as seguintes características da educação tradicional: a) os modelos educativos são elaborados pela própria comunidade segundo princípios e regras próprias; b) articulada a instrução tem carácter global, sem compartimento de disciplinas, facilitando a formação por meio de impregnação social, da persuasão e do exemplo; c) processa-se de modo espontâneo, em todos os lugares e momentos desde a intimidade familiar a contextos públicos; d) confunde-se com a vida comunitária, sem horários ou dias específicos, integrando rituais para aceder a novos estatutos sociais; e) é de responsabilidade de toda a comunidade, embora os familiares mais próximos possuam maior responsabilidade; f) é funcional para estabelecer uma relação entre as necessidades da comunidade e as do indivíduo; g) realiza-se por via da experiência, aprendendo-se no quotidiano em que as acções do adulto servem de referência aos mais novos; h) defende-se a diferenciação sexual com a “diminuição do estatuto da mulher”; i) visa preservar a identidade do grupo e manter a tradição; j) é um processo contínuo que se exerce desde a infância a velhice; l) todos adultos são educadores.

Nas sociedades “pré-coloniais” e não só o ondjango – termo composto por duas palavras e uma partícula de ligação, “*odjo+yo+hango*”, que significa casa de diálogo, de conversa, de assuntos correntes à comunidade; escola, tribunal ou parlamento tradicional, transmissão dos valores da cultura, convivência e festa (Monteiro, 2011; Filipe, 2018) – em certas partes do país foi o meio pelo qual se educava as novas gerações, como podemos constatar da pesquisa de Filipe (2015). No ondjango, o ensino teórico fazia-se pela via da oralidade, estava centralizado na transmissão da tradição e a sua prática refletia a reprodução do conhecimento na vida da comunidade (p. 150).

Como acima referimos que a educação do ondjango também se fez e se faz sentir no período colonial e pós-colonial, considerando como é obvio o novo contexto com uma educação “formal” que foi e vai “relegando” a educação do ondjango. Como afirma Filipe (2018), “face aos desafios imprevisíveis, a dinâmica da educação do ondjango poderia fomentar e formar agentes defensores dos direitos humanos e, sobretudo, promover a integração dos indivíduos nas suas raízes culturais profundas que, afinal, estão a par dos grandes valores universais (...)” (p. 138).

No ondjango a educação caracterizava-se por uma formação prática, isto é, para a vida, feita pelos mestres e/ou *sekulos*, que orientavam os jovens nos aspectos ligados ao conhecimento teórico e prático, consoante à sua cosmovisão e às práticas culturais, políticas e económicas, com vista à integração e à continuidade da sociedade. A este respeito Filipe (2018) enfatiza a educação das mulheres, que tinham uma formação humana e práticas genéricas para a gestão doméstica. A formação feminina funcionava nos quilombos onde as mulheres “idóneas” ou com “experiência” ensinavam aspectos ligados com a vida doméstica (p.134).

Outro exemplo de educação tradicional em Angola são os ritos de iniciação, que o Padre Altuna (2006), na sua obra *cultura tradicional banta* – que Angola faz parte – procurou descrever e sobre a qual aqui apresentamos alguns pontos. Para Altuna (2006) “a iniciação adquire um valor educativo eficaz, estrutura a personalidade para a toda vida” (p. 289). Acrescenta que a mesma é feita pelos mestres que ensinam aos jovens o que devem saber para cumprir com perfeição os seus compromissos sócio-político-religiosos. Preparam e proporcionam os meios para a sua realização. Esta pedagogia, baseada em teoria e prática, foi experimentada durante séculos. É comunitária, o grupo ouve, comprova e realiza as práticas e experiências. A escola dos ritos de puberdade concretiza uma das experiências pedagógicas mais interessantes (Altuna, 2006).

Esta educação radica na ETA, cujo princípio basilar é a diferenciação de género e da idade. Sendo criticável à luz do princípio da igualdade de direitos, não se pode ignorar o potencial educativo da ETA quanto ao resgate da identidade dos angolanos enquanto *bantu* (Silva, 2011).

A educação das raparigas era feita através da iniciação feminina, apesar de ter pouca expressão se comparada à iniciação masculina, pois a sua prática dependia de região para região, sendo que em “algumas” era feita de forma superficial, sem grande expressão. Assim Altuna (2006), destaca que ela pode ser feita quando aparece a primeira menstruação à rapariga, variando de região, pois, numas

pode ser feita antes ou depois ou associam-na ao contrato matrimonial. Nestas cerimónias cuja duração variava (podia durar dias ou meses), as raparigas eram instruídas e preparadas para as funções consideradas femininas. Silva (2011) enfatiza que,

para a mulher se assumir como tal, é vital que se submeta aos rituais de iniciação, enquanto corolário da socialização comunitária que a prepara desde cedo para os papéis femininos. Os rituais de iniciação representam na cultura bantu o renascimento da rapariga para a condição de mulher adulta e para a sua missão fundamental de ser mãe. (p.25)

A educação dos rapazes em alguns lugares era feita mediante o rito de iniciação masculina na puberdade – a circuncisão – que era feita num acampamento separado da aldeia, por um período de dois a quatro meses, durante a estação fria. Iniciam as crianças compreendidas dos sete e oito anos aos de treze ou catorze. Era dirigido por especialistas da magia, mestres e educadores qualificados e especializados (Altuna, 2006).

Durante o período de permanência no acampamento os rapazes eram submetidos a aprendizagem. Como afirma Altuna (2006), ensinavam o que o homem devia saber para cumprir com perfeição os seus compromissos sócio-político-religiosos. Acrescenta que “os neófitos chegam a conhecer os segredos tribais através da recitação da tradição oral repetida e acompanhada de danças e cantos” (p. 289).

A par destes conhecimentos inculcia-se aos iniciados questões comportamentais, artísticas e de convivência em sociedade “aprendem a ética individual e social, noções de política, educação, higiene e as técnicas de caça, pesca, agricultura e artesanato. A educação artística é importantíssima, por isso, aprendiam dança e canto e as manifestações estéticas do grupo” (Altuna, 2006, p. 291)

As estratégias educativas incluem o recurso à literatura oral (contos, lendas, mitos, récitas, fábulas, provérbios, adivinhas), às cenas da vida quotidiana, às canções, às danças, aos ritos de iniciação, à simbologia (metáforas, amuletos, talismãs, invocações, bênçãos) e às artes, onde os neófitos aprendem com os adultos e os mestres. Desta forma, as tradições são inculcadas nos jovens, a quem recai a obrigação de as preservar (Silva, 2011, pp. 25-26).

Como podemos depreender, a educação no período pré-colonial tinha características próprias, tendentes à formação para a vida prática, essencialmente pelos ritos da iniciação e não só. Rodney (1975) caracterizou-a do seguinte modo:

a maior parte da educação é informal, sendo adquirida pelos pais através do exemplo e do comportamento dos membros mais velhos da sociedade. Em circunstâncias normais ela emerge naturalmente, eleva-se do ambiente; o processo de aprendizagem relaciona-se directamente com o sistema produtivo social. (p. 345)

Contudo, com a presença portuguesa assistiu-se a mudanças paulatinas para uma nova forma de educação e ensino com pendor europeu, assente na política “assimilacionista”.

3.2. No período colonial

A educação no período colonial em Angola é analisada essencialmente mediante o estudo de Santos (1970), que a divide em quatro épocas, que foram adoptadas para a nossa pesquisa, e que a seguir descrevemos.

A primeira época é a do Ensino Missionário vai de 1482 e 1845. Segundo Zau (2002) desenvolveu-se todo um processo de missionação católica, que, de certa maneira, se confunde com a própria história da colonização em Angola, assim como também com a própria história da educação. Isto porque os primeiros encontros de culturas entre portugueses e africanos, quer do reino do Congo, quer posteriormente do reino do Ndongo, dada a visão eurocêntrica da época e a militância cristã de levar o evangelho às terras mais longínquas, eram sobretudo marcadas pela cerimónia do baptismo e pela catequização, procurando-se, a partir desta prática, modificar os hábitos culturais dos povos que iam encontrando.

Nos primeiros anos da presença portuguesa em Angola, a tarefa de “educação” foi feita pelos missionários e, segundo Santos (1970), as constatações do rei do Congo à cultura dos portugueses desembarcados então no reino, levou-o a solicitar ao rei de Portugal que lhe mandasse padres, mestres de letras, oficiais mecânicos e mulheres conhecedoras dos serviços domésticos. Petição que foi atendida a 19 de dezembro de 1490, com a saída de Lisboa de uma esquadra portuguesa em que viajavam alguns artistas, mecânicos e cinco missionários, que chegaram ao porto de Pinda em 29 de março de 1491.

A este respeito, e a título de exemplo, entre as acções dos missionários jesuítas se destacava o ensino e a acção social. Fundaram colégios e sustentavam aulas numa primeira fase aos filhos dos colonos e posteriormente com a inclusão de alguns angolanos nas áreas onde as missões estavam instaladas.

Após um “domínio” dos missionários no ensino o Estado colonial português inicia a dar os “primeiros passos” sob auspício do então governador-geral de Angola, D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho (que governou de 1764-1772), com a criação de uma escola em Luanda de primeiras letras, de ler, escrever e contar, ou seja, escola primária; fundou também a aula de geometria e fortificação; promoveu o ensino técnico – escola-oficinas e escolas de arte e ofícios. Exemplo seguido pelo seu sucessor Saldanha da Gama (1807-1810) (Santos, 1970).

Apesar destas iniciativas, não existia uma organização do sistema de ensino, o que veio acontecer com o Decreto de 1845, que criava a instrução pública em Angola e dá começo à sua estruturação, embora viesse a ter desenvolvimento demorado e execução lenta (Santos, 1970).

A segunda época é a do ensino primário que vai de 1845 a 1919. O Decreto de 1845, de acordo com Santos (1970), procurou harmonizar as controvérsias entre as duas correntes de opinião pública – uma que era apologista das actividades do ensino ligado às missões e outra que defendia que fosse separado e distinguido delas – dar satisfação às exigências da população “civilizada” e fixar a responsabilidade do Estado no campo educativo, organizando-o em dois graus: o elementar e o principal.

Verificou-se neste período uma exclusão social aos serviços da educação, com aplicação nas colónias do novo quadro jurídico que dividia a população africana em “assimilados” e “indígenas”. A categoria de “indígena”, definida no Estatuto Político, Civil e Criminal dos indígenas de Angola e Moçambique, Decreto 12.533 de 23 de outubro de 1926, publicado no Diário do Governo nº 23, 23-10-26, p. 903, classificava da seguinte forma a grande maioria da população da colônia:

Art. 3º Para os efeitos do presente Estatuto, são considerados indígenas os indivíduos da raça negra ou dela descendente que, pela sua ilustração e costumes, se não distingam do comum daquela raça.

O diploma foi sofrendo actualizações, sendo que pela carta orgânica do império português e a reforma administrativa ultramarina de 1933, levou em 1954 a aprovação do Decreto-lei de 20 de maio de 1954, que previa a “assimilação” dos colonizados à cultura do colonizador (Chicoadão, 2007). Em virtude dos movimentos nacionalistas crescentes, levou à abolição do sistema do indigenato e do assimilacionismo nas colónias portuguesas. Com o fim do sistema do indigenato, assistiu-se ao alargamento da educação àqueles que o “não possuíam”, apesar de não abranger a maior parte da população, por limitações diversas (ex: insuficiente número de professores e infraestruturas). O Decreto

de 30 de novembro de 1869 veio dar novo impulso ao desenvolvimento escolar da província, abrindo “uma etapa nova”. Reconhecia o Estado o dever de prover à instalação de escolas onde fossem necessárias, e reserva-lhe o direito de orientar o ensino e de o fiscalizar (Santos, 1970, p. 160). Este diploma, diz o autor, estabeleceu, pois, em bases ainda insipientes, a inspecção pedagógica.

O Decreto de 1869 dava liberdade às colónias de “adoptar” determinados princípios de organização. O Decreto reconhecia dois níveis de escolas primárias: um nível mais baixo igual ao existente em Portugal e uma escola principal. Esta última tinha um fim muito prático: educar os rapazes locais para assumirem posições de liderança no comércio e na função pública (Samuels, 2011, pp. 44-45).

O ensino de nível secundário foi criado em Angola pelo Decreto de 14 de agosto de 1845, assinado pelo ministro Joaquim José Falcão. No seu plano curricular previa o ensino da Gramática Portuguesa, Desenho, Geometria e Escrituração.

Em relação à qualidade e ao enquadramento de professores apresenta alguns inconvenientes, tal como podemos depreender de Santos (1970), para quem “em regra, o recrutamento deixava bastante a desejar, havendo necessidade de aproveitar todos os elementos disponíveis para preencher os acanhados quadros docentes. E isto veio afectar muitas vezes os resultados práticos do ensino” (p. 152).

Nesta época viu-se o surgimento do ensino particular ligado a Instituições, como igrejas, ou a iniciativas individuais, o que muito contribuiu para a formação em Angola, como demonstra o relatório de visita de inspecção pedagógica, de 1 de maio de 1869, que algumas escolas particulares não documentadas, mostravam em alguns casos poucas garantias, outras, porém, faziam trabalho sério e foram consideradas úteis. Destacamos a título de exemplo as seguintes: Colégio de São João Paulo em Luanda, criado em 1852, destinava-se a educação de meninos e meninas; o Liceu de Angola, criado pelo Boletim Oficial de Angola de 22 de dezembro de 1860; Colégio de São Paulo de Assunção de Luanda, cuja abertura fora anunciada em 1859, pelo professor José Maria de Lembrança de Miranda Henriques e o Liceu Angolense em 1 de outubro de 1869 (Santos, 1970).

Nota-se nesta época as tentativas e as negociações entre a Igreja Católica e o Estado para a retoma da actividade dos missionários no que à educação diz respeito, começando a ganhar fôlego na Conferência de Berlim, em 1884-85, que reconheceu a missão civilizadora das missões, papel reconhecido na Conferência de Bruxelas de 1890. Em 1891 foi introduzida em Portugal a Associação

de Orações de Boas Obras pela Conversão dos Pretos, criada em França, que começou a divulgar notícias referentes às missões em Angola (Santos, 1970).

O ensino liceal teve início a partir de 1919, com a fundação do primeiro liceu de Luanda – Salvador Correia.

A terceira época é a do Ensino Secundário que vai de 1919-1962. O ano de 1919 marca, efectivamente, a divisão de dois períodos da História da cultura em Angola. O que se fizera antes não passou de tentativas e experiências; nenhuma delas ultrapassou esta em valores e em resultados, assim como nenhuma delas diminuiu o seu interesse. Angola passou a ter, definitivamente estabelecido, o ensino secundário, o ensino liceal, e por extensão também o ensino técnico (Santos, 1970, p. 226).

Nesta mesma época, para consolidação do ensino secundário, várias foram as alterações feitas no regulamento da instrução deste nível. Para exemplificar enumeramos alguns boletins Oficiais: em 28 de outubro de 1922 foi publicado o Boletim Oficial de Angola, inseria o Regulamento da Instrução Secundária, que havia sido aprovado já em 18 de julho do ano anterior; verificou-se a instituição do ensino profissional agrícola e pecuária a 30 de novembro de 1936 e outras escolas profissionais como a de artes e ofícios de tipo elementar (Santos, 1970).

Nesta época, em 1961, verifica-se o começo da luta armada de libertação nacional, que “obrigou” a uma maior abertura à inclusão dos angolanos no sistema de ensino, alargando a rede escolar em Angola.

A quarta época é a do Ensino Universitário que vai de 1962 a 1975. O ensino superior em Angola no período colonial surge num contexto próprio em que se destaca uma “consolidação” e “aumento” de escolas de ensino de base, dar resposta à formação neste nível dos cidadãos e assimilados, dar respostas às necessidades de pesquisa nas mais diversas áreas com destaque nos aspectos culturais, biodiversidade entre outros de interesse colonial para fortalecer os centros de estudos, “equiparar-se” as outras potências coloniais no que respeita ao ensino superior e dar resposta a pressão nacionalista africana.

O governador-geral Venâncio Augusto Deslandes, a 21 de abril de 1962, publicou o diploma legislativo que organizava junto dos Institutos de Investigação e do Laboratório de Engenharia de Angola os

Centros de Estudos Universitários. De referir que a iniciativa não se concretizou por lhe terem sido postos entraves em Lisboa (Santos, 1970).

Em 21 de agosto de 1962, de acordo Santos (1970), o governador português publicou o histórico decreto-lei que criou em Angola e Moçambique os Estudos Gerais Universitários, integrados na Universidade Portuguesa. No dia 31 do mesmo ano tomou posse o primeiro reitor dos Estudos Gerais Universitários de Angola, André Navarro, que semanas depois anunciava para outubro de 1963 o início das actividades lectivas com os cursos de medicina, engenharia, veterinária, agronomia, silvicultura e ciências pedagógicas. Por diploma de 23 de dezembro de 1968, foi alterada a designação para Universidade de Luanda, por meio da promulgação do decreto-lei n. 48.790, de 11 de dezembro, do governo central em Lisboa. Em termos numéricos segundo Gulbenkian (1987), no ano letivo de 1973/1974, a Universidade de Luanda albergava “2.354 alunos e um corpo docente de 274 elementos” (p. 16).

Como vimos os missionários da Igreja Católica desempenharam um papel importante na educação e ensino desde os primórdios da presença portuguesa em Angola, aos quais juntaram-se mais tarde os missionários da Igreja Protestante. Para a Igreja Católica, a escola paroquial era o lugar onde o padre podia influenciar mais directamente a geração futura. Para ele, “a importância de inculcar o catecismo prevalecia sobre qualquer responsabilidade de criar uma população alfabetizada” (Samuels, 2011, p. 45). Para Samuels (2011), “o objectivo principal de todos os missionários era basicamente o mesmo – levar a mensagem do cristianismo e inspirar convertidos (...). Os principais métodos de conversão eram três: pregação, ensino e exemplo” (p. 111).

Nesta perspectiva, tanto as missões católicas quanto as missões protestantes, que actuavam essencialmente no meio rural, visavam formar e/ou criar classe de pequenos quadros africanos, favoráveis à sua ideologia e que colaborassem na propagação do obscurantismo religioso (MED, 1978).

A herança educativa portuguesa não prometia muito. A sua “base era aristocrata”; a população alvo recebia uma educação muito limitada. A pedra angular deste sistema era o pároco e a escola paroquial (Samuels, 2011). Em relação ao papel educativo desempenhado por estas instituições, Samuels (2011) aponta: “em conjunto essas missões cristãs desenvolveram gradualmente um sistema educativo para os africanos em áreas para além do controlo diário da administração portuguesa” (p. 179).

Atendendo o papel social que as mulheres desempenhavam e o seu enquadramento no ensino, constatamos que foram sempre relegadas para o segundo plano. Durante o período colonial procurou-se de forma tímida colmatar esta situação, com a abertura de “escolas femininas” e inclusão nas missões e nos internatos de escolas para meninas. Neste sentido, Santos (1970) diz-nos que foi criado em 1959 o Conselho do Ensino de Adaptação, que tinha dentre outras a finalidade da formação da “mulher indígena”.

Analisando a educação colonial em Angola o MED (1978), aponta alguns entraves como a implantação geográfica das escolas, a exigência da assimilação para frequência e a discriminação de origem económica, pois era necessário ter um mínimo de posses para estudar, na medida em que o ensino não era gratuito. Por sua vez Zau (2002), faz a seguinte observação ao ensino colonial em Angola:

o divórcio acentuado entre a educação e a cultura, sob responsabilidade da política de assimilacionismo traçada a partir de Lisboa no tempo colonial, não só conduziu a grande maioria dos angolanos ao analfabetismo, como também caiu em abordagens eurocêntricas, totalmente desviadas das realidades socioculturais africanas. A dicotomia, entre o quadro axiológico imposto pelo sistema de educação colonial e as necessidades educativas da grande maioria das populações angolanas, estas em total sintonia com a sua própria idiosincrasia, pareceu-nos por demais evidente. (p. 105)

Outro elemento que contribui para o “desenraizamento” da cultura dos africanos foi o assimilacionismo, que segundo Zau, ao prefaciar a obra de Samuels (2011), refere que:

um princípio reitor da política da educação colonial em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, tinha como propósito os seguintes: mudar valores e hábitos culturais africanos por europeus como forma de perpetuar a administração colonial; proporcionar uma educação voltada, quase que exclusivamente para a religião e actividade laboral (...). (p. 13)

Em termos gerais, segundo Macamo (2021), o sistema educativo visava moldar os africanos aos valores europeus. Neste contexto ao abordarmos a problemática da educação e da homogeneização cultural no contexto colonial, Vieira (2007) é da seguinte opinião “(...), constatamos que as autoridades coloniais utilizaram a educação como um instrumento de assimilação cultural e o sistema de educação tinha como objectivo imediato transformar o angolano num português através da negação dos seus valores culturais” (p. 79).

De um modo geral o processo de educação na colónia de Angola andou de “mãos dadas” com as políticas educativas da metrópole, adaptadas à realidade angolana. Assim sendo, Samuels (2011),

afirma que “o desenvolvimento educacional africano cresceu a partir do cenário educativo português” (p.38).

3.3. No período pós-independência

Depois da proclamação da independência nacional, a 11 de novembro de 1975, procurou-se traçar as linhas mestras do sistema educativo a seguir, num contexto marcado pelo sistema colonial e que visava a sua manutenção. Com a independência era necessário reorientar as políticas educativas. Neste sentido Handerson (1990) aponta que foi promulgada a Lei nº 4/75 de 09 de dezembro de 1975, que consagrava a nacionalização do ensino (p. 397).

A educação no período pós-independência adotou a ideologia socialista (marxismo-leninismo), cujos pressupostos são:

a educação e a instrução devem tornar-se preocupação dos próprios cidadãos; toda a discriminação racial, nacional ou de classes é abolida na instrução e educação; a educação e a instrução no socialismo mantêm por um certo tempo o carácter de classes, mas este carácter muda pela base; a educação e a instrução servem para o desenvolvimento integral das pessoas, a edificação da personalidade humana na sua totalidade; os conteúdos e as tarefas da educação e da instrução mudam; a educação e a instrução na sociedade socialista diferenciam-se também pelos novos métodos; a educação e a instrução constitui-se na sua união com o trabalho produtivo e socialmente útil. (MED, 1978a, pp. 17-18)

Foi nesta base que o novo governo da República Popular de Angola, sob liderança do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) traçou a política educativa a seguir nos primeiros anos pós-independência, que dependeu do contexto político-social, que por um lado busca a ruptura com sistema educativo colonial e, por outro lado, procura alinhar-se numa ideologia nova que responda à ideologia do poder, de forma a corresponder aos seus ideais, de maneira que a educação e a cultura, sirvam os seus interesses.

De acordo com o programa maior do MPLA, ponto 7, alínea a), ficam claros os fundamentos políticos e ideológicos da instrução, da educação e da cultura de Angola independente:

liquidação da cultura e da educação colonialistas e imperialistas. Reforma do ensino em vigor na base da realidade cultural, económica e social do povo angolano. Desenvolvimento da instrução, da cultura e da educação ao serviço da liberdade e do progresso pacífico do povo angolano. (Referenciado por MED, 1978a, p. 26)

Nesta perspectiva a política educativa baseou-se nas circunstâncias e/ou condições concretas deste período:

a herança pré-colonial; a herança de Angola colonizada; as experiências educacionais durante o processo das duas guerras consecutivas de libertação; a conquista do poder político pelo MPLA, a instalação de consolidação do poder popular; os esforços empreendidos no sentido de transformações revolucionárias no sistema político económico e sócio-cultural na República Popular de Angola, depois do 11 de Novembro de 1975; o desenvolvimento moderno e contínuo da ciência e da técnica no Mundo e na R.P.A., a sua influência no modo de vida das pessoas em geral e em particular no acesso irreversível e cada vez maior, que as grandes camadas da população angolana devem ter, em relação às conquistas e riquezas educativo-culturais (isto é, os camponeses, operários e outros elementos deles dependentes economicamente, que constituem as camadas mais exploradas e a maioria esmagadora da população angolana). (DIP, 1977)

O novo sistema educativo visava a formação de um “Homem Novo”. Para o MPLA, segundo Vieira (2007), a edificação e/ou a construção da nova sociedade socialista pressupunha a construção de um ‘Homem Novo’ enquanto projecto revolucionário, que consistia também na recuperação das tradições culturais dos angolanos, das suas crenças e valores que o colonialismo tinha tentado destruir por todos os meios (p. 106).

Neste sentido centra-se o objectivo da educação, definido pelo MPLA no seu 1º Congresso:

o objectivo fundamental da política do MPLA-Partido do Trabalho é o de poder 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. (MED, 1986, p. 12)

3.2.1. O sistema de educação à luz da reforma de 1977

Após a nacionalização do sistema de educação verificou-se um período de transição de 1975 a 1977, que utilizou os programas herdados do colonizador até à reforma de 1977.

Em 1977 foi publicado o decreto n. 26/1977, que estruturou a política educativa como meio de consolidação da independência nacional e definiu a educação como um direito assente nos princípios da universalidade, livre acesso e igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação dos estudos (PNUD-Angola, 2002, p. 26), bem como a sua gratuitidade.

A instrução e educação dos cidadãos, segundo as diretrizes da estrutura da política educativa, baseavam-se nos preceitos duma sociedade de democracia popular a caminho do socialismo, caracterizada por:

- espírito democrático;
- unicidade (orientação, estruturas, planos e programas);
- gratuidade do ensino e obrigatoriedade do ensino de base;
- laicidade da educação e da instrução;
- fundamento e planeamento da instrução, a partir dos valores científicos, técnicos, tecnológicos e culturais, nacionais e gerais;
- integração e coerência da educação e instrução com as necessidades da sociedade e do desenvolvimento integral universal da personalidade;
- participação cada vez maior do povo no domínio da educação e instrução. (MED, 1978a, p. 29)

Segundo o MED (1978a), os princípios de base para a reformulação do sistema de educação e ensino da República Popular de Angola, o sistema de educação e instrução era constituído pelas Instituições educativas seguintes:

- Instituições pré-escolares; eram da responsabilidade da Secretaria de Estado para os Assuntos Sociais, serviam as crianças de idade pré-escolares. São creches, jardins infantis e os jardins-escola.
- Escolas do ensino de base; compreendia o I, II e III níveis, sendo que o I nível compreendia da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes; o II nível compreendia a 5ª e 6ª classes e o III nível que compreendia a 7ª e 8ª classes;

A escola de base é a instituição escolar que constitui o fundamento do conjunto do sistema de educação, da instrução e do ensino do nosso país depois do ano de iniciação. É gratuita e tende a ser obrigatória e engloba o conjunto de jovens dos 6 aos 14 anos de idade. Tinha como objectivo dar a cada jovem cidadão, os elementos base da educação socialista e a instrução geral moderna.

- Institutos do ensino médio; compreendiam a 9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes;

Este nível do ensino compreendia os Institutos que se ocupavam do Ensino Médio Profissional, com carácter especializado, através de escolas de formação técnico-profissional com uma duração de quatro anos lectivos, e tinham como atribuições:

- a) alargar e aprofundar os conhecimentos dos alunos no domínio da ciência específica;
- b) cultivar e estimular as capacidades e a vocação dos alunos;
- c) contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos no que concerne à cultura geral;

- d) dar os conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação profissional especializada dos alunos;
- e) garantir a toda a comunidade social e a todos os sectores de actividade nacional o fluxo contínuo de quadros técnico-profissionais de diversos perfis;
- f) organizar a capacidade sistemática dos alunos para o trabalho dos postos que lhes foram distribuídos, como também para o seu aperfeiçoamento e especialização superior. (MED, 1978b, p. 31)

Os Institutos do Ensino Médio deveriam trabalhar como instituições para a instrução de adultos e de aperfeiçoamento técnico-profissional.

- Institutos de ensino superior (Institutos Superiores, Academias de Arte)

Nestes poderiam matricular-se aqueles que tendo completado um dos Institutos Médios, assim como aqueles que não possuíam uma preparação escolar média, mas que tivessem passado um certo tempo numa actividade prática correspondente e que frequentassem um curso acelerado que lhes desse os elementos de cultura ou formação geral necessária para prosseguirem com sucesso o ensino superior.

- Escolas especiais e estabelecimentos para as crianças deficientes

Tinham como função fundamental, possibilitar a aquisição da instrução de base, geral e profissional, às crianças e jovens deficientes de vários tipos e graus, tornando-as assim capazes para o trabalho ou para a vida autónoma.

- Instituições para a instrução de adultos e aperfeiçoamento profissional, centro de formação de trabalhadores e outros estabelecimentos

Estas instituições tinham como função organizar e tornar possível, aos adultos, a aquisição dos elementos de base de cultura geral, de completar e aperfeiçoar a sua instrução geral e formação profissional, tornando-os, deste modo, sensíveis aos conhecimentos e contactos com o processo e as diferentes descobertas ou conquistas da humanidade no domínio da ciência, da técnica, da tecnologia e da cultura (MED, 1978a, pp. 30-35).

A par dos sistemas de instituições de educação e instrução, também mereceu atenção a organização do esquema do sistema educativo, que segundo o MED (1978a), se organizava nos seguintes subsistemas fundamentais:

1.º Subsistema do Ensino de Base; estava assegurado por duas estruturas paralelas:

- a) Estrutura da formação regular;

A Escola de Base era formada por oito classes: o I nível com quatro classes, o II nível com duas e o III nível também com duas classes. Esta escola de base tenderia a ser generalizada em função das possibilidades do país, o que envolvia na sua obrigatoriedade e gratuidade.

O objectivo deste ensino de base era o de dar ao aluno os conhecimentos e os mecanismos de pensamento necessários para a compreensão dos fenómenos naturais e sociais que o rodeavam, a adequada utilização dos instrumentos do conhecimento, para que pudesse estar apto a obter uma profissão quando o terminasse através dum estágio ou através do ingresso num Instituto Médio.

b) Estrutura da formação de adultos;

Esta estrutura, com o tempo e a medida da superação da população alva, tenderia a desaparecer, à medida que todas as crianças fossem escolarizadas e que ela cumprisse os objectivos da sua criação. Este ensino seria, como o nome indica, destinado à formação dos adultos. Deveria ser dirigido para o mesmo objectivo que o anterior, isto é, o de dar ao aluno os instrumentos de base do conhecimento. Seria organizado em semestres, com um mês de intervalo para se poder intensificar o ensino e assim ganhar tempo. Em aproximadamente 4 semestres, a ser determinado pela prática (alfabetização mais 3 semestres), o adulto adquiriria os mesmos conhecimentos fundamentais que a criança nas 4 primeiras classes (1º nível).

2.º Subsistema do Ensino Técnico-Profissional; comportava o Ensino Médio e as Escolas de Formação Profissional.

O Ensino Médio é o que se segue ao Ensino de Base e tinha como objectivo fundamental o prosseguimento dos conhecimentos gerais, que permitissem ao aluno ingressar no ensino superior, após a sua formação como técnicos médios de ramos do interesse considerado prioritário para o desenvolvimento socioeconómico do país. Este ensino seria ministrado em Institutos de tipo Médio, que englobam em geral 4 classes (9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes). Os Institutos tinham o objectivo de responderem rapidamente às carências em quadros dos sectores económicos e sociais prioritários. Numa primeira fase contava com vários Institutos: Politécnicos, Agrários, Normais de Educação, Minérios, Construções, Saúde, Planificação Gestão e Administração e de Química.

As Escolas de Formação-Profissional destinavam-se à formação de trabalhadores qualificados. As mesmas seriam frequentadas pelos trabalhadores que necessitavam de um aperfeiçoamento profissional e por aqueles que, por razão de idade avançada, tivessem de sair da estrutura de formação regular, para se inserirem na produção.

3.º Subsistema do Ensino Superior.

O Ensino Superior seria assegurado pelos Institutos Superiores, que constituiriam a Universidade de Angola. O mesmo devia obedecer aos princípios ideológicos atrás definidos para a educação em geral e a sua programação teria de ser analisada em função da qualificação adquirida nos Institutos Médios.

Os cursos ministrados neste nível poderiam ter uma variação variável, em função do nível de conhecimento a atingir e em função do que possuísem ao entrar na Universidade.

Outro elemento previsto na reforma da educação de 1977, foi a criação das Escolas provisórias, que iriam atender aquelas crianças que devido as várias vicissitudes – famílias que procuram guardar os seus filhos em casa ou ocupa-los em trabalhos agro-pastoril ou pelo peso da tradição, ausência de escolas e guerra – pressupunham a criação, em particular nas regiões rurais de periferia, de Escolas Provisórias com vocação agrária, cujo ensino estaria baseado no da estrutura de formação de adultos em semestres durante uma parte do dia; a outra dedicada ao trabalho agrícola e artesanal. As escolas funcionariam em regime de internatos e serviriam também para resolver o problema das crianças e jovens abandonados que se encontravam nos quarteis e nas cidades. Nas zonas urbanas, o mesmo tipo de escola pode ser dinamizado pela reformulação das “escolas de Artes e Ofícios”, em que os mesmos princípios seriam aplicados, com a particularidade para uma formação profissional industrial (MED, 1978a).

Em 1981, de 08 a 12 de setembro, realizou-se o VII Conselho Consultivo, onde se concluiu que se tornava necessário o aumento do ensino regular para nove classes, em virtude do esquema existente se apresentar desatualizado, pelas razões apresentadas no 1º Congresso extraordinário e que sintetizavam-se em: elevada percentagem de reprovação; impossibilidade de cumprimento de programas; e excessiva carga horária (MED, 1982, p. 9).

Em 1986, um grupo de trabalho do Gabinete de Estudos para o Diagnóstico, composto por técnicos do Ministério da Educação de Angola e técnicos cubanos, elaborou um plano de trabalho para realizar o Prognóstico Científico de Educação (Zau, 2002, p. 138). Ainda de acordo com o autor referenciado, o grupo de trabalho fez o estudo teórico dos materiais que regulam e orientam a actividade educacional, do ponto de vista da eficiência interna do sistema educacional. Constituiu um segundo aspecto do trabalho, a observação, na prática, do funcionamento das diferentes estruturas intermédias e da própria escola.

Concluído este diagnóstico, foram apontadas as fraquezas do ensino de base, com repercussões noutros níveis de ensino. No essencial as debilidades e/ou fraquezas consoante a organização de trabalho do grupo, incidiram sobre; corpo discente, corpo docente, organização e gestão, base material, estrutura do subsistema de ensino, plano de estudo e programas.

Tendo como pano de fundo toda esta situação, o Bureau Político do MPLA-PT, através da Directiva nº 9/BP/88, surgida na sua 8ª sessão de 1988, aprovou as “Bases Gerais para um novo Modelo de

Educação e Ensino”, que surge na esteira de um diagnóstico realizado em 1986, sobre o funcionamento da primeira versão do Sistema de Educação e Ensino, que tinha entrado em vigor a partir do ano lectivo de 1978/1979. Logo, a intenção, de uma segunda versão do Sistema de Educação e Ensino em Angola, era torná-lo mais eficaz e mais realista, de modo que o mesmo pudesse responder mais satisfatoriamente

às necessidades socioeconómicas do país (Zau, 2002, p. 137).

Como podemos depreender, as reformas pretendidas foram refletidas nas alterações do sistema de educação adoptado em 1991, numa fase em que o país dava os primeiros passos para o multipartidarismo.

3.2.2. O sistema de educação no período de 1991 a 2001

Em 31 de maio de 1991 celebraram-se os acordos de Bicesse (Estoril), Portugal, entre o Governo Angolano e a UNITA, sob mediação de Portugal, EUA, União Soviética e da ONU, terminando assim com a guerra civil que durava desde 1975 e marcando por outro lado as eleições para o ano seguinte (1992). Como consequência o país abre-se ao multipartidarismo, através da lei nº 23/92 de 16 de setembro, que aprova a Lei da Revisão Constitucional. O novo quadro político (multipartidarismo) e económico (economia de mercado), repercutiu-se no sistema educativo, levando à sua reestruturação, principalmente, como afirma Zau (2009), “no teor ideológico-partidário” (p. 279).

Em virtude das mudanças políticas, acima apresentadas, verifica-se no país a revisão da Lei constitucional e a aprovação da Lei sobre os Partidos Políticos, consagrando assim à sociedade angolana um carácter pluralista. Consoante a nova realidade, segundo o MED (1995), foi elaborado um Anteprojecto de Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação e Ensino, que alterou a anterior estrutura do sistema de educação e ensino e definiu-se o quinquénio de 1991-1995, para ser o da preparação e da reformulação de um novo sistema educativo (p. 24). A referida reestruturação deveria obedecer às seguintes fases:

1ª fase – 1989/1991 – Preparação; 2ª fase – 1991/1994 – Experimentação; 3ª fase – 1994/1995 – Avaliação e 4ª fase – 1995/1996 – Implantação generalizada.

O novo sistema educativo estruturava-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;
- f) subsistema de ensino superior.

Olhando para o novo subsistema de educação comparando-o com o anterior Zau (2002) faz a seguinte análise:

em relação ao sistema anterior, os subsistemas do Ensino Técnico-Profissional e do Ensino Superior mantêm genericamente os mesmos objectivos. Foi acrescentado o subsistema de Formação de Professores. A estrutura do Ensino de Adultos passou a ser um subsistema e o subsistema do Ensino de Base passou a subsistema do Ensino Geral. (p. 154)

Por sua vez Vieira (2007), sublinha que em termos dos objectivos o novo sistema retira as referências à formação ideológica dos angolanos com base no espírito do marxismo-leninismo, por um lado, e por outro destaca o alargamento do sistema de ensino (p. 146).

O novo sistema educativo não foi posto em prática como se pretendia que entrasse em vigor de forma gradual a partir de 1989/1991, fase de preparação até 1995/1996 fase de generalização devido à eclosão da guerra em 1992, após a realização das eleições.

3.3.3. O sistema de educação de 2001 à actualidade

Em virtude do fraco desempenho do sector da Educação, como mostrou o diagnóstico do MED (1986), em termos qualitativo e quantitativo, provocado por vários factores endógenos e exógenos, que se refletiram nas reformulações em 1991, que como vimos não chegaram a ser “implementadas”. Nasce neste contexto a necessidade de uma reforma educativa de vulto, com a aprovação em dezembro de 2001 da Lei de Bases do Sistema de Educação pela Assembleia Nacional como órgão supremo legislativo da nação Angola, ao abrigo da alínea b) do artigo 88º da Lei Constitucional, a Lei nº 13/01 de 31 de dezembro, que estabelece as bases legais para a realização da 2ª Reforma Educativa em Angola e define o sistema de educação como: “conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social” (LBSE, 2001, art. 1º. Ponto 2).

A Lei de Bases do Sistema de Educação, apresenta no art. 3º os seguintes objectivos gerais da educação:

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do país;

- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a conseqüente melhoria da qualidade de vida;
- d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

Para a implementação do novo sistema Educativo de forma organizada, foi aprovado o Decreto n° 02/05 de 14 de janeiro – plano de implementação progressiva do novo sistema de educação – que previa a implementação do novo sistema de educação em cinco fases, nomeadamente; preparação (2002 – 2012), experimentação (2004 – 2010), avaliação e correcção (2004 -2010), generalização e avaliação global (a partir de 2012) (MED, 2012).

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação, a sua estrutura passa a ser constituída de acordo o ponto 1 do art. 10, pelos seguintes subsistemas de ensino:

- 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;
- f) subsistema de ensino superior.

O sistema de educação estrutura-se em três níveis, de acordo o ponto 2 do art. 10 da Lei 13/01:

- a) primário; o ensino primário, unificado por seis anos (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes), constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário;
- b) secundário; o ensino secundário do 1º ciclo que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes para a educação regular e para a educação de adultos e o ensino secundário do 2º ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes no ensino geral para a educação regular e de adultos. Para o caso da formação Média Normal e a formação média técnica, compreende a 10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes;

c) superior; o ensino superior está repartido em graduação e pós-graduação: a graduação comporta o Bacharelato de 3 anos de duração com carácter terminal, abarcando o 1º, 2º e 3º anos e a Licenciatura o 4, 5 ou 6 anos, abarcando o 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º anos, conforme o curso; a Pós-Graduação comporta a Pós-Graduação Académica, o Mestrado de 2 ou 3 anos de duração, o Doutoramento de 4 ou 5 anos de duração, a Pós-Graduação profissional e a especialização de um ano de duração.

De salientar que os três níveis apresentados eram antecidos pelo ensino pré-escolar, abarcando a Creche e o Jardim Infantil, contando ainda com a classe de iniciação de um ano de duração, equiparado ao último ano do Jardim Infantil.

Em virtude do contexto nacional e internacional, a Assembleia Nacional, aprovou nos termos das disposições combinadas da alínea i) do artigo 165º e da alínea c) do nº2 do artigo 166º, ambos da constituição da República de Angola a Lei de Bases nº 17/16, de 7 de outubro de 2016, que revoga a Lei nº 13/01 de 31 de dezembro de 2001.

A nova Lei de Bases nº 17/16, reconhece o contributo da Lei nº 13/01, no crescimento de todos os subsistemas de ensino e contribui para o desenvolvimento dos diferentes sectores da vida nacional. Contudo, justifica a implementação da nova Lei, ao novo quadro constitucional e os novos desafios de desenvolvimento, traduzidos em diferentes planos e programas estratégicos de desenvolvimento e a fim de garantir a inserção de Angola no contexto regional e internacional.

O novo sistema de educação entre os seus objectivos destaca a promoção do desenvolvimento humano, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico técnico e tecnológico, a formação dos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos, a dinamização do emprego e da actividade económica, a consolidação da justiça social e da democracia pluralista. A nova Lei de Bases do Sistema de Ensino, Lei nº 17/16 de 7 de outubro de 2016, mantém a mesma estrutura e os níveis de escolaridade conforme a Lei de Bases anterior.

Em 12 de agosto de 2020, a Assembleia Nacional da República de Angola, aprovou nos termos das disposições combinadas da alínea i) do artigo 165º e da alínea c) do nº2 do artigo 166º, ambos da constituição da República de Angola a Lei de Bases nº 32/20, que altera a Lei nº 17/16, com a seguinte justificação:

havendo necessidade de se alterar algumas disposições, no sentido de melhor clarificar a tipologia e a designação das Instituições de cada Subsistema de Ensino, reafirmar o papel nuclear do professor e o reforço do rigor e experiencia para acesso à classe, bem como a natureza terminal do Ensino Secundário e a natureza binária do subsistema do Ensino Universitário e o Ensino Politécnico, extinguir a monodocência na 5ª e 6ª classes, extinguir

os cursos de Bacharelato e considerando a perspectiva de extensão da estratégia 2025 para 2050 e do papel omnipresente da 4ª revolução industrial e das tecnologias. (LBSE nº 32/20)

As alterações a Lei de Bases do Sistema de Ensino, visam responder aos desafios que se colocam ao sistema de educação e ensino, bem como os desafios de desenvolvimento das sociedades, as questões ambientais (alterações climáticas, desertificação, entre outros), raciais, migratórias, género, democracia, justiça social, respeito às idiossincrasias culturais e as tecnologias de informação e comunicação, para mencionar alguns exemplos.

O sistema de educação e ensino em Angola tem passado por vários estágios tendentes a melhorá-lo em virtude dos contextos histórico, político e socioeconómico distintos, começando por uma educação informal e/ou tradicional, a cargo de algumas “instituições” (pais, tias, grupo de pessoas), cuja função principal era preparar as crianças para a vida adulta, ligada às questões de “sobrevivência”; à educação colonial que numa primeira fase esteve a cargo dos missionários, limitada às capacidades de atendimento destes nos locais onde estavam instalados. Depois o Estado colonial chamou para si esta responsabilidade com a expulsão temporária dos missionários. Mais tarde viu-se na necessidade de chamar a colaboração dos mesmos, não só católicos como também protestantes, integrou também entidades privadas, em pequena escala. A educação colonial considera-se também como instrumento de assimilação dos africanos. A educação pós-colonial se deparou com vários desafios, desde a insuficiência de professores, salas de aulas e materiais didáticos diversos, a guerra civil que durou aproximadamente 27 anos (de 1975 a 2002), a mudança de regime político (do monopartidarismo ao multipartidarismo), económico, e os desafios actuais da educação e ensino, que exigiram a criação da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino e as respectivas adequações.

Podemos aferir que pelas adversidades que tem passado o sistema de educação e ensino em Angola, temos hoje um sistema de educação e ensino organizado que procura responder às demandas emanadas pela UNESCO, nos seus pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 2012) – com resultados evidentes, de acordo MED (2012), na expansão da rede escolar, no reforço da eficácia do sistema de educação e na equidade do sistema de educação. Contudo, esforços devem ser feitos para a melhoria do sistema de educação e ensino. Em particular, a erradicação do analfabetismo, a inserção de “todas as crianças” em idade escolar no sistema de ensino, a disponibilização do material didático, e a melhoria/construção de infraestruturas que garantam aos alunos o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação.

Capítulo IV – Currículo, ensino e manual de História em Angola

4.1. A disciplina de História no currículo

Etimologicamente, a palavra currículo deriva da palavra latina *currere*, que significa a caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir ou pista de corrida (Morgado, 2000; Pacheco, 2001). No campo da educação alguns autores definem currículo como "elenco e sequência de matérias ou disciplinas, ou seja, como um determinado plano de estudos que inclui a organização das matérias de ensino e respetivas cargas horárias, referentes a um determinado ciclo ou cursos de estudos" (Ribeiro, 1995, como citado em Morgado, 2000, p. 22).

Nesta ordem de ideias, Pacheco (2001) afirma que o conceito de currículo encerra em duas ideias principais: "uma de sequência ordenada e outra de noção de totalidade de estudos" (p. 16). A este respeito o autor acrescenta que na base destes se "manifesta (...) um conceito de currículo definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções, que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular" (Pacheco, 2001, pp. 15-16).

O conceito de currículo não se limita a um número de disciplinas ensinadas nas escolas; tem um significado mais amplo, ou seja, o currículo coincide com "o conjunto de atividades (letivas e não letivas) programadas pela escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre" (Pacheco, 2001, p. 40). Morgado (2000), argumenta que esta definição está ligada a uma perspetiva mais informal ou oculta, que considera o currículo, enquanto processo de ensino e aprendizagem, dependendo do contexto em que se situa.

Similarmente, Leite (2003) afirma que o conceito de currículo não se destina apenas aos documentos que contêm os objetivos da ação educativa, os conteúdos e outros elementos contidos no plano curricular. Ele cobre todos os processos pelos quais o plano é realizado, para que haja um currículo reconhecido como 'currículo vivido', 'currículo ação' ou o 'currículo real'.

Segundo Tanner e Tanner (1987), o currículo, enquanto projecto educativo e projecto didáctico, encerra três ideias chave: de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa (...). O mesmo pensamento podemos encontrá-lo no de Roldão (2003), que afirma que:

uma definição de currículo poderá compreender, numa perspectiva inclusiva ou numa perspectiva de exclusividade mútua, o que, o como e as condições em que se aprende; está-se perante a aproximação de três

ideias básicas: o conteúdo, o modo e o meio (ou ambiente) da aprendizagem. Entendido por uns, como a acumulação e organização dos saberes contidos nas matérias escolares, considerado, por outros, como o modo de pensamento e inquérito sobre os fenómenos do mundo ou visto, tão só, como o conjunto de experiências acumuladas pelas sociedades, sejam elas a nação, a etnia ou mesmo o grupo social, o currículo passou a ter várias interpretações, diversificando o seu significado. (pp. 19-20)

Das várias concepções que se tem sobre o currículo, Pacheco (2001) define o currículo 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, ao nível do plano real, ou do processo de ensino aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas culturais, sociais, escolares, etc.) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas. (p. 20)

Nas várias aceções que caracterizam o conceito de currículo, despontam as finalidades, conteúdos e actividades e organização formativa, que estão em constantes adaptações em virtude das dinâmicas sociais, fruto do “desenvolvimento” que as mesmas vão adquirindo, como é o caso das novas tecnologias de informação e comunicação. No âmbito do currículo, autores como González e Muñoz (1987) e Pacheco (2001), falam de reforma, inovação e mudança, que mereceram a nossa atenção, atendendo que a realidade educativa em análise tem passado por estes processos.

Pacheco (2001) considera a reforma educativa

uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objetivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que tem como denominador comum a introdução de algo novo. (p. 150)

Flores e Flores (2000) entendem o conceito de mudança como “uma modificação de algo, uma transformação de um aspeto da realidade ligada à melhoria de um sistema ou de uma escola” (p. 81).

Na óptica de González e Muñoz (1987), a inovação consiste numa série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por intermédio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes.

No quadro acima descrito depreende-se que os processos de reforma, mudança e inovação, apesar das suas especificidades, podem enquadrar-se num mesmo e/ou um incluir o outro, apesar de alguns autores procurarem estabelecer diferenciação. Neste sentido o currículo irá responder ao contexto educativo do aluno, quer a nível local, regional, nacional e global.

A contextualização curricular é entendida segundo Leite, et al. (2011), como uma forma de “aproximar os processos de ensino e aprendizagem, das realidades dos alunos, configurando-se como uma

condição fundamental na abordagem dos conteúdos e na organização das atividades que serão desenvolvidas no âmbito do currículo e na formação escolar” (p.27).

O currículo deve estar em harmonia ao estado da sociedade, que respeita o conhecimento dos alunos e do contexto local. O currículo é concebido como um corpo de aprendizagens, socialmente reconhecidas como necessárias em determinados momentos e contextos e possui uma legitimidade social adaptada às necessidades dos cidadãos (Roldão, 2013).

O currículo em Angola foi conhecendo várias realidades de acordo as políticas educativas adaptadas aos diferentes contextos que se fundamentam nos princípios filosóficos, políticos, antropológicos, históricos e sociológicos, económicos e culturais. As políticas educativas são entendidas, segundo Morgado (2003), como “resultado de um conjunto de selecções efectuadas num quadro plural de valores (ideológicos, culturais, económicos, filosóficos, religiosos) que a sociedade veicula” (p. 37). O autor argumenta que as políticas educativas são “um meio de operacionalizar as intenções educativas da própria sociedade, entendidas como um quadro orientador básico, génese de toda política educativa” (p. 37).

Para Silva (2000), a política educativa “constitui um conjunto de orientações, medidas e estratégias que visam assegurar a vitalidade e a eficácia do sistema educativo” (p. 37). Ainda segundo Silva (2000), a política educativa “consubstancia-se num quadro legislativo e normativo que dá corpo a princípios de organização do sistema educativo que assegurem a sua equidade social” (p. 37).

Na base das políticas educativas traçadas, vai ancorar o currículo a desenvolver para uma realidade educativa concreta. Por sua vez o currículo sustenta-se nas dinâmicas internacionais e nacionais, que sobre as quais apresentamos alguns indicadores.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), reafirmava a necessidade de se promover uma educação para uma formação que objetivasse uma aprendizagem ao longo de toda a vida (Silva, 2008, p. 369); os quatro pilares da educação para o século XXI (Delors et al., 2012) integram o desenvolvimento de três dimensões humanas (cognitiva, socio-afetiva e psico-motora); Marco de Ação de Dakar (2000), que reafirmava a Declaração Mundial de Educação Para Todos (EPT).

As orientações da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) (1997, p. 9) instam no art. 5 aos Estados membros em incluir nos currículos do ensino primário e secundário, conteúdos sobre os países da SADC e o processo de integração regional. Por seu turno, a Agenda 2063 “A África que Queremos”, fundamentada na visão do Pan-africanismo de “uma África integrada, próspera e

pacífica, impulsionada pelos seus próprios cidadãos e representando uma força dinâmica na arena global” (CUA, 2015, pp. 1-2).

Outras orientações que sustentam o currículo em uso e seus propósitos tem a ver com os projectos a nível internacional e nacional como o Fórum Mundial de Dakar em 2000 que reafirma a educação para toda a vida saído da Conferencia de Jomtien em 1990 na Tailândia – erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância – que feito o balanço estava longe de ser cumprido principalmente nos países em via de desenvolvimento (UNESCO, 1998).

A Agenda 2030, saída da do Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon na Coreia do Sul, com a finalidade de garantir uma vida sustentável, harmoniosa, pacífica e equitativa para todos e, no que tange concretamente a educação encontramos no 4.º objetivo: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2017).

Na Agenda 2063, apela dentre outros para desenvolver uma África próspera, baseada no crescimento inclusivo e desenvolvimento e desenvolver uma África com forte identidade cultural, patrimonial, valores, ética comum (Costa, 2019). Estes “projectos” têm impacto a nível nacional Plano de Desenvolvimento Nacional (PDN) 2018-2022, inserido na Estratégia de Desenvolvimento de Longo Prazo (EDLP) e “Angola 2025”, cujo propósito é “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).

4.1.1. O ensino da História no período colonial

O ensino da História em Portugal começa a aparecer, no período do Liberalismo (início de 1820), a partir das reformas da instrução pública de 1830 que focaram os projetos educativos das escolas primárias e dos liceus, que se mantiveram até à 1.ª República (1910-1926). A sua inclusão “obedeceu” aos diferentes períodos da História de Portugal, tendo conhecido adaptações circunstanciais dos seus propósitos, que apresentamos de forma resumida, para termos uma apreciação do seu peso e importância no currículo, por um lado, por outro, sem fazer um percurso histórico, nos atemos aos últimos anos do período colonial, para olharmos o enquadramento da história no currículo neste período.

O ensino de história no período Monárquico-Liberal esteve ligado, segundo afirmam Adão e Matos (1992), a "uma historiografia de divulgação didáctica caracterizada por uma história factual, uma história moral e enfim, uma concepção eclética da história" (p. 62). O ensino estava "vocado" às estruturas do poder, ou melhor a legitimar a ordem estabelecida. Conforme as finalidades da educação contidas no diploma de 1835-09-07, o ensino é orientado para apoiar a ideologia do Estado e deve ser banido dele tudo que é 'doutrina subversiva da ordem estabelecida', isto é, contrária aos interesses da classe hegemónica, 'doutrinas imorais ou irreligiosas' (referenciado por Nsiangengo, 1997, p. 169).

No período em referência baseando-nos em Adão e Matos (1992), o ensino da História, caracterizava-se por: uma exposição cronológica dos acontecimentos políticos e militares considerados mais relevantes para a fixação de uma memória nacional; uma História factual: com o positivismo são os factos que contam. Trata-se na realidade, das proezas dos reis ou dos membros da sua família, dos nobres, dos actos heroicos dos militares (na defesa da pátria e do povo do rei) ou pessoas ao serviço da dinastia a ensinar na escola com vista a incutir nas crianças as virtudes destes; uma História moral ou "história mestra da vida", invocando e levando a imitar os heróis, principalmente Cícero"; uma História eclética, abarcando todos os aspectos da vida social; é uma História total.

No período de 1836 a 1895 o ensino da História neste período, estava ligado à manutenção de um ensino ao serviço do sistema político vigente. De acordo com Rocha (1984), os fins e objectivos gerais do ensino, neste período eram, em resumo:

defesa da liberdade, segurança e propriedade, vivência da democracia liberal, independência nacional, promoção do trabalho nacional, defesa da ordem estabelecida, aperfeiçoamento do homem, educação ao serviço da moralidade, participação nos valores supremos. (pp. 64-76)

No período de 1895 a 1910, o destaque vai para o aperfeiçoamento dos objectivos, como advoga Rocha (1984):

formação do cidadão, serviço conjunto da religião e da sociedade, serviço de equilíbrio social, incremento da produtividade, formação da criança, formação feminina, preparação para a vida completa, ensino ao serviço da independência nacional, da moralização dos costumes e do ressurgimento nacional. (p. 246)

No diploma de 14-09-1895, encontramos os objectivos da História para este período, tal como foi referenciado por Nsiangengo (1997):

promover o desenvolvimento da inteligência pela distinção e análise dos factos sociais, o seu relacionamento com suas causas e efeitos; promover o desenvolvimento da memória, através da retenção e reprodução de factos e datas importantes do passado; promover o desenvolvimento da imaginação; promover sentimento artístico, por meio da compreensão do grandioso, da impressão do sublime e de acção do belo em algumas das suas manifestações mais visíveis, universalmente celebradas; promover o desenvolvimento do sentido histórico, por

meio da indagação adstrita a interpretação dos factos, por meio de julgamento das coisas, tempos e dos homens no tempo; promover o desenvolvimento do amor a pátria, a nacionalidade, como valiosos momentos da consciência moral. (pp. 124-125)

De acordo com Mendes (1992), o período Liberal-republicano (1911-1926), no currículo de história destacam-se os seguintes objectivos gerais: “desenvolver na juventude um forte sentimento cívico; combater todas as influências desnacionalizadoras que consideravam existir ao tempo da monarquia e formar uma concepção duma vida colectiva autónoma” (p. 88).

Ainda segundo Mendes (1992), a disciplina de História é mobilizada ao serviço de um projecto político sendo-lhe cometida a importante missão moralizadora e a função formativa do novo ideal republicano – formação moral da mocidade portuguesa, selecção e formação de “Homens enérgicos”, inteligentes, capazes de servir a sociedade portuguesa.

No período da Ditadura e Estado Novo o ensino está ao serviço do poder (Ditadura) e no decreto de 7 de abril de 1932, a História visa, além dos conhecimentos gerais que ministra, dentro da sua categoria, a formar portugueses; por isso a sua acção tem de ser eminentemente nacionalizadora e ao Estado compete fixar as normas a que deve obedecer o ensino da História.

No período de 1936 a 1968, a função ideológica da História consistia em desenvolver nos alunos o espírito nacionalista, a moral nacional, a convicção da superioridade dos seus ideais, dos seus valores, em relação aos dos outros. Trata-se segundo Mendes (1992) do “chauvinismo ou ultranacionalismo”.

No plano de estudo do ensino primário, segundo André (2014), os conteúdos sobre a história eram ensinados em 1968 na 3ª e 4ª classe com três tempos semanais, sob a designação de história Pátria. Posteriormente por Portaria nº 23485, de 16 de julho de 1968, a disciplina deixou de ser lecionada na 3ª classe, ficando apenas na 4ª classe.

O programa da 4ª classe elementar de ensino primário para aplicação nas províncias ultramarinas, contava com objectivos ligados a compreensão da vida da geração do aluno e dos seus ascendentes mais próximos, dentre eles destacamos os seguintes: conhecer a localidade e a região (monumentos, vias de comunicação, peças de museus, lendas e tradições); conhecer as formas actuais de vida e das várias épocas e conhecer as figuras da história nacional.

O ciclo preparatório do ensino secundário nas províncias ultramarinas em 1971 estava constituído por Liceus e Ensino Técnico, que compreendia 7 anos de formação. Para o caso do Liceu, estava dividido por três ciclos: o 1º ciclo, 1º e 2º ano; 2º ciclo, 3º, 4º e 5º ano e 3º ciclo, 6º e 7º ano.

O ciclo preparatório do ensino secundário, compreendia cinco conjuntos letivos, designadamente: a formação espiritual e nacional; iniciação científica; formação plástica; actividades musicais e gimnodesportivas e línguas estrangeiras. Entre estas áreas, no que concerne às aprendizagens da disciplina de História, enquadravam-se na formação espiritual e nacional, com o objetivo específico de valorização humanística dos alunos, a progressiva tomada de consciência da origem e valor da comunidade nacional, e uma implantação mais fecunda dos valores religiosos, base de uma aceitação e prática conscientes das normas morais (Decreto n.º 48572 de 9 de setembro de 1968, como citado em André, 2014, p. 121).

O ensino da História no primeiro e segundo ano do ensino liceal era disciplina associada, estudando-se Língua e História Pátria. A partir do terceiro ano do liceu o plano curricular dispunha do ensino de História como disciplina autónoma (André, 2014).

O estudo da história Pátria no 1º ciclo liceal e no ciclo preparatório do ensino técnico estava interligado com a Língua Portuguesa e, de acordo com o programa do ciclo liceal, este plano curricular resumia-se a referências pontuais nos textos de leitura e por outro lado não contribuía para o fomento do interesse pela “acção estimulante” da História Pátria, “como o mais profundo, o mais intenso e vivo factor de integração na grande realidade que une os portugueses como povo (...)” (República Portuguesa - Estado de Angola, 1971, como citado em André, 2014, p. 122).

No ciclo preparatório do ensino técnico, o ensino da História, diz André (2014), recorrendo ao estatuto e programa de 1971, destaca que tinha entre outras, “a intenção de provocar estados emotivos capazes de fortalecerem o sentimento pátrio (...) e darem maior solidez à consciência nacional” (p. 122).

Das várias mudanças e/ou adequações feitas no currículo de história nos períodos acima tratados, que obedeceram essencialmente as transformações políticas em Portugal, como já foi referido ao longo do trabalho tiveram repercussões nas colónias. Nota-se também que a disciplina de História além dos propósitos que lhe são reservados no plano curricular na formação de habilidades cognitivas, afectivas e psicomotoras, visava também a exaltação do Portugal.

Neste quadro Nsiangengo (1997), explicita que “o currículo estava virado para a transmissão da cultura da classe hegemónica portuguesa. O ensino é ainda o reflexo do ensino português do Estado

Novo: virado para o elitismo, escolástico, eurocêntrico, isento de qualquer dimensão africana” (p. 73).

Nesta linha de pensamento o MED (1985), diz que a:

escola tudo fazia para destruir a personalidade do colonizado, a sua tradição cultural, a sua identidade, levando ao desprezo do seu próprio passado como povo e a sua organização social, transformando-o a submissão do colonialismo e em imitador servil do modo de vida de pensar do europeu. (p. 33)

4.1.2. A História no currículo do período pós-independência

Com a proclamação da independência nacional a 11 de novembro de 1975, no campo da educação verificou-se um período transitória (1975-1977), utilizando-se matérias herdadas do tempo colonial até a reforma de 1978.

O ensino de base em Angola, na reforma de 1978, compreendia o I, II, III níveis de ensino, que ia da iniciação à 8ª classe. O mesmo tinha um papel preponderante na formação das novas gerações como se constata no seu objectivo:

o objectivo deste ensino de base é o de dar ao aluno os conhecimentos e o mecanismo de pensamento necessário para a compreensão dos fenómenos naturais e sociais que o rodeiam, a adequada utilização dos instrumentos do conhecimento, para que possa estar apto a adquirir uma profissão quando o terminar, através dum estágio ou através do ingresso num Instituto Médio. (MED, 1978a, p. 68)

O currículo construído para o ensino básico neste período assenta na ideologia marxista-leninista, que fora adoptada na primeira fase do pós-independência. O materialismo dialéctico e histórico constituíam o fundamento do currículo. Os planos de estudos e os programas de ensino são elaborados na base dessa concepção do mundo.

Concebeu-se o seguinte plano de estudo para o ensino de base em Angola em 1978.

Tabela 1: Plano de estudo na reforma de 1978 a 1994

Disciplinas	I Nível				II Nível		II Nível	
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Língua Portuguesa	8	8	7	7	6	6	4	4
Matemática	6	6	6	6	6	6	6	6
Ciências Integradas	3	3	3	—	—	—	—	—
Canto, Teatro e Dança	1	1	2	2	—	—	—	—
Formação Manual Politécnica	2	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2
Educação Visual e Plástica	—	—	—	—	3	3	3	3
Produção Educativa	—	—	—	—	2	2	2	2
Ciências Naturais	—	—	—	3	5	5	—	—
Geografia	—	—	—	2	—	—	3	3
História	—	—	—	3	—	—	3	3
Ciências Sociais	—	—	—	—	4	4	—	—
Física	—	—	—	—	—	—	2	2
Química	—	—	—	—	—	—	2	2
Biologia	—	—	—	—	—	—	3	3
Língua Estrangeira	—	—	—	—	—	—	4	4
Total Geral	22	22	22	27	30	30	36	36

Fonte: Nsiangengo, 1997, p. 88

Olhando na tabela acima, constatamos que a disciplina de História está enquadrada no plano curricular do ensino de base de forma descontínua nos diferentes níveis de formação. O primeiro nível conta com um total de 9 disciplinas e a história era lecionada na 4^a classe com a designação de iniciação à História de Angola e contava com uma carga horária semanal de três tempos. Tinha como objectivos os seguintes:

- ✓ levar os alunos a adquirir pela primeira vez uma visão global do passado histórico de Angola, a fim de permitir uma participação consciente na vida da comunidade aos alunos;
- ✓ compreender que a história nacional é um processo de desenvolvimento constante que se iniciou nos tempos passados e se prolonga até aos nossos dias;
- ✓ compreender que as mudanças na vida nacional se produzem por causas determinadas e que todos os acontecimentos históricos têm as suas causas e consequências;
- ✓ fazer compreender o papel decisivo das massas populares e do individuo no processo histórico;
- ✓ estimular o pensamento reflexivo dos alunos através de estudo dos factos históricos, destacando sempre a ideia fundamental de modo a formar conceitos político-ideológicos; conhecer os princípios defendidos pelo MPLA - Partido do Trabalho, como força dirigente e orientadora do povo angolano no caminho para o socialismo;
- ✓ desenvolver a consciência nacional a par do sentimento de solidariedade internacionalista;
- ✓ contribuir para a formação moral dos alunos, utilizando exemplos da história nacional;
- ✓ estimular o espírito de cooperação e ajuda fraternal em oposição ao individualismo, tribalismo e racismo;

- ✓ fortalecer a vontade e formar o carácter dos alunos a fim de melhor superar e vencer dificuldades criadas pelo imperialismo;
- ✓ despertar uma atitude de condenação da exploração do homem pelo homem através de gravuras, dramatização e narração da história da época colonial;
- ✓ estreitar os vínculos entre as passadas e as presentes gerações revolucionárias;
- ✓ adquirir uma atitude de respeito e admiração pelos trabalhadores e pelo seu papel na construção do socialismo;
- ✓ compreender a importância das tarefas a desenvolver coletivamente e da participação nelas de todos os pioneiros;
- ✓ compreender o sentido de justiça social defendida pelo socialismo, em oposição ao que existia no tempo colonial. (Programa de 1978b, pp. 3-4)

No II nível (5ª e 6ª classes), o plano de estudo contava com oito disciplinas. Constatamos a ausência da disciplina de História e em “seu lugar” aparece a disciplina de Ciências Sociais, que abordava temas que integravam conhecimentos ligados a história, sociologia, cultura e geografia. Para termos uma visão do que se ensinava nesta disciplina apresentamos o plano temático dos conteúdos: na 5ª classe abordava-se os temas: “o Homem produz em sociedade”; “actividades económicas produtivas em Angola” e “saúde, educação e cultura” e na 6ª classe abordava-se “a dominação colonial”, “a resistência à luta de libertação nacional” e “a luta pela construção do socialismo”.

No III nível (7ª e 8ª classes), tinha no seu plano de estudo um total de 12 disciplinas. Nele a disciplina de História reaparece de forma autónoma com três tempos semanais, dando continuidade aos conhecimentos adquiridos na História da 4ª classe e nas Ciências Sociais na 5ª e 6ª classes.

Destacamos os seguintes objectivos:

- ✓ uma concepção científica da História da Humanidade, através do conhecimento do desenvolvimento social numa perspectiva materialista dialéctica;
- ✓ compreensão do papel revolucionário das massas e do indivíduo no processo social; compreensão da importância das forças revolucionárias contemporâneas: movimento operário e movimento de libertação nacional;
- ✓ conceitos fundamentais do materialismo histórico tais como: forças produtivas, relações de produção, modo de produção, infraestrutura e super-estrutura;
- ✓ compreender o conhecimento dos acontecimentos e fenómenos importantes da história universal e nacional, bem como as características essenciais das principais épocas históricas. (programa de 1978b, p. 3)

Terminado o III nível os alunos podiam continuar os seus estudos no Ensino Médio e Pré-Universitário com duração de 3 a 4 anos, divididos em 3 ramos especializados: o Ensino Médio Normal, destinado

para formação de professores para o ensino Básico, o Médio Técnico para formação de técnicos médios de vários ramos produtivos e o ensino Pré-universitário para a formação científica ou humanística preparatória para ingresso imediato para o Ensino Superior.

Nos níveis descritos a disciplina de História fazia parte do currículo de alguns cursos na formação geral e específica. Nos Institutos Médios Normais era lecionada na 9ª e 10ª classes em todos os cursos e continuava na 11ª e 12ª classes para o curso de geografia e história. Nos Institutos Médios Técnicos a História não fazia parte dos seus currículos. No ensino pré-universitário a disciplina de História fazia parte do curso de ciências sociais da 9ª a 11ª classes. No curso de ciências físicas biológicas a História não fazia parte do seu plano curricular.

Em 1991 com a assinatura dos Acordos de Bicesse, abrem-se as bases para a democracia pluralista (multipartidarismo) e conseqüentemente a alteração das políticas educativas, que levaram a alteração dos objectivos do ensino. Para a disciplina de História, aparecem mais delineados, mais claros e numa linguagem mais moderada, pois houve um esforço em reduzir a dose ideológica (Nsiangengo, 1997, pp. 146-147).

A partir de 91/92 a 2002, assiste-se a uma ligeira mudança de linguagem. Modera-se os termos suprimindo alguns objectivos anteriores que já não correspondem a conjuntura deste período. Assim, a partir deste momento, os objectivos traçados pelos programas do MED (1991/92), passaram a ser os seguintes:

- formação de valores universais através do estudo da sociedade da antiguidade até aos nossos dias;
- consolidação da consciência nacional através da descoberta do passado pré-colonial, do estudo da luta desenvolvida pelos povos de Angola ao longo da dominação colonial;
- reencontro da identidade do passado cultural através da recuperação do passado Africano. (p.1)

As mudanças iniciadas em 1991/92, fruto do novo contexto internacional, com fortes influências ao contexto interno, levou há algumas alterações no plano de estudo em 1996, com reflexo no posicionamento da disciplina de História nos diferentes níveis, conforme expressa na tabela a seguir.

Como se pode depreender da tabela 2, no I nível, a disciplina de História consta do seu plano de estudos, colocada na 4ª classe, tal como no plano anterior, com ligeiras alterações nos objectivos, sem a orientação dos mesmos à ideologia marxista-leninista, o que levou à remodelação dos conteúdos para adequação aos objectivos.

No II nível, com um conjunto de 8 disciplinas, encontramos a História na 5ª e 6ª classe, em substituição das Ciências Sociais.

No III nível a disciplina de História mantém-se na 7^a e 8^a classes, com ligeiras alterações nos objectivos, como anteriormente referenciado.

Tabela 2: Plano de estudo de 1996 a 2001

Disciplinas	I Nível				II Nível		II Nível	
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Língua Portuguesa	8	8	7	7	6	6	4	4
Língua Estrangeira	–	–	–	–	–	–	4	4
Ciências Integradas	3	3	3	–	–	–	–	–
Ciências Naturais	–	–	–	3	5	5	–	–
Matemática	6	6	6	6	6	6	5	5
Física	–	–	–	–	–	–	2	2
Química	–	–	–	–	–	–	2	2
Biologia	–	–	–	–	–	–	3	3
Geografia	–	–	–	2	–	–	3	3
História	–	–	–	3	3	3	3	3
Canto, Teatro e Dança	1	1	2	2	–	–	–	–
Educação Manual Plástica	2	2	2	2	–	–	–	–
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2	2
Educação Visual e Plástica	–	–	–	–	2	2	2	2
Formação Manual Plástica	–	–	–	–	–	–	2	2
Educação Moral e Cívica	–	–	–	–	2	2	1	1
Total Geral	22	22	22	27	28	28	30	30

Fonte: André (2010, p. 82-83).

Nos Institutos Médios Normais e Técnicos Profissionais, assim como no ensino Pré-Universitário, a disciplina de História vai ocupar a mesma posição como descrito para o plano de estudos de 1978 a 1994. As alterações se fizeram sentir nos objectivos da História, como já referenciado.

Segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação, no seu artigo 17^o, define o Ensino Primário como um período unificado de seis anos, constituindo a base do Ensino Geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos, sendo o ponto de partida para os estudos de nível secundário, o que implica que os alunos realizem experiências de aprendizagem a vários níveis: do saber-fazer e do saber-ser.

Fazendo uma análise comparativa entre o plano curricular que vigorou de 1996 a 2001 ao de 2004, constatamos a retirada de algumas disciplinas da 1^a à 4^a classe – Ciências da Natureza, História, Geografia e Educação Moral e Cívica – que foram “integradas” na disciplina do Estudo do Meio de forma multidisciplinar englobando vários saberes de forma articulada.

Para este ciclo são definidos os seguintes objectivos conforme consta do artigo 18º da Lei de Bases da Educação nº 13/01:

- ✓ desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- ✓ aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- ✓ proporcionar conhecimentos e oportunidades para se desenvolver as capacidades mentais;
- ✓ estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- ✓ garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

O plano de estudo para este nível de escolaridade, segundo o INIDE (2005a), reflete um projecto educativo, globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolverem em sociedade, destrezas e habilidades consideradas fundamentais.

Nas primeiras quatro classes, segundo as experiências anteriores, os técnicos responsáveis pela reorganização do currículo introduziram o estudo do meio, em vez das ciências integradas, como disciplina autónoma para iniciar a criança no conhecimento sistematizado do meio que o rodeia e como complemento das vivências já adquiridas, o mesmo se verificou para a educação moral e cívica como elemento fundamental para o desenvolvimento integral da personalidade humana (INIDE, 2005a).

Do plano de estudo do ensino primário constam dez disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso e multifacetado das crianças, distribuídas em função do nível de escolaridade, que de seguida apresentamos o plano de estudo com as respectivas cargas horárias.

Tabela 3: Plano de estudo do Ensino Primário

Disciplinas	Horário Semanal						Ciclo
	1ª Classe	2ª Classe	3ª Classe	4ª Classe	5ª Classe	6ª Classe	
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
C. da Natureza	—	—	—	—	4	4	240
História	—	—	—	—	2	2	120
Geografia	—	—	—	—	2	2	120
Ed. Moral e Cívica	—	—	—	—	2	2	120
Ed. Man. 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 T. L. Semanal	24	24	24	24	29	29	
Total T. L. Anual	720	720	720	720	870	870	4620
Total de Disciplinas	6	6	6	6	9	9	

Fonte: INIDE, 2005a, p. 13

Como mostra a tabela a disciplina de História no Ensino Primário está nas duas últimas classes (5ª e 6ª), dando continuidade aos conteúdos ministrados de forma multidisciplinar no estudo do meio, que servem de base para a aprendizagem da História, que neste nível tem como objectivos gerais:

- ✓ reconhecer e valorizar as expressões do património histórico-cultural;
- ✓ integrar as noções de espaço e de tempo em torno de situações concretas do passado.

Os objectivos traçados em consonância aos conteúdos programados permitem que os educandos, a partir das suas vivências e o património, contextualizem e compreendam o passado, indo de encontro ao que postula Barca (2004), a interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. Nesta perspectiva em forma de espiral que se vai constituindo, reconstituindo o processo de aprendizagem da História.

O Plano de estudo do I ciclo do ensino secundário consta um total de 12 disciplinas, conforme o quadro abaixo, que irão possibilitar ao aluno, após a conclusão da 9ª classe, o prosseguimento dos seus estudos nas escolas do 2º ciclo do ensino secundário e nos Institutos Médios Técnicos e Normais (INIDE, 2005a).

De acordo com o INIDE (2005a), os programas que constituem o I ciclo do ensino secundário, permitem que os alunos tenham uma progressão nos conhecimentos e nas habilidades a adquirir, tendo em conta a articulação das disciplinas e dos conteúdos programáticos do plano curricular.

O plano de estudo enquadra-se no contexto da multiplicidade de culturas dos vários grupos etnolinguísticos existentes no país e outros, com vista a proporcionar ao aluno a aquisição e o desenvolvimento de atitudes e valores que contribuam plenamente para a sua formação integral. Tem como função social, desenvolver as capacidades, aptidões dos alunos e promover uma cultura de valores para a vida social e produtiva através das matérias programadas (INIDE, 2005a).

Como podemos depreender da tabela seguinte, a disciplina de História se destaca neste ciclo de formação nas três classes, sendo que na 7ª e 8ª classes tem três tempos semanais e na 9ª classe dois tempos semanais.

Tabela 4: Plano de estudo do 1º ciclo do ensino primário de 2001

Disciplinas	Horário Semanal			
	7ª Classe	8ª Classe	9ª Classe	Total por Disciplina
Língua Portuguesa	4	4	4	360
Língua Estrangeira (Ingl. ou Fran.)	3	3	3	270
Matemática	4	4	4	360
Biologia	2	2	3	210
Física	3	2	2	210
Química	2	3	2	210
Geografia	2	2	3	210
História	3	3	2	240
Educação Física	2	2	2	
Ed. Moral e Cívica	1	1	1	90
Ed. Visual e Plástica	2	2	2	180
Ed. Laboral	2	2	2	180
Total de T. L. Semanal	30	30	30	
Total de T. L. Anual	900	900	900	2700
Total de Disciplinas	12	12	12	

Fonte: INIDE, 2005b, p. 15

A partir da Lei de Bases 13/01, em conformidade com a reforma educativa, os objectivos gerais da História no I ciclo do ensino secundário, segundo INIDE (2007) destacam-se os seguintes:

- consolidar os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores quanto a conceitos e a compreensão das linhas gerais de evolução do processo histórico mundial;
- fornecer conhecimentos que possibilitam a formação de uma concepção científica do Mundo;
- desenvolver a capacidade de análise e síntese através de abordagens científicas da realidade;
- permitir a inserção do(a) aluno(a) na realidade social, política e cultural que o rodeia;
- desenvolver a capacidade de expressão e argumentação dos seus pontos de vista respeitando os dos outros;
- compreender a relatividade e multiplicidade dos valores em diferentes tempos e espaços;
- desenvolver o espírito crítico;

promover a educação cívica visando a preparação para o exercício consciente de cidadania;
iniciar a aquisição de competências específicas no domínio do tratamento, classificação e análise de fontes históricas;
desenvolver atitudes de tolerância face a ideias, crenças, culturas e valores diferentes dos seus;
desenvolver atitudes de apreço e respeito pelo património histórico-cultural nacional e universal. (p. 7)

O 2º ciclo do ensino secundário comporta três classes, nomeadamente 10ª, 11ª e 12ª classe, é organizado segundo a Lei de Bases 13/01, no seu artigo 19º, em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos a que dá acesso: área de ciências físicas e biológicas, área de ciências económico-jurídicas, área de ciências humanas e área das artes visuais.

Os planos curriculares obedecem às quatro áreas de conhecimento de acordo as especificidades de cada uma. Os mesmos estão compostos por um leque de disciplinas estruturados em formação geral composta por seis disciplinas leccionadas em todas as áreas – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Informática, Educação Física e Filosofia – formação específica segundo as especialidades, a exemplo a área de Ciências Física e Biológica esta orientada para continuação nos cursos de Engenharia (construção civil, mecânica, química, informática, matemática, geologia, engenharia geográfica, geofísica, e outros), medicina, ciências biológica e enfermagem superior. A área de Artes Visuais os alunos adquirem conhecimentos para os cursos de artes plásticas, música, arquitectura, desenho e outros. A área de Ciências Económico-jurídicas para os cursos de economia e direito. A de Ciências Humanas, para os cursos de línguas, história, geografia, filosofia e outros. Conta ainda na sua estruturação por disciplinas opcionais, que integram disciplinas comuns para algumas áreas de conhecimento (Sociologia e Psicologia) e variáveis para outras; geometria descritiva para área de Ciências Físicas e Biológicas, antropologia para Áreas de Económico-Jurídicas e Humanas e desenvolvimento económico-social para Área de Ciências Humanas (INIDE, 2005c).

De salientar que nos planos curriculares das duas primeiras áreas não se observa a inclusão da disciplina de História, com uma excepção na área de artes plásticas onde encontramos a disciplina de História das Artes, nas três classes, no âmbito da formação específica. Esta falta da disciplina de História cria uma quebra da sequência que os alunos tiveram nas classes anteriores.

Em relação às ciências Jurídicas Económicas e às Ciências Humanas, atendendo às suas especificidades e o seu perfil de saída, a disciplina de História se faz presente nos seus planos de

estudo enquadrando-se nas disciplinas de formação específica nas três classes com três tempos semanais e com os mesmos programas. Abaixo apresentamos os planos de estudos das duas áreas de formação para se ter um panorama geral das disciplinas que comportam os referidos cursos.

A partir da Lei de Bases 13/01, em conformidade com a reforma educativa, segundo INIDE (2005c) destacam-se os seguintes os objectivos gerais da História no II ciclo do ensino secundário:

- a) compreender as mudanças reversíveis – ciclos conjunturais; b) reconhecer a multiplicidade de fatores que desencadeiam os eventos e os processos conjunturais; c) integrar o diálogo passado-presente como um processo de contribuições recíprocas para a compreensão das diferentes épocas; d) desenvolver hábitos de questionamento e; e) problematização face ao saber adquirido; desenvolver a consciência crítica em relação aos valores e padrões culturais nacionais; seleccionar fontes primárias e secundárias, e avaliar a sua relevância e credibilidade.

Tabela 5: Plano de estudo na área de Ciências Económico-Jurídico

Disciplinas	Horário Semanal			
	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	Total por Disciplina
Formação Geral				
Língua Portuguesa	4	4	4	360
Língua Estrangeira (Inglês ou Francês)	3	3	3	270
Matemática	3	–	–	90
Informática	4	–	–	120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia	–	2	2	120
Formação Específica				
Introdução ao Direito	3	3	2	240
Introdução à Economia	3	2	3	240
História	3	3	3	270
Geografia	3	3	3	270
Desenvolvimento Económico Social	–	–	4	120
Opções				
Opção	–	2	2	120
Total	30	27	27	
Total Anual	900	810	810	3320

Fonte: INIDE, 2005c, p. 14

Tabela 6: Plano de estudo na área de Ciências Humanas

Disciplinas	Horário Semanal			
	10ª Classe	11ª Classe	12ª Classe	Total por Disciplina
Formação Geral				
Língua Portuguesa	4	4	4	360
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Matemática	3	–	–	90
Informática	4	–	–	120
Educação Física	2	2	2	180
Filosofia	–	2	2	120
Formação Específica				
Língua Estrangeira	4	4	4	360
História	3	3	3	270
Geografia	3	3	3	270
Literatura	–	2	2	120
Opções				
Opção	–	2	2	120
Total	26	27	25	
Total Anual	780	810	750	3340

Fonte: INIDE, 2005c, p. 14

4.1.2.1. A História no currículo perspectivado

No intuito de melhorar o sistema de educação, tendo em conta as debilidades detetadas pelos diagnósticos feitos em 1986 à primeira reforma educativa de 1978, que resultou na elaboração da Lei nº 13/01, assim como o balanço feito a esta, que levou à revisão da mesma dando origem a Lei nº 17/16 e mais recentemente a Lei nº 32/20. Os resultados da segunda reforma, segundo o INIDE (2019a), produziram evidências que levaram à criação de uma equipa para junto dos principais intervenientes diagnosticar sobre os processos de melhoria da qualidade dos materiais curriculares, para elaboração e aplicação do inquérito nacional de avaliação curricular em Angola – INACUA – para contextualização e recontextualização dos conteúdos à “realidade local e universal” e não só, assim como a avaliação curricular baseado em conhecimentos, habilidades e actitudes (CHA), para conhecimento, habilidade, actitudes, valor e ética (CHAVE).

A proposta dos novos planos curriculares justifica-se por uma adequação inclusiva, integradora, equitativa e de qualidade, no quadro das teorias sócio-construtivistas da aprendizagem (e.g. Nogueira & Leal, 2013) e tendências pedagógicas progressistas (e.g. Freire, 1997; Libânio, 2013). A proposta reorganiza os planos de estudos de forma integradora em conjunto de disciplinas, chamadas por áreas de conhecimentos, nos subsistemas do ensino geral.

O conceito de “integração curricular” ganha protagonismo no século XX para garantir a correlação de conteúdos e o desenvolvimento do CHAVE, a partir de várias áreas de estudo. Qualquer tema que tenha interesse na preparação que se quer integral e harmonioso dos sujeitos de aprendizagem pode ser abordado nas disciplinas ou áreas de concentração que conformam o plano de estudos (Beane, 2002).

A integração é uma perspectiva de desenho curricular que se afigura central na abordagem de temas candentes, a partir da ideia de conjunto, praticável no âmbito da transversalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, entre outras perspectivas didáctico-pedagógicas (INIDE, 2019a, p. 54).

Os currículos fragmentados em disciplinas têm sido duramente criticados, em defesa da integração curricular, onde os conteúdos apresentam potencialidades de interligação de grandes temas nacionais e locais (Nóvoa, 2018). De igual modo pode-se afirmar que, no contexto escolar, embora não se negue a existência de disciplinas, o tratamento da realidade de forma fragmentada em disciplinas concorre para um conjunto de noções ou explicações que nem sempre têm relação entre si, situação evitável a partir de abordagens mais interligadas.

Segundo Fialho (2001), a integração curricular no contexto escolar permite várias acções, tais como: construção de aprendizagens significativas, tendo em conta a realidade social e os saberes locais; integra conhecimentos de duas ou mais disciplinas ou áreas de concentração de saberes e amplia o panorama educativo e prático das mesmas; permite abordar problemas de maneira prática, integrando temas em várias disciplinas ou cooperando entre as disciplinas, o que proporciona ao aluno uma visão holística da realidade; fomenta o pensamento crítico, criativo, reflexivo e inovador, gerando novas áreas de conhecimento, bem como o reforço da empatia.

Para o ensino primário, segundo o INIDE (2019a), definiram-se três áreas de conhecimento (Comunicação Linguística, Ciências Matemáticas e Ciências Humanas e Naturais) e um total de cinco disciplinas. Assim, cada área de conhecimento corresponde à respectiva componente curricular:

- a) Área da Comunicação Linguística, agrega as disciplinas de Língua Portuguesa e Línguas de Angola;
- b) Área das Ciências Matemáticas, agrega a disciplina de Matemática;

c) Área das Ciências Humanas e Naturais, agrega as disciplinas de Ciências Integradas (Estudo do Meio, Ciências da Natureza, História, Geografia e Educação Moral e Cívica) e Expressões Artísticas e Motoras (Educação Manual e Plástica, Educação Musical e Educação Física).

No ensino primário como se pode constatar a disciplina de História, que no plano de estudo em vigor aparece de forma independente na 5ª e 6ª classes, na proposta ela aparece integrada na área das Ciências Humanas e Naturais, agregada nas Ciências Integradas, da 1ª à 6ª classe. Dentro das competências a formar nos alunos do ensino primário, apresentamos de seguida aquelas que são “adquiridas” por intermédio das Ciências Integradas:

- conhece a sua identidade, identifica-se com a sua cultura em diferentes contextos, bem como com as raízes históricas que lhe dão sentido de pertença;
- indaga e compreende o mundo físico e social que o rodeia utilizando conhecimentos científicos em diálogo com os saberes locais em diferentes contextos para a melhoria da qualidade de vida;
- mobiliza recursos cognitivos que lhe permitem compreender os factos, fenómenos e processos naturais e sociais de forma holística;
- preserva o património público e utiliza de forma sustentável os recursos ambientais;
- expressa valores morais tais como o amor ao próximo, a honestidade, humildade, cooperação, espírito reflexivo, crítico e autocrítico para o desenvolvimento pessoal e social. (INIDE, 2019a)

O plano de estudo do I ciclo do ensino secundário como alude o INIDE (2019a) apresenta um conjunto de nove disciplinas, distribuídas em três áreas de conhecimento: Comunicação Linguística (Língua Portuguesa, Línguas de Angola e Língua Estrangeira), Ciências Naturais e Matemática (Ciências da vida, Física e Matemática) e Ciências Humanas e Expressões (Ciências Sociais, Desenho e Educação Física).

Tabela 7: Proposta de plano de estudo do I ciclo do ensino secundário

Componente Curricular (Disciplinas)	Horário Semanal			Horas totais por Disciplinas
	7 ^a	8 ^a	9 ^a	
Língua Portuguesa	4	4	4	360
Língua de Angola	3	3	3	270
Língua Estrangeira	3	3	3	270
Ciência da Vida	5	5	5	450
Física	3	3	3	270
Matemática	4	4	4	360
Ciências Sociais	4	4	4	360
Desenho	2	2	2	180
Educação Física	2	2	2	180
Totais de Tempos Lectivos Semanais	30	30	30	90
Totais de Tempos Lectivos Anuais	900	900	900	2700
Total de Disciplinas	9	9	9	

Fonte: INIDE, 2019b, p. 16

Neste ciclo, o processo de ensino e aprendizagem está organizado de tal forma segundo o INIDE (2019b), que o aluno construa e amplie os conhecimentos, reforçando as capacidades, habilidades, hábitos, atitudes e valores já adquiridos. Nesta perspectiva, do perfil que o aluno terá neste ciclo de ensino, apresentamos aqueles que têm a ver com as Ciências Sociais:

- ✓ compreende os estágios de evolução dos aspectos sócio culturais sobre as antigas civilizações africanas, europeias e orientais;
- ✓ utiliza os conhecimentos dos aspectos socioculturais das antigas civilizações africanas, europeias e orientais no sentido de favorecer a compreensão da organização socioeconómica das actuais nações;
- ✓ demonstra capacidade de trabalho individual e em grupo, na resolução de problemas do quotidiano;
- ✓ interage com tolerância, empatia e responsabilidade, desenvolvendo novas formas de estar e participar na sociedade;

Como podemos constatar do plano curricular proposto, tal como acontece no ensino primário, no I ciclo do ensino secundário a disciplina de História é integrada no conjunto das Ciências Humanas com o “rótulo” de Ciências Sociais.

O plano de estudo do segundo ciclo do ensino geral de acordo o INIDE (2019b) é composto por quatro áreas de conhecimento (Ciências Físicas e Biológicas, Ciências Económicas, Ciências Humanas e

Jurídicas e Ciência das Artes), cada área com um total de 10 disciplinas (contínuas/ descontinuas) por ano e distribuídas da seguinte forma:

- no domínio da formação geral, a frequência é obrigatória, com o objectivo de aprofundar a cultura geral através dos domínios das seguintes disciplinas: Línguas de Angola, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (opção: Inglês/Francês), Filosofia, Matemática, Informática e Educação Física;
- no domínio da formação específica, as disciplinas são escolhidas em função do curso superior que o estudante pretende;
- acrescenta-se a componente opcional que integra disciplinas comuns para algumas áreas de conhecimento e variáveis para outras. Cada aluno deverá escolher uma ou duas disciplinas de opção que serão avaliadas e classificadas como qualquer outra disciplina.

Deste modo, integram o elenco disciplinar das opções:

- a) Geometria Descritiva, Filosofia e Psicopedagogia (área de Ciências Físicas e Biológicas);
- b) Geografia, História e Psicopedagogia (área de Ciências Socioeconómicas);
- c) Literatura, Sociologia e Psicopedagogia (área de Ciências Humanas e Jurídicas);
- d) Geometria Descritiva e Psicopedagogia (área de Ciência das Artes).

Em relação à disciplina de História, aparece na área das Ciências Socioeconómicas como opcional e na área das Ciências Humanas e Jurídicas enquadrada na formação específica da 10^a a 12^a classes, conforme ilustra a tabela a seguir.

Tabela 8: Proposta de plano de estudo do II ciclo do ensino secundário – ciências humanas e jurídicas

Componente Curricular (Disciplinas)	Horário Semanal			Horas totais por Disciplinas
	10 ^a	11 ^a	12 ^a	
Formação Geral				
Língua Portuguesa	4	4	4	360
Língua de Angola	2	2	2	180
Língua Estrangeira	3	3		180
Matemática	4			120
Filosofia		3	3	180
Informática	3	4		210
Educação Física	2	2	2	180
Formação Específica				
Direito	3	3	4	300
História	3	3	4	300
Geografia	4	3		210
Psicologia		3	3	180
Opção (Escolha de duas disciplinas anual)				
Literatura			3	90
Psicopedagogia			3	90
Sociologia			3	90
Total de tempos Lectivos Semanal	30	30	30	90
Total de Tempos Lectivos Anual	900	900	900	270

Fonte: INIDE, 2019b, p. 16

Olhando para o perfil de saída da área de Ciências Humanas e Jurídicas, destacamos os seguintes ligados a disciplina de História:

- ✓ conhece um sistema de conceitos acerca de fenómenos, leis, teorias procedimentos, paradigmas e princípios científicos que permitam a integração, ampliação e articulação dos conhecimentos das áreas de direito, história, geografia e psicologia;
- ✓ compreende as interações entre os diversos campos de história-económico, social, política, institucional, cultural e de mentalidades – e entre a multiplicidade de factores que condicionam a evolução das sociedades;
- ✓ entende a diversidade sociocultural das colectividades e os aspectos do relativismo cultural (INIDE, 2019b).

Em relação ao II ciclo do ensino secundário pedagógico, o plano de estudo apresenta na sua estrutura as seguintes áreas de formação: (i) a formação geral contempla essencialmente as áreas de conhecimento que proporcionam ao professor uma cultura mais ampla, servindo, ainda, de suporte àquelas áreas de conhecimento; (ii) a formação específica integra as ciências da educação, que

asseguram o fundamento científico-pedagógico para o exercício da actividade docente; (iii) a formação profissional oferece ao futuro professor espaços para aplicar na prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas e aproximar-se da realidade da criança, da escola, do processo de ensino aprendizagem e da comunidade envolvente (INIDE, 2019b).

O II ciclo do ensino secundário pedagógico habilita para o efeito educadores para o pré-escolar, professores do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário, este último com várias especialidades (Português, Francês, Inglês, Biologia e Química, Geografia e História, Matemática e Física e Educação Física).

Constatamos que a disciplina de História aparece como disciplina específica na especialidade de geografia e história da 10^a a 12^a classe com uma carga horária semanal de três tempos por classe. Nas outras especialidades com excepção da educação física, a História aparece nas disciplinas gerais na 10^a classe com uma carga horária semanal de três tempos.

4.2. Realidades sobre o manual de História no sistema de ensino em Angola

Antes de falarmos de forma concreta sobre o manual escolar no sistema de ensino Angolano, vamos de forma sintética abordar sobre a função e importância dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

O manual escolar converteu-se nas pesquisas recentes um elemento integrante nas teorias do currículo, segundo Gimero (1991), como um potencial produto cultural, pedagógico e didáctico. A este respeito Cabral (2005) enfatiza que o manual escolar e o professor continuam a ser as duas faces do prisma através do qual as disposições curriculares retratadas e difundidas junto dos alunos, encarregados de educação e outros intervenientes no processo educativo.

Uma concepção mais ampla e actual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina (Bittencourt, 2004, p. 296).

O manual escolar desde a sua origem vem desempenhando várias funções, considerando o contexto educativo em que se insere a sua produção. Tradicionalmente o manual escolar tinha como função quase exclusiva a transmissão de informação a que se vinculam valores sociais e culturais (Cabral,

2005). A mesma foi tomando várias dinâmicas em conformidades aos utilizadores e destinatários (Gerard & Roegeries, 1998), da disciplina e do nível de ensino (Cabral, 2005) e conforme o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização (Choppin, 2000).

Vários são os autores que apresentaram as diversas funções do manual escolar, como são os casos de: Seguin (1989) – função de estruturação e organização da aprendizagem e função de guia de aprendizagem; Capek (1992) – função informativa, função metodológica e função de avaliação; Gérard e Roegiers (1998) – função de transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e competências, consolidação das aquisições, ajuda na integração, referencia e educação social e cultural e de Choppin (2004) – função referencial, curricular ou pragmática, instrumental, ideológica e cultural e documental.

No que toca à função referencial “constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (Choppin, 2004, p. 553).

A função instrumental “propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc” (Choppin, 2004, p. 553).

No que refere à função ideológica e cultural, Choppin (2004) afirma:

o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, (...). Essa função, que tende a aculturar - e, em certos casos, a doutrinar - as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, (...). (p. 553)

Quanto à função documental o “livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (Choppin, 2004, p. 553).

O manual escolar assume várias funções que não devem ser vistas de forma isolada, mas sim dentro de um jogo de influências, apesar de em certos contextos disciplinares privilegiar umas em detrimento

de outras, visam sempre formar as novas gerações e influenciar as sociedades. O manual escolar é um livro elaborado intencionalmente para o ensino aprendizagem de uma determinada disciplina em contexto escolar e, atende as demandas daquilo que a “sociedade” e/ou estruturas macro delineiam para a formação das novas gerações, a dimensão metodológica de aprendizagem para a formação das habilidades, veículo da língua, da cultura e dos valores de acordo a ideologia vigente e portador de documentos.

Gatti Jr. (2004) salienta que o manual, como objeto pedagógico, tem importância na estruturação de conteúdos de ensino; como objeto comercial ou mercadoria, a sua importância reside na aquisição de lucros e, finalmente como um bem social e político veicula sistemas de valor e história de uma ideologia. Para Apple e Christian-Smith (1991) é o principal veículo transmissor de conhecimentos organizados a diversos grupos sociais, constituindo até na maioria dos casos, único material disponível nas comunidades locais. Cabral (2005) considera que o manual escolar amplia a visão do mundo, contribui para a formação, difusão e manutenção de diferentes interesses sociais, políticos, económicos e culturais.

A importância que o manual escolar tem na escola, a sua centralidade no desenvolvimento do currículo, ao acompanhar trajetórias de ensino/aprendizagem, valorizar percursos ou até substituir o professor, permite legitimá-lo como uma fonte essencial de investigação que pretende aceder à cultura escolar e aos seus sistemas de representação (Cabral, 2005, p. 53).

Apple e Christian-Smith (1991) chegam mesmo a afirmar que o manual escolar participa na construção de ideologias e ontologias, uma vez que o currículo escolar não é neutral, pois este debate-se por legitimar um conhecimento que resulta de uma complexa rede de relações de poder e que luta com aspectos como a classe, a raça, o género e os grupos religiosos.

O manual escolar, no processo de ensino aprendizagem e “não só”, desempenha um papel importante na construção e desenvolvimento das habilidades cognitivas, sócio-afectivas e psicomotoras, por parte dos alunos e constitui um “instrumento de trabalho” para os professores, mediante o qual são traçadas as estratégias para melhor conduzir o processo de ensino aprendizagem e como “concretizador” das políticas educativas expressas no currículo.

Em Angola a história do surgimento e implementação do manual escolar no sistema de educação remonta ao período colonial, ligada aos avanços e retrocessos da época vividos em Portugal (então

metrópole), uma vez que os manuais produzidos e utilizados eram os mesmos em alguns casos com as alterações e adaptações pontuais (com realce no início dos anos 60 num contexto de guerra colonial) em vista a manutenção da “hegemonia” portuguesa, prevalecendo o domínio cultural, social e ideológico da época colonial.

Referir que durante o processo de luta de libertação nacional (1961-1975), no plano da educação e cultura, o MPLA criou nas zonas sob seu controlo os Centros de Instrução Revolucionária (CIR), responsáveis pela formação política e militar dos quadros e das populações, cujos programas contavam com apoio da UNESCO (Guerra, 1994, p. 135). Nos referidos Centros utilizavam-se alguns opúsculos que serviam de material. Para a História utilizava-se o livro *Afrontamento*, publicado inicialmente em Argel, em junho de 1965 pelo Centro de Estudos Angolanos, grupo de trabalho de história e etnografia.

Com a independência em 1975, a preocupação do novo governo prendeu-se na constituição de uma nova nação livre dos preconceitos e das influências coloniais, traçando políticas nos mais diversos sectores. No ramo da educação os desafios, no que respeita aos manuais escolares, fizeram com que o governo nos primeiros anos (1975-1977), adoptasse de forma transitória os manuais coloniais, enquanto se trabalhava na elaboração de novos manuais com base a ideologia adotada baseando-se em certos casos nos opúsculos existentes, utilizados nos CIR.

Para responder à necessidade da elaboração dos diversos recursos didácticos, houve necessidade de se criar o Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar (CIPIE), em 1977, ao abrigo do n° 26/77 de 27 de janeiro da Presidência da República. Posteriormente, em Conselho de Ministros, foi denominado Centro de Investigação Pedagógica (C.I.P.) em Decreto n° 40/80 de 14 de maio de 1980. A instituição ora criada intervinha na definição das finalidades, fins e objectivos, na elaboração dos conteúdos, meios e métodos, na avaliação e controlo do ensino de base. Posteriormente por Decreto n° 9/87 de 30 de maio, do Conselho de Ministro, criou o INIDE, com atribuições de estudos pedagógicos e elaboração de materiais curriculares.

Dentro das coordenadas traçadas pelo INIDE, se têm elaborado as diversas gerações de manuais escolares sem, no entanto, existir uma política traçada para orientar o processo da produção ao consumo final, o que de certo modo cria um vazio e fragilidade debilidade no que aos manuais escolares diz respeito.

No âmbito dos resultados da segunda reforma educativa o INIDE em 2019, traçou a proposta para a elaboração da política do livro escolar em Angola, que é definida como um normativo legal com a qual se pretende regular o processo de concepção, elaboração, edição, avaliação e certificação, escolha, produção, distribuição, vigência e preservação do livro escolar. O mesmo trará as seguintes novidades no sistema educativo angolano:

- ✓ a democratização do processo de concepção, elaboração e produção do livro escolar, através da realização dos concursos públicos;
- ✓ a garantia de que os conteúdos apresentados estejam em conformidade com os programas curriculares e que obedeçam aos critérios científicos fundamentais;
- ✓ o reforço do carácter gratuito da sua distribuição no ensino primário, podendo incluir também o 1º Ciclo do Ensino Secundário;
- ✓ promoção de hábito de conservação e reutilização dos livros colocados à disposição dos alunos, através de normas previamente definidas;
- ✓ a participação das famílias, igrejas, ONGs, media e outras instituições sociais nos programas de sensibilização para a promoção, valorização e conservação do Livro Escolar;
- ✓ a garantia do livro escolar em chegar ao destinatário directamente da Editora sem recursos aos intermediários. (Nova Gazeta, 2020)

Após a elaboração e entrada em vigor da política do livro em Angola, achamos nós que haverá um melhor ordenamento na produção, distribuição, utilização e sobretudo na adopção do livro em utilização, visto que na actualidade, pela nossa prática como supervisor de aulas de práticas pedagógicas dos alunos de graduação e as visitas e conversas com professores de história do I ciclo do ensino secundário, verificamos em alguns casos na 7ª e 8ª classe a utilização de manuais editados em 2006 ou em 2018, de acordo com a disponibilidade dos mesmos no mercado local.

Na primeira fase do pós-independência (1975-1977), como já foi referenciado, se utilizou manuais do sistema colonial, que expressavam a ideologia do sistema colonial do ponto de vista cultural e político. Enalteciam a vida dos europeus com particular destaque para a portuguesa e os valores culturais, políticos, históricos e não só. A história e cultura dos Angolanos, se referenciados era de forma irrisória. A situação foi sendo superada gradualmente, com a elaboração de currículo e manuais que foram respondendo à questão da história africana e um melhor enquadramento da questão da história global. Em seguida apresentamos de forma sequencial os manuais de História, que se enquadram nas políticas educativas e do contexto de cada momento.

O manual de História na 4ª classe é *Iniciação a História de Angola, Ensino de Base 4ª classe*, figura 1, elaborado pelo MED-CIPE, com a execução gráfica e técnica da responsabilidade da Platano Editora, impressão do MPJFL. O mesmo contava com 11 unidades.

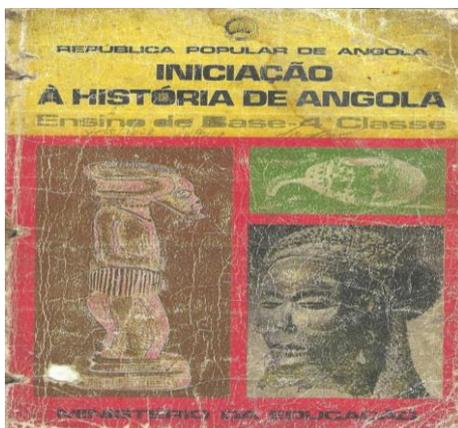


Figura 1: Iniciação à História de Angola, MED (s/d)

Quanto aos manuais para a história universal recorre-se entre outros ao livro de *História das Civilizações*, em dois volumes. Este livro, bem ilustrado, com gravuras de boa qualidade, apesar de serem em preto e branco apresenta um grande interesse e é capaz de motivar tanto os alunos como os professores. Mais tarde, como manual de História de Angola é usada a edição de Afrontamento (1965, da autoria de um grupo de militantes do MPLA no exílio). Para a História de África são produzidos alguns folhetos ou revistas sobre os gloriosos reinos e impérios de África pré-colonial (Nsiangengo, 1997, p. 145).

Para a 7ª classe, foi recomendado pelo Ministério da Educação como manual de apoio, o livro *História* (1978) de Gustavo de Freitas, figura 2, da Editora Platano. Este livro faz a história total numa concepção linear mas nem coadunava com alguns principais objectivos da História nesta fase da revolução e o livro não tardou a ficar fora do circuito (Nsiangengo, 1997, p. 148).

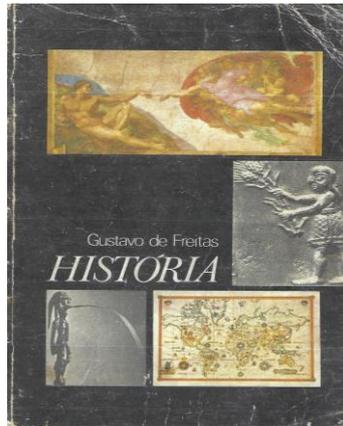


Figura 2: História, De Freitas (1978)

Depois apareceram os manuais únicos de História elaborados pelo INIDE/MED de acordo com as finalidades e objectivos da educação angolana. Na 7ª classe, o manual é o *História, Ensino de Base – 7ª classe* (s/d), figura 3, contava com seis unidades temáticas. A execução técnica e gráfica do livro era da Platano Editora. Na 8ª classe, os manuais são o *História 1º Volume, Ensino de Base 8ª classe* (1990), figura 4, Edições ASA – Portugal, o mesmo tem sete unidades temáticas e o *História 2º Volume, Ensino de Base 8ª classe* (1990/91), figura 5, cuja reedição e acabamentos coube as Edições ASA – Portugal, o mesmo tem treze unidades temáticas.

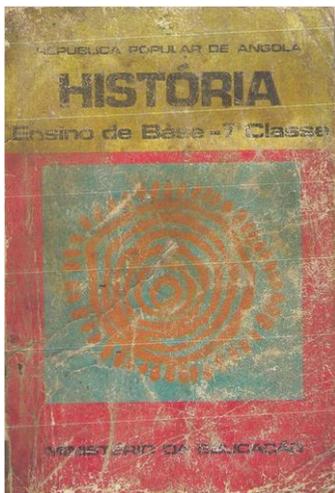


Figura 3: História Ensino 7ª classe, MED (s/d).

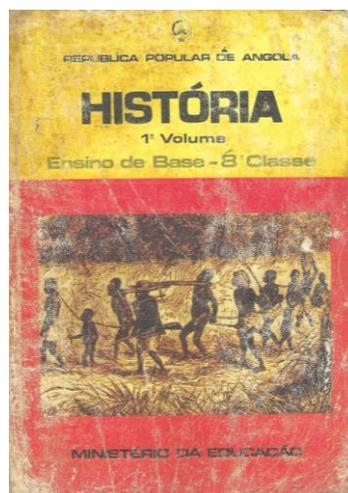


Figura 4: História 1º vol 8ª classe MED (1990).

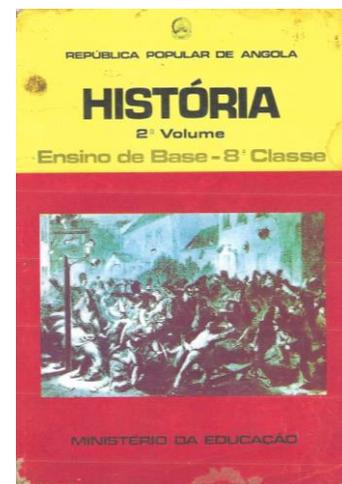


Figura 5: História 2º vol. 8ª classe MED (1990/91).

Os manuais de História elaborados pelo Ministério da Educação, nesta fase, são ricos em simbolismo: a cor da capa reflete a bandeira nacional, aparecem as insígnias da República na capa, uma abundante iconografia retrata o passado, textos dos grandes revolucionários – que pela opção ideológica seguida na época, ter-se influenciado pelos russos – ajudam a incutir a ideologia da classe operária, etc. (Nsiangengo, 1997, p. 150).

De acordo com a Agência Angola Press (2018), neste período os manuais escolares foram construídos e esquematizados com referências às ideologias marxista-leninista e mais voltados para aquilo que era a realidade do país, contrariamente aos primeiros anos da independência.

Na década de 90 verifica-se a nível internacional o fim da Guerra Fria e o desmoronar do sistema socialista e a sua ideologia – marxista-leninista – e do ponto de vista nacional dão-se passos para a transição do regime monopartidário para o pluripartidarismo, abrindo o país para o regime democrático. As mudanças tiveram repercussão na educação, o que levou ao início da produção de manuais escolares, expurgando neles a ideologia socialista e os manuais de História tiveram a sua particularidade ter sido considerada a influência destes na formação e manutenção da ideologia. Uma particularidade a notar nesta fase é a implementação da disciplina de História a partir de 1996 na 5ª e 6ª classes, porém sem manual.

O manual de História na 4ª classe é *História, Iniciação a História, Ensino de Base 4ª classe*, figura 6, elaborado pelo INIDE-MED (1996), com a execução gráfica da Norprintes Gráficas S.A, Santo Tirso - Portugal. O mesmo conta com 9 unidades. O manual de História na 7ª classe é *História Universal Ensino de Base 7ª classe*, figura 7, da autoria do INIDE-MED (1999), da Editora EDMEL, E.P. O mesmo conta com seis unidades temáticas, cujo objectivo, de acordo o programa adoptado, introduz o aluno no estudo do processo histórico nas suas linhas gerais desde as “origens do Homem” passando pela comunidade primitiva e a sua desagregação, formação das primeiras sociedades de classes, ao feudalismo na Europa. O manual de História na 8ª classe é *História Universal, Ensino de Base 8ª classe*, figura 8, elaborado pelo INIDE-MED (1996), execução gráfica da Norprint Artes Gráficas S.A Santo Tirso – Portugal. O mesmo conta com oito unidades temáticas.

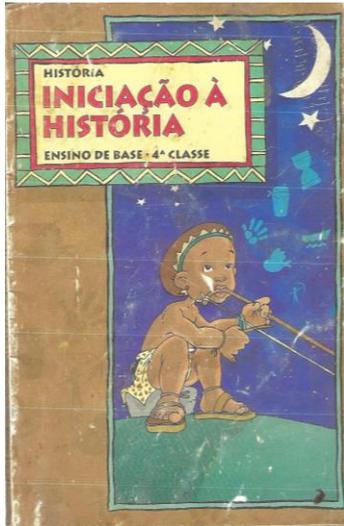


Figura 6: História, iniciação a História 4ª classe INIDE (1996)

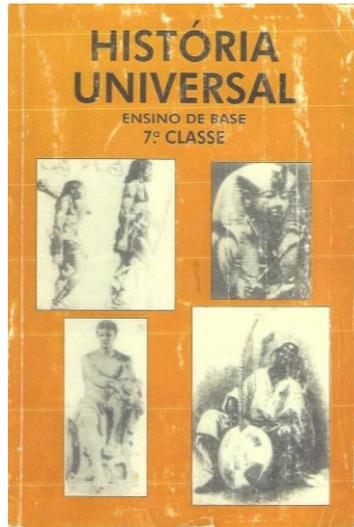


Figura 7: História Univ. ensino de base 7ª classe INIDE (1999)

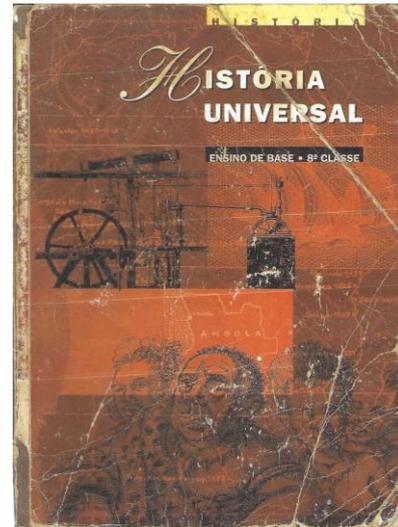


Figura 8: História univ. ensino de 8ª classe INIDE (1996)

As novas mudanças no sistema de ensino e educação, fruto da reforma educativa de 2001, com a aprovação e entrada em vigor da Lei de Bases 13/01, exigiram que em 2004 o INIDE iniciasse uma revisão e mudança nos conteúdos dos manuais de ensino para estarem de acordo com os propósitos da reforma educativa, o que resultou na elaboração dos manuais escolares de História da 5ª à 12ª classe de forma faseada. De seguida, apresentamos alguns manuais para ilustrar as mudanças, por um lado, e porque os manuais actuais do I ciclo do ensino secundário constituem objecto de análise na VI unidade por outro lado.

Na 7ª classe utiliza-se o *Manual de História 7ª classe*, reforma educativa, figura 9, da autoria de Pedro Nsiangengo (coordenador), Rebeca P. Santana, Bento Kianzowa, Filipe A. F. da Conceição e Rebeca H. André (2006), Editora Livraria Mensagem. O mesmo conta com cinco unidades temáticas. Na 8ª classe utiliza-se o *Manual de História 8ª classe*, reforma educativa, figura nº 10, da autoria de Pedro Nsiangengo (coordenador), Rebeca P. Santana, Bento Kianzowa, Filipe A. F. da Conceição, Rebeca H. André, Zola Mbengo e Vita G. Emanuel (2010), Editora Livraria Mensagem. O mesmo conta com cinco unidades temáticas.

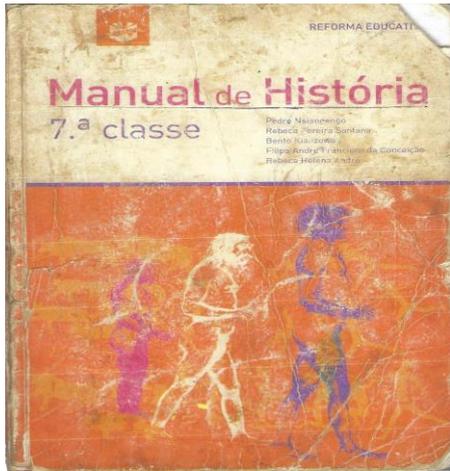


Figura 9: Manual de História 7ª classe Nsiangengo (coord.) et al. (2010).

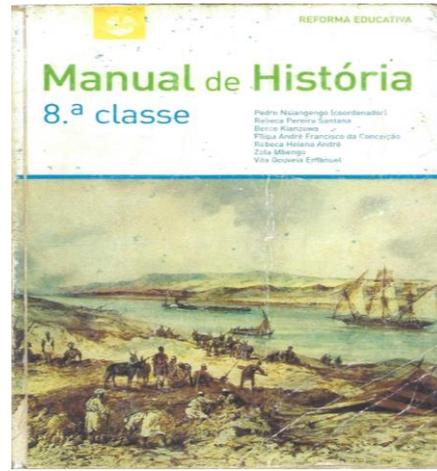


Figura 10: Manual de História 8ª classe Nsiangengo (coord.) et al. (2010).

II PARTE – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo V – Fundamentos metodológicos da pesquisa

5.1. Caracterização da investigação

Para melhor aferirmos sobre as representações da história de África expressas na disciplina de história no I ciclo do ensino secundário, visto que os escassos estudos anteriores focaram-se apenas em Luanda, sendo necessário auscultar as visões de professores e alunos que vivem fora deste grande centro urbano, trabalhamos com algumas escolas da província do Cuanza Sul. Esta região tem uma área de 55.660 km² (4.7 % da área total do país) e a sua população é de 1.881.873 habitantes. A sua capital é Sumbe e a província é dividida administrativamente em 12 municípios e 32 comunas, sendo constituída pelos municípios de Amboim, Cassongue, Cela, Conda, Ebo, Libolo, Mussende, Porto Amboim, Quilenda, Quibala, Seles e Sumbe (disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Cuanza_Sul). Os municípios da província do Cuanza Sul contam todos com escolas do I ciclo do ensino secundário e do II ciclo de ensino geral e em alguns municípios encontramos escolas de formação profissionalizante, sendo a formação média normal e a formação média técnica. Nesta conformidade selecionamos algumas escolas do II ciclo do ensino geral e de formação média normal, com as quais trabalhamos, para analisarmos as representações sociais da História de África, no I ciclo do ensino secundário. Selecionamos quatro municípios (ver mapa em anexo 2), atendendo à sua localização geográfica, que possam refletir a realidade da província. Selecionamos o município de Sumbe, onde trabalhamos com o Complexo Escolar 14 de Abril, Liceu do Sumbe e a Escola de Magistério do Sumbe; o município de Amboim, onde trabalhamos com o Complexo Escolar Dr. António Agostinho Neto, o município do Mussende, onde trabalhamos com o Complexo Escolar do Mussende e o município da Cela, onde trabalhamos com o Complexo Escolar da Cela e a Escola de Magistério.

O ensino de História em Angola foi sofrendo algumas modificações em virtude das circunstâncias históricas e das reformas educativas registadas. Assim a História actualmente é lecionada de forma obrigatória no ensino primário, nas duas últimas classes (5^a e 6^a) e no I ciclo do ensino secundário (7^a, 8^a e 9^a classes). No segundo ciclo do ensino secundário, ela é apenas lecionada nos cursos ligados às Ciências Sociais. Por esta razão é que a nossa pesquisa irá incidir sobre o I ciclo do ensino secundário (professores de história das referidas classes) e alunos do II ciclo do ensino geral e de formação média

normal que tiveram a disciplina de História nos seus planos curriculares do I ciclo do ensino secundário como obrigatória.

5.2. Questão de partida

- Que representações sociais da história de África são veiculadas no I ciclo do ensino secundário em Angola?

5.3. Objectivos

Objectivo geral:

- Analisar as representações da história de África veiculadas pelo I ciclo do ensino secundário em Angola.

Objectivos específicos:

- Identificar as principais narrativas construídas sobre a história de África na disciplina de história no I ciclo do ensino secundário em Angola;
- Identificar as representações sociais construídas pelos alunos sobre a história de África no I ciclo do ensino secundário em Angola;
- Analisar as representações de professores, técnicos do INIDE e autores de manuais de história sobre o ensino da história de África em Angola.

5.4. Participantes

Em função do objectivo traçado, analisar as representações da História de África veiculadas pelo I ciclo do ensino secundário em Angola, identificamos os principais informantes, junto dos quais, mediante diversos instrumentos, recolhemos informações sobre o tema em estudo.

Na presente investigação seleccionamos como participantes professores que trabalham ou trabalharam com programas de História do I ciclo do ensino secundário bem como professores de História com experiência na docência desta disciplina e conhecedores dos programas de História nos diferentes níveis. Também consideramos um tempo mínimo de docência da disciplina de história de quatro anos. Foram contactados um total de 12 professores; 240 alunos da 10^a classe das escolas seleccionadas; dois autores de manuais um dos quais técnico do INIDE, que faz parte dos principais actores na elaboração dos programas.

Para definir o tamanho da amostra acima referenciada, nos diferentes estratos selecionados, apoiamos-nos em Coutinho (2018), que diz que amostras grandes garantem à partida maior generalização dos resultados por diminuírem o erro amostral. Schutt (1999) esclarecer que nem sempre uma amostra grande é possível nem tão pouco necessária, sendo muitos os autores que defendem ser mais importante o cuidado na selecção da amostra do que propriamente o tamanho da mesma (e.g. Best & Kahn, 1993; Charles & Mertens 1998). Alinhamos no mesmo diapasão na presente investigação sendo que o número, segundo Coutinho (2018), não é de facto o factor mais importante numa amostra, é frequente, dada a sua utilidade em Ciências Sociais e Humanas, os autores apontarem valores para o tamanho ideal da amostra a constituir numa investigação. Charles e Mertens (1998), argumentam que o tamanho está directamente relacionado com o tipo de problema a investigar, sujeitando-se aos referidos critérios.

A amostragem probabilística caracteriza-se por o investigador poder determinar o grau de probabilidade de um sujeito da população pertencer, ou não, à amostra. A selecção dos sujeitos é aleatória, fruto apenas do acaso (Schutt, 1999). Para inquirir os alunos da 10^a classe utilizou-se a amostra probabilística aleatória (Coutinho, 2018, p. 91). Em contrapartida, utilizamos a amostra não probabilística criterial para as entrevistas feitas a professores, autores de manuais um dos quais técnico do INIDE, como fundamenta Charles (1998), quando o investigador seleciona segmentos da população para o seu estudo segundo um critério pré-definido. Trata-se de uma amostragem mais apropriada para as abordagens qualitativas, pois baseia-se em critérios pragmáticos e teóricos em vez de probabilísticos (Bravo, 1992, p. 254), tal como acontece em amostras intencionais.

5.5. Opções metodológicas

Nesta pesquisa iremos adoptar teorias e metodologias empregues nas pesquisas em estudos culturais, atendendo a sua interdisciplinaridade. Iremos utilizar essencialmente metodologias qualitativas, combinadas com metodologias quantitativas.

De acordo com Coutinho (2018), o paradigma interpretativo baseia-se na compreensão, significado e acção no processo investigativo. Segundo Latorre, Del Ricon e Arnal (1996) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles e para Martens (1998) tentando “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (p. 11). O paradigma interpretativo ajuda a explicar o mundo social e educativo, buscando os significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana (Usher, 1996).

Nesta optica, investigar implica interpretações segundo Coutinho (2018):

investigar implica interpretar ações de quem também é interprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em ação. Além de parciais e perspectivadas as interpretações são circulares. A interpretação da parte depende do todo, mas o todo depende das partes. (pp. 18-19)

A interpretação ajuda-nos a compreender determinados “fenómenos” e “acontecimentos” de forma cíclica, dentro do seu contexto e das múltiplas influências, como afirma Gil (1999), “os factos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos das suas influências políticas, económicas e culturais” (p. 32).

Para Marshall e Rossman (2011) a pesquisa qualitativa é uma ampla abordagem para estudar os fenómenos sociais e os seus diversos géneros podem recorrer a vários métodos de investigação. Para Creswell (2014), a pesquisa qualitativa é o meio para explorar e compreender os significados atribuídos a um problema social, tanto a nível dos indivíduos como dos grupos. Segundo Willig (2008), o enquadramento qualitativo tende a preocupar-se com os significados e procura compreender como as pessoas percebem o mundo e vivenciam as suas experiências. O processo de pesquisa segundo Creswell (2014), envolve questões emergentes e procedimentos como: “a recolha de dados dos participantes; análise dos dados indutivamente, desenvolvida a partir de indicações para temas gerais e, sendo feita as interpretações dos significados dos dados” (p. 247).

Como podemos perceber, existem “dificuldades” em encontrar uma definição unívoca, pois que, há que considerar a sua análise ao nível conceptual, cujo objecto de estudo da investigação, segundo Coutinho (2018), “não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos actores intervenientes do processo” (p. 28). E a nível metodológico a investigação de índole qualitativa baseia-se no método indutivo, que de acordo a Pacheco (1993) “porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido neste contexto” (p. 28).

Na presente pesquisa identifica-se também com a integração metodológica, que nas últimas décadas do século passado foi ganhando eco nos debates epistemológicos entre os diversos paradigmas fundamentalmente entre o enfoque quantitativo e qualitativo. O confronto entre defensores e detratores dos diferentes paradigmas, segundo Coutinho (2018), traduziu-se em uma série de acusações e críticas mútuas com forte carga ideológica e emocional, mas a partir dos anos 80 do século passado começou-se a aceitar influências mútuas, isto é, a complementaridade de diferentes abordagens.

Para Walker e Evers (1997) podem considerar-se três posições no debate epistemológico entre os paradigmas: incompatibilidade, complementaridade e integração/unidade epistemológica. Das três a que se identifica com a presente pesquisa é a complementaridade, como a seguir se explicita:

tal como na postura anterior acredita-se que os paradigmas são diferentes a nível ontológico e epistemológico, mas aceita-se que o investigador não tenha que se enquadrar num deles como único e o melhor; defende-se a complementaridade de métodos quantitativos e qualitativos em função do que afigura ser a melhor solução do problema a estudar. (como citado em Coutinho, 2018, p. 33)

Neste sentido ultrapassam-se as querelas entre o quantitativo-qualitativo, atendendo a que analisar os problemas sociais requer em “certos casos” a complementaridade metodológica, como afirma Salomon (1991) para quem investiga a complexa realidade social educativa (sala de aula, escola, família, cultura) onde conglobera a intervenção de variáveis interdependentes (comportamentos, percepções, atitudes, expectativas, etc.), a necessidade do uso da complementaridade metodológica, para melhor alcançar os resultados a que se dispõem na investigação. Ainda ressalta que “uma coabitação que está longe de ser um luxo; é antes uma necessidade se desejamos mesmo que dela nasçam resultados frutíferos” (Salomon, 1991, p. 17).

Coutinho (2018), conclui baseando-se em autores como (Charles, 1998; Crotty, 1998; Latorre et al., 1992; Salomon, 1991; Usher, 1996; Wiersma, 1995), “que as tentativas de aproximação e o proliferar de planos multi/pluri-metodológicos combinando métodos quantitativos e qualitativos são uma das características mais marcantes na investigação actual em ciências sociais e humanas (p. 38).

Atendendo que na construção do conhecimento existe sempre contradição, ao analisarmos as representações sociais sobre a História de África, consideramos de antemão que a visão acerca do assunto foi merecendo diversas mutações em virtude dos vários contextos da História de Angola, o que justifica a utilização do método dialéctico. Para Gil (1999) “todos os factos e fenómenos apresentam aspectos contraditórios” (p. 31). Por sua vez Parda e Lopes (2011) referem que o método dialéctico “ênfatiza, na explicação da realidade social, a existência de contradições no seu interior” (p. 19). É entendido ainda como método de interpretação da realidade (Lessard-Herbert, Goyt & Boutin, 1994), “pois cada ser tem o seu contraditório, a sua negação, e esse conflito é que provoca movimento” (Matui, 1998, p. 152).

Recorremos a esta metodologia de modo que os participantes pudessem exprimir as suas posições em relação às representações da História de África, assim como àquelas expressas nos manuais escolares em uso no I ciclo do ensino secundário e aos documentos normativos. Analisamos, ainda, o contexto

de produção das representações sociais, sem deixarmos de fazer uma referência ao passado, à situação presente e às perspectivas ou projecções esperadas com base nas ideologias em vigor.

Na análise dos inquéritos aplicados aos alunos, num total de 240, recorreremos à metodologia quantitativa pela utilização de dados estatísticos, que nos permitiu quantificar as informações recolhidas para termos a apreciação dos alunos sobre as representações sociais destes sobre a História de África, através da disciplina de História no I ciclo do ensino secundário e não só.

5.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de informação necessária à nossa pesquisa foram utilizados vários instrumentos, adequados à medida das variáveis, conceitos ou fenómenos que se quiser medir que é condição *sine qua non* para a qualidade da investigação (Wiersma, 1995, Punch, 1998, Schutt, 1999). Para De Ketele e Roegiers (1993), definem a recolha de informações como “processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação” (p. 17). Utilizamos para o efeito a análise de documentos, a entrevista e questionário.

5.6.1. A pesquisa documental

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente “autênticos”; tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, Pádua (1997) afirma que na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Para Pardal e Lopes (2011) a pesquisa documental constitui uma técnica sempre necessária e indispensável em qualquer investigação. Pela complexidade no seu uso e de forma a facilitar o seu recurso, estabeleceram regras, tais como, clarificação do objecto de investigação, a garantia da imparcialidade das fontes e a comparação de conteúdos similares. A análise documental é uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar um estudo ulterior, a sua consulta é referência (Bardin, 2014).

A pesquisa documental justifica-se na presente investigação por permitir analisar as narrativas construídas sobre as representações da História de África nos diversos documentos à nossa disposição. Como refere Mianayo (2008) a respeito da metodologia da pesquisa documental “a

metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (p. 22).

5.6.2. A entrevista semi-estruturada

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” (Quivy & Campenhoudt, 2008). Os autores enfatizam que “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.” (p. 193).

A entrevista, na opinião de Ruquoy (1997), é o instrumento mais indicado para compreender os sistemas de representações, valores e normas dos indivíduos. Para o caso concreto analisar as representações da história de África que através da disciplina de história se têm difundido e que se repercutem no seu dia-a-dia. Nesta perspectiva entrevistamos professores de História que leccionam ou leccionaram nas classes seleccionadas, coordenadores de disciplina de História, professores com uma ampla experiência na docência da referida disciplina, autores de manuais um dos quais técnico do INIDE. De referir que os coordenadores da disciplina de história também exercem a actividade docente cumulativamente e participaram nesta última condição. Quanto aos técnicos do INIDE e autores de manuais, foram contactados num total de quatro respectivamente, contudo, tivemos a participação de dois autores de manuais um dos quais técnico do INIDE. Vários factores concorrem para tal, como o contexto da pandemia da covid-19 na sua fase inicial, os técnicos e os autores encontrarem-se todos em Luanda (capital do país) e outros no momento da recolha de dados encontrarem-se fora do país.

As entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que não conseguiria por outros meios, como é o caso do questionário (Coutinho, 2018). Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista na pesquisa qualitativa visa recolher dados descritivos directamente das pessoas, de modo a aferir junto dos participantes a forma como interpretam e atribuem os significados ao objecto de estudo. Bryman (2004) chama atenção para os cuidados a ter com a entrevista que têm a ver com as questões éticas; respeito pela cultura do entrevistado, o direito de saber como vai ser usada a informação fornecida e o direito ao anonimato das suas respostas.

As entrevistas semi-estruturadas, segundo Bryman (2004), ocupam uma posição intermédia, sendo que o investigador adopta uma posição mais flexível ao longo da entrevista e, portanto, a interação com

o entrevistado aumenta. As perguntas neste tipo de entrevistas estimulam o entrevistado a apresentar o seu ponto de vista, a exprimir a sua opinião e a justificar-se. No entender de Reis (2010), o modelo otimiza o tempo e permite ao investigador conduzir a entrevista de forma aleatória e um tratamento de dados de forma sistemática.

Nesta perspectiva, De Ketele e Roegiers (1993) são de opinião que a entrevista semidirigida é em parte directiva (ao nível dos temas, dos objectivos sobre os quais se quer recolher informações) e em parte não directiva (no interior dos temas). Os referidos autores apresentam duas grandes vantagens da utilização deste tipo de entrevista:

as informações que se pretende recolher refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir;

as informações que deseja recolher são-no num tempo muito mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes. (p. 193)

Para Tuckman (2012), as entrevistas semi-estruturadas permitem transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa e possibilita que os entrevistados revelem as suas experiências, permitindo determinar saberes (informação ou conhecimento), gostos (valores e preferências) e pensamentos (atitudes e crenças) sobre um determinado assunto.

Neste sentido, as entrevistas serviram para percebermos as percepções dos entrevistados sobre as representações da História de África expressas no I ciclo do ensino secundário, à luz da Lei de Bases do sistema de ensino vigente e dos diferentes normativos e, principalmente dos manuais em uso no respectivo nível de ensino em Angola.

O guião de entrevista aos professores, autores de manuais um dos quais técnico do INIDE, está estruturado por uma parte sobre os dados pessoais dos entrevistados, assegurando a confidencialidade dos mesmos, o que permitiu termos uma ideia sobre os participantes e aferirmos as suas representações e por outra parte composta por perguntas abertas, para percebermos as suas percepções sobre as representações da História de África expressas nos manuais escolares do I ciclo do ensino secundário.

Foram entrevistados 12 professores, dos quais sete no município do Sumbe e cinco no município do Amboim. A opção em trabalhar com os mesmos deveu-se, por um lado, ao facto de o pesquisador residir no município do Sumbe e, por outro, pela proximidade e facilidade de deslocação ao município do Amboim, o que facilitou o contacto e a realização das entrevistas. De referir que devido ao contexto da realização das entrevistas ser caracterizado pela pandemia da Covid-19, apenas cinco entrevistas

foram realizadas através da interacção verbal entre entrevistado e entrevistador, nas respectivas escolas, das quais três aceitaram gravação e duas não aceitaram a gravação o que levou-nos a fazer anotações enquanto realizávamos as mesmas e sete fizeram-no por escrito. Os guiões de entrevista foram distribuídos com antecedência, precedidos de um contacto prévio entre o entrevistador e o entrevistado, presencial nalguns casos e por telefone noutros casos, o que permitiu aos professores familiarizar-se com o instrumento e o pesquisador. Como defende Marconi e Lakatos (2010):

o pesquisador deve entrar em contacto com o informante e estabelecer, desde o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objecto, relevância e ressaltar a necessidade da colaboração. Criar um ambiente que estimule e levar o entrevistado a ficar à vontade e a falar espontaneamente e naturalmente, sem tolhimentos de qualquer ordem. (p.84)

5.6.3. O inquérito por questionário

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), o inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas às questões humanas e sociais ou do interesse do investigador. Recorremos ao questionário para inquirir os alunos numa amostra de 240, considerado grande número de pessoas na perspectiva de Coutinho (2018), no sentido de caracterizar os traços identificadores e para o efeito ser constituídas amostras probabilísticas e associadas à investigação de cariz quantitativo.

De Ketele e Roegiers (1993, p. 36), apontam que o bom uso de um questionário de inquérito, será essencialmente em função de: a) a presença e a pertinência de objectivos e de hipóteses prévias, b) a validade das perguntas feitas e c) a fiabilidade dos resultados. A perspectiva dos autores aconselha para uma boa delimitação dos objectivos e das hipóteses, para o caso do presete estudo do problema de investigação, que deve estar em concordância, ou seja, os questionários devem refletir os objectivos traçados.

O inquérito por questionário aplicado aos alunos está caracterizado essencialmente por uma parte de caracterização dos participantes, em que se solicita os dados pessoais, preservando a confidencialidade dos mesmos, permitindo-nos ter uma ideia sobre os inquiridos e outra parte composta por perguntas abertas e fechadas que permitiu-nos aferir destes as representações que possuem sobre a história de África e a sua identificação com a mesma. O inquérito de acordo com Coutinho (2018), “pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objectivo, mas todos os inquéritos envolvem sempre a administração de perguntas a indivíduos” (p. 139).

Os inquéritos foram aplicados nas escolas selecionadas, sendo que as do município do Sumbe contaram com 120 participantes, a do município do Amboim com 40 participantes, as do município da Cela com 50 participantes e a do município do Mussende com 30 participantes. Os mesmos foram aplicados em 2020, entre os meses de junho a setembro, num contexto de pandemia da Covid-19, que levou a divisão das turmas em dois grupos que estudavam por alternância semanal, para garantir o distanciamento físico na turma.

O quadro acima impossibilitou a aplicação dos inquéritos directamente pelo pesquisador nos municípios de Amboim, Cela e Mussende, tendo-se recorrido aos professores da disciplina de História das referidas escolas, previamente contactados e que prontamente se dispuseram para o efeito. Apenas no município do Sumbe, os inquéritos foram aplicados com a participação do pesquisador. Optou-se pela distribuição dos instrumentos aos alunos nas aulas de História com as devidas orientações, para respondê-los em casa e serem entregues na aula seguinte de História. Permitido assim que não “prejudicasse” a aula do professor por um lado e por outro permitiu que respondessem com calma sem pressão e permitisse também uma análise.

5.7. Procedimento de análise de dados

O procedimento de análise de resultados foi feito de acordo com a proposta apresentada por Berelson e Lazarsfeld (1952) na obra *The analysis of communication content*. Os autores, de forma a verificarem o rigor e a relevância científica dos dados, sistematizaram o procedimento de análise de resultados da seguinte forma: a) trabalhar com amostras reunidas de maneira sistemática, b) interrogar-se sobre a validade dos procedimentos de recolha dos resultados, c) trabalhar com codificadores que permitam a verificação da fidelidade dos resultados; d) enfatizar a análise de frequência como critério de objectividade e de cientificidade; e) ter a possibilidade de medir a profundidade da análise.

5.7.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo tornou-se na actualidade uma das técnicas de análise de dados em ciências sociais e humanas, principalmente nas investigações empíricas. Berelson (1952) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa de conteúdo manifesto da comunicação. Krippendorff (1980), por sua vez definiu a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (p. 44).

Para Bardin (2014, p. 33) é entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A autora também adianta algumas áreas de aplicação da análise de conteúdo, como nos planos quantitativos de tipo inquérito por questionário em perguntas abertas, que originam dados textuais; analisar entrevistas ou depoimentos de tudo que é escrito em jornais, livros, *websites* e também em imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, etc.

No entanto, Ghiglione e Matalon (1985), consideram dois tipos de categorias de análise de conteúdo: pré-definidas anteriormente à análise propriamente dita, e aquelas que não a fazem intervir, tendo por isso um carácter exploratório. Esclarecem os autores que no primeiro caso, a análise está associada a um quadro teórico que a sustenta e ao qual se refere, e no segundo “os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico preestabelecido.

Bardin (2014), em relação à análise de conteúdo de tipo exploratório aponta três momentos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, como a seguir explicitamos.

A pré-análise refere-se à organização do material, à escolha dos materiais a serem analisados, ao formular de hipóteses ou questões orientadoras, e à elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

A exploração do material refere-se à aplicação das decisões tomadas na pré-análise em que o investigador organiza os dados brutos e os transforma de acordo com um quadro teórico que lhe serve de referente. Assim, acentua a autora, o principal objectivo é “atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (Bardin, 2014, p. 219). A codificação no entender da mesma ocorre em três procedimentos: o recorte, que consiste na unidade da escolha de análise; a enumeração, que consiste na escolha das regras de contagem das unidades de análise e a categorização, que consiste na escolha das categorias.

O tratamento dos resultados, refere-se à inferência e interpretação. Para Bardin (2014), assim como para Esteves (2006), as interpretações serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer em profundidade certas afirmações/constatações aparentemente superficiais. A inferência de conhecimento no dizer de Bardin (2014) consiste no propósito da análise de conteúdo relativamente às condições de produção na medida em que recorre a indicadores (quantitativos ou não) que permitam deduzir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Por seu turno Quivy e Campenhoudt (2008) agruparam as técnicas de análise de conteúdo em três categorias e/ou tipologias: as análises temáticas, as análises formais e as análises estruturais.

As análises temáticas, podem ser distinguidas entre a análise categorial e a análise de avaliação. A análise categorial consiste em calcular as frequências de certas características previamente agrupadas em categorias significativas. A análise de avaliação consiste na avaliação sobre os juízos formulados pelo locutor. Além da frequência dos diferentes juízos é estruturada também a sua direcção (juízo positivo ou negativo) e a sua intensidade. As análises formais incidem essencialmente sobre as formas e encadeamento de discurso e incidem sobre a forma de comunicação – análise de expressão cujas características revelam o estado de espírito do locutor e das suas tendências ideológicas (Bardin, 2014). As análises estruturais fazem tónica às formas como os elementos da mensagem estão dispostos e tentam revelar aspectos subjacentes à mensagem como: análise de ocorrências, que examina as associações de temas nas sequências de comunicação acerca das estruturas mentais e ideológicas e análise estrutural propriamente dita, que visa revelar os princípios de organização dos elementos do discurso independentemente do próprio conteúdo destes elementos (Bardin, 2014).

A análise de conteúdo, de acordo Vala (1999), permite:

inferência sobre a fonte, a situação em que esta reproduziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade de análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. (p.104)

5.7.2. Procedimento de análise de conteúdo

Em relação aos procedimentos, teve-se em conta os elementos referenciados sobre a análise de conteúdo e enquanto método de investigação tivemos em conta os procedimentos propostos por Moraes (1999) nas suas cinco etapas: a preparação das informações, a transformação de conteúdo em unidade de análise, a categorização ou classificação das unidades em categorias, a descrição e a interpretação.

Na primeira etapa a da preparação das informações, fizemos a identificação dos elementos passíveis de integrarem a pesquisa: Lei de Bases do sistema educativo, os manuais de História vigente no I ciclo do ensino secundário em Angola, programas, planos curriculares, os professores que leccionam e/ou leccionaram a disciplina por um determinado tempo conforme anteriormente descrito, os alunos, técnico do INIDE e autores de manuais.

Após a preparação da informação, procedeu-se a uma leitura prévia ou no dizer de Bardin (2014) e Esteves (2006) de “leitura flutuante” do *corpus*. Depois da mesma deve-se escolher índices que surgirão das questões norteadoras, e organizá-los em indicadores. As entrevistas realizadas aos professores, foram codificadas por letras de “A a M”, procedimento que visou preservar o anonimato dos participantes na pesquisa. As entrevistas dos autores de manuais, não foram condificadas, sendo tratados de forma conjunta por registarmos aproximação das respostas e por serem apenas dois ser a nosso ver vantajoso tratá-los em simultâneo e a do técnico do INIDE por ser apenas um dispensou a codificação.

A segunda fase, da transformação de conteúdo e a unidade de análise, que “são secções de texto de natureza e dimensão variáveis, que devem afigurar-se como elementos detentores de um sentido completo e com pertinência para o objecto de estudo” (Coutinho, 2018, p. 219). As unidades de análise representam-se sob forma de unidade de registo, definida por Bardin (2014) como “a unidade de significação a codificar ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem sequencial” (p. 130).

As unidades de registo consideradas na análise dos manuais a nível descritivo foram: dados dos autores, editor, elementos pré-textuais, número de capítulos, referências bibliográficas e número de páginas. Ao nível interpretativo, a abordagem da História de África nos manuais de História do I ciclo do ensino secundário, destacando-se a relação entre programa e manual, nível de inserção da história de África, iconografia sobre a História de África, nível de actualização e tipo de fontes. A nível reflexivo as opiniões de professores, autores de manuais um dos quais técnico do INIDE sobre as suas percepções sobre a inserção da História de África no ciclo em análise através dos manuais escolares de História.

A terceira fase da categorização ou classificação das unidades em categorias que é um procedimento que consiste em agrupar e classificar as unidades de análise segundo características comuns existentes entre elas. A categorização de acordo com Bardin (2014) e Esteves (2006), permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para correlacioná-los.

A quarta fase, a descrição dos resultados da codificação, foi produzido para cada uma das categorias um texto síntese em que se expressou o conjunto dos significados presentes em cada uma delas, recorrendo-se a ‘citações diretas’ para uma descrição mais exata e fiel aos dados originais. A etapa da descrição da análise de conteúdo foi o momento de expressar os significados captados e intuídos nas

mensagens analisadas e, nesse sentido, é uma das partes fundamentais do contributo da presente investigação para o campo da análise dos manuais escolares e do ensino da História em Angola.

A quinta fase, a interpretação dos resultados da análise, em que faz-se relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido a interpretação. Nesta perspectiva Bardin (2014) e Esteves (2006), são de opinião que as interpretações serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer em profundidade certas afirmações aparentemente superficiais.

Constatámos desta forma um movimento cíclico em que a teoria emerge das informações e das categorias, de forma que a teorização, interpretação e compreensão ao serem reiniciada permite alcançar uma maior profundidade de análise, objectivando a compreensão das perspectivas subjacentes a categorização através dos documentos em análise assim como as percepções dos entrevistados sobre as representações da História de África.

De uma forma geral fizemos a análise documental aos principais documentos que regem o sistema de educação, com destaque para a Lei de Bases do sistema educativo, os programas de ensino e manuais escolares das classes em análise.

Segundo Rocha-Trindade (1995), tanto as informações recolhidas através de entrevistas como a documentação eventualmente recolhida pelo investigador no percurso da pesquisa poderão ser objecto de uma análise de conteúdo. A mesma autora acrescenta dizendo que os domínios de aplicação desta técnica são variados, podendo assumir um carácter quantitativo ou qualitativo, dependendo dos objectivos da investigação.

Capítulo VI – Representações sociais da História de África nos manuais em análise

6.1. Manuais de História do I ciclo do ensino secundário em Angola

No presente capítulo faremos a análise das representações da História de África expressas nos manuais do I ciclo do ensino secundário, analisando aspectos ligados ao contexto descritivo e interpretativo, indo ao encontro a Magalhães (1999), ao afirmar que:

inquerir os manuais escolares sobre as representações culturais – científicas, materiais, axiológicas e de saberes-fazer – bem como sobre as visões de mundo e metas educacionais que os estruturam, é um campo de investigação extraordinariamente fecundo. Se a materialidade do livro escolar é um campo muito rico de investigação, historiá-lo sob uma entrada da representação, nos planos material e simbólico é extraordinariamente mais complexo. (p. 284)

A ilustração é vista por vários autores de manuais como “uma segunda maneira de comunicar e representar conceitos relacionados” (Silva, 1993, p. 210). De facto, a selecção iconográfica presente no manual revela muito sobre a didáctica e a qualidade de comunicação de ideias (Maia, 2010, p. 191).

A análise dos documentos iconográficos, na opinião de Mikk (2000), serve “propósitos afectivos”, uma vez que consegue despoletar fortes reacções emocionais e fornecer informação, que ajuda a uma melhor compreensão e memorização do conteúdo e a desenvolver o pensamento dos alunos.

Faremos a análise da relação existente entre o manual e o programa, para aferirmos até que ponto o programa constitui o elemento fulcral na elaboração dos manuais. Como podemos depreender no dizer de Maia (2010), esta opção ajuda a compreender a relação entre o nível de decisão curricular da tutela oficial, o primeiro nível de concretização curricular, e o nível de concretização em materiais pedagógico-didácticos, considerando, para isso, o manual como a principal ferramenta do processo ensino-aprendizagem, pelo estatuto e funções que lhe são atribuídos.

Faremos de igual modo uma análise da organização temática, do nível de inserção da História de África, período histórico, tipos de fontes, assim como outros aspectos organizativos.

6.1.1. Manual de história da 7ª classe

Descrição do manual

O manual da 7ª classe do I ciclo do ensino secundário, intitulado *História 7ª classe*, da autoria da Texto Editores, Lda – Angola, com a consultoria técnica de Vita Gouveia Manuel, foi publicado em 2018a, pela Editora Texto editores, Lda – Angola aprovado pelo INIDE.

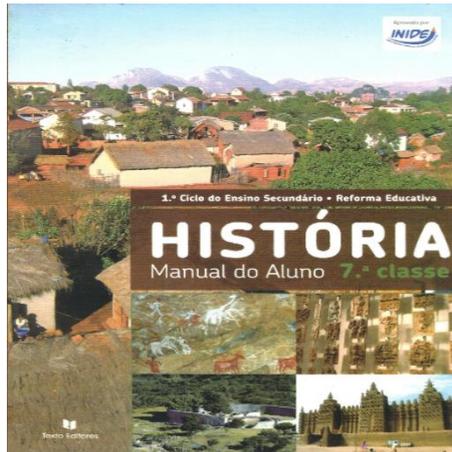


Figura 11: Manual 7ª Classe. Fonte: Texto Editores (2018a) (reimpresso com autorização)

O manual em análise possui uma parte pré-textual (capa, ficha técnica, contracapa e índice); a capa tem uma boa aparência, colorida e atraente, representando aspectos naturais e as realizações e transformações do Homem em vários contextos em abordagem. A ficha técnica apresenta os principais elementos relacionados com a publicação do livro e o índice estabelece a tabela do sumário do manual, organizado em temas e subtemas.

O tema introdutório possui três subtemas: i) apresentação ao aluno, destacando o estudo da sucessão dos acontecimentos e as cronologias, comparar épocas e acontecimentos, o objectivo, o que se espera do aluno e apresenta um quadro sinóptico com as principais ideias por tema acompanhado de imagem adequada a cada tema; ii) “organização do teu manual”, fazendo alusão aos seguintes elementos – página de abertura, página de exploração, cenário da época, esquematizando e mostra o que sabe – com as referidas explicações e revisões, apresentando um quadro sinóptico dos conteúdos abordados no ano anterior (6ª classe) e iii) um teste diagnóstico.

O manual em referência é composto por cinco temas, sendo: 1- “Introdução à história”; 2 – “A origem do homem”; 3 – “As civilizações da antiguidade”; 4 – “A Europa feudal”; e 5 – “África na idade média”. O manual conta com glossário, bibliografia e tem um total de 200 páginas.

Relação entre programa e manual

Começamos por analisar a relação existente entre o manual e o programa, para aferirmos até que ponto os conteúdos dos manuais expressam os temas constantes dos programas. Olhamos primeiramente para o plano temático constante no programa e do manual e verificamos que tanto no programa quanto no manual há cinco temas, distribuídos por subtemas. Encontramos, contudo, pequenos desajustes. Por exemplo, no tema 1 “introdução à história” o subtema 1.4 “a importância da localização no espaço”, constante no manual, não faz parte do programa. Já no tema 4 “a Europa Feudal”, o subtema 4.5 “o legado feudal”, constante no manual, não consta do programa. Para além destas, outras pequenas discrepâncias têm a ver com a designação de alguns subtemas que não coincidem taxativamente, mas que na essência não alteram os conteúdos dos mesmos. Outro elemento de destaque está ligado aos subtemas. No programa não se apresenta claramente os conteúdos dos subtemas, estando estes subentendidos nos objectivos específicos, ao passo que o manual apresenta os respetivos conteúdos e/ou subpontos dos referidos subtemas.

Quanto à coerência entre os objetivos do programa e sua expressão nos manuais, constatamos que existe uma relação. Por exemplo, no programa, entre os objectivos temos: “conhecer a importância das fontes históricas no estudo da História da Humanidade; analisar as bases essenciais da evolução do Homem” (INIDE, 2013, p. 14). No manual, por sua vez, encontramos conteúdos que abordam os tipos de fontes, fazendo uma descrição e apontando alguns exemplos para que o aluno perceba a utilidade e importância das referidas fontes. O mesmo acontece com as bases da evolução, apresentando e explicando a evolução fisiológica e mental dos hominídeos. Quanto a esta questão (coerência objectivos e conteúdos) faremos em seguida uma análise mais sucinta quando analisarmos os conteúdos ligados à História de África.

Sequência dos temas e História de África no manual da 7^a classe

Quanto à sequência dos temas constatamos, tal como expresso no programa da 7^a classe, é apresentada uma visão diacrónica e uma visão sincrónica da História da Humanidade, desde as origens até ao século XV d. C. Isto permitirá ao aluno obter os conhecimentos essenciais sobre a

aventura humana e o seu destino até ao fim da Idade Média (INIDE, 2013). No manual em análise, os temas expostos, como anteriormente os apresentamos, seguem uma sequência lógica dos acontecimentos, atendendo a diacronia, assim como uma abordagem sincrónica, ao procurar relacionar os acontecimentos. De seguida, apresentamos a tabela abaixo que reflete o nível de inserção da História de África no manual e sua análise.

Tabela 9: História de África no manual da 7ª classe

Temas	Nº páginas	Nº subtemas	Subtemas de história de África	Nº pág. história de África
Introdução à história	20	4	_____	_____
A origem do Homem	44	3	1	7
As civilizações da antiguidade	80	2	_____	57
A Europa feudal	20	5	_____	_____
A África na idade média (do séc. IV ao XVI)	20	4	4	19
Total	184	18	5	83

Fonte: Manual 7ª classe, 2018a.

O manual tem um total de 200 páginas, contudo, neste item, a nossa análise insidiu em 184 páginas referentes as unidades temáticas, ficando de parte o índice, tema introdutório, glossário e bibliografia.

O tema 1, com quatro subtemas, não contempla de forma directa subtemas sobre a História de África. Contudo, ao fazer uma introdução à disciplina, atendendo ao período em abordagem (das origens ao século XV) da história na 7ª classe ser necessário aflorar aspectos da história do continente no quadro da história “universal”.

A exemplo do 1.2.” as fontes da história” ter dois subpontos e/ou conteúdos, um que reflete a importância das tradições orais em África, aflorando as particularidades desta para a compreensão da História de África, por seus povos até certo período serem considerados agrafes, privilegiando a oralidade na transmissão dos conhecimentos de geração a geração e sobre a investigação histórica em África, explicitando que o seu estudo mostrou-se e mostra-se difícil devido a escassez de fontes escritas. No ponto 1.3.3. “periodização da História” é abordada a periodização síntese da História de África apenas periodização da História Universal.

De uma forma geral, constatamos que existe um enquadramento e uma relação dos subpontos da História de África nos aspectos gerais e introdutórios do tema 1.

No tema 2, como podemos conferir na tabela acima, dos três subtemas, um se dedica à História de África, 2.2. “África o berço da humanidade”, fazendo uma breve explicação do processo de hominização e destacando África por se ter encontrado, de forma sucessiva, em todas as fases deste processo. Para além deste tema específico, vemos em outros subtemas alguma abordagem de forma contextualizada ao continente africano (arte rupestre e primeiras comunidades) e a realidade angolana (arte rupestre em Angola). De uma forma geral, a abordagem do tema é feita não só de forma diacrónica como também de forma sincrónica, porque é notável um tratamento tanto quanto possível correlacional entre as várias partes do globo no processo de fixação, criação, e desenvolvimento das primeiras comunidades humanas.

O tema 3 é dedicado às “civilizações da antiguidade” com dois subtemas e um total de 80 páginas. O subtema 3.1., “as civilizações fluviais”, tem um subponto 3.1.1. “o Egipto”, onde faz-se a abordagem da origem da civilização egípcia, referindo a importância do meio natural, da estrutura política e da sociedade, religião, arte, escrita e ciência, no desenvolvimento da humanidade. Em relação às civilizações mediterrânicas, a abordagem recai sobre a Grécia e Roma. No desenvolvimento das duas civilizações faz-se destaque a algumas feitorias no norte de África ao longo do mar mediterrâneo, com maior realce para a Grécia, que teve maior extensão territorial nesta região, onde a actividade comercial mereceu maior realce.

No tema 4, “a Europa feudal”, com cinco subtemas e um total de 20 páginas, dedica-se a compreender as razões que levaram ao aparecimento do feudalismo na Europa, as causas das transformações económicas e sociais ocorridas na Europa durante a Idade Média, estuda-se a sociedade feudal, a passagem da economia agrária de subsistência para o desenvolvimento do comércio e das cidades, por fim aborda-se o fim do Feudalismo e a origem do Capitalismo. Nada consta sobre o continente africano.

O tema 5 “a África na Idade Média (do século IV ao século XVI)” dedica-se ao continente neste período. Segundo a Texto Editores (2018a) regista-se neste tema a existência de estados organizados, com estruturas políticas e sociais definidas, formando grandes reinos e impérios, com características muito semelhantes (poder político atribuído a figura do rei, sociedades pastoris, agricultura de subsistência e comércio a longa distância, comunidades tribais e aldeãs e influenciados por árabes e europeus). São aflorados exemplos dos grandes reinos africanos desta época – “Ghana, Mali, Songhai, Benim, Congo

e Monomotapa”. Contudo, destaca-se a penetração e influência do mundo árabe e europeu no continente africano, enquanto “génese das futuras” relações entre África e a Europa essencialmente.

Olhando para a distribuição temática – por temas e subtemas, número de páginas dedicadas à História de África – constante da tabela acima e a análise da mesma, podemos aferir que a História da África na 7ª classe é representada a 45%, pese embora a elasticidade temporal que o programa abrange o que leva a uma abordagem “superficial” e “esporádica” com poucos nexos entre elas.

Períodos da História da África abordados no manual

Quanto aos períodos da História de África abordados no manual da 7ª classe, de um modo geral, enquadra-se num longo período que vai das “origens à Idade Média” e os temas sobre a História de África se enquadram na “periodização da História de África”, adoptada por Ki-Zerbo (1999), nas civilizações paleolíticas, revolução neolítica e suas consequências, revolução dos metais e nos séculos de reajustamento. Porque começa a verificar-se e a intensificar-se a presença árabe e europeia, que preparou e anunciou um novo período da fixação e ocupação europeia e suas repercussões.

Correspondência entre o diagnóstico, objectivos, acções e tarefas no manual

Em relação à correspondência entre o diagnóstico, objectivos, acções e tarefas, verificamos que o manual em análise não apresenta no início de cada tema o diagnóstico e os objectivos, faz apenas a apresentação do tema e dos respetivos subtemas e introduz uma imagem relacionada ao mesmo. Os objectivos, geral e específicos, por tema, encontram-se nos programas e os mesmos não sugerem as acções metodológicas a serem desenvolvidas por temas. Encontrámos no manual “secções” no início de cada tema, com a designação de “desafio”, em que se propõe que o aluno, de forma individual ou em grupo, realize trabalho de forma independente. De igual modo, apresenta uma “secção de tarefa” em certos subtemas com perguntas para o aluno.

Iconografia no manual sobre a História de África

No manual em análise verificamos uma diversidade iconográfica – mapas, figuras, imagens, pinturas e barras cronológicas – na sua maioria colorida e de boa qualidade, com grandes potencialidades de despertar, motivar e contribuir para a aprendizagem, criando em certos casos uma imagem representativa dos factos históricos que ocorreram em épocas passadas. Assim, a título de exemplo,

apresentamos e analisamos algumas iconografias expostas no manual ligadas aos conteúdos sobre a História de África.

A figura nº 12, do contador de histórias africano, ilustra a importância das tradições orais para o estudo e conhecimento da História de África. Os mesmos são os grandes conservadores da memória colectiva e os principais responsáveis pela transmissão, de geração em geração, da sua história.

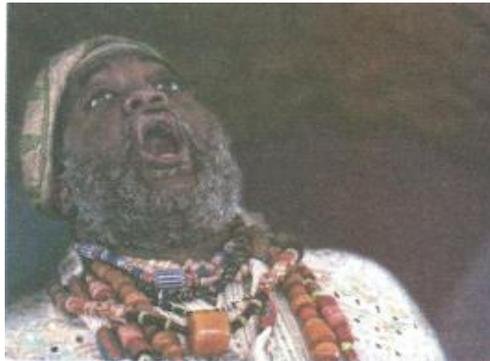


Figura 12: Contador de história

Fonte: Texto Editores, 2018a, p.19 (reimpresso com autorização).

O manual apresenta algumas personagens que contribuíram nas pesquisas históricas e aquelas que foram os principais actores de algumas civilizações, sob o rótulo de “quem foi”. Em relação à investigação histórica em África destaca Joseph Ki-Zerbo, historiador burquinabê, e Howard Carter, arqueólogo e egiptólogo britânico, apresentando alguns dados biográficos e principais feitos em prol de investigação histórica sobre África. Verificamos, no entanto, que o tema dedicado a “África na idade média” não traz as principais figuras ligadas à fundação e organização dos reinos abordados, mas apresenta imagens com pessoas anónimas, em actividades laborais em grupo, representadas pelos ferreiros do Congo e trabalho na mina de ouro do Ghana, como ilustrado nas imagens abaixo.



Figura 13: Ferreiros, Congo

Fonte: Texto Editores, 2018a, p.179 (reimpresso com autorização)



Figura 14: Trabalho na mina de ouro (Ghana)

Fonte: Texto Editores, 2018a, p.183 (reimpresso com autorização)

Destaque merecem as grandes obras arquitetônicas e de organização dos espaços com construções megalíticas de admiração e orgulho na actualidade, se olharmos pelos recursos e o desenvolvimento da ciência e da técnica naquela altura, nos casos possíveis desta análise e noutros fruto de conhecimentos e práticas acumuladas. As manifestações artísticas e culturais estão de igual modo representadas na medida do possível. Abaixo algumas figuras representativas:

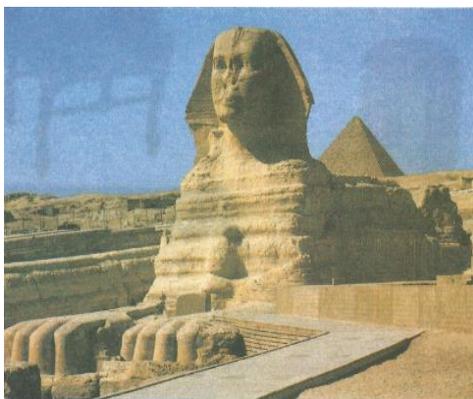


Figura 15: "Esfinge de Gizé e pirâmide a fundo"

Fonte: Texto Editores, 2018a, p.95 (reimpresso com autorização)

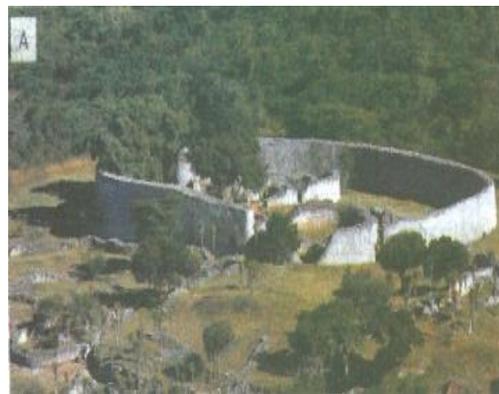


Figura 16: "Grande casa de pedra" (Zimbabwe)

Fonte: Texto Editores, 2018a, p.190 (reimpresso com autorização)

Os mapas estão representados no espaço e no tempo, fazendo-se a localização e indicação nos mapas históricos, políticos e outros, dos principais acontecimentos e a localização da região onde se

desenvolveram determinados reinos, como consta no tema 5, onde por cada reino é indicado o referido mapa, proporcionando desta forma a construção de representações. Daí a importância da localização no espaço para o historiador, pois, sem a localização no espaço geográfico, os acontecimentos históricos não fariam sentido (Texto Editores, 2018a).

Incentivo à investigação e à criatividade

Quanto ao incentivo à investigação e à criatividade do professor e do aluno, o manual oferece algumas secções intituladas “vamos pesquisar”, que orienta os alunos a pesquisar em livros, internet ou perguntar a alguém mais velho e outras; “desafio”, que orienta os alunos a efectuarem um desenho, recorrendo ao professor de história e de educação visual e plástica, para ajudá-lo a representar o assunto abordado fazendo uma reconstrução a partir de pesquisas e/ou consulta a pessoas mais velhas que tenham vivido ou tenham práticas sobre a temática.

Ao falar da civilização egípcia o manual propõe ao aluno, na secção “vamos pesquisar”, a pesquisa sobre Hatchepsut, que foi uma “poderosa esposa real” nos começos do século XV a.C, para perceber a condição da mulher na civilização egípcia. Faz também uma colagem na secção desafio a debaterem sobre os direitos das mulheres em Angola.

Apesar destas e de outras actividades que incentivam a pesquisa, constatamos que o último tema dedicado a África não tem nenhuma secção sobre “vamos pesquisar”, tendo apenas uma sobre “desafio”, que solicita fazer um cartaz sobre um reino. De um modo geral, as actividades propostas incentivam os alunos a pesquisar, assim como permite aos professores a partir destas propor outras complementares atendendo a realidade do aluno.

Actualidade, fontes e bibliografia

Em relação ao ajuste e à actualidade do manual em análise, podemos dizer que ajusta-se à faixa etária e ao nível de escolaridade e tem uma certa actualidade se atendermos às referências bibliográficas recentes e ao ano de publicação do manual em análise.

O manual da 7ª classe apresenta uma diversidade de fontes – documentos, iconografia, mapas, barras cronológicas – ligadas à História de África. Encontramos mapas que ilustram os locais onde foram encontrados restos fósseis dos homínídeos, mapas sobre as migrações bantu e dos principais reinos

africanos e figuras diversas. Verificamos a inexistência quase total de documentos escritos sobre a História de África (documentação oficial, jurídica, estatística, administrativa).

No final, o manual apresenta bibliografia suficiente, considerando que alguma dela é actual, situada entre os anos 2000 a 2014 e a outra apesar de ser de anos anteriores está ajustada aos temas abordados no manual. Contudo, constatamos que, 70% da bibliografia foi editada ou publicada fora de África (Europa a maioria e América a minoria) e 30% editada e/ou publicada em Angola. A bibliografia apresentada “pode” servir de fonte alternativa para o professor e alunos consultarem e aprofundar os conteúdos.

6.1.2. Manual de História da 8ª classe

Descrição do manual

O manual da 8ª classe do I ciclo do ensino secundário, intitulado *História 8ª classe*, da autoria da Texto Editores, Lda – Angola, foi publicado em 2018b, pela Editora Texto Editores, Lda – Angola e aprovado pelo INIDE.

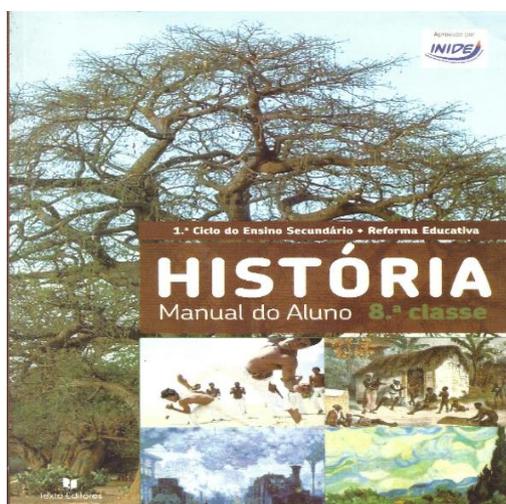


Figura 17: Manual 8ª Classe. Fonte: Texto Editores (2018b) (reimpresso com autorização)

O manual em análise possui uma parte pré-textual (capa, ficha técnica, contracapa e índice); a capa é colorida e atraente, representando aspectos naturais, dança de capoeira, uma aldeia e comboio a anunciar a revolução industrial. A ficha técnica apresenta os principais elementos relacionados com a publicação do livro e o índice que estabelece a tabela do sumário do manual, organizado em temas e subtemas.

O tema introdutório tem três subtemas: i) apresentação ao aluno, destacando que o manual da 8ª classe está repartido em cinco grandes temas, iniciando-se com a expansão marítima europeia e terminando com o estudo da revolução industrial. Não deixa de propor uma revisão dos conhecimentos adquiridos na 7ª classe como base para prossecução dos conhecimentos programados para a nova classe e apresenta um quadro sinóptico com as principais ideias por cada tema, acompanhado de imagens; ii) “organização do teu manual”, fazendo alusão aos seguintes elementos – páginas de abertura de tema, página de exploração, cenário da época, esquematizando e mostra o que sabe – com as referidas explicações e iii) revisões, apresentando um quadro sinóptico dos conteúdos abordados no ano anterior (7ª classe), tarefa e um teste diagnóstico.

O manual em referência é composto por cinco temas, sendo: tema 1- “A expansão europeia e o comércio a escala mundial”, tema 2 – “A era do tráfico de escravos”, tema 3 – “O mundo na idade moderna e a formação de mentalidades”, tema 4 – “As revoluções liberais, a cultura e a ideologia dos séculos XVIII e XIX” e tema 5 – “A era industrial”. O manual conta com glossário e bibliografia. Tem um total de 192 páginas.

Relação entre programa e manual

Começamos por analisar a relação existente entre o manual e o programa, para aferirmos até que ponto o programa constitui o elemento fulcral na elaboração dos manuais, olhamos primeiramente para o plano temático constante no programa e do manual e verificamos que tanto no programa quanto no manual a existência de cinco temas. Notamos apenas desajustes na designação do tema 2 que no programa está “a era do tráfico de escravos negros” e no manual está “a era do tráfico de escravos”.

Na sua distribuição por subtemas encontramos pequenas discrepâncias, sendo que no tema 1 “A expansão europeia e o comércio à escala mundial” o subtema 1.1 “o contributo do mundo árabe para expansão europeia” no manual e “o contributo do mundo árabe (matemática, astronomia, filosofia e navegação)” no programa e o mesmo apresenta nos conteúdos para este subtema “factores da expansão marítima do mundo ibérico” que no manual aparece como “factores e condições da expansão marítima, europeia e ibérica”.

Esta discrepância faz com que não haja coincidência na numeração dos subtemas subsequentes, mas coincidência dos subtemas e conteúdos (1.3 no programa coincide com o 1.4 no manual), o 1.4 do

programa “consequências económicas da expansão marítima” deveria coincidir com 1.5 “as rivalidades europeias, a conferência de Berlim e a solução de lutas pela ocupação dos territórios coloniais”. Verificamos que apesar da discrepância nos subtemas existe uma certa coincidência nos conteúdos propostos, com diferença do subponto “o reflexo do encontro mundial de culturas”, que no programa aparece como subtema independente 1.5 e como conteúdo do subtema 1.4, que achamos ser uma repetição desnecessária e que seu enquadramento e tratamento devia ser incluído no subtema 1.4 e não de forma independente.

No tema 2 “a era do tráfico de escravos” constatámos a existência no manual do subtema “a escravatura na actualidade” que não faz parte do programa. Os restantes temas coincidem, apesar de constatarmos de forma geral que o programa não especifica claramente os conteúdos dos subtemas, que em muitos casos os identificamos através dos objectivos específicos, ao passo que o manual apresenta claramente os subtemas e os respetivos subpontos e/ou conteúdos.

O programa e sua expressão no manual

Quanto à coerência entre os objetivos do programa e sua expressão no manual, constatamos que existe uma relação na ordem dos 97%. Por exemplo, no tema 2 do programa encontrámos os seguintes objectivos gerais do tema: conhecer o fenómeno histórico/social denominado tráfico de escravos negros, compreender o tráfico de escravos negros no contexto histórico mundial, analisar o impacto do tráfico de escravos a nível mundial (INIDE, 2013). No manual por sua vez tem conteúdos que abordam as origens, desenvolvimento e consequências do tráfico de escravos. De uma forma geral, existe uma articulação entre o programa e a sua concretização no manual.

Sequência dos temas e a História de África no manual da 8ª classe

Quanto à sequência dos temas, constatamos que, tal como expresso no programa da 8ª classe, é apresentada uma visão diacrónica e uma visão sincrónica da História da Humanidade, desde a expansão marítima europeia no século XV até à revolução industrial iniciada no século XVIII, abordada no manual até ao século XIX. Isto permitirá ao aluno obter os conhecimentos essenciais sobre a expansão europeia e a sua fase mercantil e industrial que originaram a colonização dos diferentes povos, bem como as Revoluções Liberais e sua importância, no surgimento dos movimentos nacionalistas e das doutrinas socialistas (INIDE, 2013). No manual em análise, os temas expostos,

como anteriormente os apresentamos, seguem uma sequência lógica dos acontecimentos atendendo a diacronia, assim como uma abordagem sincrónica ao procurar relacionar os acontecimentos.

Tabela 10: História de África no manual da 8ª classe

Temas	Nº páginas	Nº subtemas	Subtemas de história de África	Nº pág. história de África
A expansão europeia e o comércio a escala mundial	52	6	_____	_____
A era do tráfico de escravos	36	6	1	9
O mundo da idade moderna e a formação de mentalidades	28	4	_____	_____
As revoluções liberais, a cultura e a ideologia dos séculos XVII e XIX	32	5	_____	_____
A era industrial	26	4	_____	1
Total	174	25	1	10

O manual tem um total de 192 páginas, contudo, neste item, a nossa análise insidiu em 174 páginas referentes as unidades temáticas, ficando de parte o índice, tema introdutório, glossário e bibliografia, no total de 18 páginas.

No tema 1, com seis subtemas e um total de 52 páginas, não é contemplado de forma directa nenhum subtema sobre a História de África, contudo, o subtema 1.5 “as rivalidades europeias, a conferência de Berlim e a solução das lutas pela ocupação dos territórios coloniais” reporta ao interesse e às contradições dos europeus em África, vistas aqui como objecto de interesse e disputa, ou seja, de fora, para a acomodação dos propósitos “do capitalismo nascente europeu”. Esta perspectiva está patente noutros subtemas onde África é vista em virtude do “empreendedorismo” europeu que levou ao contacto com o continente. Faz uma breve abordagem da conferência de Berlim – em apenas dois parágrafos – e apresenta duas imagens (uma que ilustra os participantes sentados numa mesa e outra que ilustra o “projecto de Cecil Rothes” e o “projecto do mapa cor-de-rosa”), sem fazer menção aos participantes, agenda de trabalhos e aos principais resultados. Um breve realce também é dado ao continente africano na abordagem e ao “reflexo do encontro mundial de culturas”, sendo os seus reflexos em África referidos em três parágrafos, destacando-se a religião e a língua.

O tema 2 “a era do tráfico de escravos”, com 36 páginas e seis subtemas, inclui um que se refere à História de África 2.3 “o desenvolvimento do tráfico e a resistência africana”, mas também o 2.5 “consequências do tráfico de escravos”, no subponto 2.5.1 “em África, o caso particular de Angola”

(com aproximadamente uma página), onde se faz referência directa ao continente africano. De um modo geral, o tema retrata a era do tráfico de escravos desde as origens, desenvolvimento e consequências de forma global e nela o continente africano encontra espaço. No programa de História da 8ª classe justifica-se, deste modo, a importância dos temas que abordam o tráfico de escravos e os vários aspectos com eles relacionados: os seus efeitos sobre o continente africano e as sociedades africanas afectadas pelo tráfico de escravos, a partir do século XV; a presença europeia no período compreendido entre os séculos XV e XX (INIDE, 2013). Analisam-se de igual modo as consequências para o continente e, em particular, para Angola. As narrativas sobre o tráfico de escravos apresentam o continente e os africanos numa posição de subalternidade de dependência, humilhação o que depois de um longo período (século XV-XIX), as resistências africanas contra o tráfico, cujas acções são reportadas aquelas feitas fora do continente. O discurso dos africanos é praticamente “inexistente” nos depoimentos do tráfico de escravos, da escravatura e das resistências.

O tema 3 “o mundo na idade moderna e a formação de mentalidades”, com 28 páginas e quatro subtemas, e o tema 4 “as revoluções liberais, a cultura e a ideologia dos séculos XVIII e XIX”, com 32 páginas e cinco subtemas, nos seus conteúdos programáticos não referem a História de África.

No tema 5 “a era industrial”, encontramos no subponto 5.1.2 “o contributo dos escravos negros” (com aproximadamente uma página), que destaca a importância do “mercado colonial” no processo da industrialização, pois, as potências europeias lucravam directamente com este, visto que vendiam os escravos e os mesmos serviam de mão-de-obra nas plantações e exploração mineira. Também vendiam as produções agrícolas das plantações das colónias e os minérios que aí extraíam, por um lado, e os produtos manufacturados europeus nas colónias, por outro lado. Estes factores levaram à acumulação primitiva de capitais, por parte das potências “europeias” da época que participaram do processo, tendo sido decisivos para a revolução industrial. Com a revolução industrial, África passa a ser fornecedora de matérias-primas para a indústria nascente na Europa, que beneficiou com o mesmo para o seu desenvolvimento industrial e África ficou a margem da mesma.

Olhando para a distribuição temática – por temas e subtemas, número de páginas dedicadas à História de África – constante da tabela acima e a análise da mesma, podemos aferir que a História da África na 8ª classe é representada a 6%.

Períodos da História de África abordados no manual

Com base na distribuição temática – por temas e subtemas, número de páginas dedicadas à História de África – constantes da tabela acima e a análise dos mesmos, podemos aferir que a História de África na 8ª classe é pouco abordada. Olhando a periodização da História de África proposta por Ki-Zerbo (1999) enquadra-se “nos séculos de reajustamento” que aborda o tráfico de escravos e na proposta de Vidrovitch (2004) enquadra-se na “chegada dos portugueses e ascensão da cabotagem mercantil nos séculos XV e XVI” e “período negro, acentuado pelos impérios muçulmanos e o tráfico de escravos” (p.33). Considerando uma ou outra, constatamos que é um período extenso e a forma como é abordado contribui para criação de bases e consolidação da matéria sobre o tema tratado nas classes anteriores.

Correspondência entre o diagnóstico, objectivos, acções e tarefas no manual

Quanto à correspondência entre o diagnóstico, objectivos, acções e tarefas, verificamos que o manual em análise faz referência no tema introdutório do diagnóstico geral dos conteúdos da 7ª classe, contudo, não apresenta no início de cada tema o diagnóstico e os objectivos, faz apenas apresentação do tema e dos respetivos subtemas e integra uma imagem relacionada ao tema que a princípio cria e/ou anuncia os conteúdos a serem desenvolvidos, criando curiosidade sobre o mesmo. O manual apresenta acções metodológicas por temas, secção de tarefa com perguntas para o aluno e secção designada “desafio” que propõe ao aluno que realize, individualmente ou em grupo trabalho, de forma independente. Com esta análise, podemos afirmar que a correspondência entre os elementos analisados carece de alguma melhoria.

Iconografia no manual sobre a História de África

Quanto à iconografia no manual da 8ª classe, verificamos uma diversidade desde mapas, figuras, imagens, pinturas e barras cronológicas, na sua maioria coloridas e de boa qualidade com grandes potencialidades de despertar o interesse pela aprendizagem dos alunos.

Em relação às rivalidades europeias em África e à Conferência de Berlim, destacamos a figura 18, que ilustra a Conferência de Berlim, retratando os participantes na mesma, e a figura 19, que ilustra o projecto de Cecil Rhodes que é um exemplo claro das ambições das potências europeias no continente africano e, nesta, de forma particular, alude-se ao projecto inglês de ocupar e/ou ligar Cabo ao Cairo.



Figura 18: Conferência de Berlim

Fonte: Texto Editores, 2018b, p. 49 (reimpresso com autorização)



Figura 19: Projecto de Cecil Rhodes

Fonte: Texto Editores, 2018b, p. 49 (reimpresso com autorização)

No tema 2, sobre a era do tráfico de escravos negros, encontramos uma diversidade iconográfica que retrata as origens e desenvolvimento deste processo. A primeira retrata a forma como os africanos eram capturados nas zonas do interior e não só e levados aos locais de comercialização e embarque dos escravos. Podemos observar na figura 18, a forma desumana como os africanos eram apanhados e levados, amarrados nos antebraços, pescoço, em alguns casos, e noutros com cangas para controle e evitar fugas. Observamos também que não eram poupadas as mulheres e as crianças. Outro elemento a destacar tem a ver com o transporte e os castigos a que eram sujeitos em caso de resistência, conforme figura 21.



Figura 20: Captura e transporte de escravos

Fonte: Texto Editores, 2018b, p. 64 (reimpresso com autorização)



Figura 21: Escravos no porão de um negreiro

Fonte: Texto Editores, 2018b, p. 69 (reimpresso com autorização)

O manual procura criar representações sobre o comércio triangular, que envolveu três continentes (Europa, África e América), através do mapa mundo ilustrando este comércio, bem como do mapa dos principais sectores do tráfico em África.



Figura 22: Sectores do tráfico

Fonte: Texto Editores, 2018b, p. 71 (reimpresso com autorização)

Este manual apresenta algumas personagens sob o rótulo “quem foi?” e “sabias que...”. Duas personagens (ver imagens abaixo) se destacaram nas resistências contra o tráfico de escravos e a escravatura duas mulheres guerreiras, a rainha Njinga Mbande (figura 23) e Tereza de Benguela (figura 24). A “primeira resistiu contra a ocupação e o tráfico de escravos” e a segunda liderou com bravura no Mato Grosso-Brasil, no Quilombo do Quarinterê, a resistência à escravidão.



Figura 23: Rainha Njinga Mbandi

Fonte: Texto Editores, 2018b, p. 79 (reimpresso com autorização)

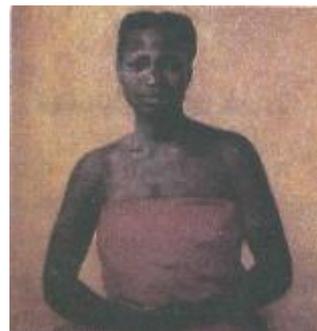


Figura 24: Tereza de Benguela

Fonte: Texto Editores, 2018b, p. 80 (reimpresso com autorização)

Incentivo à investigação e à criatividade

O manual em análise, de um modo geral, proporciona o incentivo à investigação e a criatividade do professor e do aluno através de algumas acções, como nas secções intituladas “vamos pesquisar” e “desafio”, orientando o aluno a trabalhar de forma individual ou em grupo e a fazer pesquisa. Em relação à História de África podemos destacar no primeiro tema “a expansão europeia e o comércio à escala mundial” na secção “vamos pesquisar”, onde se propõem que o aluno recolha depoimentos daqueles que tenham vivido no tempo da colonização, com os indicadores para a realização da tarefa. No tema 2 “a era do tráfico de escravos negros” propõem ao aluno que efectue pesquisa sobre “uma revolta africana” e sobre “a vida nos quilombos” e uma pesquisa comparativa de uma sociedade africana afectada pelo tráfico e outra não afectada.

O manual da 8ª classe apresenta vários tipos de fontes e ligados à História de África encontramos alguma iconografia e dois documentos no tema 2, um que retrata o porão de um barco negreiro e o outro que alude a brasileiros de determinadas regiões e de influência negra.

Actualidade, fontes e bibliografia

Em relação ao ajuste e à actualidade do manual em análise, somos de opinião que se ajusta à faixa etária e pelo ano da sua publicação sofreu algumas actualizações, pese embora alguns usuários (professores) sugerirem actualização do mesmo (aspecto que será abordado em maior detalhe no capítulo VII).

No final, o manual apresenta bibliografia que do ponto de vista da actualidade está em conformidade aos principais temas abordados. Os *sites* constantes na bibliografia podem ser utilizados pelo professor e pelo aluno para obterem outras informações que contribuam para aprofundar os conteúdos constantes no manual. Verificamos que na mesma que, as 12 referências bibliográficas foram publicadas e/ou editadas na Europa.

6.1.3. Manual de História da 9ª classe

Descrição do manual

O manual da 9ª classe do I ciclo do ensino secundário, intitulado “História 9ª classe”, da autoria de Júlio Mendes, foi publicado em 2018, pela Editora Texto editores, Lda – Angola, aprovado pelo INIDE.

O manual em análise possui uma parte pré-textual (capa, ficha técnica, contracapa e índice); a capa é colorida e atraente, representando aspectos relacionados aos conteúdos programáticos a exemplo da II guerra mundial. A ficha técnica apresenta os principais elementos relacionados com a publicação do livro e o índice contendo a tabela de sumário do manual, organizado em temas e subtemas.

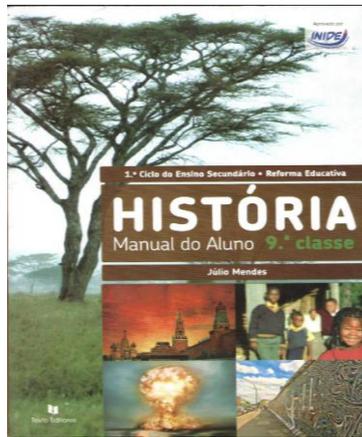


Figura 25: Manual 9ª Classe. Fonte: Mendes (2018) (reimpresso com autorização)

O tema introdutório tem três subtemas: i) “revisões – do que te lembras?” Apresenta o quadro sinóptico da 8ª classe por temas com um breve resumo e uma imagem ilustrando o tema em análise e na subsecção “do que te lembras” com perguntas sobre o conteúdo da 8ª classe para que o aluno responda com base nos conhecimentos adquiridos na classe anterior; ii) apresentação ao aluno, dando a conhecer os conteúdos a serem tratados, a forma como o manual foi elaborado e o quadro sinóptico dos temas da 9ª classe com um breve esboço por tema e uma imagem representando o tema e “organização do teu manual”, fazendo alusão aos seguintes elementos – páginas de abertura de tema, página de exploração, cenário da época, esquematizando e mostra o que sabe – com as referidas explicações e iii) revisões.

O manual em referência é composto por seis temas, sendo: tema 1- “A ocupação colonial de África”, tema 2 – “A I Guerra mundial”, tema 3 – “Revolução socialista e a crise do sistema capitalista internacional”, tema 4 – “A II Guerra Mundial”, tema 5 – “A Guerra Fria, a evolução do mundo e a desintegração do bloco soviético” e tema 6 – “A descolonização da Ásia e da África”. O manual conta também com glossário, vais aprender a... e bibliografia. Tem um total de 176 páginas.

Relação entre programa e manual

Quanto à relação existente entre o manual e o programa, começamos por analisar o plano temático e constatamos a existência em ambos de seis temas e notamos que neles algumas discrepâncias pouco significativas. Assim sobre os temas 1 “a ocupação colonial de África”, 2 “a I Guerra Mundial” e 3 “revolução socialista e a crise do sistema capitalista internacional”, constatamos que os subtemas propostos no programa são os mesmos desenvolvidos no manual, ao passo que nos restantes constatamos algumas discrepâncias na colocação de alguns subtemas de forma não linear como demanda o programa. Quanto ao tema 4 “a II Guerra Mundial”, os “factores de desencadeamento: as contradições entre a Alemanha e seus vizinhos, a emergência do nazismo e do fascismo”, no programa aparece como um subtema independente e no manual aparece como conteúdo do subtema 4.1 “situação geral da Europa da II Guerra”. O subtema 4.4 “as consequências da 2ª Guerra Mundial” do programa, no manual encontra-se destrinchado em dois “consequências da II Guerra Mundial e África na II Guerra Mundial (1939-1945), suas consequências económicas, sociais e políticas”. No que se refere ao tema 5 “a Guerra Fria, a evolução do mundo e a desintegração do bloco soviético”, constatamos que o 5.3 “a corrida aos armamentos e a coexistência pacífica e o equilíbrio do terror”, que no manual é desenvolvido como subtema independente, no programa encontra-se acoplado no subtema 5.1 “a criação de dois grandes blocos político-militares: NATO e Pacto de Varsóvia”. No tema 6 “a descolonização da Ásia e da África”, verificamos a existência no manual do subtema “o papel dos sindicatos, das organizações juvenis, dos partidos políticos e das elites tradicionais” que não consta no programa.

Sequência dos temas e a História de África no manual da 9ª classe

Quanto à coerência entre os objetivos do programa e a sua expressão nos manuais, constatamos que existe uma relação aceitável, uma vez que os conteúdos expressos no manual são reflexo dos objectivos gerais dos temas e específicos dos subtemas e as discrepâncias acima apontadas não põem em causa a coerência entre os mesmos.

Tabela 11: História de África no manual da 9ª classe

Temas	Nº páginas	Nº subtemas	Subtemas de história de África	Nº pág. história de África
A ocupação colonial de África	48	3	2	35
A I Guerra Mundial	23	2	_____	7
A revolução socialista e a crise do sistema capitalista internacional	20	3	_____	2
A II Guerra Mundial	22	4	1	3
A Guerra Fria e a evolução do mundo e a desintegração do bloco soviético	16	5	_____	1
A descolonização da Ásia e da África	24	4	3	15
Total	153	21	6	63

O manual tem um total de 176 páginas, contudo, neste item, a nossa análise insidiu em 153 páginas referentes às unidades temáticas, ficando de parte o índice, tema introdutório, glossário e bibliografia.

O tema 1, com três subtemas e um total de 48 páginas, contempla dois subtemas dedicados à História de África com 35 páginas. O tema aborda o continente africano, visto em larga escala numa perspectiva “exógena”, ou seja, fala do continente através dos contactos da Europa com a África, apenas no primeiro subtema “panorâmica das sociedades africanas nas vésperas da ocupação” procura fazer um retrato da organização dos reinos africanos de forma “endógena”, mas rapidamente é introduzida nela a presença e interferência europeia nas sociedades africanas, como refere Mendes (2018) “a presença europeia acabou por minar o esforço de África para se desenvolver (...)” (p. 17). Os outros dois subtemas “factores da expansão europeia” e “as explorações geográficas em África” colocam em evidência a abordagem da História de África a “reboque” do protagonismo europeu e do seu capitalismo nascente. A exemplo do subtema “a Conferência de Berlim e suas consequências”, com 5 páginas, onde África é objecto de discussão, dando-se o ponto de partilha para África é tratada tendo em conta os interesses das potências “europeias da época”. O subtema “a política colonial portuguesa” e os seus sub-pontos, num total de 9 páginas, aborda de forma sucessiva as políticas adoptadas para a administração colonial das colónias portuguesas em África e em particular em Angola.

O tema 2 “ a I Guerra Mundial”, com 23 páginas, encontramos no sub-ponto 2.2.3 “África na I grande Guerra Mundial (1914-1918) e o despertar e consolidação do nacionalismo em África”, com 7 páginas, a participação e os reflexos da I Guerra Mundial no despertar do nacionalismo africano. Constata-se a ausência de África como palco da I Guerra em geral e em particular da região da África Austral do

Sudoeste Africano hoje Namíbia e Tanganica, que levou ao envolvimento das colónias de Angola e de Moçambique na guerra nas regiões fronteiriças destas. Faz apenas no parágrafo introdutório uma breve menção “assinalamos aqui a intervenção do exército francês e britânico no Togo, Camarões, Tanganica e Sudoeste africano (Namíbia), então colónias alemãs. Nos dois últimos países, Portugal interveio por fazer fronteira com as suas colónias, nomeadamente Angola e Moçambique” (Mendes, 2018, p.71). Tal facto pode dever-se à escassez de informações (bibliografia) sobre o assunto.

O tema 3 “A Revolução socialista e a crise do sistema capitalista internacional”, com 20 páginas, encontramos um sub-ponto “As colónias africanas e asiáticas”, com 2 páginas, dando luzes do impulso da revolução socialista para o recrudescimento do nacionalismo.

O tema 4 “a II Guerra Mundial” com 22 páginas, encontramos o sub-ponto “África na II grande Guerra Mundial (1939-1945); suas consequências económicas, sociais e políticas”, com 3 páginas, enfatizam a “importância” de África para as potências coloniais nos domínios económicos e a sua “relutância” no pós-guerra na dominação colonial das suas colónias em África o que veio “acirrar” a tomada de consciência nacionalista africana.

No tema 5 “A Guerra Fria, a revolução do mundo e a desintegração do Bloco Soviético”, com 26 temas, aborda no sub-ponto “os movimentos dos Não-Alinhados” em uma página, o contributo destes na condenação do colonialismo.

Verificamos que no tema 6, “a descolonização da Ásia e da África”, com 24 páginas e quatro subtemas, três subtemas dedicam-se à História de África correspondendo a 15 páginas. A abordagem feita sobre a África é predominantemente “endógena”, os factos são vistos a partir dos próprios africanos que manifestam-se contra a ordem colonial estabelecida, rumo à descolonização, sem pôr de lado o contexto internacional da época e a sua influência neste processo.

Em relação à distribuição temática por temas e subtemas, número de páginas dedicadas à História de África – constantes da tabela acima e a análise dos mesmos – podemos afirmar que a História de África na 9ª classe ocupa um espaço de 41%.

Períodos da História da África abordados no manual

Olharmos para a periodização da História de África proposta por Ki-Zerbo (1999a), enquadra-se na “ocupação europeia e a reação africanas até ao movimento de libertação após a II Guerra Mundial”

que aborda o tráfico de escravos. Já na proposta de Coquery-Vidrovitch (2004), enquadra-se na “chegada dos portugueses e ascensão da cabotagem mercantil nos séculos XV e XVI” e na “ocidentalização do continente”. Consideramos que existe um hiato considerável no que à abordagem da História de África diz respeito, se atentarmos que a abordagem feita sobre África no primeiro tema situa-se entre os séculos XV a XIX, de forma “salteada”, e que, apesar da sequência temporal, os factos tratados têm pouca consistência. Destes avança-se para a descolonização sem antes aflorar o processo da colonização que constitui o principal factor das lutas nacionalistas. De forma “global” a sequência temporal proposta e a forma como os temas estão colocados e o enquadramento dos temas sobre a História de África ajusta-se ao referido período.

Correspondência entre o diagnóstico, objectivos, acções e tarefas no manual

Em relação à correspondência entre o diagnóstico, objectivos, acções e tarefas, verificamos que o manual em análise faz referência no tema introdutório a um diagnóstico geral relativo aos conteúdos da 8ª classe. Contudo, não apresenta no início de cada tema o diagnóstico e os objectivos, faz apenas apresentação do tema e dos respetivos subtemas. No início de cada tema apresenta uma imagem relacionada ao mesmo, com a finalidade a nosso ver de despertar aos alunos a curiosidade e interesse. O manual apresenta uma secção de tarefas com perguntas para o aluno e uma secção designada “desafio”, que propõem ao aluno a realização de forma individual ou em grupo de trabalho de forma independente.

Iconografia no manual sobre a História de África

Quanto à iconografia sobre o tema da ocupação colonial de África, o manual apresenta uma diversidade de imagens ligadas ao tema. Destacamos a figura 26 abaixo, ilustra os primeiros contactos entre europeus e africanos em que podemos ver, dentre outros aspetos, a indumentária dos africanos e dos europeus, com claras diferenças, na comitiva europeia dá-se destaque ao missionário que indica a difusão do cristianismo em África. A figura 27 abaixo, representa as sociedades pré-coloniais, representando as dificuldades vividas pelos europeus nas explorações geográficas no interior de África, devido à oposição dos africanos que em muitos casos resultou em conflitos como ilustra a figura.

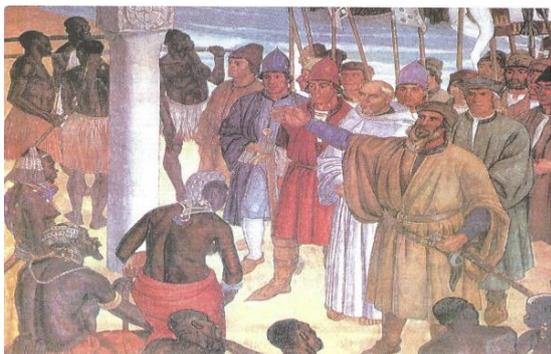


Figura 26: 1º contacto em África entre Europa e África

Fonte: Mendes, 2018, p. 12



Figura 27: “Ataque e destruição da expedição. Alemã

Fonte: Mendes, 2018, p. 16

No tema 6, que trata a descolonização da Ásia e da África, destacamos as figuras 28 e nº 29 abaixo. A primeira representa os guerrilheiros africanos do Partido Africano para independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que significa que para a emancipação das colónias portuguesas foi necessária a “guerra de libertação”, e a segunda representa jovens apoiantes do Congresso Nacional Africano (ANC) na África do Sul.



Figura 28: “Guerrilheiros do PAIGC”

Fonte: Mendes, 2018, p.142 (reimpresso com autorização)



Figura 29: “Liga dos jovens do ANC”

Fonte: Mendes, 2018, p. 143 (reimpresso com autorização)

Incentivo à investigação e a criatividade

Sob o rótulo “quem foi?”, duas personagens se destacam: a rainha Njinga Mbande a lutar contra a ocupação colonial portuguesa, e outra contra a luta ao apartheid na África do Sul, Nelson Mandela.

A investigação científica e a criatividade são propostas ao professor e ao aluno através de algumas acções, como as secções intituladas “vamos pesquisar”, “desafio”, que orientam o aluno a trabalhar

de forma individual ou em grupo e a fazer “pesquisa”. Em relação à História de África podemos destacar que no primeiro tema propõe-se ao aluno que represente um rei europeu daquela época a ocupar um território africano, explicando por que as vantagens desta atividade. Propõem, ainda, que assistam ao filme “12 anos de escravidão” e que no final façam um resumo sobre o mesmo. A sexta unidade propõe actividades investigativas na secção desafio, sugerindo ao aluno colocar-se na posição de jornalista que viveu na época anterior ao 25 de abril de 1974 e escrever uma entrevista a Salazar acerca dos destinos das colónias portuguesas.

Em relação as actividades propostas, constatamos que são diversificadas proporcionando aos alunos motivação, interesse pela disciplina, assim como a valorização das diversas actividades e profissões e o interesse por elas. Ao representar um rei “europeu” daquela época a ocupar um território africano, fará com que o aluno procure situar-se no contexto da época. Ao propor que os alunos façam a síntese do filme, fará com que o aluno preste maior atenção nos aspectos sobre o retrato da escravidão retratados no filme. As actividades propostas incentivam a interdisciplinariedade e proporcionam o despertar profissional e o respeito pelas diversas profissões, para o caso concreto a do jornalista, realizador e actor, por exemplo.

Actualidade, fontes e bibliografia

O manual em análise apresenta algumas fontes ligadas à História de África, destacando alguma iconografia e documentos. Constatámos que, das 38 obras constantes da bibliografia, 32 que correspondem a 84% foram publicados por editoras fora de África com destaque para Portugal. Apenas 6, que correspondem a 16%, foram publicadas por editoras angolanas. A bibliografia apresentada “pode” servir de fonte alternativa para o professor e alunos consultarem e aprofundar os conteúdos.

Achamos que o manual, pelo ano da sua publicação, ainda responde a uma certa actualidade e se ajusta à faixa etária dos alunos. O manual apresenta no final uma lista de bibliografia que considera a diversidade, a actualidade e alguns “clássicos” sobre os temas abordados.

Síntese sobre a análise dos manuais

Dos manuais em análise constatamos que têm a mesma editora, dois o mesmo autor (Texto Editores) e outro diferente (Júlio Mendes), os mesmos foram publicados em 2018. Na parte inicial fazem a apresentação do manual, o que é um indicador importante por constituir o primeiro instrumento de

fomento da autonomia do aluno na utilização do mesmo, permitindo-lhe ter uma visão geral da sua organização e da maneira como utilizá-lo, para dele tirar melhor proveito para a construção dos seus conhecimentos.

Constatamos, ainda, que de forma pouco expressiva, a depender de cada manual, a existência de orientações de atividades que se identificam com ações voltadas para a iniciação à pesquisa histórica, como o incentivo à dramatização, a interpretação de filmes, acções de pesquisa na comunidade, ou com recurso a outras fontes, exposições e debates. De salientar que as mesmas não se encontram representadas na mesma proporção em todos manuais, como se pode constatar na análise feita aos mesmos.

Os manuais em análise apresentam um conjunto de recursos, tais como documentos, imagens, gráficos, mapas, esquemas entre outros, sendo que não aparecem todos na mesma proporção nos manuais analisados e os que mais sobressaem são as imagens. Verificamos que as imagens selecionadas guardam equilíbrio com o desenvolvimento dos conteúdos a eles associados, contribuindo desta forma para a construção e consolidação das representações sobre a História de África. Contudo, constatamos que na sua maioria servem para justificar e confirmar os conteúdos expostos sobre um determinado tema, inspiram pouco comparações e interpretações, a fim de que o aluno faça analogias. As fontes iconográficas constantes nos manuais não são indicadas. Na ficha técnica dos manuais estão indicados os responsáveis pelo *design* gráfico e das capas.

Os manuais analisados vão de encontro à faixa etária a que se destinam, com uma dimensão “equilibrada” dos conteúdos às “idades” propostas ao I ciclo do ensino secundário, ademais, sempre que possível em termos de linguagem “complicada e/ou técnica” remetem ao glossário para complementar a informação.

Verificamos, em geral, que há uma articulação salutar entre a forma como os manuais desenvolvem os conteúdos programáticos e, em particular, os conteúdos e/ou temas relacionados com a História de África, registando-se algumas vezes desajustes entre os mesmos.

Da análise feita aos manuais do I ciclo do ensino secundário e aos conteúdos neles constantes sobre a História de África, verificamos que estes reportam ao período que vai desde as “origens do homem” (idade antiga) até à descolonização de África (Idade Contemporânea) e fazendo enquadramento na periodização da História de África proposta por Ki-zerbo (1999) e Coquery-Vidrovitch (2004). Abordam-

se essencialmente temas ligados aos períodos “dos séculos de reajustamento e a ocupação europeia e a reação dos africanos até ao movimento de libertação após a II Guerra Mundial” e a “chegada dos portugueses e ascensão da cabotagem mercantil nos séculos XV e XVI; período negro que invade o anterior, acentuado pelos impérios muçulmano e o tráfico de escravos e a ocidentalização do continente” (p. 33), respectivamente. Constatamos que do ponto de vista da relação articulação dos conteúdos nos manuais de História do I ciclo do ensino secundário existe uma certa correspondência vertical entre os temas.

Nos períodos acima referidos os conteúdos que mais se destacam são os relacionados ao tráfico de escravos e à escravatura e a conferência de Berlim abordados na 8ª e 9ª classes, de forma sequencial, sendo que na classe subsequente procura-se consolidar e aprofundar os referidos conhecimentos. Alguns assuntos da história de África nos manuais de História do I ciclo do ensino secundário são abordados de forma integrada nos temas da História “Universal”, ou mais bem relacionados com o protagonismo europeu em África. Em termos percentuais o manual escolar que mais aborda temas sobre o continente africano é o da 7ª classe com 51% e o que menos aborda estes temas é o da 8ª classe com 5,6%.

Capítulo VII – Representações da História de África no I ciclo do ensino secundário em Angola

7.1. Representações do técnico do INIDE

Os resultados da entrevista que apresentamos foram obtidos através do preenchimento do inquérito por entrevista, previamente enviado ao entrevistado que se encontrava em Luanda e o preencheu no dia 05 de setembro de 2020.

Dados pessoais

O nosso entrevistado é pós-graduado e com um tempo de serviço considerável, o que lhe atribui competências na área em análise e com alguns trabalhos dignos de realce, ou seja, é alguém com autoridade no que ao processo de ensino e aprendizagem da disciplina de História no I ciclo do ensino secundário diz respeito. Daí suas opiniões serem importantes no âmbito da pesquisa.

Em relação a preferência na elaboração dos diferentes programas, afirmou “não ter margem para gostar de elaborar um ou outro programa”, visto que trabalharam em comissão, como a seguir fundamenta:

a elaboração dos programas da História da 5ª a 12ª classes no âmbito da reforma foi feita por uma equipa *ad hoc* multisectorial (Ministério da Educação e Ministério da Cultura - MINCULT) e não individualmente. A metodologia seguida não deu margem para gostar mais ou menos da elaboração deste ou daquele programa.

Para saber do entrevistado sobre as partes do programa que gostou mais e menos de elaborar. A resposta como era de esperar foi de encontro à da primeira pergunta, afirmando que “o coordenador da equipa era do INIDE, os técnicos uns do INIDE e outros do Arquivo Histórico de Angola enquanto a assessoria técnica era da Escola Superior de Educação do Porto - ESE/Porto, cabendo a avaliação aos Professores do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda - ISCED/Luanda”. Como se pode ver a elaboração dos programas envolveu muitos sectores afins e cooperação internacional e uma validação pelos professores do ISCED/Luanda, responsáveis pela formação de docentes para I e II ciclo do ensino secundário.

No que tange as fontes utilizadas na elaboração dos manuais, o entrevistado apontou os seguintes: “os programas de História de cada classe; caso possível, os programas de História de alguns países africanos (educação comparada) – de referir que o entrevistado não mencionou especificamente nenhum país –; as fontes escritas que constam nas bibliografias e por vezes se recorreu às fontes registadas (fotografias) ”.

Em relação à forma como são definidos os planos curriculares, o entrevistado afirmou serem "quadros apresentados às disciplinas de uma determinada classe ou ciclo com as respectivas cargas horárias semanais, anuais e totais. Chamam-se também plano de estudo ou simplesmente 'currículo' no sentido restrito".

Questionado "que critérios são tidos em conta para a elaboração dos programas e manuais de História?" A resposta foi bastante incisiva, apontando os seguintes: os objectivos da disciplina, o lugar da disciplina no currículo, a faixa etária dos alunos, os meios de ensino disponíveis, a preparação dos professores e as orientações da União Africana (U.A) sobre os conteúdos da História de África a inserir nos programas. O entrevistado aponta os principais elementos a ter em conta, desde os principais actores (alunos e professores), as principais instituições e documentos orientadores (nacionais e internacionais) e o contexto em que e para o qual de elaboram os manuais.

Para saber do entrevistado "qual é a sua opinião em relação às orientações metodológicas constantes nos programas de História no incentivo à investigação e à criatividade do professor?". Em resposta a esta pergunta, o entrevistado reconhece existir actividades que incentivam ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de melhoria: "são boas uma vez que incentivam a desenvolver a identificação dos saberes locais. Todavia este aspecto carece de melhoria".

Quanto à relação existente entre programas e manuais, salientou ser uma relação dialéctica: Para serem aprovados pelo MED, os manuais escolares devem estar conforme aos programas do ensino. O programa é a base, o manual escolar é o fruto ou produto.

Solicitado a emitir a sua opinião em relação à existência de manuais únicos no I ciclo do ensino secundário, é a favor, tendo em conta que o I ciclo do ensino secundário (7^a, 8^a e 9^a classes) constitui ainda o ensino básico e um dos objectivos é a "homogeneização dos conhecimentos, atitudes, aptidões e valores das crianças" desta faixa etária (13 a 16 anos).

Para aferir sobre os conteúdos de História de África expressos nos manuais do I ciclo do ensino secundário, o entrevistado afirmou ser boa em geral, admitindo ser preciso melhorar ou desenvolver mais alguns aspectos.

Questionado "de que modo os conteúdos contribuem para o respeito pela diversidade cultural e o resgate da identidade africana?" O entrevistado é da seguinte opinião:

este é um dos objectivos do ensino de História. Os temas seleccionados e respectivos subtemas relativos à África tais como o processo de hominização, as grandes civilizações de África Negra, as resistências a ocupação colonial e as lutas de libertação nacionais são concebidos e desenvolvidos para criarem nos alunos esses valores.

Questionados sobre o seu modo de ver “quais os pontos fortes e fracos dos programas de História no nível em análise?” Da resposta retemos os seguintes:

- pontos fortes: desenvolvimento de temas sobre História de África do Norte, do Oeste, Central e Austral a partir de reinos considerados paradigmas e aplicação do princípio de “progressão em espiral”;
- pontos fracos: ausência total de temas sobre África Oriental e a parte do programa que diz respeito à avaliação é pura teoria, não diz nada sobre a avaliação em história, conforme as normas da metodologia do ensino da história.

Em relação ao feedback que tem recebido dos professores e coordenadores da disciplina de História sobre os programas desta, o entrevistado foi perentório em afirmar “nenhum”. O que significa que tem havido pouca comunicação entre os principais decisores a nível macro e aos níveis meso e micro, ou seja, as dificuldades sentidas pelos professores em trabalhar com instrumentos orientadores dificilmente têm eco ao nível de quem os elabora.

Quanto à pertinência da realização de uma reforma curricular, assegurou não ser pertinente, aconselha a adequação curricular como abaixo justifica:

não acho pertinente. Seria prematuro uma vez que a avaliação de um sistema é feita através dos resultados das aprendizagens (6 anos +3+3). No nosso caso a avaliação global começaria 6 anos depois da generalização para o ensino primário, isto é em 2017, 9 anos para o I ciclo do ensino secundário em 2020 e 13 anos para o II ciclo do ensino secundário, isto é, em 2024. Para realizar uma reforma curricular deve se analisar objectivamente as causas e as consequências do processo. Não se faz reforma curricular sem avaliar objectivamente o existente (diagnóstico). Não se faz, por capricho individual ou de um grupo de pressão. Actualmente, recorre-se mais à actualização ou adequação curricular, uma vez que a reforma curricular arrasta várias áreas, principalmente o currículo, a formação de professores, o sistema de avaliação das aprendizagens, a administração escolar e a própria investigação pedagógica, uma operação muito onerosa e que exige uma preparação adequada.

7.2. Análise das entrevistas a autores de manuais

Os dois entrevistados são pós-graduados e com experiências considerável, o que lhes atribui competências na área em análise. Os resultados das entrevistas que apresentamos, foram obtidos através do preenchimento por escrito (um) e mediante entrevista por telefone (um). Antes foram contactados e posteriormente enviado o guião. As mesmas ocorreram no mês de setembro de 2020.

Em relação à questão que procura saber que manual gostou mais de escrever?”. São de opinião que os mesmos foram elaborados por uma equipa. E gostaram de participar da elaboração dos manuais da 5ª a 9ª classe.

Quanto as fontes utilizadas para a elaboração dos manuais, afirmaram ter recorrido as fontes escritas e pouco a fontes registadas (fotografia de algumas pessoas e monumentos nos livros da 5ª e 6ª classes). Referiram também terem utilizado os manuais de História usados no período anterior, ieto é, de 1978 a 2012. Afirmam terem recorrido as obras dos autores constantes nas bibliografias dos programas bem como as citadas nos manuais casos de Cheik Anta Diop, Ki-Zerbo, Vansina, Cavazzi e UNESCO. Afirmam não terem utilizado fontes orais segundo os entrevistados.

Questionados sobre como procedeu à escolha das imagens, foram de opinião que as imagens são seleccionadas de acordo com o conteúdo. A escolha das imagens é da competência da Editora que, geralmente, possui um acervo. O autor sugere, a Editora escolhe as imagens e apresenta ao autor, a quem cabe concordar, ou negar as mesmas.

No que tange aos critérios para a elaboração dos manuais, apontam os seguintes: os objectivos da disciplina, o lugar da disciplina no currículo, a faixa etária dos alunos, os meios de ensino disponíveis, as orientações da União Africana (U.A) sobre os conteúdos da história de África inseridos nos programas, os objectivos educacionais contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, as necessidades da sociedade, as sugestões metodológicas e a avaliação das aprendizagens.

Quanto à relação existente entre o programa e manual escolar, afirmam existir relação entre os dois instrumentos, sendo um (programa) a base para a elaboração do manual.

Em relação à existência de manuais únicos no I ciclo do ensino secundário, são a favor da existência de manuais únicos, atendendo as especificidades da faixa etária dos alunos que frequentam este nível de escolaridade que implica um certo “controlo” para evitar dispersões, primando para homogeneização para a criação e/ou formação de atitudes e valores nas novas gerações.

Procuramos saber sobre a sua apreciação sobre os conteúdos da História de África expressos nos manuais de História do I ciclo do ensino secundário. Os entrevistados disseram ser boa, apesar da necessidade de algumas melhorias de acordo com as recomendações da UA e da UNESCO em prol da História Geral de África, contidos no “projecto – Uso pedagógico da História geral de África do INIDE (2015).

Questionado sobre “a seu modo de ver quais os pontos fortes e fracos nos manuais de história do I ciclo do ensino secundário na abordagem da História de África?”. As respostas dos entrevistados

apontam como pontos fortes o desenvolvimento de temas sobre História de África do Norte, do Oeste, Central e Austral e visão africana da História inserida nos manuais, embora este processo esteja no início e como pontos fracos coincidem ser ausência total de temas sobre África Oriental e fraca “descolonização” dos conceitos históricos de acordo com as orientações da UNESCO e a pouca referência sobre a participação de África na I e II Guerras Mundiais (tema 2 e 4 da 9ª classe).

Quanto aos critérios seguidos para a selecção dos temas sobre a História de África a integrar nos manuais, obtivemos a seguinte resposta: os temas foram seleccionados a partir dos programas de ensino, seguindo o princípio de progressão em espiral; cada faixa etária aprofunda a matéria da faixa imediatamente inferior (10-12 anos de idade, 13-16 anos, e 17-19 anos).

Em relação ao *feedback*, afirmam não ter recebido nenhum, tal como afirmou o técnico do INIDE. Achamos que se evidenciem esforços para se estabelecer uma comunicação “viável” entre os principais actores (autores dos manuais, técnicos do INIDE e utilizadores com realce aos professores e coordenadores da disciplina de História).

Quanto à pertinência da actualização dos manuais de História do I ciclo do ensino secundário, responderam que sim, justificando que ser pertinente tendo em conta o carácter dinâmico das sociedades e conseqüentemente a evolução no tempo e no espaço. Acrescentam exemplificando que “hoje já não existe a República Popular de Angola [mas República de Angola], do mesmo modo a República do Zaire, [hoje República Democrática do Congo]. A república do Sudão deu origem a dois países diferentes: o Sudão do Norte e Sudão do Sul, etc”. Propõem também a actualização ou adequação regular dos programas e manuais de História à realidade.

Na parte final apontaram a falta de bibliografia diversificada sobre alguns conteúdos, com destaque para a luta de libertação nacional.

7.3. Resultado das entrevistas aos professores

Vamos em seguida apresentar os resultados das entrevistas realizadas junto a 12 professores de história, conforme descrito no capítulo V. A seguir apresentamos os resultado das mesmas. Salientar que para garantir o anonimato dos entrevistados, serão representados por letras.

Caracterização dos participantes

Os professores entrevistados – nove homens e três mulheres – situam-se maioritariamente na faixa etária dos 31 – 40 anos de idade (sete participantes), seguida da faixa etária dos 41 – 50 anos de idade (três participantes), havendo apenas um entrevistado na faixa etária dos 26 – 30 anos.

Onze professores são licenciados em Ciências da Educação na opção de ensino da História e um mestre em Educação Pré-escolar (de referir que o mesmo também possui licenciatura em Ciências da Educação na opção de ensino de História). Podemos aferir que o nível académico dos professores é satisfatório visto que a graduação em referência, destina-se à formação de professores preparados para lecionar a disciplina de História nos subsistemas de ensino primário e secundário, possibilitando-os a construção de competências científico pedagógicas.

Os nossos entrevistados têm entre 5 e 20 anos de tempo de serviço enquanto docentes da disciplina de História no I ciclo do ensino secundário, sendo que, em média, o tempo de serviço é de 12 anos, trata-se de professores com um tempo de serviço considerável que lhes permite ter larga experiência e opinião fundamentada sobre o assunto em análise.

A entrevista aos professores foi estruturada da seguinte forma: 1) identificação do entrevistado em que se solicita alguns ligados ao nível de escolaridade, tempo de serviço, género e faixa etária; 2) relação existente entre o programa e o manual, objectivos e conteúdos, sequências dos conteúdos; 3) representação da História de África nos manuais do I ciclo do ensino secundário e 4) a promoção da identidade e da memória social.

Matéria que gosta mais e menos de ensinar

Procuramos saber sobre a matéria que gostam mais e que gostam menos de ensinar ligada à História de África. Encontramos dois conjuntos de respostas: o primeiro que fez uma única opção (gosta de trabalhar os temas de História de África) como são as entrevistas E2, E3, E7 e E8. A E3 o seu argumento a este respeito é esclarecedor “todas são preferenciais é uma honra porque inspira-me para falar como as sociedades evoluíram e como viveram as sociedades primitivas e se desenvolveram”. A E7 apesar de gostar trabalhar todos os conteúdos ligados à História de África, particularizou a “ocupação colonial de África” como a mais favorita.

O segundo fez duas opções, mencionando os conteúdos que gostam mais e menos de ensinar. Indicaram os seguintes conteúdos que mais gostam de trabalhar; tráfico de escravos (E1, E5, E12) e descolonização de África (E10, E11), Europa Feudal (E4), principais formações estatais (E6), África Berço da Humanidade (E9), explorações geográficas (E11) e indicaram os seguintes conteúdos que menos gostam de trabalhar tráfico de escravos (E6, E11), África Pré-colonial (E10, E11) e sociedade africana da Idade Média (E9).

Como podemos depreender pela análise dos dados, existe uma coincidência de temas que gostam mais e menos de ensinar, embora alguns tendam a pesar mais para um lado, como o tráfico de escravos, que teve mais referênciação como a mais favorita. Este caso pode dever-se, por um lado, ao facto de ser um conteúdo que é tratado na 8ª e 9ª classes na disciplina de História do I ciclo do ensino secundário e, por outro lado, pelo impacto negativo que o tráfico provocou as sociedades africanas. Esta referênciação em ser favorita para alguns dos professores entrevistados, deve ser aproveitada no sentido de que ao lecionarem sobre o tráfico de escravos o abordem como ele aconteceu ao mesmo tempo que devem “apelar” e/ou consciencializar os alunos e a sociedade a lutarem contra todas as formas tendentes ao “tráfico e a escravatura” na actualidade.

Outro destaque vai para a África pré-colonial, tema referenciado por dois entrevistados como aquele menos preferido para ensinar. A título de exemplo, apresentamos a transcrição de dois excertos que evidenciam as referidas posições e as respectivas justificações:

Gosto mais da matéria que retrata sobre as principais formações estatais da idade média em África, porque retratam como os estados eram organizados no que tange a política, a cultura e a economia. Gosto menos a matéria que fala sobre o tráfico de escravos, porque mostra a fraqueza de muitos líderes de estado africano. África tornou-se em um palco de genocídios. Com o conhecimento de tudo isso muitos africanos vivem revoltados até hoje (E6).

Na entrevista E10 é visível a seguinte opinião:

a matéria que mais gosto de leccionar é o tema que fala da descolonização de África porque marca o início de uma nova etapa para os povos africanos visto que conseguiram a partir do século XX expulsar o invasor europeu e assim conquistar as independências começando com a Libéria em 1847 e termina com a Eritreia em 1993. A que menos gosto é o tema que fala de África pré-colonial porque antes da chegada dos europeus a África teve reinos ricos e fortemente estruturados como na antiguidade o império de Cartago e Egipto, na idade média os do Mali e da Etiópia, que chegaram de estabelecer trocas comerciais com os países europeus e me leva a concluir que foi o ponto de partida para a exploração e ocupação efectiva de África.

A par da existência de conteúdos com mais e menos preferência, na entrevista E1, observamos um olhar que nos parece encorajador:

o professor ainda que exista algumas matérias que menos gosta deve fazer um esforço para preparar e não transmitir aos seus alunos este aspecto, por isso deve preparar-se bem para ter domínio destes conteúdos, para que os alunos possam aprender e ter simpatia pelos conteúdos.

Receptividade dos alunos aos conteúdos de História de África

As respostas dos professores entrevistados, foram quase unânimes visto que existe uma certa convergência, sendo que uns afirmaram ser boa (E1, E2, E4, E5 e E6), justificando que “sabendo que é a História do nosso continente há mais receptividade, mais interação, alguns têm conhecimento” (E1), “sugerem que além de trabalharem a História Universal, tratassem da História local, de Angola e de África” (E2); criam interesse e participam (E3, E8 e E10), “criam interesse, motivados, perguntam, querem saber sobre o desenvolvimento (comércio antes da presença europeia) ” (E3) e “porque tem-se verificado o interesse dos alunos em conhecer como era África antes, durante e depois da penetração europeia em África” (E10); razoável (E7 e E11), argumentando da seguinte forma “tendo em conta que são conteúdos que de certa forma ajudam a elevar o espírito patriótico, algum sentimento de orgulho em relação aqueles que muito fizeram em benefício de todos (africanos) e toda África” e negativa E12 e justifica “porque reclamam sempre e os mais ousados perguntam sempre ao professor, porque sempre falar da História europeia, e não da nossa História?” e adianta afirmando que o programa precisa ser ajustado para atender esta preocupação.

Relação entre programa e manual

Quanto à relação existente entre o programa e o manual e a articulação entre temas, encontramos três vertentes:

1. a maioria dos entrevistados (7) apontaram que existe relação entre o programa e o manual (E1, E2, E3, E4, E8, E10 e E12). Estes reconhecem existir uma relação entre os programas e os manuais, a exemplo da justificação da E8 “há uma boa comunicação sendo que o programa é um documento de cumprimento obrigatório tendo em conta os objectivos que o governo traçou”, por um lado e por outro os que concordam mas admitem pequenos “desajustes” “existe relação, contudo, constato alteração na numeração a exemplo do tema 4 revolução industrial” (E3);

2. três entrevistados afirmaram não existir uma clara relação (E5, E6 e E9) entre programa e manual, argumentando o seguinte: existência de temas nos programas que não constam dos manuais e vice-versa e a pouca profundidade de abordagem de alguns temas, a exemplo da E6 “não existe uma relação clara porque há temas que existem no manual e que não constam nos programas ou menos esclarecidos entre partes”;
3. por último dois entrevistados afirmaram regular (E7 e E11), que nas suas justificações tendem a demarcar-se dos primeiros, mormente algumas convergências como se pode depreender dos estratos das entrevistas E7 “regular, porque nem sempre apresenta uma sequência lógica fazendo com que os professores busquem novas estratégias com transparência, coerência e lógica” e a E11 “nem sempre. Existem ainda muita disparidade entre os manuais e os programas, por não existir concordância, entre os temas, conteúdos e objectivos”.

Na quarta pergunta procuramos saber a opinião dos entrevistados em relação à sequência temporal e de conteúdo nos manuais do I ciclo do ensino secundário. As respostas divergiram em três vertentes: a que teve maior frequência (seis entrevistados) foi a dos que disseram existir sequência temporal de conteúdo nos manuais do I ciclo do ensino secundário (E3, E4, E6, E10, E11 e E12), “existe uma boa sequência entre os factos num e noutro período histórico” (E4); a seguir três entrevistados que disseram regular (E2, E5 e E7), “na medida em que se necessita enquadrar melhor no tempo e espaço com base na capacidade de assimilação dos alunos, fontes bibliográficas e na articulação dos métodos, meios e procedimentos” (E7) e um entrevistado que afirmou “não há de uma forma geral, contudo, em alguns casos existe algumas irregularidades, casos há em que falamos de temas do século XV e em seguida recuamos para o século XIV, pouca articulação na ordenação cronológica” (E1).

Temas de História abordados nos manuais do I ciclo do ensino secundário

Em relação ao que pensam os professores entrevistados sobre os temas de História de África abordados nos manuais de História do I ciclo do ensino secundário, uns que afirmaram serem bons e positivos, apontando que os temas são úteis e ajudam a perceber a História de África, que foram bem seleccionados. E que se o seu tratamento for mais aprofundado, ajudaria a valorizar e a identificar as etapas da vida. A resposta de E11 é elucidadora:

os temas de História abordados nos manuais de História do I ciclo do ensino secundário são bons, muitos bastantes sugestivos permitindo ao professor desenvolver habilidades relacionadas ao conhecimento histórico bem como promovem o conhecimento da identidade cultural e social dos africanos.

A preocupação da melhoria também é apontada na abordagem da E4 "no entanto, julgo que deveriam ser temas com maior aprofundamento" e a E5 "mas alguns têm tendência políticas e com conteúdos confusos".

Os que afirmaram serem pobres e/ou fracos (E1, E3, E8 e E12) e justificam nos seguintes termos: "fala-se muito pouco sobre a História de África, gostaria que um dia se falasse mais da nossa História, ex: África no geral e da História do país" (E1) e "é pobre/ambíguo, porque temos mais temas sobre a História europeia, e pouco sobre a História de África" (E12).

Importância dos temas de História de África no I ciclo do ensino secundário

Em relação a importância dos temas de História de África abordados no I ciclo do ensino secundário, identificamos os seguintes elementos: saber a real História do continente, desenvolvimento da consciência histórica, construção e/ou reconstrução do que foi "destruído", tomada de consciência, conhecer o "período obscuro de África", valorizar a nossa identidade e o passado de África, para mencionar alguns extratos das entrevistas. Para uma melhor compreensão destacamos os seguintes excertos das entrevistas: "são muito importantes por permitir que os alunos conheçam mais sobre a História do nosso continente, identidade africana, identidade cultural" (E1) e "os temas sobre a História são importantes porque abrem as páginas mais preciosas da História e histórias do africano como homem e mostra os aspectos culturais, sociais, religiosos e outros (E5).

Proposta de temas a serem explorados e História predominante nos manuais

Quanto aos temas que poderiam ser explorados nos manuais do I ciclo do ensino secundário, sugeriram os seguintes:

África antes da invasão árabe e europeia; resistências africanas e lutas pela independência; História local, periodização da História da África, História de Angola, revolução neolítica, surgimento dos grandes estados africanos, origem do homem, civilizações da antiguidade, abolição do tráfico de escravos, nascimento dos agrupamentos económicos africanos.

A opinião dos entrevistados sobre a sua visão sobre a História de África predominante nos manuais de História no I ciclo do ensino secundário foram diversas, mencionando as seguintes: domínio da História “Universal”, “politicizada, visão externa, visão eurocêntrica, política, económica e social e visão de mito”. Existe uma diversidade de opiniões sobre a visão da História expressa nos manuais.

Promoção da identidade e da memória social

Em relação a promoção da identidade e memória social os professores entrevistados são de opinião que contribuem, com as seguintes justificativas a título de exemplo: “contribui bastante na medida em que os reinos, as acções dos nossos antepassados estão nos manuais” (E4), “em algumas particularidades quando falamos sobre a formação dos grandes estados as civilizações da antiguidade, mostra que o africano antes já tinha a sua própria identidade cultural (E6) e que “os conteúdos (...) contribuem para a promoção da identidade e da memória social africana na medida em que através deles dá-se a valorização da História e a busca da identidade africana (E11).

Percebemos dos extratos acima que os entrevistados reconhecem o contributo dos conteúdos sobre a História de África contidos nos manuais, na construção e fortalecimento da identidade e da memória social dos alunos deste subsistema escolar e não só.

Verificamos na opinião de alguns entrevistados que os temas sobre a História de África transmitem uma identidade positiva, apesar do sofrimento pelo que os antepassados passaram, tem uma identidade cultural, política a valorizar” (E1) e “na minha opinião (...) não contribuem para a promoção da identidade e da memória social africana, porque não se fala sobre ela no sentido libertário, mas como uma História dependente da História europeia” (E12).

Por último, perguntamos ao entrevistado se desejava acrescentar algo. Uns disseram não e outros acrescentaram, enfatizando a necessidade de se aprofundar os temas sobre a História de África, introduzir temas sobre a História de Angola e local, falar dos hábitos e costumes. A exemplo do extrato da E1 “sugeria que nos manuais a partir do I ciclo se colocasse mais História do continente, de Angola e História local” e a E6, que parte dos “perigos” da globalização na cultura local quando “mal implementada”, nas sociedades contemporâneas, afirmando que:

sim. Na verdade, devido a interpretação deturpada da globalização por parte de alguns africanos, faz com que muitos percam a originalidade ... portanto, é necessário falar mais sobre a História de África. Por outro seria bom que se implementassem matéria ou disciplina que debruçasse somente sobre a cultura e tradição africana (E6).

7.4. Resultados dos inquéritos aos alunos

Iremos apresentar os resultados dos inquéritos aplicados aos alunos da 10ª classe - frequentando o ensino no regime diurno e nocturno, no que tange as representações sociais da História de África, olhando para os acontecimentos e personalidades que acham mais importantes para a História de África, assim como foram analisados os dados sociodemográficos, seus padrões de identificação e as fontes de informação. Referir que na designação dos acontecimentos e personalidades será adoptada a terminologia mais frequentemente referida pelos participantes.

7.4.1. Caracterização dos participantes

Foram aplicados 240 inquéritos a alunos da 10ª classe na provincia do Cuanza Sul, cidade(s) do Sumbe, Gabela e Waku-Kungo e vila do Mussende, nos meses de junho a setembro de 2020, sendo 124 do sexo feminino que corresponde a 52% e 116 do sexo masculino que corresponde a 48%. Verifica-se um equilíbrio de género dos participantes.

Em relação à idade, os resultados do inquérito mostram que ela varia dos 14 aos 55 anos, sendo que a maior percentagem corresponde a 17,9% dos alunos com 15 anos, seguidos de 17,5% dos alunos com 16 anos, 15% dos alunos com 17 anos, 10% dos alunos com 20 anos, 9,6% dos alunos com 19 anos, 8,8% dos alunos com 20 anos, 5,8% dos alunos com 22 anos, 21 e 23 anos de idade com 3,8% respetivamente, 3,3% dos alunos com 24 anos, 1,7% dos alunos com 25 anos e nas idades de 14, 27, 28, 32, 35, 42 e 55 anos de idade com uma percentagem de 0,4% cada.

De acordo o currículo do IIº ciclo do ensino secundário o aluno termina a 9ª classe aos 14 ou aos 15 anos de idade, razão pela qual os nossos inquiridos (10º classe) possuem idade com maior representatividade dos 15, 16 e 17 anos de idade, correspondendo juntos a percentagem de 50,4%. Nesta faixa etária, segundo Piaget (1971), encontram-se no subestádio das estruturas operatórias formais, em que o aluno é dotado de pensamento de tipo hipotético-dedutivo, sendo capaz de abstrair, generalizar, simbolizar, situar no tempo, antecipar o futuro, tomar posições, raciocinar em termos de operações formais. Estas estruturas ganham consistência e outras formas com o aumentar da idade, como se verifica no presente estudo onde temos idades superiores a 17 anos, o que se deveu, como referenciado no capítulo V, à inclusão de alunos adultos (ensino diurno e nocturno). A existência de outras faixas etárias tem a ver com a aplicação do instrumento aos alunos que estudam no ensino de adultos, atendendo as diferentes realidades (contextos) em que estão inseridas as escolas que

constituíram o campo de pesquisa do presente trabalho, que registam em certos casos a inserção de alunos com idades superiores às permitidas no ensino regular.

Tabela 12: Idade

Idade	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
15	43	17,9	17,9	17,9
16	42	17,5	17,5	35,4
17	36	15	15	50,4
18	24	10	10	60,4
19	23	9,6	9,6	70
20	21	8,8	8,8	78,8
22	14	5,8	5,8	84,6
21	9	3,8	3,8	88,4
23	9	3,8	3,8	92,2
24	8	3,3	3,3	95,5
25	4	1,7	1,7	97,2
14	1	0,4	0,4	97,6
27	1	0,4	0,4	98
28	1	0,4	0,4	98,4
32	1	0,4	0,4	98,8
35	1	0,4	0,4	99,2
43	1	0,4	0,4	99,6
55	1	0,4	0,4	100
Total	240	100	100	

O Cuanza Sul está composto por dois grandes grupos etnolinguísticos: os ambundu (kimbundo) ao Norte e os ovimundu (umbundo) ao Sul. Apesar desta distribuição (ambundu a Norte e ovimundu a Sul), ambos espalharam-se pela província através dos movimentos migratórios, procura de melhores condições de vida e a guerra civil no período pós-independência, o que torna difícil “particularizar” os traços de cada grupo etnolinguístico (Cupata, 2014). Por seu turno António (2019), afirma que a província é, de facto, um exemplo típico de zona de transição e contacto cultural, por acolher a confluência e o encontro entre dois grandes povos de Angola, os kimbundu e os ovimundu, localizados no interior de Angola e únicos não transfronteiriços. O que efectivamente se regista, não é apenas o encontro entre dois povos, mas é sobretudo um encontro e um cruzamento entre duas grandes culturas. Cada povo trouxe o seu património cultural (valores, símbolos, mitos, hábitos e costumes, tradições, etc.).

Constituem parte do agrupamento Ambundu, os ubolos ou libolos, os quissamas, que podemos encontrar em Porto Amboim e parte da Kibala, os kibalas, que habitam na região da Kibala, os hacos, que se distribuem pelas regiões da Kibala, Libolo e Mussende e os sendes ou mussendes, que povoam a região do Mussende. Constituem parte do agrupamento ovimbundu os mupindas ou mussumbes, que podemos encontrar nos municípios do Porto Amboim e do Sumbe; os amboins, localizados nos municípios do Amboim, Porto-Amboim, Kilenda e Ebo e os umbundos ou bailundos, que estão distribuídos entre os municípios de Cassongue, Cela, Seles e Ebo (Governo do Distrito do Cuanza-Sul, 1970 e Viana, et. al., 2000).

No que respeita à língua materna, 32,5% indicaram o kimbundu, 29,2% indicaram o umbundu, 9,2% indicaram o ngoia e 8,3% que indicaram o Português. De salientar que 20,4% não responderam a questão.

Tabela 13: Língua materna

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Kimbundu	78	32,5	36,6	37,2
Umbundu	70	29,2	36,6	37,2
Ngoia	22	9,2	11,5	89,5
Português	20	8,3	10,5	100
Não responderam	49	20,4	100	
Total	240	100		

7.4.2. Representações sobre os acontecimentos da História de África

De seguida apresentamos os resultados dos inquéritos aos alunos sobre os principais acontecimentos que acham mais importantes sobre a História de África, que para melhor compreensão dos vários acontecimentos são apresentados na tabela abaixo designada *top 20*. Os restantes acontecimentos merecerão uma apreciação geral fora do *top* mencionado.

Tabela 14: Acontecimentos da História de África – Top 20

Nº	Acontecimento	Nº de vezes	Percentagem	Impacto
1	Tráfico de escravos	147	67,70%	1,52(1,62)
2	Independência dos países africanos	86	36,60%	6,84(0,69)
3	Abolição do tráfico de escravos	79	33,60%	6,79(0,67)
4	Conferência de Berlim	54	23,00%	5,57(0,13)
5	I e II guerra mundial	44	18,70%	2,57(1,16)
6	Colonização	42	17,90%	2,06(1,39)
7	Guerra civil	40	17,00%	1,33(1,71)
7	Ocupação colonial	40	17,00%	3,08(0,94)
9	Fim do apartheid	37	15,70%	6,26(0,44)
10	Revoltas africanas	34	14,50%	6,78(0,66)
11	Regime do apartheid	28	11,90%	2,96(0,99)
12	Independência de Angola (11 de novembro de 1975)	23	9,80%	6,70(0,63)
13	Pan-africanismo	22	9,40%	6,71(0,63)
14	África berço da humanidade	19	8,10%	6,94(0,73)
14	Mundial da África do Sul de 2010	19	8,10%	7,00(0,76)
16	Conferência de Bandung	17	7,20%	6,87(0,70)
17	Batalha do Cuito Cuanavale	16	6,80%	5,79(0,23)
18	Vinda dos europeus em África	14	6,00%	5,09(0,06)
18	Países da linha da frente	14	6,00%	6,64(0,60)
18	Descolonização de África	14	6,00%	7,00(0,76)

Percentagem (%) = percentagem de respondentes que mencionaram espontaneamente o acontecimento

Impacto = média de impacto atribuído ao acontecimento (desvio-padrão entre parênteses)

Escala: 1 = Muito Negativo, 7 = Muito Positivo

O tráfico de escravos foi o acontecimento mais referenciado pelos participantes 67,7%, tendo sido considerado um acontecimento extremamente negativo (média de impacto de 1,52). As emoções reportadas em relação ao referido acontecimento são de “revolta” e “frustração”. O tráfico de escravos marcou de forma indelével a historiografia do continente africano, teve início de forma “tímida” no século XV e rapidamente ganhou ímpeto, durando até finais do século XIX de forma oficial, com resquícios de sua prática “ilegal” no princípio do século XX.

Durante este período África foi palco, segundo historiadores (M'bokolo, 2003; Ki-zerbo, 1999a), de um dos maiores genocídios da história da humanidade: milhões de africanos foram arrancados da sua terra e do seu meio social e levados para outros continentes, onde foram submetidos a escravatura. Nesta linha de pensamento Manuel (2021), acrescenta:

haver imposto um psico-trauma, colectivo e individual, multiregional e multiseccular sobre a parte negroidada Humanidade, quer entre os escravos sequestrado dos seus territórios, quer entre as populações em geral e em particular entre os 'órfãos' e as 'viúvas', para trás deixadas impiedosamente a gemer de uma inconsolável tristeza e, naturalmente, toda a sua genealogia descendente. (p.501)

O lugar que ocupa nas evocações dos estudantes têm a ver com o facto do mesmo constituir objecto de estudo no ensino primário na disciplina de História da 6ª classe e no I ciclo do ensino secundário na disciplina de História na 8ª e 9ª classes. Apesar de que o tráfico de escravos, em particular nas suas dimensões africanas, o comércio negreiro continua a ser o terreno dos debates e das controvérsias sem dúvidas mais apaixonadas da historiografia africana (M'bokolo, 2003, p.321) e como Mendes, et al. (2010), argumentam que “é um tema incontornável na História de África e de Angola pela sua duração, amplitude e efeitos nefastos produzidos nas sociedades africanas” (p. 212).

A independência dos países africanos foi referenciado pelos participantes com 36,6%, tendo sido considerado um acontecimento muito positivo para o continente africano (média de impacto de 6,84). As emoções reportadas estão relacionadas a “orgulho” e “alegria”. Como afirma Ki-zerbo (1999b) “a marcha para as independências dos Estados africanos negros foi um dos fenómenos políticos mais espetaculares da segunda metade do século XX” (p. 182).

O processo de independência dos países africanos desencadeiou-se por meio de “luta” e “negociação” entre o colonizado e o colonizador, terminando com o longo processo de colonização. “Abrindo” caminho para o desenvolvimento económico e social, que se tem mostrado difícil em muitos países. As evocações dos alunos, relacionam-se ao facto do mesmo ser abordado, ainda que de forma sumária, na 6ª e na 9ª classes.

A abolição do tráfico de escravos foi mencionada pelos participantes com 33,6%, tendo sido considerado um acontecimento muito positivo (média de impacto de 6,79). As emoções reportadas em relação ao referido acontecimento são de “alegria” e “felicidade”, porque marca o “fim” de uma prática hedionda, que provocou consequências nefastas para o continente africano e para os africanos arrancados compulsivamente para servirem de escravos nas plantações, minas e em outros trabalhos menos dignos.

A conferência de Berlim, realizada de 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885, foi referenciado pelos participantes com 23%, tendo sido considerado um acontecimento positivo (média

de impacto 5,57). As emoções reportadas em relação ao referido acontecimento são ambivalentes, apesar de prevalecerem as emoções positivas “orgulho” e “alegria”, porque resultou com o tempo na delimitação de fronteiras de “grande” parte do continente africano, com traçados de fronteiras mais rígidas à semelhança do que acontecia na época com a Europa cujas fronteiras eram quase estanques, mas também de “tristeza”, “humilhação” e “revolta”, porque ela visava a satisfação dos interesses imperialistas das potências europeias da época em África e os africanos não foram tidos nem achados para aquilo que viria a ser a nova configuração territorial de África, ou seja, África foi objecto da conferência e os africanos não foram sujeitos da mesma. A este respeito Hernandez (2005) diz que “foi um gesto inequívoco de violência geográfica por meio da qual quase todo o espaço recortado ganhou um mapa para ser explorado e submetido a controle” (p. 64). De realçar que as emoções positivas expressas pelos inquiridos levam-nos a “indagar” o processo de ensino da História, principalmente na formação de valores e da contextualização dos factos e a formação da consciência histórica.

Em relação a I e a II Guerras Mundiais, optamos por colocar em simultâneo por constatarmos que os participantes ao referirem de forma espontânea alguns o fizeram de forma isolada mencionando a I ou a II Guerra Mundial, outros referiram em simultâneo a I e II Guerra Mundial e outros que referiram as duas Guerras Mundiais ou as guerras mundiais. Por esta razão achamos por bem colocá-los na mesma categoria, apesar de reconhecermos que cada uma ocorreu num determinado período com suas particularidades.

A I e a II Guerras Mundiais, foram mencionadas por 18,7% dos participantes, sendo considerado um acontecimento negativo (média de impacto 2,57). As emoções reportadas pelos inquiridos são mistas, “tristeza”, “frustração”, “alegria” e “esperança”. Durante as duas guerras mundiais foi notório por um lado o recrutamento e participação dos africanos nos teatros das operações aliados aos colonizadores. Neste sentido Ki-zerbo (1999b) é perentório, “centenas de milhares de negros participaram nela em teatros de operações tão variados como a Líbia, a Itália, a Normandia, a Alemanha” (p. 159). Tendo resultado num saldo significativo de morte de africanos nas frentes de combate, onde muitas vezes tomaram a dianteira servindo de “carne de canhão” e que terminada a guerra muitas promessas não serem cumpridas, tendo-se verificado o aumento da exploração das colónias para “alavancar” a economia das potências colónias.

De salientar que só recentemente começou a haver uma tentativa de incluir os soldados e carregadores africanos que morreram nas operações em Angola e Moçambique na contabilização do total de mortos da I Guerra Mundial. Contudo, constatamos que os participantes não mencionaram o facto de Angola e Moçambique terem sido teatros de operações na I Guerra Mundial. Consultados os manuais verificamos a ausência da abordagem da referida temática nos manuais em análise, que pode estar na base da não evocação.

A I e a II Guerras Mundiais viram a emergir na cena internacional dois blocos: capitalista e socialista, liderados pelos Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), respectivamente. Estas, por sua vez, “apregoavam um anti-colonialismo sem equívocos findas as hostilidades” (Ki-zerbo, 1999b, p. 159), o que veio alimentar a esperança e servir de elemento externo que impulsionou o nacionalismo africano.

A colonização foi invocada por 17,70% dos inquiridos, sendo considerado negativo (média de impacto 2,06). Foi um processo duradouro pelo qual os “africanos” vieram a perder a sua soberania, os seus hábitos e costumes, em detrimento da implantação das doutrinas coloniais. “Desaparecimento brutal da independência dos africanos, por ação e para o aproveitamento exclusivo dos Estados coloniais europeus” (M’bokolo, 2007, p. 285). Foi um “período sombrio” para África, como é demonstrado por Arendt, para quem “a colonização baseou-se na noção de obediência por coerção que tem de marcar a existência de um poder político fortemente centralizado, ‘dotado de espada’, armado para forçar os homens ao respeito e obrigá-los à obediência absoluta” (como citada em Hernandez, 2005, p. 92). As emoções reportadas em relação a este acontecimento são negativas; “tristeza” e “repulsa”, pelas atrocidades que o sistema colonial provocou às sociedades africanas.

A guerra civil em África, foi referenciada por 17% dos inquiridos, sendo considerado como extremamente negativo (média de impacto 1,33), visto que grande parte dos países africanos mergulharam na guerra civil logo após o alcance das independências, fruto das divergências internas das forças políticas pelas opções de regimes de governos adoptados, por divergências regionais, religiosas e étnicas e por ambições desmedidas ao poder e as riquezas e não se esquecendo das influências externas. As emoções reportadas em relação a este acontecimento são negativas e expressam “tristeza” e “frustração”.

A ocupação colonial foi mencionada por 17% dos participantes, tendo sido considerado um acontecimento pouco negativo (média de impacto de 3,08). As emoções reportadas em relação ao referido acontecimento são mistas mas predominam as de “revolta” e “tristeza”. Foi durante o processo de ocupação territorial das possessões coloniais, reforçadas pelas decisões saídas da conferência de Berlim, que assistiu-se, pela “força das armas”, à ocupação colonial dos territórios africanos.

O fim do apartheid foi referenciado pelos participantes com 15,7%, tendo sido considerado um acontecimento muito positivo (média de impacto de 6,26). As emoções reportadas em relação ao referido acontecimento são “alegria” e “felicidade”. O regime do apartheid, surgido em 1948, que desde o “início” teve a oposição dos negros, teve o seu fim em 1994. Emoções de felicidade e alegria porque fez vislumbrar a reconstrução do país em torno dos valores de liberdade e “igualdade” racial.

As revoltas africanas foram invocadas por 14,5% dos participantes, tendo sido considerado um acontecimento muito positivo (média de impacto 6,78). As emoções reportadas em relação ao referido acontecimento são mistas - “orgulho” e “felicidade”, “revolta” e “tristeza” - embora prevaleçam as positivas uma vez que expressam a bravura e a tenacidade que os africanos demonstraram face às pretensões de ocupação territorial. Desde as primeiras tentativas de penetração e ocupação os africanos procuraram defender o seu solo palmo a palmo até as últimas consequências. Estas foram desastrosas, pois, as potências coloniais da época castigaram exemplarmente, queimando aldeias completas, matando, de forma a imporem a sua autoridade (Ki-zerbo, 1999b).

O regime do apartheid foi referenciado pelos participantes com 11,90%, tendo sido considerado um acontecimento negativo (média de impacto de 2,96). As emoções reportadas em relação ao referido acontecimento são mistas, mas predominam as de “revolta” e “humilhação”.

A independência de Angola (11 de novembro de 1975) foi invocada pelos participantes com 9,80%, tendo sido considerado um acontecimento muito positivo (média de impacto 6,7). As emoções reportadas em relação ao referido acontecimento são positivas “alegria” e “orgulho”. O acontecimento referido enquadra-se no processo do nacionalismo africano rumo às independências e de forma particular para os angolanos que viviam há décadas sob regime colonial português.

O pan-africanismo foi referenciado por 9,4% dos participantes, tendo sido considerado um acontecimento muito positivo (média de impacto 6,71). As emoções reportadas em relação ao referido acontecimento são de “orgulho” e “solidariedade”. De acordo Hernandez (2005), o movimento

Pan-africano buscava em torno da “raça” elemento ordenador das ideias, dos factos e dos acontecimentos que abrangem suposições, sentimentos, esperanças, necessidades, aspirações e interesses dos negros como reacção ao preconceito e a discriminação, “construindo” novas formas de “autodefinirem-se”. O movimento pan-africanista debateu-se essencialmente para as independências dos países africanos como ficou expresso de forma inequívoca no V Congresso de Manchester de 1945 (Hernandez, 2005).

África berço da humanidade foi referenciado por 8,10% dos participantes, tendo sido considerado um acontecimento muito positivo (média de impacto 6,94). As emoções reportadas em relação ao referido acontecimento são de “orgulho” e “alegria”. África é tida como o “berço da humanidade” porque só em África se encontram os vestígios de todas as fases do processo da hominização (Texto Editores, 2018a). Esta temática é abordada no manual da 7ª classe.

O mundial da África do Sul de 2010 foi mencionado por 8,1% dos participantes, tendo sido considerado um acontecimento muito positivo (média de impacto 7). As emoções reportadas em relação ao referido acontecimento são de “orgulho” e “alegria”. Pela primeira vez na história do futebol, realizou-se em terras africanas o maior evento desta modalidade desportiva, de 11 de junho a 11 de julho. Foi um momento único de encontro de povos e culturas em torno do futebol.

A conferência de Bandung foi referenciada com 7,20 % dos participantes, tendo sido considerado muito positivo (média de impacto 6,87). Realizada de 18 a 24 de abril de 1955 em Bandung, Indonésia, na altura sob os auspícios de Ahmed Sukarno, realizou-se a conferência afro-asiática. Considerada marcante por ter afirmado a coexistência pacífica, a igualdade entre todas as raças, povos e nações, o respeito à soberania e ao direito internacional, o direito a autodeterminação e o incentivo a cooperação entre si (Kamabaya, 2014).

A Batalha de Cuito Cuanavale foi mencionada por 6,8% dos inquiridos, tendo sido considerada como positiva (média de impacto 5,79). A batalha, ocorreu em Angola, na província do Cuando Cubango, onde se confrontaram as forças armadas para libertação popular (FAPLA) pertencente ao governo angolano, apoiadas pelas forças armadas revolucionárias de Cuba e pelos russos contra as forças armadas de libertação de Angola (FALA) pertencentes a UNITA, apoiadas pelo exército sul-africano com início à 15 de novembro de 1987 e término a 23 de março de 1988 (Santos, 2012).

As emoções reportadas são mistas “orgulho”, “alegria” e “tristeza”, com realce para as positivas uma vez que o mesmo “abriu” caminho para as negociações para o fim do conflito em Angola e contribuiu para a independência da Namíbia e o fim do regime do apartheid na África do Sul, com a assinatura dos Acordos de Nova Iorque 22 de Novembro de 1988, que deram origem à implementação da resolução 435/78 do Conselho de Segurança da ONU (Santos, 2012). Tristeza porque o conflito de tamanha envergadura envolveu perdas humanas não só angolanas como de outras nacionalidades e de recursos que seriam importantes para o desenvolvimento do país.

As evocações dos alunos estão também associadas à institucionalização do 23 de março de 1988, pelos chefes de Estado e de Governo da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), na 38ª cimeira de Windhoek, realizada na mesma cidade de 16 a 17 de agosto de 2018, como dia da libertação da África Austral e em Angola é observado feriado nacional desde 2019. Em alusão às comemorações são realizadas palestras (extracurriculares) nas escolas e não só, sendo que os professores da disciplina de História incentivam os alunos a participarem, o que contribui para preservação e o reavivamento da memória do facto às jovens gerações.

A chegada dos europeus em África, foi referida por 6% dos inquiridos, tendo sido considerado um acontecimento pouco positivo (média de impacto 5,09). As emoções reportadas são mistas, expressando “tristeza”, “revolta” e “alegria”, notabilizando-se as negativas, uma vez que o encontro de povos e culturas que a princípio é positivo pelo intercâmbio cultural, foi transformado com o tempo em relações de subalternização de uns contra os outros, como foi o tráfico de escravos, a escravatura, a colonização e as diferentes formas de exploração em que foram alvo África e os africanos.

Os países da Linha da Frente foram mencionados por 6% dos participantes, tendo sido considerado um acontecimento muito positivo (média de impacto 6,64). As emoções reportadas em relação ao referido acontecimento são de “orgulho” e “solidariedade”. O movimento nasceu na reunião de Lusaka de 15 de fevereiro de 1965, foi uma união voluntária de Estados que tinha como finalidade criar um sistema de compromissos recíprocos e de ações de apoio ao movimento de libertação nacional na luta pelo derrube do colonialismo, do apartheid e que defende-se os Estados membros da expansão económica e comercial e da ameaça militar por parte dos regimes instalados em Angola, na África do Sul, em Moçambique, na Namíbia e no Zimbábue (Fernandes & Capumba, 2006).

A descolonização foi referida por 6% dos inquiridos, tendo sido considerado um acontecimento muito positivo (média de impacto 7). As emoções expressas são mistas - alegria, orgulho e tristeza -, com destaque para as positivas uma vez que o processo da descolonização levou as “independências” daqueles que outrora estavam sob apensos do colonizador, apesar de se registarem ao longo deste percurso contradições que muitas vezes conduziu a lutas armadas entre os contendores.

Olhando para os principais acontecimentos referenciados pelos alunos no *top 20*, podemos agrupá-los da seguinte forma por ordem cronológica:

- ✓ antes da presença europeia mencionaram apenas um – África berço da humanidade;
- ✓ presença europeia em África (desde os primeiros contactos à colonização); encontramos seis acontecimentos; tráfico de escravos, abolição do tráfico de escravo, conferência de Berlim, colonização, ocupação colonial, revoltas africanas e vinda dos europeus em África;
- ✓ I e II Guerras Mundiais
- ✓ descolonização foram mencionados; pan-africanismo, conferência de Bandung, independência dos países africanos, independência de Angola, descolonização, países da linha de frente,
- ✓ pós-independência foram mencionados; guerra civil em África, regime do apartheid, batalha de Cuito Cuanavale, fim do apartheid na África do Sul e realização do campeonato do mundo de futebol na África do Sul em 2010.

Em relação aos acontecimentos africanos antes da presença europeia, mencionaram apenas um “África berço da humanidade”. A referência associa-se pelo facto de ser abordado no manual da 7ª classe. Constatamos uma ausência significativa no top 20 dos acontecimentos sobre a antiguidade africana, os alunos não mencionam os grandes feitos dos africanos deste período, como as grandes civilizações a exemplo do Egito e do Cuche.

Este período é caracterizado por Ki-Zerbo (1999a) por um desenvolvimento simultâneo de todas as suas regiões, do ponto de vista económico, político e cultural, com certo equilíbrio, que se traduziu por realizações sociopolíticas elevadas, que colocavam realmente estes países ao ritmo do mundo” (p. 163).

A presença europeia em África desde os primeiros contactos à colonização com destaque ao tráfico de escravos, assim como a sua abolição foram os mais referenciados, talvez por ser um tema que os

manuais e os programas dedicarem um espaço e por este contacto entre africanos e europeus ter produzido efeitos que são presentes nas sociedades actuais.

A Independência de Angola e “a batalha do Cuito Cuanavale”, são os únicos acontecimentos sobre a História de Angola mencionados no *top 20*, cujas evocações podem estar ligada pelo facto dos mesmos serem comemorados como feriados nacionais, terem uma relevância um para a História de Angola e o outro apesar de ser nacional ter repercussões para a África Austral, sendo considerado como data de libertação desta parte do continente.

A maior parte 80% dos acontecimentos referenciados, reportam ao movimento revolucionário contra as políticas coloniais e alguns factos da pós-independência. Como vemos a tendência é de reportar-se aos factos mais próximos e prevalece a ligação com os acontecimentos ligados ao regime colonial.

Fora do *top 20* (ver tabela 15 apendice 6) mas ainda evocados por percentagem significativa e outros nem tanto, mas que sua referência merece uma análise para entender as representações no contexto da aplicação da pesquisa. De modo geral a tendência dos factos mencionados em termos de agrupamento continua a mesma assim como o grau de impacto atribuídos.

A antiguidade africana é pouco referenciada, assim, reinos africanos foram mencionados por apenas 2,6%, sendo considerado como um acontecimento positivo (média de impacto 6,2) e o império do Gana com percentagem residual (0,4%), sendo considerado positivo (média de impacto 5). As emoções reportadas em ambos acontecimentos são mistas orgulho, felicidade e tristeza, sobressaindo as positivas visto que marcou uma fase de desenvolvimento próprio dos estados africanos, demonstrando uma organização político administrativa e socioeconómica ajustada a realidade da época e o império do Gana é um dos exemplos.

A presença europeia fora do *top 20*, notabiliza-se com as seguintes referências, a título de exemplo; chegada de Diogo Cão quando aportou na foz do rio zaire em 1482, foi referenciado por 5,1%, considerado um acontecimento relativamente pouco positivo (média de impacto 4,56); a expansão europeia referenciada com 4,3%, sendo considerado um acontecimento pouco positivo (média de impacto 4,9), capitalismo colonial referenciado por 2,6%, sendo considerado um acontecimento pouco positivo (média de impacto 5,09), racismo mencionado por 2,1%, sendo considerado extremamente negativo (média de impacto 1). As emoções reportadas pelos alunos em relação aos acontecimentos são negativas porque tiveram consequências nefastas para os africanos e suas sociedades.

As resistências africanas desde os primeiros contactos até às lutas pela emancipação dos territórios africanos, também notabilizaram-se embora com pouca representatividade. A guerra de kuata kuata em que os africanos se envolveram para atacar reinos vizinhos para deles obter escravos, teve várias contendas. Assim sendo, foi referenciada por 5,5%, considerado um acontecimento negativo (média de impacto 1,8); nacionalismo africano referenciado por 3,8%, considerado um acontecimento muito positivo (média de impacto 6,3); revolta de mau mau ocorrido no Quênia de 1952 a 1963 para a descolonização, foi referenciado por 3%, considerado um acontecimento positivo (média de impacto 5,86); 4 de fevereiro de 1961, data de início da luta armada para independência nacional em Angola, foi referenciado por 2,6%, considerado um acontecimento neutro (média de impacto de 4); revolta da baixa de Cassanje, a 4 de janeiro de 1960 onde os camponeses se revoltaram contra o colonizador em virtude das sublevações dos camponeses, que viam-se obrigados ao cultivo do algodão, foi referenciado por 2,6%, considerado um acontecimento pouco negativo (média de impacto 3,4).

As emoções reportadas em relação aos acontecimentos em referência são ambivalentes: os que referiram guerra de kuata kuata, reportaram sobretudo emoções negativas, se atendermos que provocou uma desordem social, anarquia e representou perda de recursos humanos ao passo que os que referiram “nacionalismo africano” e revolta de “mau mau”, expressaram emoções positivas, pelo facto de assinalar resistências que conduziram as independências das nações sob o domínio colonial europeu.

O pós-independência também notabilizou-se com alguns acontecimentos, que passamos a caracterizar alguns: 25 de maio de 1960, que se comemora dia de África, pois foi neste ano que o continente viu “nascer” a independência de 17 países, dos quais 14 antigas colónias de França, foi referenciado por 4,3%, considerado um acontecimento muito positivo (média de impacto 6,75); golpes de estados, referenciado por 3%; independência da Nigéria, ocorrida a 1 de outubro de 1960, depois de avanços e recuos nas reformas constitucionais entre a potência colonial (Inglaterra) e as forças políticas internas, foi referenciado por 2,1%, considerado um acontecimento positivo (média de impacto 5,5).

Quanto às emoções dos alunos, vemos que a chegada dos portugueses despertou emoções mistas, “tristeza” e “alegria”, como aconteceu com as evocações sobre a chegada dos europeus em África, que representou relações de amizade em princípio e que rapidamente se transformaram e subalternização.

Os outros acontecimentos estão associados ao processo da marcha para as independências, cujas emoções são igualmente mistas “alegria”, “orgulho” e “tristeza”, se considerarmos que o alcance das

independências foi sem sombra de dúvidas um ganho para as ex-colónias que se vêem livres das amarras da colonização para uma autodeterminação. Contudo, o aspecto negativo tem a ver com a pós-independência a exemplo da Nigéria que registou a guerra do Biafra (1967-1970), golpes de estado (1975 e 1985 só para exemplificar) que levaram o país recém-independente numa luta com interferências bastantes negativas para o desenvolvimento esperado.

Entre os acontecimentos referenciados fora dos marcos acima analisados e com uma representatividade residual, mas que vale fazer alusão a eles por reportarem factos actuais que exercem fortes incidências nos cenários políticos e socioeconómicos, estão ligados a primavera árabe, referenciado por 1,3%, considerado um acontecimento muito negativo (média de impacto 1,33), reportando emoções negativas “tristeza” e “revolta”, se considerarmos que este movimento culminou com o derrube de governos na África do Norte, que provocaram instabilidade política, económica e social, a exemplo da Líbia.

A pandemia da covid-19 foi referenciada por 1,3%, considerado muito negativo (média de impacto 1), a considerar os efeitos negativos da pandemia a nível internacional e a maneira como afectou e afecta a vida económica, sócio-cultural e não só. A fome e seca, corrupção e ciclone Idai, foram outros acontecimentos mencionados, uns naturais (seca e ciclone) e outros resultantes de certa má gestão governativa, que levam a miséria e atrasos no desenvolvimento de muitos países africanos.

Verifica-se uma “ausência” dos temas ambientais nas evocações dos alunos, quando na actualidade têm estado a preocupar as “nações” e organizações internacionais, regionais e nacionais, pelas mutações climáticas com impactos negativos, pondo em causa a sobrevivência do ser humanos, cujos impactos estão atingir África com secas sistemáticas e em Angola com particular incidência nas províncias do Sul de Angola (Huila, Namibe e Cunene), afectando “gravemente” as principais actividades económicas das populações (agricultura e pastorícia), causando fome, deslocações e emigração nas regiões fronteiriças.

7.4.3. Representações sobre as personagens da História de África

Apresentamos em seguida os resultados dos inquéritos dirigidos aos alunos sobre as personalidades que consideram mais importantes da História de África. Das várias personalidades apresentadas por ordem do maior número de evocações, analisamos as vinte personalidades mais referenciadas na tabela designada por *top 20*. A referência a outras personagens foi analisada de uma forma geral fora do *top*.

Tabela 15: Principais personagens da História de África – *Top 20*

Nº	Personalidades	Frequencia	Percentagem	Impacto
1	Nelson Mandela	194	82,90%	6,86(0,13)
2	Agostinho Neto	125	53,40%	6,75(0,09)
3	Samora Machel	45	19,20%	6,92(0,16)
4	Jonas Savimbi	44	18,80%	4,59(0,75)
5	Rainha Njinga Mbandi	38	16,20%	6,80(0,11)
6	Amilcar Cabral	37	15,80%	6,59(0,02)
7	Kwame Nkrumah	33	14,10%	6,70(0,07)
7	Rei Mandume	33	14,10%	6,86(0,13)
9	José Eduardo dos Santos	26	11,10%	6,05(0,18)
9	Diogo Cão	26	11,10%	5,26(0,46)
11	Eduardo Mondlane	24	10,30%	6,67(0,22)
12	Robert Mugabe	21	9,00%	5,95(0,20)
13	Julius Nyerere	20	8,50%	7,00(0,18)
14	Holden Roberto	16	6,80%	3,82(1,00)
15	Leopoldo Sengor	14	6,00%	6,77(0,10)
16	Patrice Lumumba	13	5,60%	6,58(0,07)
16	Kenedy Kaunda	13	5,60%	6,91(0,11)
18	Jomo Keniata	11	4,70%	6,91(0,03)
18	Sékou Touré	11	4,70%	6,36(0,05)
20	Samu Nujona	10	4,30%	6,78(0,10)

Percentagem (%) = percentagem de respondentes que mencionaram a personalidade

Impacto = média de impacto atribuído ao acontecimento (desvio-padrão entre parenteses)

Escala: 1 = Muito Negativo, 7 = Muito Positivo

Nelson Mandela (1918-2013) foi referenciado pelos alunos com 82,9% e sua acção foi considerada como muito positiva (média de impacto 6.86), suscitando emoções positivas: “orgulho”, “simpatia” e “admiração”.

Nelson Mandela é bastante conhecido pela sua luta e pelos seus feitos, contra o regime racista do apartheid que vigorou na África do Sul, como já foi referenciado nos principais acontecimentos sobre a História de África, e pela implementação do regime democrático.

Nelson Mandela também destaca-se pelo seu percurso que desperta admiração pelas vicissitude que passou na sua luta contra a segregação racial, que o fez passar 27 anos na prisão, privado das suas liberdades e aquando do seu triunfo alcançando a presidência da África do Sul, demonstrou a capacidade e/ou virtude de perdão e reconciliação, tendo trabalhado (a seu convite) com Frederik de

Klerk como seu vice-presidente. De realçar que ambos foram prêmio Nobel da Paz em 1993, pelos seus feitos e entendimentos que abriram o país à democracia.

Outro facto importante que contribui para a popularização de Mandela é a institucionalização do dia 18 de julho, como dia internacional de Nelson Mandela, pela Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 2009, celebrando-se a proteção dos direitos humanos (igualdade entre as raças e etnias, a resolução dos conflitos entre povos e a integridade da humanidade) (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2009).

António Agostinho Neto (1922-1979) foi evocado pelos alunos 53,4%, sendo seu impacto na História de África considerado bastante positivo (média de impacto 6,75). Tal poderá dever-se à sua política e luta pela solidariedade dos países africanos que a semelhança de Angola lutou pela libertação contra a dominação colonial e continuava a lutar contra as “ingerências externas” e contra o regime segregacionista do apartheid, tal como está patente em sua máxima “no Zimbabwe, na Namíbia e na África do Sul está a continuação da nossa luta” e no seu discurso em Cartun em 1978, na cimeira da OUA proferiu “África é um corpo inerte, onde cada abutre vem debicar o seu pedaço” (António, 2019), demonstrando claramente a presença e pretensão de algumas “potências” da altura nos recursos africanos e a intenção da resistência contra a mesma. Por este sentido de apoio à causa da libertação do continente (parte Austral) e os seus feitos pela luta de libertação nacional e ser o primeiro Presidente de Angola e não só, tenha sido evocado, despertando emoções de orgulho, alegria e admiração.

Samora Moisés Machel (1933-1986) foi evocada pelos alunos (19,2%), sendo seu impacto na História de África considerado bastante positivo (média de impacto 6,92). Tal consideração poderá dever-se à actuação e legado do político para Moçambique e não só. Como pode-se depreender de Lopes (2011), Samora Machel foi um grande homem, um grande líder, um grande militar, um grande revolucionário, “um grande ideólogo, um grande estadista amado pelo seu país e respeitado pelo mundo”. Samora Machel é um herói moçambicano com brilhante exemplo de liderança; um ilustre líder africano e uma fonte de inspiração para o povo moçambicano. De referir também que foi ele que proclamou a independência a 23 de julho de 1975, tornando-se no primeiro presidente da República Popular de Moçambique. Foi presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). As emoções sobre Samora Machel são positivas: “orgulho”, “alegria” e “admiração”, se consideramos os seus feitos, que

muitas vezes são lembrados pela comunicação social e é tratado de forma sintética nos manuais do ensino primário (6ª classe) e no I ciclo do ensino secundário (9ª classe).

Jonas Malheiro Savimbi (1924-2002) foi referenciado pelos inquiridos com 18,8%, sendo seu impacto na História de África considerado positivo (média de impacto 4,59), o que aponta para uma certa ambivalência na avaliação). Jonas Savimbi destacou-se na vida política e militar de Angola, desde os movimentos de libertação de Angola do jugo colonial português à guerra civil que terminou em 2002. Fez parte do governo revolucionário de Angola no exílio (GRAE), organização que se opunha ao regime colonial, onde desempenhou funções de ministro de negócios estrangeiros. Mais tarde, em 1966, criou a União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA), que teve os seus protagonismos na luta pela independência, proclamada em 1975. A guerra civil pós-independência em Angola, teve impacto na África Austral e não só a exemplo da resolução do problema da África do Sul e da Namíbia, que assentam na resolução 435/78 do Conselho de Segurança das Nações Unidas (Sierra, 2010). As emoções expressas são mistas: “tristeza”, “revolta”, “simpatia” e “orgulho”. As negativas justificam-se pelo envolvimento na guerra fratricida onde os principais contendores foram irmãos da mesma pátria e pelos atrasos provocados para o desenvolvimento do país. O mesmo pode dever-se à sua recusa dos resultados eleitorais de 1992 e à não aplicação dos resultados dos diferentes acordos de paz para Angola: Bicesse (1991), Luanda (1994) e os respectivos memorandos do Namibe, Addis-Abeba e Abidjan. Em consequência, voltou às armas e reiniciou a guerra (Valentim, 2010). As emoções positivas têm a ver com o seu envolvimento na luta nacionalista para a independência e o seu contributo para a democratização do país.

A rainha Njinga Mbandi foi considerada pelos alunos mais importante da História de África evocada por 16,2%, sendo seu impacto considerado muito positivo (média de 6,8). A rainha lutou contra a presença portuguesa e contra o “comércio de escravos”. A rainha Njinga representava a quintessência da primeira resistência mbundu. Ela era, de 1620 até a sua morte em 1663, a maior personalidade de Angola (Santos, 2012). Apesar do seu fracasso de expulsar os portugueses “ela despertou e favoreceu a primeira manifestação reconhecida do nacionalismo em África Central Oriental, organizando a assistência nacional e internacional na sua total oposição à dominação europeia” (Glasgow s/d como citado em Santos, 2012, p. 119).

As emoções expressas são positivas; “admiração”, “orgulho” e “alegria”. As suas realizações e “actuações de generosidade, justiça e a sua bravura, fazem dela uma personalidade admirável, que inspira respeito, simpatia e orgulho”. As emoções dos inquiridos vão de encontro aos escritores:

Salgues (1811) “se distinguiu no século XVII, tanto pela elevação do espírito como pelo orgulho da sua coragem e audácia dos seus feitos” (como citado em Santos, 2012, p. 119). Manuel (2021), apresenta as principais qualidades da rainha, baseando-se nos cronistas sobre Njinga “preta inteligente e altiva, verdadeiramente educada para dominar o seu povo, que a respeitava e temia” (p.479) e Santos (2012) “na pessoa de Njinga, a África tinha perdido a sua maior filha, Angola a sua maior nacionalista revolucionária e os escravos a sua grande emancipadora” (p.121). Este último a considera como a “Joana d’Arck Angolana”, pelo seu sentido de luta visando a liberdade, rejeitando a ocupação colonial. Amílcar Lopes Cabral (1924-1973) – político, escritor e agrónomo – foi referenciado pelos alunos como uma das mais importantes com 15,8%, sendo considerado como muito positiva (média de impacto 6,59). Foi fundador do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), é caracterizado por Mota (2008) como um lutador de estirpe, conduziu com rara energia o partido por ele fundado na luta rumo à independência, sendo mundialmente reconhecido, para além de excelente estratega, como um teórico de rara sensibilidade. Teve uma passagem em Angola onde trabalhou como engenheiro agrónomo na Companhia Agrícola do Cassequel. Cabral despertou emoções mistas: “alegria”, “orgulho” e “tristeza”. Alegria e orgulho pelos seus feitos em prol da luta pela libertação dos povos sob dominação colonial na Guiné e Cabo Verde sem nos esquecermos das influências aos outros povos, mostrando-se um defensor da liberdade dos povos e da justiça social e de tristeza pela morte por assassinio.

Kwame Nkrumah (1909-1927) foi nomeadas pelos alunos como uma das mais importantes na História de África, com 14,1%, sendo o seu impacto considerado muito positivo (média de 6,7), suscitando nos inquiridos sentimentos de “orgulho”, “admiração” e “alegria”.

As emoções que os alunos nutrem por ele, devem-se por ser um líder político que se destacou na luta contra o colonialismo europeu em África, bem como a sua solidariedade à raça negra em torno do movimento pan-africanista, onde participou activamente e destacou-se no V Congresso (1945), em que foi secretário. Nkrumah foi o primeiro-ministro do Ghana no período de 1957-1960 e presidente entre 1960 e 1966. Durante a sua luta e o seu governo no Ghana pós-independência, na sua política notabiliza-se a sua solidariedade com os países sob o jugo colonial, tendo definido claramente na sua política africana e internacional lutar para ajudar a libertação total da África, no primeiro caso, e para estabelecer novas relações de respeito mútuo com todos os países do Mundo.

O rei Mandume (1894 – 1917 na província do Cunene) foi referenciado pelos participantes com 14,1%, sendo o seu impacto considerado muito positivo (média de 6,86). Suscitando nos inquiridos

sentimentos de “orgulho”, “admiração” e “alegria”. As emoções expressas vão de encontro a tenacidade com que se entregou na luta contra a ocupação colonial e a colonização e suas práticas pouco abonatórias as populações autóctones, com incidência a cobrança de impostos. É tido, à semelhança de Menelique II da Etiópia e Lat Dior Dyop do Senegal, como símbolo de luta de resistência contra a ocupação colonial de África.

José Eduardo dos Santos foi referenciado pelos alunos com 11,1%, sendo seu impacto na História de África considerado positivo (média de impacto 6,05). Eduardo dos Santos destacou-se na vida política e militar de Angola, desde cedo juntou-se ao movimento de libertação, enquadrando-se no MPLA, que viria a ser presidente (1979-2018). Ascende a presidência da república em 1979 e, como chefe de Estado e comandante em chefe das tropas armadas, teve papel decisivo no cenário político-militar com fortes reflexos à região da África Central e Austral, assim como a sua política diplomática na região e não só, fez de Angola uma “placa giratória” (Santana, s/d) para as negociações para o fim de conflitos nos países vizinhos. A guerra civil pós-independência em Angola, teve impacto na África Austral e não só, a exemplo da batalha do Cuito Cuanavale, cujas repercussões pelo envolvimento de forças estrangeiras fez que as Nações Unidas, pela resolução 435/78 do Conselho de Segurança, desse luz à resolução do problema da África do Sul e da Namíbia.

As emoções expressas são mistas; “simpatia”, “orgulho” e “tristeza”. Santana (s/d), salienta que Angola tem sido placa giratória da política externa a exemplo do que aconteceu com a intervenção nos Congos (Kinshasa e Brazaville), com o apoio à Costa do Marfim e Zimbabwe, sendo a liderança angolana realçada como sendo credível para efeitos de influência na tomada de posições. As negativas justificam-se pelo “envolvimento” e/ou por em grande parte da sua presidência o país ter vivido uma guerra fratricida onde os principais contendores serem irmãos da mesma pátria e a mesma ter provocados atrasos para o desenvolvimento do país e os aspectos que ligam o seu “governo” a corrupção, com casos mediáticos que a imprensa tem passado de alguns gestores de seu governo a serem levados às barras do tribunal. Esta apreciação vai de encontro ao estudo de Mendes, et al. (2010) “a sua governação também é associada à corrupção” (p, 215).

Diogo Cão foi evocado pelos alunos com 11,1%, sendo seu impacto na História de África considerado positivo (média de impacto 5,26). Diogo Cão, navegador português no século XV, no reinado de D. João II, foi ele que chegou a foz do rio Zaire em 1482, chegando ao reino do Congo. As emoções suscitadas por esta personalidade são mistas - “tristeza”, “alegria” e “admiração” -, uma vez que com o tempo as relações de amizade transformaram-se em subalternidade (dominador e dominado), com a

implementação do tráfico de escravos, escravatura e a dominação colonial com todas as consequências negativas.

Eduardo Mondlane (1920-1969) foi considerada pelos alunos uma das mais importantes da História de África invocada por 11,1%, sendo seu impacto considerado muito positivo (média de 6,67). Foi um cofundador e primeiro presidente da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), organização que lutou pela independência do país do domínio colonial português, identificado também como um pan-africanista e internacionalista. As emoções expressas pelos inquiridos são mistas – “orgulho”, “alegria” e “tristeza” –, com destaque para as positivas, pelo seu empenho na luta pela independência de Moçambique e sua influência nos outros países africanos, e emoções negativas pela forma trágica (assassinato) como morreu.

Robert Mugabe (1924-2019) foi evocada por 9%, sendo seu impacto considerado positivo (média de 5,95). Mugabe é tido como nacionalista e político multifacetado, bateu-se contra a dominação colonial britânica e a política traçada por estes para a independência, que suscitava influência da ex-potência colonial nos assuntos políticos, sociais, económico e uma prevalência do racismo (Ki-zerbo, 1999b).

As emoções expressas pelos inquiridos são mistas; “orgulho”, “alegria” e “revolta”, com destaque as positivas pelo seu empenho a luta pela independência e contra o regime racista, tido como ícone da libertação do Zimbabwe e a construção de um Estado multiétnico, que lhe valeu o Nobel da Paz em 1981 e emoções negativas pela degradação económica e a “ditadura” que empregou nos últimos anos do seu mandato, o que a nosso ver o transformou de “herói para vilão” sendo forçado a resignar o poder em 2017.

Julius Nyerere (1922-1999), político e activista tanzaniano, foi referenciada pelos inquiridos com 8,5%, sendo seu impacto considerado muito positivo (média de 7). De acordo Ki-zerbo (1999b), Nyerere dedicou-se a promoção intelectual, social e política dos seus compatriotas. Fundou com os seus em 1954 o *Tanganyika African National Union* (TANU), que defendia a libertação política e criticava o carácter antidemocrático do sistema plurirracial. Ki-zerbo (1999b), esclarece que em 1957 era estabelecido o sufrágio universal e a lei eleitoral previa uma representação tripartida e igualitária para os “três grandes grupos raciais do país” - europeu, africano e hindu - devendo cada eleitor votar ao mesmo tempo por um candidato.

As emoções evocadas pelos inquiridos são positivas- nomeadamente “alegria”, “orgulho” e “solidariedade” -, na medida em que contribui para o alcance da independência e exerceu com “zelo” as funções de 1º ministro em 1961 e de presidente desde 1962 a 1985, primando pela união. Foi

visível na sua política a solidariedade com os países africanos na altura que ainda estavam sob dominação colonial (Ki-Zerbo, 1999b).

Léopoldo Sengor (1909-2001), político e escritor senegalês, foi evocada pelos inqueridos como uma das mais importantes da História de África com 6%, sendo considerado seu impacto muito positivo (média de 6,58). Em consonância, as emoções reportadas em relação a esta personalidade foram positivas, maioritariamente de “admiração”, “simpatia” e “orgulho”, pois Sengor foi, no quadro traçado para as independências das colónias francesas e, no caso do Senegal, um elemento activo associado aos partidos políticos com o seu *Bloc Démocratique Sénégalais* (BDS), através do qual veio atingir a presidência em 1960 na altura da ascensão à independência e a sua entrega ao movimento da negritude que exaltava os valores da identidade negra, tendo deixado um grande legado literário a respeito (Mota, 2008; Ki-Zerbo, 1999b).

Patrice Lumumba (1925-1961), político congolês, que lutou contra a dominação colonial belga, fundou em 1958 o *Mouvement National Congolaise* (MNC), foi referenciado com 5,6%, sendo considerado seu impacto muito positivo (6,58). É caracterizado por Mota (2008), como senhor de forte personalidade, graças a um trabalho de massificação de grande qualidade, conduziu seu movimento a natural vencedor das primeiras eleições realizadas em 24 de maio de 1960, tendo por este facto assumido a chefia do primeiro governo após a independência a 30 de junho.

As emoções invocadas pelos inquiridos foram positivas; “admiração”, “orgulho” e “solidariedade”, visto que Lumumba na sua luta advogava a igualdade racial com os belgas e que se acabasse com as separações étnicas do Congo e em Acra em 1958 na conferência pan-africana declarava: “Abaixo o imperialismo! Abaixo o colonialismo! Abaixo o racismo, o tribalismo! Viva a África independente” (como citado em Ki-zerbo, 1999b, p. 237).

Kenneth Kaunda (1924-2012) foi referenciada por 5,6% dos inquiridos, sendo seu impacto considerado como muito positivo (média de 6,91). Kaunda notabilizou-se desde cedo na luta contra a dominação colonial, tendo formado com os seus correligionários o Congresso Nacional Africano da Zâmbia (CNAZ), que tinha como palavra de ordem “boicotar a todo o custo as eleições e impedir qualquer outro partido africano de nelas participar” (Ki-zerbo, 1999b, p. 465). Lutaram contra as “intenções” britânicas de “manter” a dominação económica, social, política e militar.

As emoções em torno da personalidade de Kaunda são mistas - “orgulho”, “alegria” e “revolta” -, notabilizando-se as positivas uma vez que a sua acção contribuiu para o alcance da independência, tendo sido o primeiro presidente, governou de 1964 a 1991, e é considerado como pai fundador. As

emoções negativas podem estar associadas à sua governação, que ao longo dos tempos foi criando forte oposição e em consequência ter optado ao regime de partido único o que veio acirrar ainda mais a oposição interna e a pressão internacional que condenou veementemente a postura por ele tomada (Ki-zerbo, 1999b).

Jomo Kenyatta (1894-1978), professor e político queniano, foi evocado pelos inqueridos como uma das mais importantes da História de África com 4,7%, sendo considerado seu impacto muito positivo (média de 6,91). Em consonância, as emoções reportadas em relação a esta personalidade foram positivas, maioritariamente de “admiração”, “simpatia”, “orgulho” e “repulsa”, pois Kenyatta, era um modernista e um patriota, com serenidade, dedicação. Debateu-se contra a má distribuição das terras, o racismo, tendo formado um movimento político o *Kenya African Union* (KAU). É tido como fundador da nação queniana. Notabilizou-se também por certa má redistribuição das terras e ao longo da sua governação foi tomando políticas autoritárias, que despertou no seio dos opositores e não só, críticas ao seu governo (Ki-zerbo, 1999b).

Sékou Touré (1922-1984), nacionalista e líder político da Guiné-Conacri, foi evocado pelos inqueridos como uma das mais importantes da História de África com 4,7%, sendo considerado seu impacto positivo (média de 6,36). Em consonância, as emoções reportadas em relação a esta personalidade foram positivas, maioritariamente de “admiração”, “orgulho” e “tristeza”, se considerarmos que debateu-se claramente contra a dominação colonial, como fica patente nos seus pronunciamentos “preferimos a pobreza na liberdade à riqueza na escravidão” (referenciado por Ki-zerbo, 1999b, p. 215). Tido como pai fundador, foi presidente de 1958 a 1984, seu governo teve contestações internas e externas e para combatê-las primou pela ditadura.

Sam Nujomo, nacionalista e líder político namibiano, foi invocada pelos inqueridos como uma das mais importantes da História de África com 4,3%, sendo considerado seu impacto muito positivo (média de 6,78). A Namíbia nos pós I Guerra Mundial vai viver algumas vicissitudes com o controle desta ao regime do apartheid da África do Sul, por mandato da Sociedade das Nações, em substituição da Alemanha que a perdeu no final da guerra.

A África do Sul por esta ocasião vai procurar anexar a Namíbia ao seu território, pretensão que levou a protestos internos e externos. Nestas circunstâncias que Sam Nujoma e a sua organização política a *South West Africa People* (SWAPO) opõem-se a esta dominação com o beneplácito da OUA e a ONU, que reconhecem a organização como a única e legítima representante (Ki-zerbo, 1999b). A sua luta contra a discriminação racial, social, etnocultural e sobretudo pela dominação estrangeira e o

desrespeito total dos direitos fundamentais da carta universal dos direitos humanos, fizeram dos inquiridos a invocarem-no com emoções bastante positivas “admiração”, “orgulho” e “liberdade”.

Como podemos constatar da tabela 16, as personalidades mais importantes da História de África que fazem parte do *top 20*, dezasseis (Agostinho Neto, Samora Machel, Jonas Savimbi, Amílcar Cabral, Kwame Nkrumah, José Eduardo dos Santos, Julius Nyerere, Léopoldo Sengor, Kaunda, Patrice Lumumba, Robert Mugabe, Jomo Kenyatta, Sékou Touré, Sam Nujomo, Eduardo Mondlane e Holden Robert), estão ligadas ao movimento nacionalista, luta pela libertação nacional e ao pan-africanismo, ou seja, estão ligadas a “primeira nata” (Ki-Zerbo, 1999b) de políticos que no limiar do colonialismo mostraram a sua capacidade organizadora e mobilizadora para reivindicar e lutar pela emancipação dos seus territórios.

Duas ligadas às resistências contra a ocupação colonial (rainha Njinga Mbandi e rei Mandume); uma ligada à luta contra o regime do apartheid (Nelson Mandela) e uma portuguesa ligada aos descobrimentos ao serviço de Portugal (Diogo Cão).

No *top 20*, destacam-se as personalidades angolanas, num total de seis. Apesar dos seus feitos terem contribuído para a história da África Austral e não só, estes dados indicam que os participantes, têm “domínio e preferência” as personalidades nacionais, se considerarmos o lugar que ocupam no *top*, estando cinco entre as dez mais referenciadas e uma em décimo quarto lugar.

Apenas uma mulher figura no *top 20*, trata-se da rainha Njinga Mbandi - Filha de escrava, tornou-se rainha, tendo enfrentado obstáculos na sua liderança por ser mulher. Alguns autores referem que ela em certo período da sua vida se terá desfarçado de homem, algo que aconteceu também com outras mulheres que foram destacadas como personalidades em outros contextos culturais, por exemplo, Maria Quitéria no Brasil - cujos feitos já abordamos e de forma temporal é o mais longínquo, referindo-se ao século XVII, depois de Diogo Cão do século XV, as outras personalidades fazem parte do período do século XX. Apesar da sua longevidade temporal, foi referenciada pelos alunos, o que pode dever-se ao facto da existência das suas estátuas e estatuetas e os filmes sobre a rainha Njinga Mbandi são recentes, o que não podemos dissociar da luta contra o apagamento do contributo das mulheres na História.

Encontramos fora do *top 20* (ver tabela 17 apêndice 7) alguns grupos de personalidades africanas que se destacaram noutros aspectos como desporto, literatura, música e outros evocados em percentagens residuais, mas que merecem uma reflexão sobre as representações dos inquiridos sobre as personalidades africanas com impacto na História de África.

Assim por ordem de maior número por grupo de personalidades, destacamos as seguintes:

- ✓ as personalidades políticas fora dos *top* são doze. Apesar das percentagens não serem tão relevantes, as mesmas atribuíram um impacto muito positivo, com excepção de duas cujo impacto foi considerado negativo;
- ✓ as personalidades africanas ligadas às resistências são dez. Opuseram-se à ocupação e dominação colonial e são vistas pelos inquiridos como positivas para a história de África, com a média de impacto de importante e de muito importante. O destaque vai para Kimpa Vita (1684-1706), profetiza e política do reino do Congo;
- ✓ aos grupos étnicos de Angola (dembos, bantu, ovambo, congo, nyaneca humbe, pigmeus e khoisan), alguns deles estão presentes em algumas e outros em toda a região da África Austral;
- ✓ Pan-africanismo e grupo islâmico Boko Haram;
- ✓ aparecem também referenciados embora de forma esporádica algumas personalidades ligadas a música: Angélique Kidjo, Manu Dibangu, Lucky Dube e Yossoondur. Os escassos participantes que evocaram estas personalidades atribuíram um impacto muito positivo, porque através da música se valoriza a cultura africana.

Para além da rainha Njinga e Kimpa Vita, ligadas às resistências à ocupação colonial, temos também Angélique Kidjo, cantora, compositora, dançarina, atriz, directora e produtora beninense, que se destaca pela divulgação da cultura africana pelo mundo. Notamos das três mulheres referenciadas pelos inquiridos, a preferência às angolanas e de um período temporal muito distante dos mesmos, o que indica que a memória destas bravas mulheres é preservada e legada às novas gerações, por um lado. Por outro verificamos a “ausência quase total” da mulher do “tempo actual” por não ser nomeada significativamente, nem sequer a primeira mulher africana a receber o prémio Nobel, a queniana Muta Maathai, que foi professora e ativista política do meio ambiente.

Foram mencionados em pouca percentagem mas com um impacto positivo alguns escritores, Joseph Ki-zerbo (político e historiador burquinabê) e Elikia M'bokolo (historiador congolês), dois grandes historiadores de renome, cujas obras são de referência obrigatória para a história de África, Frantz Fanon, psiquiatra e filósofo político natural das Antilhas francesas da colónia francesa da Martinica, que escreveu sobre a História de África e Pepetela, escritor angolano com grande referência nacional e internacional.

Outro destaque vai para a percentagem residual da evocação de Sundiata Keita, que é a personalidade com a temporalidade mais recuada, século XII, foi o fundador do reino do Mali, governou de 1235 a 1255 e durante o seu reinado o reino cresceu e desenvolveu-se.

7.4.4. Padrões de identificação etnolinguística, nacional e supranacional

Aos participantes foi solicitado o seu grau de concordância em relação a alguns padrões de identificação etnolinguística, nacional e supranacional, previamente formulados para aferirmos até que ponto se sentem identificados com o grupo dos angolanos, dos africanos, das pessoas que falam a língua portuguesa e das pessoas que falam a sua língua materna, cujos resultados apresentamos em seguida.

Em relação à opção “eu sinto-me identificado com o grupo dos angolanos”, dos 198 alunos que assinalaram a opção, 145 que corresponde a 60,4% assinalaram a opção concordo totalmente, seguidos de 32 que corresponde a 13,3% que assinalaram concordo e 3 que corresponde a 1,3% assinalaram concordo parcialmente e do lado oposto 10 alunos que corresponde a 4,2% assinalaram discordo totalmente, seguido de 5 alunos que corresponde a 2,1% que assinalaram discordo parcialmente. Verifica-se que os inqueridos identificam-se na sua maioria com o grupo dos angolanos (média de 6,36 e desvio-padrão de 1,477) o que é bastante positivo, por um lado e por outro lado preocupa independentemente das razões aquela minoria que se mostraram discordante. Preocupa de igual modo aqueles que se abstiveram, cuja percentagem é de 17,5%, o que coloca-os numa situação de indefinição.

Tabela 16: Nível de identificação com o grupo dos Angolanos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	10	4,2	5,1	5,1
	Discordo Parcialmente	5	2,1	2,5	7,6
	Neutro	3	1,3	1,5	9,1
	Concordo Parcialmente	3	1,3	1,5	10,6
	Concordo	32	13,3	16,2	26,8
	Concordo Totalmente	145	60,4	73,2	100,0
	Não assinalaram	42	17,5		
Total		240	100,0		

Em relação a opção “eu sinto-me identificado com o grupo dos africanos”, os resultados, revelam que 127 alunos que corresponde a 52,9% concordam totalmente, 34 alunos que corresponde a 14,2% concordam e 6 alunos que corresponde a 3,1% concordam parcialmente e do lado oposto temos 12

alunos que corresponde a 6,3% discordam totalmente e 0,4% discorda. A média é de 6,15 e desvio-padrão de 1,65. Como podemos constatar a maioria dos participantes identifica-se com o grupo dos africanos, o que mostra uma solidariedade em torno da identidade cultural africana e uma pequena parte cuja percentagem acumulada é de 5,4% e se a esta associarmos aqueles casos omissos 20,4%, deve ser vista como sinal de preocupação respeitando as razões da sua opção no respeito a diversidade cultural.

Tabela 17: Nível de identificação com o grupo dos Africanos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	12	5,0	6,3	6,3
	Discordo	1	,4	,5	6,8
	Discordo Parcialmente	6	2,5	3,1	9,9
	Neutro	5	2,1	2,6	12,6
	Concordo Parcialmente	6	2,5	3,1	15,7
	Concordo	34	14,2	17,8	33,5
	Concordo Totalmente	127	52,9	66,5	100,0
	Não assinalaram	49	20,4		
Total		240	100,0		

Quanto a opção “eu sinto-me identificado com as pessoas que falam a língua portuguesa”, os dados revelam que a maior percentagem recai para a opção concordo totalmente, assinalada por 127 alunos, que corresponde a 79,6%, seguido daqueles que disseram concordo, 34 alunos que corresponde a 14,2% e concordo parcialmente com 6 alunos, correspondente a 2,5%. A menor percentagem recai para discordo totalmente, assinalado por 20 alunos, que corresponde a 8,3%, seguido da opção de concordo parcialmente assinalado por 2 alunos correspondente a 0,8% e 1 alunos que assinalou discorda correspondente a 0,4%.

Podemos depreender que os alunos identificam-se com as pessoas que falam a língua portuguesa (média de 6,02 e desvio-padrão de 1,862), servindo esta de principal elemento de identidade cultural e de “unidade nacional”, assim como sentem-se “integrados” e aceitam as outras pessoas (de outros países) que têm a língua portuguesa como o principal idioma de comunicação. Os que discordam a sua opção pode ser entendida pelo facto da língua portuguesa a “certo momento” ter-se “suplantado” em detrimento das línguas locais. Neste sentido deve-se envidar esforços para que aqueles que mostraram-se discordantes percebam e aceitem a mesma como um património identitário cultural nacional a par das línguas nacionais, por serem elas os principais veículos das nossas identidades e nossa História.

Tabela 18: Nível de identificação com as pessoas que falam a língua portuguesa

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	20	8,3	10,3	10,3
	Discordo	1	0,4	0,5	10,8
	Discordo Parcialmente	2	0,8	1,0	11,8
	Neutro	2	0,8	1,0	12,8
	Concordo Parcialmente	7	2,9	3,6	16,4
	Concordo	39	16,3	20,0	36,4
	Concordo Totalmente	124	51,7	63,6	100,0
	Não assinalaram	45	18,8		
Total		240	100,0		

Em relação à opção “eu sinto-me identificado com as pessoas que falam a minha língua materna”, os resultados revelam que a maior percentagem recai para aqueles assinalaram concordo totalmente com 119 alunos correspondente a 49,6%, seguido de 33 alunos que corresponde a 13,8%, que assinalaram concordo e 2 alunos que corresponde a 0,8%, assinalaram a opção concordo parcialmente, ao passo que do lado oposto temos 27 alunos que corresponde a 11,3% discordam totalmente, 2 alunos que corresponde a 0,8% discorda e 2 alunos que corresponde a 0,8% discorda parcialmente.

Como podemos constatar, a maioria dos participantes identifica-se com a sua língua materna (média de 5,73 e desvio padrão de 2,12) o que pressupõem que valorizam as suas línguas maternas e a minoria que não identifica-se com a língua materna, que podem ser aqueles que não se revêm nas línguas locais. Os dados apelam para o incentivo a valorização das línguas maternas, cujo entendimento geralmente remete os alunos a associarem com as línguas locais, que alguns mostram uma “certa” aversão as mesmas. O que desafia a sociedade e principalmente os professores a envidarem sinergias para uma maior valorização das línguas como património identitário e veículo de transmissão da memória de um determinado povo.

Tabela 19: Nível de identificação com as pessoas que falam a minha língua materna

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo Totalmente	27	11,3	13,8	13,8
	Discordo	2	0,8	1,0	14,9
	Discordo Parcialmente	2	0,8	1,0	15,9
	Neutro	10	4,2	5,1	21,0
	Concordo Parcialmente	2	0,8	1,0	22,1
	Concordo	33	13,8	16,9	39,0
	Concordo Totalmente	119	49,6	61,0	100,0
Omisso	Sistema	45	18,8		
Total		240	100,0		

7.4.5. Nível de orgulho por ser africano

A par da questão anterior em que procuramos saber o nível de concordância dos participantes sobre alguns elementos de identidade, procuramos saber até que ponto se sente orgulhoso em ser cidadão africano, cujos resultados apresentamos em seguida.

Tabela 20: Nível de orgulho por ser africano

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nada Orgulhoso	6	2,5	2,6	2,6
	Pouco Orgulhoso	36	15,0	15,5	18,1
	Bastante Orgulhoso	66	27,5	28,4	46,6
	Muito Orgulhoso	124	51,7	53,4	100,0
	Total	232	96,7	100,0	
	Não assinalaram	8	3,3		
Total		240	100,0		

Questionados sobre até que ponto se sente orgulhoso em ser africano, obteve-se os seguintes resultados: a maior percentagem vai para aqueles que responderam muito orgulhoso com 51,7%, seguido de bastante orgulhoso correspondente a 27,5%, pouco orgulhoso correspondente a 15% e nada orgulhoso correspondente a 2,5%. Olhando para os resultados constata-se claramente que identificam-se e orgulham-se por serem africanos, dando uma percentagem acumulada de 79,2 % (muito orgulhoso e bastante orgulhoso) e a restante 17,5 (nada orgulhoso e pouco orgulhoso), o que mostra que existe uma certa insatisfação. Os dados acima referenciados indicam a justificação dada por eles em virtude da opção escolhida.

As razões apresentadas para a opção muito orgulhoso, são muitas e para sua análise fizemos uma aglutinação de algumas, assim temos a identidade pessoal, familiar e colectiva, que mostra que os inqueridos identificam-se consigo mesmo, naquilo que são fruto dos valores recebidos da família e da sociedade em que estão inseridos, reconhecem e valorizam o papel da família e das colectividades no processo de socialização:

- berço da humanidade, porque de acordo a literatura em voga e o manual em uso enfatizam que o processo de hominização deu-se essencialmente no continente africano; a identidade cultural, o que quer dizer que se orgulham pelas suas tradições, costumes e hábitos típicos dos africanos e das línguas nativas e/ou africanas, que constituem os principais veículos de transmissão e manutenção da cultura;

- as independências, que podemos ligar a identidade nacional e africana e a identidade racial, as independências e a reafirmação da sua autonomia e soberania nacional e com ela assiste-se a reafirmação da identidade nacional e da identidade “racial” em função da discriminação sofrida durante o processo colonial e no novo contexto do respeito e de convivência em sociedades multirraciais fruto da mobilidade humana cada vez mais acentuada pela “globalização”;

- recursos humanos, reconhecimento da existência de uma força de trabalho que quando bem aproveitada, empregue e valorizada geram o desenvolvimento e o progresso das nações; recursos e belezas naturais, colocam em evidência as potencialidades das mesmas, que quando bem exploradas podem gerar desenvolvimento económico, social e político, e a dimensão histórica do continente africano.

As razões apresentadas para a opção bastante orgulhoso, têm a ver com acolhedor, trabalhador, o que que “pressupõem” a existência, convivência e aceitação de povos e/ou pessoas de outros países, próprio da interculturalidade que são chamadas as nações actuais a viverem a unidade na diversidade, dialogando o máximo para evitar conflitos que a mesma encerra o mesmo ocorre com a identidade racial, que pressupõem o reconhecimento e aceitação da sua identidade racial e respeitar as dos outros:

- trabalhadores “honestos” e luta pela sobrevivência, o que indica o reconhecimento e o valor do trabalho para a satisfação das necessidades;

- a identidade local, nacional, regional cultura africana é valorizada o que achamos bastante importante por constituir o cerne da identidade social e cultural;

- o nacionalismo e o patriotismo foram considerados importantes o que nos leva a afirmar que valorizam e reconhecem a luta nacionalista, bem como valorizamos e respeitamos os principais símbolos nacionais;

- berço da humanidade, considerando que África é tida como o “berço” da humanidade e importância da história de africa, reconhecendo o contributo da que ela teve para a história “universal”.

Muitas das opções aqui referenciadas coincidem com as que foram mencionadas na opção muito orgulhoso, mostrando a sua identidade com a cultura local, percurso histórico africano e o contributo do continente no processo de hominização e algumas qualidades inerentes aos africanos.

Do lado oposto encontramos aqueles que assinalaram a opção nada orgulhoso (2,5%) e pouco orgulhoso (15%) que constituem uma minoria se comparados com as outras duas opções (bastante orgulhoso e muito orgulhoso), contudo, as justificações apontadas por eles têm uma certa relevância que merece a nossa reflexão.

Os que assinalaram a opção nada orgulhoso, justificam pelas seguintes razões: povo atrasado, sofre racismo, são enganados com facilidade, má governação e atraso tecnológico. Os que assinalaram a opção pouco orgulhoso, mencionaram as seguintes razões: sofre racismo, inferioridade psicológica, fome, sofre novas formas de escravatura, má governação, corrupção, pouco desenvolvimento e não se identificam com os africanos.

Olhando para alguns destas razões podemos aferir que estão intimamente interligadas e que uma influência a outra: os atrasos no desenvolvimento económico, social e infraestrutural, tem a ver com as políticas governativas adoptadas e as formas de governo que muitas vezes são contrários a vontade dos governados, apostando para o enriquecimento fraudulento, algumas vezes com a interferência do “exterior” e estes entrelaçamentos criam equívocos geradores de discórdias. A problemática do racismo apesar de se ter dado grandes passos ainda é preocupante nas relações sociais. Os atrasos tecnológicos e a gritante falta de justiça social foram também apontados como factores que contribuem para os participantes optarem por estas opções (pouco orgulhoso e nada orgulhoso).

7.4.6. Principais temáticas referidas na composição

Foi solicitado aos alunos que redigissem uma pequena composição a contar a História de África, com a finalidade de analisar as suas narrativas espontâneas. A instrução dada aos alunos foi a seguinte: “escrever um pequeno texto a contar a História de África a uma pessoa estrangeira”. Procedeu-se a uma análise temática exploratória dessas composições. De referir que os extractos das composições foram codificados por identificador (id) seguidos do número (ex: id1)

Um dos indicadores abordados nas narrativas dos alunos remete para a valorização dos “aspectos geográficos e recursos naturais” do continente. São exemplos os seguintes excertos:

África continente grande com pouco mais de 30 milhões de quilómetros quadrados, sendo o terceiro mais extenso depois da Ásia e da América, com 20,3% da área total da terra firme do planeta (id 31);

a extensão territorial de 30.270.000 km² (id196);

riquezas, petróleo, diamantes (id1);

país lindo e rico em recursos minerais e naturais (id35);

maior riqueza do nosso continente são os homens e mulheres (id33);

tem um dos maiores rios do mundo, o rio Nilo (id184).

Como podemos depreender destes extratos, África é apresentada pelos inquiridos com grande potencial de recursos naturais (petróleo, diamante, rios), possíveis de gerar riquezas para o bem-estar das populações, quando bem aproveitados. Indica o conhecimento e a importância que os alunos atribuem ao aproveitamento dos recursos naturais, para o desenvolvimento. Apesar de nalguns casos o aproveitamento destes em alguns países não se refletirem positivamente no desenvolvimento dos respectivos países, sendo antes motivo de “intermináveis” conflitos. Apontam também para o principal recurso; “homens e mulheres”, que constituem a principal força de trabalho. Constatámos também nas narrativas a alusão aos aspectos geográficos ligados com a extensão territorial do continente.

Outra das temáticas que assume particular relevância nas composições dos alunos diz respeito às tradições e diversidade cultural do continente africano, desde as línguas, hábitos e costumes, modos de produção, indumentária, culinária, com alguns extratos:

rico de tradições, cultura e valores (id5);

a nossa cultura baseia-se nas artes, danças e muito mais (...) (id6);

dividido por línguas, tom de pele e culturas diferentes. (...) nossa cultura é preciosa, nosso jeito de vestir os nossos trajes (panos) o nosso cabelo, usamos lenços na cabeça, usamos sandálias feitas de borracha (id13);

o alambamento tradicional, o trajo africano, o almofariz também faz parte da nossa cultura; estes traços veem desde os nossos antepassados, os túmulos, o sobado, a circuncisão, a língua materna (id15);

continente acolhedor cheio de oportunidades, rico em culturas, tradições, costumes (id8);

África ficou familiarizada com diversos tipos de raça (id33);

somos um povo de várias línguas maternas, mas a língua portuguesa é a que nos une (id150) e;

culturas e mentalidades permitem desenvolver e abrir o caminho a atitude de tolerância (id165).

Ressalta nos excertos para uma determinada realidade como a angolana, que reconhecem a diversidade linguística e veem no “português como língua de unidade nacional”, como expresso numa

das narrativas (id150), assim como o apelo a tolerância dentro da diversidade e a solidariedade com povos de outras nacionalidades.

Nas composições elaboradas pelos alunos é notória a indicação das principais actividades económicas, do continente remetendo para aquelas praticadas principalmente no meio rural, feita pelos camponeses e criadores de gado dentre outras, assim como apontam alguns produtos como podemos depreender dos extratos a seguir:

em várias regiões do nosso país sobretudo na parte Sul muitos dos habitantes têm como actividade principal a criação de gado bovino, mas noutra região também se faz a criação do gado caprino e suíno (id2);

população camponesa em outras províncias produzem milho, feijão, ginguba, mandioca, etc (id 12);

temos a produção de café, o milho, batata-doce etc (id19) e;

encontramos gentes com muita ocupação onde encontramos agricultores, comerciantes, pescadores entre outros (id24).

Outro aspecto que mereceu a atenção dos inquiridos quando escrevem sobre a História da da África está relacionado com a ideia de que “África berço da humanidade”, com os seguintes excertos:

África é um continente onde foram encontrados os primeiros restos de seres humanos, razão pela qual chama-se berço da humanidade (...) (id1);

é o berço da humanidade (id 5);

África é sempre África como berço da humanidade (id17) e;

é chamado o berço da humanidade porque é em África onde encontramos os primeiros ossos (id18).

Os “reinos africanos” foi um dos temas mencionado nas composições dos alunos, tal como tal como nas evocações espontâneas destes sobre os principais acontecimentos e as principais personalidades com pouca expressão. São exemplos os seguintes exertos:

Angola era no passado um conjunto de nações, isto é um território constituído por vários povos livres: os kongo, do Ndongo, da Matamba, de Luanda e outros (id26);

África se caracterizou por ter havido um desenvolvimento económico, político e cultural, as suas civilizações já se diferenciava pelo nível de organização política, económica, social e cultural (id75) e;

tendo existido vários reinos como: Shongai, Mali, Níger e outros (id166).

A presença europeia, o tráfico de escravos, a escravatura e as suas consequências mereceram atenção particular por parte dos inquiridos nas suas composições, tendo sido referidos em várias narrativas, como a seguir apresentamos:

continente que mais sofreu com o comércio de escravos (id1);

foi assolada com o tráfico de escravos negreiro (id5);

vários homens e mulheres foram levados para o exterior como escravos e lá trabalharam para o desenvolvimento da Europa e América (id8);

tiravam até a dignidade dos africanos tratando-lhes de forma drástica sem piedade (id9);

o tráfico de escravos provocou ritos dolorosos e destruidor ao continente africano que ainda hoje se faz sentir (id10);

os africanos foram escravizados massacrados e obrigados a fazer coisas (id48);

durante o tempo de escravidão, os africanos não tinham qualquer valor como ser humano, serviam apenas para fazer o trabalho forçado (id77);

do século XVI ao século XVIII, a África foi palco de um dos maiores genocídios da história da humanidade, milhões de africanos foram capturados, aprisionados e desterrados do seu meio (era o tráfico negreiro) muitas das escravas tornaram-se esposas dos grandes senhores (id161);

estados africanos fortes ficaram desorganizados e os mais fracos chegaram mesmo a desaparecer, pode-se mesmo afirmar que houve um grande retrocesso nas forças produtivas, povos agricultores voltaram à recolção (id10) e;

a escravatura, deixando um passado sombrio no continente (id144).

Como podemos constatar, tal como nas evocações dos principais acontecimentos, o tráfico de escravos mereceu particular atenção por parte dos alunos nos dois momentos (evocações espontâneas e composição). Nas composições os alunos procuram não só mencionar os factos como descrevem a forma como decorreu o tráfico e a escravatura, relatando a barbaridade, a forma desumana como ocorreu, o modo como o mesmo marcou as populações africanas, o que fez com que as emoções em torno destes factos tenham um impacto muito negativo como anteriormente referimos.

A “colonização” foi outro dos indicadores referenciado nas composições dos alunos, sendo um fenómeno que marcou o continente africano, durante o qual foram “submetidos” a formas de governo

e administração “diferentes” das suas e submetidos a diversas formas de exploração económica, como expresso nos excertos a seguir:

um continente sofredor (...) duma grande colonização (id8);

África é um continente que foi colonizado (id37);

o trabalho forçado (id73) e;

durante a ocupação europeia (...) África foi considerada como sendo um continente sem história, por falta de fontes escritas (id82).

Outra temática refletida nas composições dos alunos tem a ver com as “guerras”, que no contexto em análise estão ligadas a várias circunstâncias e acontecimentos: contra a “ocupação” colonial, contra a colonização, participação na I e II Guerras Mundiais e as guerras civis em África no período pós-colonial. Nos excertos apresentaremos exemplos ligados a algumas destas:

lutavam com o corpo e alma para deixarem de ser escravizados (id50);

a revolta anti-colonial e a luta de libertação nacional (id14);

lutar contra o colonialismo dentro do continente (id22);

lutar pela libertação (id26);

heróis da pátria porque muitos deles lutaram para o bem da África (id34);

a história de África teve muitos conflitos armados (id60);

sofreu grandes guerras (id57);

enfrentou muitas dificuldades devido as guerras mundiais, civis (id21);

teve golpe de Estado (id55);

lutaram para proclamar as suas independências (id160) e;

teve guerras ainda há até os tempos de hoje (id1).

De referir que das diferentes lutas expressas, sobressai a “luta contra a colonização”, que conduziu às independências das colónias africanas, alcançando as “tão desejadas” independências dos países africanos. Em muitos países africanos assistiu-se guerras civis no período pós-independência, que condicionaram o desenvolvimento destes países. Contudo, a guerra contra a colonização mostrou o

nacionalismo africano, orgulho e importância de ser africano, agentes da sua história e da sua liberdade na construção da paz.

O “desenvolvimento” foi um dos temas constantes em algumas composições dos inquiridos, cujos extratos apresentamos a seguir:

África é ainda considerada um continente em via de desenvolvimento (id235);

alguns países são dependentes da Europa (id37);

hoje é um continente que está em constante desenvolvimento (id1);

a nossa história não precisa ser cheia de sofrimento, mortes, lágrimas, a nossa história precisa ser o que nós queremos que seja (id13);

muitos deles estão a desenvolver infra-estruturas e outros (id34);

continente encontra-se bem organizado, lutando para uma melhor organização social, política e militar (id50);

combate a corrupção, organização política administrativa, económica e social (id69) e;

os africanos estão a se governar e tentar se erguer da pobreza causada pelos europeus, dando mais liberdade e autonomia aos próprios africanos (id73).

Como vemos depois de tantas vicissitudes pelas quais o continente africano passou e tem passado, os inquiridos são otimistas no desenvolvimento do continente, com vista a dirimir as dificuldades existentes e trabalhar e que os africanos constituam-se em agentes da paz e do desenvolvimento humano, económico e sustentável. Constatam “mudanças” de narrativas sobre o sofrimento que devem ser mudadas a partir dos próprios africanos, a depender da sua vontade e a não continuar a lamentar de um “passado colonial” como causa do actual “atraso de desenvolvimento”, quando verificamos em alguns países africanos guerras, corrupção e outras más práticas que impedem o desenvolvimento. Esta necessidade de mudança é explícita neste extrato “a nossa história precisa ser o que nós queremos que seja” (id13).

7.4.7. Fontes de informação sobre a História de África

Aos participantes da presente investigação foi solicitado que mencionassem de forma espontânea as fontes de informação para conhecer a História de África. As mesmas foram agrupadas em categorias para facilitar a nossa análise conforme consta da tabela abaixo. Ao contrário do estudo de Mendes, et,

al. (2010), cuja recolha de dados foi feita em 2008, que solicitou para indicarem numa lista prévia as principais fontes de informação para conhecer a História de Angola e colocada uma opção (outras) para os jovens mencionarem de forma espontânea outras fontes. Olhando para os dois resultados, volvidos mais de dez anos, encontramos algumas convergências e algumas divergências.

Tabela 21: Fontes para conhecimento da História de África

Fontes	N	Percentagem
Livros, livros de história, enciclopédia e jornais	88	36,66%
Orais, contos e narrativas	81	33,75%
Família, professores, escola	77	32,08%
Televisão e rádio	62	25,83%
Internet e redes sociais	61	25,41%
Monumentos e sítios, materiais e museus	57	23,75%
Não responderam	14	5,83

Percentagem (%) = percentagem de respondentes que mencionaram determinada fonte de informação.

As fontes escritas ocupam o primeiro lugar nas fontes de informação, tendo sido referenciado de forma espontânea os livros, livros de História, enciclopédias e jornais, perfazendo um total de 36,66%. Apesar da não clareza nos tipos de livros, que não nos permite fazer uma clara alusão se se trata do manual escolar ou outro, independentemente desta indefinição, verifica-se a importância que o mesmo ocupa como fonte de informação para o conhecimento da História de África. O que pressupõe, segundo Mendes, et al. (2010), a pertinência de investir em bons manuais escolares e, acrescentaríamos, havendo disponibilidade, distribuindo os mesmos em todas as escolas, evitando o que constatámos em algumas escolas do interior da província em que só o professor e “meia dúzia de alunos” possuíam manual, obrigando os professores a orientar os alunos a fotocopiarem o livro e/ou a ditar os apontamentos. Torna-se também necessário se investir em bibliotecas e/ou salas de leituras a medida das possibilidades e realidades de cada localidade e ao incentivo de leitura de jornais para entrarem em contacto com as mais diversas informações ligadas ao continente e não só para “aumentar” o seu leque de conhecimentos gerais, fora daqueles refletidos nos manuais escolares.

As fontes orais foram mencionadas de forma espontânea “orais, contos e narrativas”, num total de 33,75%. As fontes orais constituem-se como elementos de socialização e transmissão de conhecimentos e valores ligados as tradições, hábitos e costumes familiares e da localidade e de algumas vivências e portadores dos acontecimentos recentes da História, que em alguns casos não coincide com a veiculada no manual. Como afirmam Mendes et, al. (2010) “o facto de os familiares mais velhos terem testemunhado ou vivenciado algum acontecimento, leva-os a atribuir sentido a partir

de uma dada perspectiva influenciada por valores ou interesses políticos ou culturais” (p. 218). As sociedades africanas sempre privilegiaram as fontes orais, onde repousa grande parte da antiguidade africana, tendência que tem vindo a se alterar sem, contudo, retirar o privilégio da mesma na construção da memória colectiva e consequentemente das representações da História de África.

A escola, os professores e família foram evocados por 32,08%, o que aponta para a importância que o sistema educativo e os seus principais actores desempenham para a construção de conhecimentos e em particular os professores de História que são os principais orientadores para a manutenção da memória social e cultural dentro dos parâmetros que o currículo traça para os diferentes níveis de escolaridade e das brechas que os programas deixam para que ele possa trabalhar com os seus alunos temas da História local, regional e universal.

Os meios de comunicação social foram referenciados, sendo que os participantes mencionaram de forma espontânea a televisão e a rádio com 25,83%. Estes meios têm jogado um papel importante, sobretudo, na divulgação de factos históricos e personalidades da História de África nas efemérides e na transmissão de informações actuais sobre algumas pesquisas relevantes sobre a ciência e de modo particular no campo das Ciências Sociais.

As novas tecnologias de informação foram mencionadas de forma espontânea a internet e as redes sociais, perfazendo ambas um total de 25,41%. Comparando ao estudo de Mendes et al (2010), no qual 19,8% dos participantes referiram a internet como fonte de informação o que levou os autores a afirmar que a internet era “uma miragem para a maior parte dos jovens”. O que mostra passado mais de uma década que houve “melhoria” no acesso à internet, se considerarmos também que o campo de recolha dos dados.

As fontes materiais referenciadas estão ligadas aos monumentos e sítios, materiais e museus com 23,75%. Estes são portadores de legados das realizações dos homens em tempos idos, suscitando admiração a exemplo das pirâmides do Egipto e para o caso de Angola e em particular o Cuanza Sul a existência de monumentos e sítios que representam a História e cultura local a exemplo da Estação Arqueológica de Ndala Mbiri e Caiundo no município do Ebo e as construções megalíticas de Mbanza-Catumbi no município da Kibala e outras no Waco-Kungo, Amboim, Libolo, Cassongue e Seles e outros reportando a presença portuguesa a exemplo do Farol Sumbe e do Fortim do Quicombo, ambos no município do Sumbe.

Capítulo VIII - Discussão geral

Nesta investigação procurámos perceber as representações da História de África no I ciclo do ensino secundário em Angola, na província do Cuanza Sul. Neste capítulo vamos fazer a discussão geral dos resultados, em função do processo histórico que o ensino de História e dos conteúdos sobre a História de África foi assumindo e, no caso em estudo, em função dos resultados apresentados e dos referentes teóricos. Iremos discutir os principais indicadores em análise, o que nos permite sistematizar a informação recolhida, mas também destacar e evidenciar os resultados mais significativos e confrontá-los com todo o quadro teórico que suportou o estudo.

A discussão que vamos fazer está estruturada por tópicos que integram aspectos comuns analisados nas respostas dos participantes da pesquisa (professores, alunos, autores de manuais um dos quais técnico do INIDE), assim como a análise documental (programas e manuais), sempre que possível e, em outros casos de forma independente atendendo à especificidade.

Os tópicos a serem discutidos respondem aos objectivos específicos em consonância ao objectivo geral, que vai de encontro à pergunta de investigação: *que representações sociais da história de África são veiculadas no I ciclo do ensino secundário em Angola?*

8.1. História de África no I ciclo do ensino secundário

Procurámos verificar a relação existente entre o programa e manual, sem deixarmos de fazer alusão a alguns indicadores relacionados com a pesquisa, como a política educativa, o plano curricular, a organização temática dos conteúdos, a sequência dos temas e as orientações metodológicas.

Os programas são traçados em virtude dos planos curriculares e estes são reflexos da política educativa vigente em cada “período”. O currículo em Angola foi conhecendo várias realidades de acordo as políticas educativas adaptadas aos diferentes contextos que se fundamentaram em princípios filosóficos, políticos, antropológicos, históricos e sociológicos, económicos e culturais.

Durante o período colonial as políticas educativas responderam segundo Nsiangengo (1997), a um currículo que “estava virado para a transmissão da cultura da classe hegemónica portuguesa. O ensino é ainda o reflexo do ensino português do Estado Novo: virado para o elitismo, escolástico, eurocêntrico, isento de qualquer dimensão africana” (1997, p. 73). Esta tendência ficou ultrapassada após o alcance da independência em 1975, com a implementação de um sistema educativo na base do Decreto nº.

26/77, que estruturou a política educativa como meio de consolidação da independência nacional e definiu a educação como um direito assente nos princípios da universalidade, livre acesso e igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação dos estudos (PNUD-Angola, 2002, p. 26), bem como a sua gratuidade.

A Lei nº 13/01 de 31 de dezembro veio estabelecer as bases legais para a realização da 2ª Reforma Educativa em Angola e define o sistema de educação como: “conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social” (LBSE, 2001, art. 1º. Ponto 2).

No entender do técnico do INIDE entrevistado, os planos curriculares das disciplinas de uma determinada classe ou ciclo com as respectivas cargas horárias semanais, anuais e totais são traçados na base das políticas educativas constatantes na LBSE e esta, por sua vez, em correspondência à ideologia política reinante.

A elaboração dos programas e manuais de História obedecem a critérios que têm a ver com: os objectivos da disciplina, o lugar da disciplina no currículo, a faixa etária dos alunos, os meios de ensino disponíveis, a preparação dos professores e as orientações da UA sobre os conteúdos da História de África a inserir nos programas. Os critérios indicados contribuem para a estruturação dos programas que respeitam as exigências “locais”, nacionais e regionais e flexíveis a adaptação.

Na opinião da maioria dos professores entrevistados (7, dos 12), existe relação entre o programa e o manual, sendo que o programa é um documento de cumprimento obrigatório tendo em conta os objectivos que o governo traça, ou seja, reconhecem a obrigatoriedade do cumprimento das políticas da estrutura governamental e os manuais devem refletir os objectivos traçados nos programas. Encontramos aqueles, embora sejam a minoria, que admitiram a existência de concordância, apontando pequenos desajustes entre os dois instrumentos, o que na essência não retira a relação existente entre ambos.

Com base nas opiniões dos professores, autores dos manuais escolares, um dos quais técnico do INIDE, e na análise dos manuais, verificamos que há uma articulação entre a forma como os manuais desenvolvem os conteúdos programáticos, registando-se algumas vezes desajustes entre os mesmos. Contudo, consideramos que existe uma interpretação dos programas nos manuais. Como podemos

deprender da entrevista ao técnico do INIDE, existe uma relação dialéctica, tendo o entrevistado referido que para os manuais serem aprovados pelo MED, devem estar em conformidade com os programas. Fica evidente o controle que o governo exerce sob a produção dos materiais didácticos.

É nestas circunstâncias que são elaborados os manuais, que constituem instrumentos importantes para o processo de ensino aprendizagem. A sua centralidade no desenvolvimento do currículo, ao acompanhar trajectórias de ensino/aprendizagem, ao valorizar percursos ou até substituir o professor, permite legitimá-lo como uma fonte essencial de investigação que pretende aceder à cultura escolar e aos seus sistemas de representação (Cabral, 2005, p. 53).

A autora acrescenta ainda que o manual escolar amplia a visão do mundo, contribui para a formação, difusão e manutenção de diferentes interesses sociais, políticos, económicos e culturais.

Sobre a sequência dos temas no programa e nos manuais escolares, constatámos através da sua análise, que os temas expostos, como anteriormente os apresentamos, seguem uma sequência lógica dos acontecimentos. O mesmo acontece de um manual para outro, apesar de verificarmos alguns avanços e recuos assim como a repetição de alguns temas, que podem ser entendidos no âmbito da consolidação progressiva das abordagens, se atendermos ao grau de profundidade que os mesmos vão merecendo, tendo em conta as idades dos alunos em cada classe.

Quanto às orientações metodológicas e ao incentivo à investigação e à criatividade do professor, o entrevistado reconhece existir actividades que incentivam ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de melhoria, de modo a incentivar os alunos a identificarem-se com a História local.

As orientações metodológicas constituem uma ferramenta importante para o professor desenvolver as suas actividades e fazer com que o aluno construa as suas aprendizagens dentro e fora da sala de aula. Partindo-se da concepção de que as actividades que devem ser planificadas no processo de ensino-aprendizagem, referem-se àquilo que o aluno precisa fazer para apreender determinado conteúdo e que a natureza dessas actividades, de preferência, deve fazer o aluno permanecer activo durante todo o processo, cabe ao professor escolher, desse modo, as técnicas e os procedimentos que estejam orientados por esses pressupostos (INIDE, 2019c, p. 51)

Como “ensinar” corresponde aos métodos, procedimentos e formas de organização do ensino, em estreita relação com os objectivos e conteúdos, estando presentes, também, no processo de constituição dos objectos de conhecimento (INIDE, 2019c, p. 52).

Nos programas analisados as actividades metodológicas não são apresentados de forma clara, como corrobora o técnico do INIDE, que no seu entender limitam-se apenas a teorias que não vão de encontro às normas da metodologia do ensino de História, “impedindo” desta forma o normal desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo na avaliação do passado para compreender o presente e perspectivar o futuro.

A abordagem da História de África na disciplina de História foi tendo várias narrativas desde o período colonial à actualidade, sendo que no período colonial não tinha expressão nos planos curriculares.

No período pós-independência verifica-se nova tendência para o ensino da História, que procura integrar os conhecimentos sobre a História local, nacional e africana, no âmbito de uma educação de cariz marxista-leninista, adoptada logo após a independência em 1977, que veio a conhecer alterações em 1991/92, devido às mudanças sociopolíticas – monopartidarismo para o multipartidarismo e a introdução da economia capitalista – implicou a alteração dos objectivos da educação e consequentemente a “reorientação” e/ou “alteração dos objectivos da História.

As mudanças registadas no período pós-independência, procuraram pôr em evidência a herança comum e os valores partilhados pela herança africana para reforçar a compreensão mútua, a integração regional e a paz e consequentemente desenvolver a identidade africana. Revolucionar o ensino da História em África, através de uma nova concepção da História de África (INIDE, 2005a).

Em relação à inserção da História de África no I ciclo do ensino secundário, procurámos saber junto dos professores, autores de manuais e um dos quais respectivamente técnico do INIDE, as suas opiniões e analisámos os manuais para aferirmos o grau de inserção das temáticas sobre a história de África.

Na opinião dos professores, os temas de História de África abordados nos manuais de História do I ciclo do ensino secundário são úteis e ajudam a perceber a História de África, foram bem seleccionados. Por outro, consideram que o seu tratamento devia ser mais aprofundado, para melhor ajudar a valorizar e identificar-se com a História do continente. Outros afirmaram serem pobres e/ou fracos

porque no entender destes o que se fala sobre a História de África é ínfimo, fala-se mais de temas sobre a “História europeia”.

Segundo os autores dos manuais escolares um dos quais técnico do INIDE, a abordagem da História de África no I ciclo do ensino secundário de um modo geral ser “boa”, apesar de admitir a necessidade de desenvolver mais alguns no âmbito das recomendações UA e da UNESCO.

Da análise feita dos manuais do I ciclo do ensino secundário de uma forma geral sobre os conteúdos da História de África, verificámos que estes estão representados, havendo uma desproporção por classe atendendo aos conteúdos programáticos e o grau de inserção da História de África. Dos três manuais analisados o da 7ª classe é o que mais temas tem sobre a História de África, seguindo-se o da 9ª classe e o da 8ª classe é o que menos temas possui sobre a temática em análise.

Olhando para os resultados podemos afirmar que a História de África encontra-se representada no I ciclo do ensino secundário, embora seja de salientar a preocupação levantada pelos professores e corroborada pelos autores de manuais um dos quais técnico do INIDE, da necessidade de melhoria, inclusão de outros temas e aprofundamento dos mesmos.

Na mesma linha de informação sobre o nível de abordagem, os autores de manuais apontaram como pontos fortes a exploração de temas sobre História de África do Norte, do Oeste, Central e Austral a partir de reinos considerados paradigmáticos e a aplicação do princípio de “progressão em espiral”. Como pontos fracos, referem a ausência total de temas sobre África Oriental, fraca “descolonização” dos conceitos históricos de acordo com as orientações da UNESCO e a pouca referência sobre a participação de África na I e II Guerras Mundiais.

Da análise feita verificámos que os conteúdos presentes nos manuais reportam ao período que vai desde as “origens do Homem” (Idade Antiga) até à descolonização de África (Idade Contemporânea), abordando-se essencialmente temas ligados aos períodos “dos séculos de reajustamento e a ocupação europeia e a reação dos africanos até ao movimento de libertação após a II Guerra Mundial”. Do ponto de vista da periodização da História, percebemos que é um período bastante extenso, que pressupõe uma abordagem sintética se considerarmos que neste nível de escolaridade a disciplina de História dispõe de três tempos semanais na 7ª e 8ª classes e dois tempos semanais na 9ª classe.

Das análises realizadas, podemos aferir que a inserção da História de África carece de alguma melhoria o que passa pela revisão curricular, obedecendo aos parâmetros para a sua realização e actualização dos programas e dos manuais, atendendo às dinâmicas sociais. Nas futuras actualizações dos programas e manuais de História, poderia ter-se em conta a proposta do projecto “Uso pedagógico da História geral de África” (2015), que propõe conteúdos comuns a desenvolver, compostos por 9 unidades: “1) África e as origens da Humanidade e das civilizações; 2) civilizações e culturas da África antiga; 3) estados, reinos, impérios (política, comércio, técnicas, ...etc.); 4) escravaturas, tráficos negreiros e resistências; 5) transformações e dinâmicas internas do século XVI ao XIX; 6) colonização, resistências e movimentos de libertação; 7) nascimento e evolução dos novos estados africanos (neocolonialismo, pan-africanismo e a construção da Unidade Africana); 8) África e os novos desafios (as questões emergentes, renascimento africano, género, ambiente, novas dominações) e 9) as diásporas africanas (diásporas antigas, diásporas surgidas da escravatura, diásporas modernas – imigração e fuga de cérebros, contribuições das diásporas na construção do mundo moderno) ” (INIDE, 2015, p. 2).

Da proposta acima referenciada e fazendo uma analogia aos conteúdos da História da África expressos nos manuais de História do I ciclo do ensino secundário, notamos a inclusão dos conteúdos dos pontos 1, 2, 3, 4 e 6, ainda que com algumas “limitações” no desenvolvimento e profundidade do mesmo, “obedecendo” à faixa etária dos alunos neste nível e ao gradualismo em forma de espiral com os seus avanços e recuos, permitindo a consolidação.

Da análise feita à iconografia dos manuais, constatámos em alguns casos a sua ausência em certos conteúdos como é o caso da 7ª classe no tema sobre África na Idade Média. Por exemplo, não apresenta as imagens dos soberanos africanos que destacaram-se no desenvolvimento do continente. No geral, a iconografia nos manuais contribui para a construção e consolidação das representações sobre a História de África. Contudo, constatámos que em alguns casos inspiram poucas comparações e interpretações, a fim de que o aluno faça analogias.

Os autores dos manuais utilizaram preferencialmente as fontes escritas e nelas destacam obras como as de Cheik Anta Diop, Ki-zerbo, Vansina, Cavazzi e UNESCO, importantes para a História de África. Afirmaram, de igual modo, não terem usado as fontes orais e iconográficas. Pela análise dos manuais, percebemos que a bibliografia usada é maioritariamente produzida e editada fora de África, com destaque para a Europa, em particular editada em Portugal. Verifica-se o uso “exclusivo” de línguas

européias como veículo de expressão científica, porque para além das obras serem produzidas fora do continente, são igualmente escritas em línguas europeias, o que coloca à margem os africanos que não dominam as referidas línguas, reforçando a “alienação” e/ou “marginalização” dos africanos no acesso ao conhecimento sobre África.

Segundo Djait (2010), as fontes escritas constituem um imenso campo de pesquisa e de reflexão: primeiramente, porque cobrem um período que começa com a invenção da escrita e termina no limiar dos Tempos Modernos (século XV); reconhecendo de igual modo a imensidão do continente, com diversas civilizações justapostas e sucessivas; e, por fim, porque as fontes são de línguas, tradições culturais e tipos diferentes.

Em África, apesar de as fontes escritas terem registos antigos sobre a sua existência, tardou a sua difusão e “utilização em larga escala”. As civilizações africanas, no Saara e ao Sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita; como na África ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade (Vansina, 2010, p. 139).

Apesar de os autores de manuais terem referido o não uso das fontes orais para a elaboração dos manuais, foi referida pelos alunos de forma espontânea como fonte para o conhecimento da História de África. As fontes orais constituem-se como elementos de socialização e transmissão de conhecimentos e valores ligados a tradições, hábitos e costumes familiares e da localidade, bem como de algumas vivências e portadores dos acontecimentos recentes da História, que em alguns casos não coincide com a veiculada no manual.

Atendendo ao contexto angolano, está por “escrever” grande parte da História local e alguns dos acontecimentos da História recente de Angola, como a luta pela independência nacional ou a guerra civil pós-independência. Apesar de ainda existirem actores vivos e alguns membros da família dos alunos terem vivenciado directa ou indirectamente e/ou possuírem informações sobre estes eventos, é necessário incentivar os alunos nesta busca de informação dentro das brechas que o programa e os temas abordados podem possibilitar.

A tradição oral no dizer de Ki-Zerbo (2010) constitui um verdadeiro acervo vivo. Os seus principais guardiões são as pessoas mais velhas, que muitas vezes se apresentam com voz cansada e memória

“um pouco obscura”. Xavier (2014) justifica apontando a importância da oralidade como um dos principais canais de ensino e aprendizagem para a sobrevivência e desenvolvimento do ser vivente. Funciona como mola mestra de transmissão e aquisição da cultura desde as comunidades primitivas até hoje, sobretudo nas coletividades sem escritas e iletradas (p. 111).

As novas tecnologias de informação (internet e as redes sociais), constituem-se também na actualidade como fonte de conhecimento. Apesar das dificuldades que se registam no acesso a estes serviços, são uma fonte utilizada para busca de informações. Permitem, na medida do possível, que os professores orientem os alunos a fazerem determinadas pesquisas em sites sugeridos, por exemplo do manual da 9ª classe.

A escola, os professores e a família foram evocados, sendo eles instituições e agentes de socialização e de transmissão de conhecimentos e valores ligados não só à localidade como à História de África, com realce ao professor e à escola que o fazem de uma forma “formal”, obedecendo aos parâmetros traçados (plano curricular, programa e manual), com a finalidade de manutenção da memória social e cultural.

8.2. Percepções dos alunos sobre a História de África

Vamos, em seguida, concentrar-nos nos resultados dos alunos inquiridos, principalmente no que concerne aos acontecimentos e personalidades mais referenciados espontaneamente, isto é, aqueles constantes do top 20, fazendo contraponto com outros elementos das respostas dos mesmos e dos outros grupos, com os documentos analisados e as teorias sobre as representações sociais, memória e identidade, enquadrando-os no processo de ensino aprendizagem.

É interessante analisar a natureza dos processos identitários em África segundo Mendes et al. (2010), na medida em que estes têm implicações na formação dos jovens, já que o conhecimento dos acontecimentos e figuras que marcaram a memória colectiva dos povos se apresenta como elemento de relevância que influencia a construção identitária dos povos e mormente dos jovens. Para Cabecinhas et al. (2006), as representações sociais constituem um conceito fundamental para entender o modo como a História é recordada ou esquecida pelos indivíduos em função das suas identidades sociais.

As representações sociais da História são como ‘mapas’ das origens e das missões históricas de cada grupo, que estão em permanente renegociação ao longo do tempo, produzindo e reflectindo as mudanças da sociedade (Liu & Hilton, 2005).

Em relação aos principais acontecimentos da História de África, evocados de forma espontânea pelos alunos, dos 20 mais referenciados, conforme descrito no capítulo VII encontramos: i. Antes da presença europeia em África – África como berço da humanidade; ii. depois da presença europeia em África – tráfico de escravos, abolição do tráfico de escravos, conferência de Berlim, colonização, ocupação colonial, revoltas africanas e presença dos europeus em África; I e II Guerras Mundiais, ligadas ao processo da descolonização (pan-africanismo, conferência de Bandung, independência dos países africanos independência de Angola) e pós-independência (países da linha de frente, guerra civil em África, regime do apartheid, batalha de Cuito Cuanavale, fim do apartheid na África do Sul e realização do campeonato do mundo de futebol na África do Sul em 2010). De referir que a realização do mundial de futebol na África do Sul, foi uma oportunidade de os africanos mostrarem a sua capacidade organizativa, de acolhimento e de unidade na diversidade. Serviu também para que as nações de outros continentes entrassem em contacto e conhecessem as riquezas culturais de África.

Olhando para a composição, onde de forma livre solicitamos que contassem a História de África a um visitante, constatámos que os acontecimentos mencionados vão de encontro às preferências nas evocações espontâneas. Por exemplo: África berço da humanidade, a conferência de Berlim, a colonização, luta de libertação. Verificámos uma certa convergência entre os acontecimentos mencionados nos principais acontecimentos e os da composição, o que mostra uma coerência nas evocações dos alunos.

Em relação às personalidades mais importantes de África, que fazem parte do *top 20*, mencionadas espontaneamente pelos inquiridos, dezasseis referências estão ligadas aos movimentos nacionalistas, luta pela libertação nacional e ao pan-africanismo, seguidas de duas ligadas às resistências contra o tráfico de escravos e a ocupação europeia de África. Apenas uma mulher figura no *top 20*, a rainha Njinga Mbandi.

Do ponto de vista temporal, apenas três personalidades referem-se a um período temporal mais longínquo (uma no século XV e duas no século XVII), as outras personalidades fazem parte do período do século XX e XXI.

A preferência nas evocações espontâneas sobre as principais personalidades africanas vai para as políticas, com destaque para aqueles que dirigiram, participaram nas “lutas” pela libertação dos seus países em contraste com aquelas que se destacaram na cultura, literatura, economia e religião, que aparecem fora do *top 20* de forma residual.

Olhando para os resultados dos inquiridos sobre os principais acontecimentos e as principais personalidades e estabelecendo relação com as tendências sistemáticas que se têm observado nos estudos sobre as representações sociais da História, constatámos que elas estão relacionadas principalmente com o *efeito de recência*, o *eurocentrismo* e o *efeito nostálgico*, como a seguir demonstramos:

- ✓ para os acontecimentos, o predomínio vai para o *efeito de recência*, têm a ver com a tendência para recordar os acontecimentos mais recentes com destaque para os relacionados com processo de colonização, descolonização, a I e II Guerras Mundiais e o período pós-independência; *eurocentrismo*, para o contexto em estudo podemos considerar aqueles ocorridos na Europa e nos Estados Unidos e os que ocorreram em África cujos “actores principais” foram os europeus, como são os casos do tráfico de escravos, “abolição do tráfico de escravos” e a conferência de Berlim, que estão entre os cinco mais referenciados. Quanto ao efeito *nostálgico* podemos referir a África como berço da humanidade;
- ✓ nas principais personalidades destacam-se as que se evidenciaram nos últimos 80 anos e algumas que ainda se destacam, ficando patente a *tendência de recência*, ao passo que as ligadas ao período mais antigo foram remetidas quase ao esquecimento, verificando-se pouca tendência a nostalgia, tendo sido mencionadas algumas personalidades que reportam ao século XV e XVII;
- ✓ O *efeito sociocentrismo*, que segundo Liu et al., (2005, 2009) é a tendência para considerar como mais importantes os acontecimentos que ocorreram no seu próprio país, teve pouca notabilidade nas principais evocações dos alunos, tendo sido mencionada apenas a independência de Angola e a batalha do Cuito Cuanavale, ao passo que para as principais personalidades foram mencionadas seis (Agostinho Neto, Jonas Savimbi, rainha Njinga Mbandi, rei Mandume, José Eduardo dos Santos e Holden Roberto).

Ressalta, tanto nas evocações dos alunos quanto nos manuais, uma tendência androcêntrica, colocando o homem no centro das dinâmicas sociais, como sublinham Bourdieu (1999), quando refere

a violência simbólica masculina. Os resultados vão de encontro ao estudo de Cabecinhas e Laisse (2021), ao afirmarem que “os manuais escolares, tal como outros instrumentos de memória pública, espelham as desigualdades de poder que estruturam a sociedade, nomeadamente as assimetrias de poder simbólico entre homens e mulheres, remetendo as mulheres para as franjas da invisibilidade” (p.19). Esta pretensão da mulher nas representações sociais da História de África é fruto da hegemonia que o homem foi tendo, ou seja, constitui-se como principal elemento da história e da cultura. Segundo Pereira e Carmo (2015), a História foi feita por homens e para homens, nesse contexto a mulher foi representada como sujeito histórico marginal.

As principais tendências verificadas nas evocações dos inquiridos sobre os acontecimentos e as personalidades guardam paralelismo à memória cultural e social segundo Jan Assmann (2008), que afirma que a memória cultural é institucionalizada, exteriorizada, objetivada, sendo preservada através de um conjunto de símbolos estáveis (celebrações, objetos, filmes, música, dança, etc.), que podem ser transferidos de um lugar para outro e transmitidos de geração em geração. Enquanto segundo o mesmo autor a memória comunicativa diz respeito a acontecimentos do passado recente, que um indivíduo partilha com os seus contemporâneos, transmitida oralmente, correspondendo a uma “memória viva” que geralmente não vai para além de 80 anos.

As preferências dos alunos apontam para a memória social se considerarmos o horizonte temporal dos mesmos, isto é, a distância temporal em relação aos inquiridos. Contudo, este posicionamento não deve ser “estanque” se considerarmos que “toda a memória cultural” é uma memória social.

Comparando os acontecimentos evocados de forma espontânea com os constantes nos programas e manuais em uso no I ciclo do ensino secundário, podemos constatar que muitos dos acontecimentos mencionados são abordados neste nível de escolaridade numa ou noutra classe de “forma directa”, isto é, fazem parte e são abordados nos manuais – tráfico de escravos, independência dos países africanos, abolição do tráfico de escravos, I e II Guerras Mundiais, colonização, ocupação colonial, revoltas africanas, independência de Angola, pan-africanismo, África berço da Humanidade, chegada dos europeus em África e descolonização de África – e de forma “indirecta”, acoplado em outros temas – independência de Angola.

Olhando para os programas de História do ensino primário encontramos alguns temas expressos nos programas e nos respectivos manuais, como são os casos do tráfico de escravos, abolição do tráfico de escravos, a conferência de Berlim e o surgimento do nacionalismo em África, abordados na 6ª classe e

constantes no I ciclo do ensino secundário. Este facto contribui para a consolidação dos conhecimentos abordados de forma gradual e progressiva.

Fazendo a mesma comparação em relação às personalidades mais evocadas, programas e manuais em análise, verificamos que são poucas aquelas que são abordadas nos manuais em análise, num total de quatro (Njinga Mbandi, Nelson Mandela e Leopoldo Senghor), as restantes são abordadas nas classes anteriores (5^a e 6^a classes).

Esta constatação leva-nos a refletir em torno do manual escolar como um veículo de transmissão e disseminação de conhecimentos, no desenvolvimento do currículo, ao acompanhar trajectórias de ensino e aprendizagem. Cabral (2005) considera que o manual escolar amplia a visão do mundo, contribui para a formação, difusão e manutenção de diferentes interesses sociais, políticos, económicos e culturais. Por sua vez, Cabecinhas e Laisse (2021) salientam que os manuais escolares constituem um produto cultural complexo, onde se cruzam questões científicas, pedagógicas, políticas, socioeconómicas e artísticas.

Os manuais escolares expressam aquilo que uma determina sociedade pretende conservar e legar à posteridade. Como nos diz Wertsch (2002 referenciado por Cabecinhas e Laisse, 2021), a História oficial e a memória pública estão intimamente relacionadas, resultando de um processo seletivo de construção do passado em um dado contexto cultural, processo esse que não pode ser compreendido sem ter em conta as relações assimétricas de poder entre grupos, os símbolos culturais e as agendas do presente. Como afirmam Cajani et al. (2019), os manuais de História raramente desafiam as narrativas dominantes da nação num dado momento histórico.

Nora (1989) considera os manuais enquanto “lugares de memória” e para Pollak (1989) os manuais escolares têm constituído um veículo privilegiado de disseminação da “memória oficial” da nação.

Os manuais são também veículos de transmissão e construção das identidades, na medida que estes trazem o passado no presente e este por sua vez projecta para o futuro. Segundo Woodward (2000), a identidade se forma mediante um fio estabelecido entre o presente e o passado e o presente e o futuro, na formação de novas identidades que estão interligadas a realidades sociais e culturais concretas dentro de um contexto próprio, ou seja, a redescoberta do passado como forma de reconstrução da identidade.

Nesta perspectiva, o manual de ensino de História serve de veículo da ideologia dominante, pois determina aquilo que deve ser ensinado, excluindo e remetendo para o esquecimento outros factos, fazendo com que predominem representações hegemónicas.

Verificámos nas evocações dos alunos factos recentes, por exemplo o regime do apartheid, países da linha da frente, guerra civil, alguns abordados de forma superficial nos manuais e outros que não constam dos manuais, e que foram apreendidos por outras fontes, como os meios de comunicação, a família, os jornais, entre outras mencionadas pelos alunos.

Esta análise leva-nos a fazer uma ligação ao contributo da comunicação na construção das representações, identidade e memória. A compreensão do conteúdo de uma representação exige a sua integração na estrutura social e esta remete para clivagens, diferenciações e relações de dominação (Bourdieu, 1999). As representações sociais são construídas através dos processos de comunicação quotidiana, contribuindo para a percepção de uma realidade comum a um determinado grupo e servindo como guia da acção desse grupo (Jodelet, 1991; Moscovici, 1998). Aleida Assmann (2011) é de opinião que “indivíduos e culturas constroem suas memórias interactivamente através da comunicação por meio da língua, de imagens e de repetições ritualísticas, e organizam suas memórias com o auxílio de meios de armazenamento externos e práticas culturais” (p. 24)

Das personalidades evocadas podemos notar claramente a “ausência de outras forças vivas” da sociedade, em contradição com “as personalidades políticas”, ligadas ao processo do nacionalismo, esquecendo que estas assentaram as suas bases nas outras classes com as quais foi possível alcançar os triunfos dos desígnios traçados. Pollak (1989) fala-nos das memórias subterrâneas.

A este respeito Cabecinhas e Laisse (2021), são de opinião que a construção da História é uma forma de exercício do poder e geralmente os manuais escolares, tal como outros instrumentos de memória pública, espelham as desigualdades de poder que estruturam a sociedade. Nesta linha de pensamento associamos as evocações dos participantes sobre as principais personalidades em que no top 20 apenas uma mulher é evocada (rainha Njinga Mbandi). Cabecinhas e Laisse (2021) atribuem esta tendência a “assimetrias de poder simbólico entre homens e mulheres, remetendo as mulheres para as franjas da invisibilidade” (p. 19). As autoras apontam que, à semelhança do que tem sido observado em estudos realizados recentemente em outros países (e.g., Chiponda & Wassermann, 2015; Fardon &

Schoeman, 2010), os manuais escolares analisados continuam a silenciar e a excluir as mulheres, sendo estas ausentes ou retratadas como mera ilustração genérica e não personalizada.

Neste sentido, esforços devem ser envidados para que se reforce a inclusão e a abordagem do papel da participação da mulher nos diferentes processos históricos, nos manuais de História nos distintos períodos, e os professores devem procurar, sempre que possível nas suas aulas mencionar o papel das mesmas na participação da História nacional e africana.

Percebemos também, tanto nos acontecimentos como as personalidades, que se destacaram os mais “recentes”, ligados ao século passado e alguns ao século actual. As personalidades e os acontecimentos mais antigos estão voltados, em alguns casos, ao esquecimento. No caso dos acontecimentos referentes a África na idade média, o programa e o manual de história da 7ª classe aborda as principais formações estatais da idade média africana (o reino do Ghana, Mali, Songhai, Benim e Monomotapa), contudo, foram praticamente esquecidas as principais personalidades ligadas aos referidos reinos.

Quanto à promoção da identidade e memória, o técnico do INIDE que entrevistamos afirma ser este um dos objectivos do ensino de História, para criarem nos alunos esses valores, por exemplo sobre o processo de hominização, as grandes civilizações de África Negra, as resistências à ocupação colonial e as lutas de libertação nacionais.

Por seu turno, os professores apontaram que valorizar a nossa identidade e o passado de África é muito importante, por permitir que os alunos conheçam mais sobre a História do nosso continente, identidade africana, identidade cultural, como podemos constatar dos estratos de alguns professores: “contribui bastante na medida em que os reinos, as acções dos nossos antepassados estão nos manuais”, “em algumas particularidades quando falamos sobre a formação dos grandes estados as civilizações da antiguidade, mostra que o africano antes já tinha a sua própria identidade cultural e a que afirma que “os conteúdos (...) contribuem para a promoção da identidade e da memória social africana na medida que através deles dá-se a valorização da história e a busca da identidade africana”.

Os alunos por sua vez mostram-se identificados com a cultura e identidade africanas. Quando solicitados a emitirem o seu grau de identificação com diversos grupos – angolanos, africanos, pessoas que falam a língua portuguesa e que falam a sua língua materna – de forma geral mostraram uma

forte identificação com os respectivos grupos. O que é positivo para a construção da identidade, a valorização da sua cultura e da cultura dos outros povos.

Conclusões

Este trabalho de investigação teve como propósito perceber as representações sociais da História de África no I ciclo do ensino secundário, através da análise dos manuais de História, de entrevistas aos professores, autores de manuais, um dos quais técnico do INIDE, de inquéritos aos alunos e de documentos que regulam o ensino da História, a fim de responder à questão de pesquisa: *que representações sociais da História de África são veiculadas no I ciclo do ensino secundário em Angola?*

Os objectivos da disciplina de História, nos diversos contextos históricos e com as respectivas directrizes político-ideológicas, respondem a um dado currículo. Os conteúdos da disciplina de História vão mudando de orientação, alinhando-se não só com a realidade nacional, regional, continental, como também global, reflectindo-se, deste modo, nos manuais escolares de História em uso nos diferentes momentos históricos.

De uma forma geral, os manuais estão alinhados com os programas de ensino, nomeadamente no que concerne à forma como desenvolvem os conteúdos programáticos e, em particular, os conteúdos e/ou temas relacionados com a História de África, apesar de termos registado alguns desajustes entre os mesmos. Este facto foi confirmado pelos resultados das entrevistas aos professores e a autores de manuais, que consideram que os dois instrumentos evidenciam alinhamentos nem sempre explícitos e consistentes. A sequência dos temas no programa e nos manuais escolares, apresenta uma visão diacrónica e uma visão sincrónica da História da Humanidade.

As imagens constantes nos manuais nos temas que tratam sobre a História de África ajudam à compreensão dos factos tratados, tornando-os “apelativos”, apesar de constatarmos que as mesmas, em alguns casos, servem apenas uma função ilustrativa. Grande parte das imagens que constam nos manuais não são acompanhadas de legendas com informação que permita a sua contextualização, pelo que dificilmente vão de encontro ao papel proposto por Rösen (1997), que considera que estas devem ser uma fonte histórica que permita a interpretação, comparações e a “condução” dos alunos à percepção do singular e diferente do passado, comparando com a vivência do presente, traduzindo, ainda, o desafio de uma compreensão interpretativa. As escassas orientações metodológicas constantes nos programas raramente impulsionam os professores a trabalharem as imagens e as actividades constantes nos manuais analisados com os alunos, raramente fomentam que os alunos desenvolvam a sua própria interpretação. Também verificámos a ausência de iconografia sobre alguns temas da História de África.

No que concerne aos períodos históricos sobre o estudo de História de África, os manuais do I ciclo do ensino secundário e os conteúdos neles constantes, verificámos que reportam ao período que vai desde as “origens do homem” (Idade Antiga) até à descolonização de África (Idade Contemporânea). O facto de se tratar de um período bastante extenso, dificulta a sua abordagem de forma consistente e a articulação horizontal e vertical dos temas de História de África, fazendo com que os alunos não tenham uma “fotografia” deste longo período.

Para a elaboração dos manuais, segundo a afirmação dos autores de manuais entrevistados durante esta pesquisa, foram utilizadas as fontes escritas, destacando-se as obras de Cheik Anta Diop, Ki-zerbo, Vansina, Cavazzi e da UNESCO. Da análise feita à bibliografia constante nos manuais verificámos que a maioria das referências bibliográficas corresponde a livros editados fora do continente africano, cuja aquisição é difícil, mesmo por parte dos professores. De referir ainda que essas obras não se encontram disponíveis nas bibliotecas escolares para consulta. As evocações dos alunos levam-nos a considerar a importância dos meios de comunicação social, a família e as novas tecnologias na aquisição de conhecimentos.

Em relação aos principais acontecimentos sobre a História de África, os alunos destacaram o tráfico de escravos, a escravatura, a colonização, o movimento revolucionário contra as políticas coloniais e alguns factos da pós-independência.

As personalidades da História de África mais referenciadas pelos alunos estão ligadas aos movimentos nacionalistas, à luta pela libertação nacional e ao pan-africanismo. Prevalece essencialmente a tendência de *recência*, pois a maioria das personalidades evocadas dizem respeito aos últimos 60 anos.

As representações sociais da História de África expressas pelos alunos nos principais acontecimentos estão relacionadas àquelas abordadas nos manuais de História do I ciclo do ensino secundário. Em relação às personalidades evocadas, na sua maioria, estão ligadas ao nacionalismo, tema abordado na 6ª classe. As outras fontes, como os meios de comunicação social e a internet, contribuem para a construção dos conhecimentos dos alunos.

Verifica-se um certo apagamento do papel das mulheres, já que encontramos apenas uma referenciada pelos alunos no *top 20*, a rainha Njinga Mbandi, entre as personalidades mais importantes da História de África. Tal tendência também é verificada nos manuais em análise, onde apenas a mesma mulher é

destacada ao abordar-se a História de África. Quando aparecem mulheres não se atribui e não se valoriza suficientemente o papel por estas desempenhado. Estudos em outras realidades mostram a mesma tendência. Cabecinhas (2018) menciona que “as mulheres aparecem simultaneamente como “excepcionais” e “excluídas” da história”. Por sua vez Cabecinhas e Laisse (2021), num estudo sobre as imagens de mulheres nos manuais de História moçambicanos, salientam as escassas referências ao papel das mulheres na História de África. Também Chiponda e Wassermann (2015) e Fardon e Schoeman (2010) consideram que os manuais continuam a silenciar e a excluir as mulheres.

Nas evocações dos alunos sobre as principais personalidades verifica-se uma ausência total das classes sociais dos camponeses, artesãos e outras, classes essas que foram centrais na altura das lutas nacionalistas. Esta perspectiva também é visível nos manuais, quando são tratadas as narrativas a elas associadas. São abordadas como complementares àquelas dirigentes ou que estão no poder e a sua participação em actividades económicas. Trata-se das memórias subalternas. Pollak (1989) identifica-as como as memórias dos excluídos, dos marginalizados, das minorias e da história oral.

A pesquisa evidenciou que nas evocações dos alunos predomina o efeito de recência, principalmente nas personalidades consideradas importantes para a História de África, que reportam aos últimos 80 anos e algumas à actualidade.

Observamos uma ausência, também, de temas ambientais, que na actualidade têm merecido um destaque especial pelos impactos negativos das alterações climáticas no ecossistema e face à necessidade da consciencialização da sociedade para juntos preservarmos a nossa casa comum.

A antiguidade histórica africana foi pouco referenciada tanto nas personalidades quanto nos acontecimentos. Este facto pode estar ligado às “limitações” dos programas e conseqüentemente dos manuais de História que abordam pouco estas temáticas e em outros casos pela “aversão” a estes temas, como foi afirmado por certos professores.

Os alunos mostraram-se identificados com o grupo dos africanos, dos angolanos, daqueles que falam a sua língua materna e a língua portuguesa. Esta identificação com os padrões etnolinguísticos, nacional e supranacional, aponta para possibilidades de “construção” e valorização das memórias e identidades culturais.

Existe uma fraca “descolonização” dos conceitos históricos e das narrativas de acordo com as orientações da UNESCO, pois verifica-se um discurso de “fora para dentro”, ou seja, um discurso

“eurocêntrico”. Por exemplo, a periodização da história de África apensa à periodização da história “Universal” e em muitos temas sobre a História de África, como a colonização, em que a acção dos africanos é descrita com certa “passividade”. Noutros temas, como a I e a II Guerras Mundiais, a abordagem à participação dos africanos nestes eventos é superficial. Nesta perspectiva, Mignolo (2017) é de opinião que a superação de um olhar “colonizado” demanda um esforço analítico e crítico na compreensão do real, uma responsabilidade política e um compromisso social, com o intuito de superar a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade.

Das análises feitas podemos aferir que a inserção da História de África beneficiaria de uma revisão curricular e de uma actualização dos programas e dos manuais. Nas futuras actualizações dos programas e manuais de História, poderia ter-se em conta a proposta do projecto “uso pedagógico da História geral de África” (INIDE, 2015). Consideramos fundamental que os técnicos do INIDE envidem esforços para auscultar a pluralidade de vozes, em especial aquelas ligadas ao processo de ensino aprendizagem (professores), especialistas em ciências sociais e humanas e quiçá os alunos, com vista à inclusão de temas sobre a História de África na disciplina de História no I ciclo do ensino secundário.

De um modo geral, mediante a revisão da literatura, constámos que a temática em análise ainda não é explorada no país, pois não encontrámos trabalhos anteriores que abordassem as representações sociais da História de África nos manuais escolares, sendo este estudo pioneiro nesta temática.

O pioneirismo deste trabalho sobre as representações sociais da História de África, junto dos estudantes, associado à interdisciplinaridade, à triangulação metodológica, à recolha de dados fora da capital do país (quase todos os estudos publicados sobre as representações sociais da História foram realizados nas capitais dos respectivos países), constituem aspectos inovadores do presente estudo.

A pesquisa torna-se também relevante não só pela análise dos manuais de História do I ciclo do ensino secundário e dos inquéritos aos alunos como também pelo contributo para a constante melhoria do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como ponto de reflexão na construção do “currículo” da disciplina de História neste nível e para as futuras revisões e produção de programas e manuais de História.

O ensino da História de África no I ciclo do ensino secundário é de extrema importância para a formação e “consolidação” das bases sobre a identidade africana, em geral, e, em particular, a identidade nacional, fortalecendo e consolidando as abordagens feitas no ensino primário.

Desta forma, ao conhecerem e ao identificarem-se com a História de África, os alunos compreenderão melhor o “outro” nas inter-relações sociais que na actualidade ganham protagonismo em sociedades cada vez mais caracterizadas pela interculturalidade.

Em virtude das limitações impostas pela Covid-19, que por muito tempo colocou Luanda sobre cerca sanitária, local onde estão concentrados os autores de manuais e os técnicos do INIDE, não conseguimos envolver um maior número destes profissionais neste estudo. Entrevistamos dois autores de manuais um dos quais técnico do INIDE. Os resultados destas entrevistas foram imprescindíveis para fazer a triangulação com os dados recolhidos.

Os trabalhos de investigação científica, em particular as suas conclusões, sugerem sempre possíveis caminhos para futuras investigações e pelo facto de termos trabalhado as representações sociais da História de África em contexto escolar e termos trabalhado sobretudo com jovens, consideramos que seria importante que em futuras investigações: se realizem trabalhos semelhantes no mesmo nível de formação noutras províncias e, se possível, com participantes de diferentes faixas etárias, para permitir a comparação do comportamento das representações sociais da História de África em diferentes realidades e contextos; se possa fazer um estudo comparativo de manuais do I ciclo do ensino secundário de várias gerações. O mesmo poderia fazer-se com outros níveis de escolaridade; se façam estudos comparativos das representações sociais da História nos diferentes níveis com outros países de língua oficial portuguesa e não só; se façam estudos sobre o uso dos manuais escolares nas aulas de História; se ausculte como determinadas imagens são interpretadas pelos estudantes.

Referências

- Abric, C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Friburgo: Delval.
- Adão, A, & Matos, C. (1992). A História no ensino liceal oitocentista: variantes de uma memória da Nação. In *Primeiro Encontro sobre o Ensino da História*. "Comunicações" (pp. 57-75). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Agência Angola Press (2018). www.angop.ao/angola/.../2018.
- Alberti, V. (2011). História dentro da história. In Pinsky (org). *Fontes Históricas* (pp. 155-202). 3ª Edição, Editora Contexto.
- Altuna, R. (2006). *Cultura Tradicional Banto*. Paulinas Editora-Portugal.
- Amselle, J. & M'Bokolo, E. (Coord.). (2014). *Pelos meandros da etnia. Etnias, tribalismo e estado em África*. Edições Mulemba e Edições Pedagogo.
- Amselle, J. (2014). Etnias e espaços: para uma antropologia topológica. In, Amselle, J & M'Bokolo, E. (Coord.). *Pelos meandros da etnia. Etnias, tribalismo e estado em África*, (6), 23-54. Edições Mulemba e Edições Pedagogo.
- André, H. (2010). *O ensino da história em Angola: balanço (1975/2009) e prospectiva*. (Dissertação de Mestrado em História e Educação, Universidade do Porto). <https://hdl.handle.net/10216/57329>.
- André, H. (2014). *O ensino da história em Angola entre 1960 e 2012: Evolução, formação de professores e cooperação internacional*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/79949/2/36208.pdf>
- Angola (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional (2018-2022)*.
- António, M. (2019). *A construção de paz em zonas de transição cultural*. Apresentado no Evento sobre a Bienal da Paz em Angola no ISCED-Sumbe, no prelo.
- António, U. (2019). *África para os africanos*, <https://angola24horas.com/opiniao/item/13387-africa-para-os-africanos>
- Apple, M., & Christian-Smith, L. (1991). *The politics of the text book*. Routledge.

- Assembleia Geral das Nações Unidas. (2009). Dia Internacional de Nelson Mandela. <https://www.un.org/es/events/mandeladay/>
- Assembleia Nacional. (2001). Lei de Bases nº13/2001, de 31 de Dezembro de 2001, do Sistema de Educação.
- Assembleia Nacional. (2016). Lei de Bases nº17/16, de 07 de outubro de 2016, do Sistema de Educação.
- Assembleia Nacional. (2020). Lei de Bases nº32/20, de 12 de agosto de 2020, do Sistema de Educação.
- Assmann, A. (2006). Memory, individual and collective. In: Goodin, E.; Tilly, C (Ed.). *The Oxford handbook of contextual political analysis*, (pp. 210-224), Oxford University Press.
- Assmann, A. (2011). *Espaços da recordação. Formas e transformações da memória cultural*. Tradução: Paulo Soethe. Editora: Unicamp.
- Assmann, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. In. *New German Critique*, 65, p. 125-133.
- Assmann, J. (2008). Memória comunicativa e memória cultural. In: A. Erll, A. Nünning, (Ed.). *Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook*, (pp. 109-118). De Gruyter. Trad. Frotscher, M.
- Azevedo, A. (2016). *Qual África a ensinar? Tendências e perspectivas*. *Projecto história*, 56, 233-255, maio-agosto <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/6072/20888>.
- Bahu, H. (2011). A noção de subalternidade e a distribuição étnica de Angola. In *Revista internacional em Língua Portuguesa - Migrações*, 24, 49-61. http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_livro_migracoes.pdf.
- Barca, I. (2004). *Para uma educação histórica de qualidade*. *Centro de Investigação em Educação C/Ed*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Trad. Aurora Narciso. Plátano Editora.

- Berelson, B., Lazarssfeld, P. (1952). *The analysis of communication content*. Glencoe: Free Press.
- Best, J., & Kahn, J. (1993). *Reserch in education*. (7^a ed.) Allyn and Bacon.
- Bittencourt, C. (2004). Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 471-473.
- Boahen, A. (2010). *História geral da África. Vol. VII: África sob dominação colonial, 1880-1935*. (2^a ed.). Universidade Federal de São Carlos.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). Técnicas de análise de material qualitativo. In R. Bogdan & S. Biklen (Eds.), *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução a teoria e aos métodos* (pp. 303-310). Porto Editora.
- Bong, B. (2014). A África e o Ocidente. A roptura da consciência histórica africana: o principal obstáculo para o renascimento africano. In. Diop, B., & Dieng, D. (Org.) *A consciência Histórica africana*. Edições Mulemba e Edições Pedagogo.
- Bourdieu, P. (1999). A dominação masculina. Bertrand.
- Bravo, C. (1992). Los métodos correlacionales. In C. Bravo & B. Eisman (Eds), *Investigación educativa* (pp. 155-175). Ediciones Alfar.
- Breakwell, G. (2010). *Resisting representations and identity pocesses. Papers on social representations*. 19, 6.1-6.11.
http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2010/19_06Breakwell.pdf.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2^a ed.). Oxford: University Press.
- Cabecinhas, R. & Laisse, S. (2021). Quem Quer Ser apagada?" Imagens de iulheres em manuais de história no ensino em contexto Moçambicano. In *Vista* N.º 8: Julho - dezembro 2021, 1-24
<https://doi.org/10.21814/vista.3517>.
- Cabecinhas, R. & Nhaga N. (2008). Memórias coloniais e diálogos pós-coloniais: Guiné-Bissau e Portugal. In R. Cabecinhas & L. Cunha. (Eds.), *Comunicação intercultural. Perspectivas, dilemas e desafios*. Campo das Letras.
- Cabecinhas, R. (2006). Identidade e memória social: estudos comparativos em Portugal e em Timor-Leste'. In M. Martins, H. Sousa & R. Cabecinhas (Eds.), *Comunicação e Lusofonia: Para uma*

abordagem crítica da cultura e dos media (pp. 183-214). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade e Campo das Letras.

Cabecinhas, R. (2009). Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise”. In M. M. Baptista (Ed.), *Cultura: Metodologias e Investigação* (pp. 51-66). Ver o Verso Edições.

Cabecinhas, R. (2018). Quem quer ser apagada? Memória coletiva e assimetria simbólica. In J. M. Oliveira & C. Nogueira (Eds.), Lígia Amâncio: *O género como ação sobre o mundo* (pp. 113–132). CIS-IUL.

Cabecinhas, R., Jamal, C., Macedo, I., & Sá, A. (2018). Representations of European colonialism, African resistance and liberation struggles in Mozambican history curricula and textbooks. In K. van Nieuwenhuysse, & J. P. Valentim (Eds.). *The colonial past in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp. 217-237). Charlotte, NC: Information Age Publishing. <http://www.infoagepub.com/products/The-Colonial-Past-in-History-Textbooks>.

Cabecinhas, R., Lima, M. & Chaves, A. (2006). Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polémica nas representações sociais da história. In J. Miranda & M. I. João (Eds.), *Identidades Nacionais em Debate* (pp. 67-92). Oeiras: Celta.

Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.

Caetano, M. (1951). *Tradições, princípios e métodos da colonização Portuguesa*. Divisão de Publicações e Biblioteca. Agência Geral do Ultramar.

Cajani, L., Lässig, S., & Repoussi, M. (Eds.). (2019). *The palgrave handbook of conflict and history education in the post-Cold War era*. Palgrave Macmillan.

Cainelli, M., Caimi, F. & Oliveira, S. (2018). A ditadura militar nos livros didáticos de história no Brasil: a lembrança permitida. In Solé, G., & Barca, I. Orgs. (2018). *O manual escolar no ensino da história: visões historiográficas e didáticas* (pp. 13-31). Edição: associação de professores de história (APH).

Capek, V. (1992). Methodologies of textbook analysis. In Swets & Zeitlinger B.V. (Eds.), *History and social studies – methodologies of textbook analysis, report of the educational research* (pp. 120-122). Conselho da Europa.

Carmo, Hermano, Ferreira & Malheiro. (2015). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.

- Carvalho, P. (2008). Estado nação e etnia em Angola. In *Revista angolana de sociologia*, nº 1, pp. 61-71.
- Castells, M. (2002). *O poder da identidade*. Paz e terra.
- Catita, L. (2008). *As representações sociais dos enfermeiros do serviço de urgência face ao doente idoso*. (Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde. Universidade Aberta, Lisboa). <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/701/1/LC412.pdf>.
- Charles, M. (1998). *Introduction to educational research*. 3ª Ed. Logman.
- Chicoadão. (2007). *Angola... Ontem! – Cronologia de passos a caminho da libertação*. Vol. I Caminhos do percurso da luta política (1870-1962). Edição, Editora Nzila.
- Choppin, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares, Ruiz J. (org.). *La cultura escolar de Europa – Tendências históricas emergentes*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: Educação e Pesquisa. [online]. Vol. 30, (3), pp. 549-566
- Connerton, P. (1999). *Como as Sociedades Recordam*. 2ª Edição. Celta.
- Cooper, F. (2016). *História de África. Capitalismo, modernidade e globalização*. História e sociedade, Edições 70.
- Coquery-Vidrovitch, C. (2004). *A descoberta de África*. (2ª ed.) Edições 70.
- 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 (Angola, Brasil, Moçambique e Portugal)*. Mensagem Editora.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. 2ª ed., Alameda.
- Crane, D. (1994). *The sociology of culture: emerging theoretical perspectives*. Oxford, Blackwell.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. (4ª ed.). Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). The foundations of social research: meaning and perspective. In *The research process*. London. Sage Publications.

- CUA. (2015). 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. UA.
- Cupata, J. (2014). *Representações sociais dos angolanos sobre os imigrantes cubanos. O caso do Sumbe*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/3430>.
- Curtin, P. (2010). Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história geral. In Ki-Zerbo, J. (Ed.). *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. (pp. 36-58), 2.ed. rev.
- David, O. & Bar-Tal, D. (2009). *A Sociopsychological conception of collective identity: the case of national identity as an example*. *Personality and social psychology review*, 13(4), 354-379. <http://doi:10.1177/1088868309344412>
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Instituto Jean Piaget.
- Delors, J. (org.). (2012). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Editora Cortez, 7ª edição.
- Diop, B. M. & Dieng, Doudou (org). (2014). *A consciência histórica de África*. Coleção: Reler África. Edições Mulemba.
- DIP. (1977). *Teses e resoluções do 1º Congresso do MPLA/Sobre a Educação*.
- Djait, H. (2010). As fontes escritas anteriores ao século XV. In Ki-Zerbo, J. (Ed.). *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. (pp. 77-1042). ed. rev.
- Doise, W. & Lorenzi-Cioldi, F. (1989). Patterns of differentiation within and between groups. In J.P. van Oudenhoven & T. M. Willemsen (Eds.). *Ethnic minorities. social psychological perspectives* (pp.43-57). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dos Santos, M. (2005). *Portugal, a CPLP e a Lusofonia. Reflexões sobre a dimensão cultural da política externa*. (8), 71–91, Negócios Estrangeiros.
- Dozon, J. (2014). Os bété: uma criação colonial. In, J. Amselle, & E. M'Bokolo, (Coord.). *Pelos meandros da etnia. Etnias, tribalismo e estado em África*. Vol. III, 6, 55-86. Edições Mulemba e Edições Pedagogo.

- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. 6, 273-302. Revue de Métaphysique et Morale.
- Ela, J. (2013). *Restituir a história às sociedades africanas. Promover as ciências sociais na África negra*. Edições Mulemba e Edições Pedagogo.
- Ela, J. (2014). *Cheikh Anta Diop ou a honra de pensar*. Edições Mulemba e Edições Pedagogo.
- Escosteguy, A. (2010). Cartografias dos Estudos Culturais, uma versão latino-americana. Autêntica.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima e J. Pacheco, (orgs). *Fazer investigação. Contributo para elaboração de dissertações e teses*. (pp.105-126). Porto Editora.
- Fage, J. D. (2010). A evolução da historiografia africana. In J. Ki-Zerbo (Org.), *História geral da África: metodologia e pré-história da África. vol. I* (pp. 43-59) Ática/UNESCO.
- Fardon, J., & Schoeman, S. (2010). A feminist post-structuralist analysis of an exemplar South African school history text. *South African Journal of Education*, 30(2), 307–323. <https://doi.org/10.15700/SAJE.V30N2A333>
- Febre, L. (1949). *Combats pour l'Histoire*. Armand Colin.
- Fentress, J. & Wickhan, C. (1992). *Memória social novas perspectivas sobre o passado*. Editorial Teorema Lda.
- Fernandes, J. & Cacumba, P. (2006). *História 12º classe. 2º ciclo do ensino secundário – Reforma educativa*. Texto Editores, LDA.
- Fialho, J. (2017). A construção da identidade social e profissional através da ação das redes de sociabilidade laboral. In *Revista Argumentos*, v.14, (1), pp. 138-162, jan/jun. Departamento de Política e Ciências Sociais. Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. www.periodicos.unimontes.br/argumentos.
- Fialho, R. J. (2001). *La interdisciplinarietà en la escuela: de la utopía a la realidad*. Editorial Pueblo y Educación
- Filipe, A. (2015). A educação no espaço ondjango. Uma perspectiva de comparação com o espaço público contemporâneo. In *Pedagogia 2015*, Havana, Simpósio 8, 2ª ponencia, pp. 146-154, ISBN 978-959-18-1099-1.

- Filipe, A. (2018). *Ondjango. Filosofia social e política africana*. Publicações ECO7.
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed. In *family narratives. Memory Studies*, 1.1, 49-58.
- Flores, M. A. & Flores, M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (Orgs.), *Políticas curriculares: Caminhos da flexibilização e integração*. Actas do IV Colóquio Sobre questões curriculares, pp. 83-92. Universidade do Minho.
- Foucault, M. (1997). *Language, counter-memory, practice: selected essays and interviews*, Eds. Donald F. Bouchard and Sherry Simon, Ithaca, Cornell University Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Furani, P. (2011). Os historiadores e a cultura material. In C. Pinsky, (Org.). *Fontes históricas*. Editora Contexto. São Paulo. Pp.81-110.
- Gatti Jr., D. (2004). *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. EDUSC.
- Gerard, F.-M., & Rogiers, X. (1988). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1985). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 6ª edição.
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5ª ed.). Atlas Editores.
- Gilroy, P. (1997). Diaspora and the detours of identity. In Kathryn Woodward (Ed.), *Identity and Difference*. Sage.
- Gimeno S. J. (1991). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Anaya.
- Gonçalves, J. (2014). Introdução. In Gonçalves, J. (Org.). *África no mundo contemporâneo. Estruturas e relações*. Editoras Garamond Lda e Mayamba Lda.
- González, M. & Muñoz, J. (1987). *Innovación educativa teorías y proceso de desarrollo*. Humanitas.
- Governo, do Distrito do Cuanza-Sul (Gabinete) (1970). *Elementos Informativos Sobre o Distrito do Cuanza-Sul*, Sintel.

- Guerra, P. (1994). *Memória das guerras coloniais*. Afrontamento
- Gulbenkian. (1987). *Estudo global da Universidade Agostinho Neto*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Halbwachs, M. (1950/1997). *La mémoire collective*. Albin Michel.
- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. University Chicago Press.
- Hall, S. (1997). Introduction. In S. Hall (ed.), *Representation: cultural representations and Signifying Practices*, 1-11. Thousand Oaks, Sage Publications and The Open University.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In T. Silva, (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, pp. 103-133, Vozes..
- Hall, S. (2006). *Identidade na pós-modernidade*. (11^a ed.). DP & A Editor.
- Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A.
- Hampaté Bâ, A. (2010). A tradição viva. In: J. Ki-zerbo (Ed.). *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*, pp. 167- 21, 22^a. ed. rev. UNESCO.
- Henderson, L. (1990). *A Igreja em Angola*. Além-Mar.
- Henriques, C. (2004). *Território e identidade: a construção da Angola colonial*. Centro de História da Universidade de Lisboa.
- Hernandez, L. (2005). *A África na sala de aula. Visita à história contemporânea*. Selo Negro Edições.
- Hobsbawm, E. (2004). *A questão do nacionalismo. Nações e nacionalismo desde 1870*. 2^a ed., Terramar.
- Hountondji, P. (2008). Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80. URL : <http://journals.openedition.org/rccs/699> ; DOI : 10.4000/ rccs.699
- Hrbek, I. (2010). As fontes escritas a partir do século XV. In In: J. Ki-Zerbo (Ed.). *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*, pp. 105 - 1382^a. ed. rev. Brasília: UNESCO.
- INE. (2022). Projecção da população angolana. [INE-Instituto Nacional De Estatísticas \(gov.ao\)](http://inec.gov.ao).
- INE. (2014). Mapa da província do Cuansa Sul. <https://www.bing.com/images/search?view>
- INIDE – MED. (2015). Projecto: uso pedagógico da história geral de África.

- INIDE – MED. (2019a). *Revisão Curricular: Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular (INACUA) em Angola – 2018-2025*. Mensagem Editora.
- INIDE – MED. (2019b). *Revisão curricular: proposta de novos planos de estudo no âmbito do INACUA/PAC 2018-2025*.
- INIDE (2013). *Programa de História -7^a, 8^a e 9^a classe I ciclo do ensino secundário*. Editora Moderna, S.A. 2^o Edição.
- INIDE –MED. (2005a). *Currículo do ensino primário. Reforma curricular*. Texto Editores, Lda.
- INIDE –MED. (2005b). *Currículo do 1^o ciclo do ensino secundário. Reforma curricular*. Texto Editores, Lda.
- INIDE –MED. (2005c). *Currículo do 2^o ciclo do ensino secundário. Reforma curricular*. Texto Editores, Lda.
- INIDE. (2019c). *Programas da 7^a, 8^a e 9^a classes – do I ciclo ensino secundário*. Editora Moderna.
- Jodelet, D. (1989). Les Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. PUF.
- Jodelet, D. (1990). Répresentation social, phénomènes, concept et théorie. In Moscovici, S., *Psychologie sociale*, pp. 357-378, PUF.
- Jucá, M. (2003). *A oralidade dos velhos na polifonia urbana*. Imprensa Universitária.
- Kajibanga, V. (1999). Crise da racionalidade lusotropicalista e do paradigma da criouledade: o caso da antropossociologia de Angola. Comunicação apresentada ao colóquio *o lusotropicalismo revisitado*. Sociedade de Geografia de Lisboa.
- Kajibanga, V. (2004). Etnias, dinâmicas socioculturais e o direito costumeiro (subsídio para o estudo etnossociológico do caso angolano). In *Kulonga. Revista de ciências da educação e estudos multidisciplinares*, 3, 86-101, Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda. Edições Kulonga.
- Kajibanga, V. (2013). Introdução. In. *Restituir a história às sociedades africanas. Promover as ciências sociais na África negra*. Edições Mulemba e Edições Pedagogo.
- Kamabaya, M. (2014). *O renascimento da personalidade africana*. Mayamba Editora.

- Keita, B. (2009). *História da África negra*. Texto Editores, Lda.
- Ki-Zerbo, J. (1999a). *História da África negra*. Vol. II. Publicações Europa-América, Lda 3ª edição.
- Ki-Zerbo, J. (1999b). *História da África negra*. Vol. I. Publicações Europa-América Lda. Portugal. 3ª Edição.
- Ki-Zerbo, J. (2010). Introdução Geral. In: J. Ki-Zerbo (Ed.). *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*, pp. XXXI-LVII, 2ª. ed. rev. UNESCO.
- Kodjo, E. (1985). *Et, demain l'Afrique*. Ed. Stock.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis, an introduction to its methodology*. Sage.
- Kulonga. (2004). *Revista de ciências da educação e estudos multidisciplinares*. Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda. Edições Kulonga.
- Latorre, A., Del Ricon, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigacion educativa*, Hurtado Ediciones.
- Lee, P. (2008). Educação histórica consciência histórica e literacia histórica. In I. Barca (Org.), *Estudos de consciência na Europa, América, Ásia e África*, pp. 11-32. Atas das sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Leite, C. et al. (2011). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto Editora.
- Lessard-Herbert, M., Goyet, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamento e prática*. (4ª ed.). Instituto Piaget.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didáctica*. 2.ª Edição. Cortez Editora.
- Licata, L., Klein, O. & Gély, R. (2007). Mémoire des conflits, conflits de mémoires: une approche psychosociale et philosophique du rôle de la mémoire collective dans les processus de réconciliation intergroupe. *Social Science Information*, 46(4), 563-58, Vulgata.
- Liu, J. H. & Hilton, D. (2005). How the past weighs on the present: Towards a social psychology of histories. *British Journal of Social Psychology*, 44, 537-556.
- Liu, J. H., Páez, D., Slawuta, P., Cabecinhas, R., Techio, E., Kokdemir, D., Zlobina, A. (2009). *Representing world history in the 21st century: The impact of 9-11, the Iraq War, and the*

- nation state on dynamics of collective remembering*, 40, 667–692. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
- Lopes, P. (2011). Samora Machel: vida e obra – uma tentativa de entender o homem – de novo! In Kumbukil@h, *Revista virtual de pesquisa e debates*. <https://kumbukilah.blogspot.com/2011/07/>.
- M' Bokolo, E. (2003). *África negra. História e civilizações. Até ao Século XVIII*. Tomo I. Editora Vulgata.
- M' Bokolo, E. (2007). *África negra. história e civilizações. Do século XIX aos nossos dias*. Tomo II. Edições Colibri.
- Macamo, E. (2021). Unmaking Africa—the Humanities and the Study of What? *History of Humanities*, 6, 381-395. <https://doi.org/10.1086/715863381>
- Macedo, I. M. (2016). *Migrações, memória cultural e representações identitárias: a literacia fílmica na promoção do diálogo intercultural*. (Tese de Doutoramento em Estudos Culturais, Universidade do Minho, Braga). <http://hdl.handle.net/1822/48712>.
- Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar entre a produção e a representação. In R. Castro, A. Rodrigues, J. Silva & L. Sousa (Eds.), *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História* (pp. 279-301). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Maia, C. (2010). *Guerra Fria e manuais escolares – distanciamentos e aproximações - um retrato em duas décadas de manuais escolares europeus (1980-2000)*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Manuel, C. (2021). Angola desde antes da sua criação pelos portugueses até ao êxodo destes por nossa criação. Vol. I. Alende Edições & Perfil Criativo Edições.
- Marcier P. (1968). Tradition, changement, histoire. Les “Samba” du Dahomey. *Antropos*.
- Marconi, M. e Lakatos, E. (2010). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnica de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7ª Edição – Editora Atlas S.A.
- Maria, P. (2013). Espaços socioculturais, etnicidade e nação em Angola. In, *Revista angolana de ciências sociais*. Estado, nação, nacionalismo e identidade nacional nos países africanos de

língua oficial portuguesa (PALOP), vol. III (6), novembro, pp, 127-144. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto.

Marshall, C., & Rossman, G. (2011). *Designing Qualitative Research* (5ªed.). Sage.

Masandi, P. (2004). *Education Traditionnelle*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Matui, J. (1998). *Construtivismo: teoria construtivista sócio histórica aplicada ao ensino*. Editora Moderna.

M'bow, M. (2010). Prefácio. In Ki-Zerbo, J. (Ed.). *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. Pp. XXII-XXVI, 2.ed. rev.

MED. (1978a). *Princípios de Base para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola*.

MED. (1978b). *Programa de história do ensino de base*.

MED. (1982). *Conselho consultivo realizado de 8 a 12 de setembro de 1981. Conclusões finais*.

MED. (1985). *Metodologia do Ensino da História*, (C.I.P).

MED. (1986). *Relatório de balanço do trabalho realizado pelo grupo de diagnóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola*.

MED. (1991/1992). *Programa de história do ensino de base em Angola*.

MED. (1995). *Plano-quadro nacional da reconstrução do sistema educativo: 1995-2005*.

MED. (2012). *Balanço da implementação da reforma educativa nos subsistemas de ensino. Educação pré-escolar, ensino geral, formação de professores e ensino técnico profissional*. Gestgráfica. S.A.

Mendes, J. (2018). *História 9ª classe*. Texto Editores, Lda.

Mendes, J., Silva, E. & Cabecinhas, R. (2010). Memória colectiva e identidade nacional: jovens angolanos face à história de Angola. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, 205-221. <http://hdl.handle.net/1822/16150>

Mendes, R. (1992). O ensino da história no século XVIII. In *Primeiro encontro sobre o ensino da história*, pp. 49-55. "Comunicações". Fundação Calouste Gulbenkian.

- Merlo, P. (2019). A Lei nº 10.639 e o ensino de história da África e afro-brasileira: desafios e perspectivas. In Campos, A., Silva, G. & Motta da K. (Org.) *O espelho negro de uma nação: a África e sua importância na formação do Brasil*, pp. 7-14. Vitória: EDUFES.. <http://edufes.ufes.br/items/show/503>.
- Mertens, M. (1998). *Research methods in education and psychology: intergrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Sage Publications.
- Mignolo, W. (2017). Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. In: *Revista brasileira de ciências sociais* - Vol. 32 Nº 9 [Tradução de Marco Oliveira].
- Mikk, J. (2000). *Textbook: research and writing*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Minayo. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11ª ed. HUCITEC.
- Mingas, A. (2003). Línguas, etnias e nação. Comunicação ao colóquio científico *Angola, 25 anos de independência: balanço e perspectivas*. Casa editorial Lean.
- Monteiro, A. (2011). *Do ondjango à família: contributo para uma evangelização inculturada na Diocese do Sumbe/Angola*.
- Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. Revista de Educação, 22 (37), 7-32.
- Morgado, J. C. (2000). *Currículo: factos e significações*. Edições Asa.
- Morgado, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese (Doutoramento) – Universidade do Minho, Braga. Policopiado.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Zahar.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition - Perspectives on Everyday understanding*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1988). *Notes towards a description of social representations*. European Journal of Social Psychology, 13: 211-250.
- Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. In U. Flick (Ed.), *The Psychology of the social* (pp. 209-247). Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2009). *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. 6ª edição. Editora Vozes.

- Mota, H. (2008). *Angola, lágrimas e sangue (contos do tempo colonial)*. Editorial Nzila, Lda
- MPLA. (1978). *Teses e resoluções do 1º Congresso do MPLA*. DIP.
- Muchacha, B. (2021). Biografia de Robert Mugabe. In. Biografia. <https://sopra-educacao.com/2021/01/29/>.
- Mulemba. (2013). *Estado, nação, nacionalismo e identidade nacional nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP)*. Revista angolana de ciências sociais. Volume III (6) Novembro. Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto.
- Mundibe, V. Y. (2013). *A invenção de África. Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento*. Coleção: Reler África. Edições Mulemba.
- Mutai, J. (1998). *Construtivismo: teoria construtivista sócio histórica aplicada ao ensino*. Editora Moderna.
- Neto, F. (1998). *Psicologia social*. Volume I. Universidade Aberta.
- Nhapulo, T. (2021). *História 12ª classe*. Plural Editores.
- Nicolas, G. (1973). Fait ethnique et usages du concept d'ethnie. Cahiers internationaux de sociologie, vol. LIV, pp. 95-126.
- Nkosi, J. (2013). Identidades étnicas e identidade nacionais: conceitos antagónicos ou complementares. In, *Revista angolana de ciências sociais. Estado, nação, nacionalismo e identidade nacional nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP)*. Volume III (6), novembro, 147-165. Faculdade de ciências sociais da Universidade Agostinho Neto.
- Nóbrega, S. M. (2003). Representações Sociais: Teoria e Prática. In: Jesuíno, J.C. & A.S.P. Moreira, (org.). Editora Universitária João Pessoa. /UFPB.
- Nogueira, G. & Leal, D. (2013). *Teorias da aprendizagem: um encontro entre o pensamento filosófico, pedagógico e psicológico*. Intersaberes.
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les lieux de mémoire. Representations, 26, 7-24.
- Nova Gazeta. (2020). Jornal de 02 de junho. <https://www.novagazeta.co.ao/artigo/pr-cria-grupo-de-trabalho-para-actualizar>.
- Nóvoa, A. (2018). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Porto Editora.

- Nsiangengo, P. (1997). *Currículo de história no ensino básico angolano - influências, divergências e problemas actuais*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). <http://hdl.handle.net/10773/17436>.
- Oliveira, R. (2003). *A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática*. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 25, 3, pp. 421-46. <https://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>.
- Pacheco, A. (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e práxis*. Porto editora.
- Pádua, M. de. (1997). O processo de pesquisa. In. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*, pp. 29-89, Papirus. (Coleção Práxis).
- Páez, D., Bobowik, M., De Guissmé, L., Liu, J. H., & Licata, L. (2016). Mémoire collective et représentations sociales de l'histoire. In G. Lo Monaco, S. Delouvé, & P. Rateu (Eds.), *Les représentations sociales: Théories, méthodes et applications* (pp. 539-552). De Boeck.
- Página Oficial das Forças Armadas Angolanas. <https://faa.ao/pagina/home>.
- Pardal, L. & Lopes, S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. (2ª ed.). Areal editores.
- Pedro, B. (2008). *História 10 classe*. Texto Editores. Luanda.
- Pereira, M., & Carmo, L. (2015). A construção de uma história das mulheres: uma abordagem transdisciplinar. In *Educare*. XIII Congresso internacional de educação. [21938_10874.pdf](https://bruc.com.br/21938_10874.pdf) (bruc.com.br)
- Person, Y. (1962). Tradition orale et chronologie. In *Cahiers d'Etudes Africaines*, pp. 462 segs, vol. 2, 3º caderno.
- Piaget, J. A. (1971). *A representação do mundo na criança*. Zahar.
- Pidner, F. (2010). *Diálogos entre ciência e saberes locais: dificuldades e perspectivas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Pigafetta, L. (1591). Venendo sementa dal fiume Nilo. In *quella parte dove empie il*.
- PNUD-Angola. (2002). *Os desafios pós-guerra*. Nações Unidas.

- Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, 2 (3), 3-15.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: quantitative and qualitative approaches*. Sage Publications.
- Quivy, R & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Reis, F. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado*. (2ª ed.). Pactor Editora.
- Rocha, F. (1984). *Fins e objectivos do sistema escolar português: 1º período de 1820 a 1926*. Paisagens Editora.
- Rocha-Trindade, M. B. (1995). *Sociologia das migrações*. Universidade Aberta.
- Rodney, W. (1975). *Como a Europa subdesenvolveu a África*. Serra Nova.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada-conceito, discurso e praxis*. Porto Editora.
- Roldão, M.C. (Orgs.). (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Almedina. ISBN 978-972-40-5156-7
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Abarello; F. Digneffe; J.-P. Hiernaux; C. Maroy; D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Gradiva.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal: reflexión em torno a los médios para guiar les classes de historia. In *Revista Nuevas Fronteras de la Historia*. Año IV, 12.
- Salomon, G. (1991). *Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational reserch*. 20 (6), 10-18. Educational researcher.
- Samuels, M. (2011). *Educação ou instrução: a história da educação em Angola (1878-1914)*. Edição-Mayamba Editora.
- Santana, P. (S/d). *Algumas razões que fizeram o MPLA e dos Santos ganhar as eleições...Uma abordagem num realismo puro e cru! Também na voz do povo...*Vol. I. Editor, penelas.
- Santos, A. (2012). *Esboço da história política de Angola. Como poderia silenciar-me?* Edições de Angola Limitada.
- Santos, M. (1970). *História do ensino em Angola*. Angola: Edição dos Serviços de Educação.

- Schutt, K. (1999). *Investigating the social world: The process and practice of research* (2ª ed.). Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires*. UNESCO – Division des Sciences de l'Éducation, Contenus et Méthodes de l'Éducation.
- Setas, A. (2007). *História do reino do Kongo*. Editorial Nzila, Lda.
- Sherif, M. & Sherif, C. (1953). *Groups in harmony and tension: an integration of studies on intergroup relations*. Harper and Row.
- Sierra, Lázaro Cardenas. (2010). *Angola e África Austral – Apontamentos para a história do processo negocial para a paz*. Mayamba Editora.
- Silva, A. (2011). *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* EDUFBA.
- Silva, E. (2011). Tradição e identidade de género em Angola: ser mulher no mundo rural. *Revista Angolana de Sociologia*, 8, 21-34.
- Silva, I. (1993). Reflexões sobre manuais escolares. In *As Línguas Clássicas - Investigação e Ensino, Actas-Separata* (pp. 207-216). Faculdade de Letras.
- Silva, J., Araújo, A., & Sousa, F. (orgs.). (2017). *Política da promoção da igualdade racial na escola*. Unifesp.
- Silva, L. R. (2008). UNESCO: os quatro pilares da educação pos-moderna. In *Revista interação-ação*, 33, (2), 359-378. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5272>.
- Silva, T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. Silva, (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp-73-102). Editora Vozes.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo uma introdução crítica*. Porto Editora.
- Smith, A. (2001). *Nacionalismo*. Editorial Teorema.
- Solé, G. (2017). A história nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidade(s). In *Historia y Memoria de la Educación*, 6 (2017): 89-127. <https://10.5944/hme.6.2017.17128>
- Spink, P.(1993). O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. *Cad. Saúde Públ.*,

- Rio de Janeiro, 9 (3) 300-308, jul/set. <http://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/17.pdf>.
- Squinelo, A.P., Solé, G., & Barca, I. (2018). *O conceito “escravidão” nos manuais didáticos de História: diálogos, itinerários e narrativas em Brasil e Portugal*. *História & Ensino*, 24 (2), 55-86. <http://hdl.handle.net/1822/58923>.
- Sumner, W. G. (1906/1940). *Folkways. A study of the social importance of usage, manner, customs, mores, and morals*. Ginn and Company.
- Tajfel, H. (1981-1983). *Grupos humanos e categorias sociais*. Livros Horizonte.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1987) *Curriculum development. Theory into Practice*. Mac Millan Publishing, Co.
- Taylor, S. (1991). *Asymmetrical effects of positive and negative events: the mobilization-minimization hypothesis*, 110, 67-85, *Psychological Bulletin*.
- Texto Editores. (2018a). *História 7ª classe*. Texto Editores, Lda.
- Texto Editores. (2018b). *História 8ª classe*. Texto Editores, Lda.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, UNESCO.
- UNESCO (2017). *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem*. UNESCO.
- Usher, R. (1996). A critique to the neglected epistemological assumptions of educational research. In D. Usher & R. Usher (Eds), *Understanding educational research*. Routledge.
- Vala, J. (1996). “Representações sociais - para uma psicologia social do pensamento social”, in J. Vala, B. Monteiro, *Psicologia social*, pp. 353-384. F. C. Gulbenkian,
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J., (Orgs), *Metodologia das ciências sociais*, pp. 101-128. Edições Afrontamento.
- Valentim, J. (2010). *Caminhos para Paz e Reconciliação Nacional. De Gbagdolite a Bicesse (1989-1992)* Mayamba.

- Vansina, J. (1955). Initiation rituals of the Bushong. *África*, 138-53 vol. XXV.
- Vansina, J. (2010). A tradição oral e sua metodologia. In: J. Ki-Zerbo (Ed.). *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*, pp. 139-166, 2ª. ed. rev. UNESCO.
- Viana, C., Sabino C., & Augusto F. (2001). *Diocese de Novo Redondo. Jubileu dos 25 Anos da Diocese – Agosto de 1977/Agosto de 2001*.
- Vieira, L. (2007). *Angola a dimensão ideológica da educação 1975-1992*. Editorial Nzila.
- Weber, M. (2002). *Ensaio de sociologia. Rio de Janeiro, livros técnicos e científicos*. Editora. 5ª Edição.
- Wiersma, W. (1995). *Research methods in education: an introduction*. (6ª ed.). Allyn and Bacon.
- Wieser, D & Moreira, L. (2017). O passado por dentro do presente: Guerra colonial portuguesa e as reescritas da memória cultural. In *Configurações* [Online], 19 | 2017, pp. 89-103. <http://configuracoes.revues.org/4022>.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Open University Press.
- Woodward, K (2000). Identidade e diferença: uma introdução: In: T. Silva, (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.
- Xavier, R. (2014). *História, memória e trajetórias educativas (1900-1963)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- Zau, F. (2002). *Angola: trilhos para o desenvolvimento*. Universidade Aberta.
- Zau, F. (2009). *Educação em Angola. Novos Trilhos para o Desenvolvimento*. Movilivros.
- Zau, F. (2011). Prefácio. In Samuels, M. *Educação ou instrução: a História da educação em Angola (1878-1914)*. Edição-Mayamba Editora.

APÊNDICE 1: GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO.

Estimado (a) professor (a):

Estamos a desenvolver uma investigação científico-pedagógica sobre o ensino da História da África em Angola. Pelo que pedimos que responda às questões abaixo. Desde já agradecemos a sua colaboração e sinceridade. Garantimos o sigilo no tratamento da informação.

Dados pessoais

Género; faixa etária; habilitação académica; tempo de serviço em geral e como professor de História e programa(s) de História com que trabalha.

Questões:

1. Que matéria de História de África gosta mais e gosta menos de leccionar? Por quê?
2. Qual é a receptividade dos alunos a estes conteúdos?
3. Do seu ponto de vista existe relação entre os manuais de História e os programas e articulação entre temas e/ou unidades? Justifique a sua resposta.
4. Qual é a sua opinião em relação à sequência temporal e de conteúdo nos manuais escolares do I Ciclo do Ensino Secundário?
5. O que pensa sobre os temas de História de África abordados nos manuais de História do I Ciclo do Ensino Secundário?
6. Na sua opinião porque é que esses temas sobre a História de África são importantes?
7. Que outros temas acha que poderiam ser explorados nos manuais de História do I Ciclo do Ensino Secundário?
8. Do seu ponto de vista, que visão sobre a História de África predomina nos manuais de História do I Ciclo do Ensino Secundário?
9. Em que medida os conteúdos expressos nos manuais de História do I Ciclo do Ensino Secundário contribuem para a promoção da identidade e da memória social africana?
10. Estimado Professor(a), deseja acrescentar alguma informação?

Muito obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE 2: GUIÃO DE ENTREVISTA AOS TÉCNICOS DO INIDE

Estimado (a) técnico (a):

Estamos a desenvolver uma investigação científico-pedagógica sobre o ensino da História de África em Angola. Pelo que pedimos que responda às questões abaixo. Desde já agradecemos a sua colaboração e sinceridade. Garantimos o sigilo no tratamento da informação.

Dados pessoais

Género; habilitação académica; área de formação; tempo de serviço como técnico do INIDE; como professor da História.

Questões

1. Que programa gostou mais de elaborar?
2. Do(s) programa(s) que referiu, que partes gostou mais e menos de elaborar?
3. Quais as fontes utilizadas na elaboração dos manuais?
4. Como são definidos os planos curriculares?
5. Que critérios são tidos em conta para a elaboração dos programas e manuais de História?
6. Qual é a sua opinião em relação às orientações metodológicas constantes nos programas de História no incentivo à investigação e à criatividade do professor?
7. A seu critério, como considera a relação existente entre programas e manuais escolares?
8. Qual é a sua opinião em relação à existência de manuais únicos no I Ciclo do Ensino Secundário?
9. Qual é a sua apreciação sobre os conteúdos de História de África expressos nos manuais de História do I Ciclo do Ensino Secundário?
10. De que modo os conteúdos contribuem para o respeito pela diversidade cultural e o resgate da identidade africana?
11. A seu modo de ver quais os pontos fortes e fracos dos programas de História do I Ciclo do Ensino Secundário na abordagem da História de África?
12. Que feedback têm recebido dos professores e coordenadores da disciplina de História sobre o programa de História do I Ciclo do Ensino Secundário?
13. Acha pertinente a realização de uma reforma curricular? Justifique.
14. Deseja acrescentar alguma informação?

Muito obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE 3: GUIÃO DE ENTREVISTA AOS AUTORES DE MANUAIS ESCOLARES

Estimado Autor(a):

Estamos a desenvolver uma investigação científico-pedagógica sobre o ensino da História de África em Angola. Pelo que pedimos que responda às questões abaixo. Desde já agradecemos a sua colaboração e sinceridade. Garantimos o sigilo no tratamento da informação.

Dados pessoais

Género; habilitação académica; tempo de serviço; tempo de serviço como professor da História.

Questões

1. Que manual gostou mais de escrever?
2. Que partes do manual referido gostou mais e menos de escrever?
3. Que fontes utilizou?
4. Como procedeu à escolha das imagens?
5. Que elementos se deve ter em conta na elaboração dos programas?
6. Que critérios se devem ter em conta na elaboração dos manuais escolares?
7. A seu critério, que relação existe entre programas e manuais escolares?
8. Qual é a sua opinião em relação à existência de manuais únicos no I Ciclo do Ensino Secundário?
9. Qual é a sua apreciação sobre os conteúdos de História de África expressos nos manuais de História do I Ciclo do Ensino Secundário?
10. A seu modo de ver quais os pontos fortes e fracos nos manuais de História do I Ciclo do Ensino Secundário na abordagem da História de África?
11. Como foram selecionados os temas sobre a História de África a integrar nos manuais escolares?
12. Que feedback têm recebido sobre o Manual Escolar?
13. Acha pertinente a actualização do(s) manuais de História do I Ciclo do Ensino Secundário? Justifique.
14. Se sim, que sugestões faria sobre os temas relacionados à História de África?
15. Deseja acrescentar alguma informação?

Muito obrigado pela sua colaboração!

APÊNDICE 4: GUIÃO DE ANÁLISE DOS MANUAIS

Objecto de análise: Manuais de História do I Ciclo do Ensino Secundário.

Contexto descritivo

Dados do(s) autor(s)

Editora/ano de publicação

Elementos pré-textuais

Número de capítulos

Referências bibliográficas

Número de páginas

Interpretativo

Relação manuais e programas

Organização temática dos conteúdos

Sequencialidade dos temas

Nível de inserção da História de África nos manuais do I Ciclo do Ensino Secundário

Períodos da História de África abordados nos manuais do I Ciclo do Ensino Secundário

Correspondência entre o diagnóstico, objectivos, acções, operações e tarefas

Narrativas expressas sobre a História de África nos manuais do I Ciclo do Ensino Secundário

Iconografia apresentada sobre a História de África nos Manuais escolares

Incentivo à investigação e criatividade do professor e alunos (tipo de actividades)

Nível de ajuste e actualização

Tipo de fontes

Bibliografia apresentada

APÊNDICE 5: INQUÉRITO AOS ALUNOS DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Estamos a fazer um inquérito sobre a **História de África**, para o qual solicitamos a sua colaboração. Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a abordagem, os acontecimentos e as personalidades que considera mais importantes. Não há respostas certas nem erradas, interessa-nos a sua opinião sincera. As suas respostas são anónimas e confidenciais.

Dados pessoais

Género: Idade: Língua materna:

Por favor, indique os **5 acontecimentos** que considera mais relevantes na **História de África**. Quando terminar a listagem, indique em que medida considera cada acontecimento positivo ou negativo, fazendo uma cruz na opção que corresponde à sua opinião (1 = muito negativo; 7 = muito positivo).

	muito		neutro			muito	
	negativo					positivo	
1. _____	1	2	3	4	5	6	7
2. _____	1	2	3	4	5	6	7
3. _____	1	2	3	4	5	6	7
4. _____	1	2	3	4	5	6	7
5. _____	1	2	3	4	5	6	7

Por favor, indique os nomes das **5 pessoas ou grupos** que considera terem tido mais impacto na **História de África**. Quando terminar a listagem, indique em que medida considera que essas pessoas tiveram um impacto positivo ou negativo, fazendo uma cruz na opção que corresponde à sua opinião (1 = muito negativo; 7 = muito positivo).

	muito		neutro			muito	
	negativo					positivo	
1. _____	1	2	3	4	5	6	7
2. _____	1	2	3	4	5	6	7
3. _____	1	2	3	4	5	6	7
4. _____	1	2	3	4	5	6	7
5. _____	1	2	3	4	5	6	7

APÊNDICE 6: Acontecimentos da História África

Nº	Acontecimento	Nº de vezes	Percentagem
21	Guerra de kwata kwata	13	5,50%
22	Chegada dos portugueses	12	5,10%
22	OUA	12	5,10%
22	Independência da Namíbia	12	5,10%
25	Explorações geográficas	11	4,70%
26	25 de maio de 1960	10	4,30%
26	Expansão europeia	10	4,30%
28	Nacionalismo africano	9	3,80%
29	Golpes de estado	7	3,00%
29	Revolta de mau mau	7	3,00%
31	4 de fevereiro de 1961	6	2,60%
31	Prisão de Nelson Mandela	6	2,60%
31	Capitalismo colonial	6	2,60%
31	Revolta da baixa de Cassange	6	2,60%
31	Reinos africanos	6	2,60%
31	Crise do canal de Suez	6	2,60%
37	Acordos de paz entre África e Europa	5	2,10%
37	Dia da criança africana	5	2,10%
37	Racismo	5	2,10%
37	Independência da Nigéria	5	2,10%
41	Tratado de Versalhes	4	1,70%
41	4 de fevereiro de 1961	4	1,70%
41	Independência da Guiné Bissau	4	1,70%
44	Fundação da união africana	3	1,30%
44	Primavera árabe	3	1,30%
44	Exportação de produtos	3	1,30%
44	Revolução industrial	3	1,30%
44	Administração colonial	3	1,30%
44	Acordos de Luzaca	3	1,30%
44	Pandemia da covid-19	3	1,30%
44	Fome e seca	3	1,30%
44	Independência do Congo	3	1,30%
53	Morte de Agostinho Neto	2	0,90%
53	Política colonial portuguesa	2	0,90%
53	Corrupção	2	0,90%
53	Guerra fria	2	0,90%
53	Acordos de Gbadolite	2	0,90%
53	Ciclone Idai	2	0,90%
53	Trabalho forçado	2	0,90%
53	Independência de Marrocos	2	0,90%
53	Civilização egípcia	2	0,90%

APÊNDICE 7: Personalidades ou Grupos de Africanos da História de África

Nº	Personalidade ou grupo de pessoas	Nº de vezes	Percentagem
21	Chaka Zulo	10	4,30%
22	Joseph Ki-Zerbo	9	3,80%
22	Pepetela	9	3,80%
22	Gamal Abdel Nasser	9	3,80%
25	William Du Bois	8	3,40%
25	Muammar al-Gaddafi	8	3,40%
25	Mobuto Sese Seko	8	3,40%
28	Paulo Dias de Novais	7	3,00%
28	Luther King	7	3,00%
28	Os Dembos	7	3,00%
31	David Livingstone	6	2,60%
31	Chek Anta Diop	6	2,60%
31	Frantz Fanon	6	2,60%
31	Viriato da Cruz	6	2,60%
35	Didier Drogba	5	2,10%
35	Nimi-ya-Lukeni	5	2,10%
35	Ekuiki II	5	2,10%
35	Samuel Eto'o	5	2,10%
35	Os Bantu	5	2,10%
35	Hermenelgido Capelo	5	2,10%
41	Pan-africanismo	4	1,70%
41	Samori Touré	4	1,70%
41	Frederik de Klerk	4	1,70%
41	Angélique Kidjo	4	1,70%
41	Ngola Kiluange	4	1,70%
46	Manu Dibango	3	1,30%
46	Cheguevara	3	1,30%
46	Ngungunhane	3	1,30%
46	Reino do Congo	3	1,30%
46	Ovambos	3	1,30%
46	Reino Nyaneca Humbe	3	1,30%
52	Lucky Dube	2	0,90%
52	Kimpa Vita	2	0,90%
52	Nzinga Nkuvu	2	0,90%
52	Bismark	2	0,90%
52	George Weah	2	0,90%
52	Taussaint Louverture	2	0,90%
52	Boko Haram	2	0,90%
52	Mohamed Salah	2	0,90%
52	Sundiata Keita	2	0,90%
52	Alassane Outara	2	0,90%
52	Jacob Zuma	2	0,90%

Nº	Personalidade ou grupo de pessoas	Nº de vezes	Percentagem
52	Bruno Fernando	2	0,90%
52	Piter Mugabe	2	0,90%
52	Mário Pinto de Andrade	2	0,90%
52	Alione Mbeié	2	0,90%
52	Akon	2	0,90%

ANEXO 1: MAPA DE ANGOLA COM DESTAQUE A PROVINCIA DO CUANZA SUL



Fonte: INE, 2014.

ANEXO 2: MAPA DA PROVINCIA DO CUANZA SUL COM DESTAQUE DOS MUNICÍPIOS DE RECOLHA DE DADOS.



Fonte: INE, 2014.