

**AUTONOMIA CURRICULAR DA ESCOLA E DO PROFESSOR: PARA UMA
(RE)CONTEXTUALIZAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO PRIMÁRIO – O CASO DA
PROVÍNCIA DE CABINDA**

**CURRICULAR AUTONOMY OF THE SCHOOL AND THE TEACHER: TOWARDS A
(RE)CONTEXTUALIZATION OF LOCAL HISTORY IN PRIMARY EDUCATION – THE
CASE OF THE PROVINCE OF CABINDA**

**AUTONOMÍA CURRICULAR DE LA ESCUELA Y DEL PROFESOR: HACIA UNA
(RE)CONTEXTUALIZACIÓN DE LA HISTORIA LOCAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA –
EL CASO DE LA PROVINCIA DE CABINDA**

**AUTONOMIE CURRICULAIRE DE L'ÉCOLE ET DE L'ENSEIGNANT : VERS UNE
(RE)CONTEXTUALISATION DE L'HISTOIRE LOCALE DANS L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE – LE CAS DE LA PROVINCE DE CABINDA**

Estêvão Conde Bambi

<https://orcid.org/0009-0003-1077-8107>

Mestre. Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda. Cabinda. Angola

diliaane19@gmail.com

DATA DA RECEPÇÃO: 2024 | DATA DA ACEITAÇÃO: 2024

RESUMO

A partir dos conceitos de autonomia curricular da escola e do professor evocados, esta pesquisa discute a possibilidade da integração de alguns conteúdos históricos nas escolas do ensino primário, na Província de Cabinda, na perspectiva de uma abordagem socioconstrutivista baseada no modelo de aula oficina. Assim, esta investigação tem como objectivo propor alguns conteúdos da História Local da Província em referência para o ensino primário, à luz do art. 105.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), trazendo-os ao debate com o fito de analisar a sua pertinência e oportunidade, partindo do pressuposto legal, atrás assinalado, da contextualização e diferenciação curriculares, bem como da teoria crítica do currículo, que reconhecem aos professores, estudantes e a outros agentes educativos a liberdade para negociar e determinar os conteúdos curriculares, o que implica a organização dos professores em comunidades críticas e das escolas em torno de comunidades reflexivas. O estudo é de natureza qualitativa, ancorado à pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados desta pesquisa assinalam que a integração implícita ou explícita de tais conteúdos na práxis educativa corresponde ao desafio do paradigma integrador e ecológico do desenvolvimento curricular, propiciando, cumulativamente, quer a valorização da História Local, quer a aprendizagem significativa dos estudantes, por se fundar na realidade histórica do meio local.

Palavras-chave: Autonomia Curricular; Escola; Professor; Metodologia de Ensino; Ensino Primário.

ABSTRACT

Based on the concepts of school and teacher curricular autonomy mentioned above, this research discusses the possibility of integrating some historical content into primary schools in the Province of Cabinda, from the perspective of a socio-constructivist approach based on the workshop class model. Thus, this research aims to propose some content from the Province's Local History as a reference for primary education, in light of art. 105 of the Basic Law of the Education and Teaching System (LBSEE), bringing them up for debate with the aim of analyzing their relevance and opportunity, based on the legal assumption mentioned above, curricular contextualization and differentiation, as well as critical curriculum theory, which recognizes teachers, students and other educational agents the freedom to negotiate and determine curricular content, which implies the organization of teachers into critical communities and schools around reflective communities. The study is of a qualitative nature, anchored in bibliographic and documentary research. The results of this research indicate that the implicit or explicit integration of such content in educational practice corresponds to the challenge of the integrative and ecological paradigm of curricular development, providing, cumulatively, both the valorization of Local History and the significant learning of students, as it is based on the historical reality of the local environment.

Keywords: Curricular autonomy; School; Teacher; Teaching methodology; Primary Education.

RESUMEN

A partir de los conceptos evocados de autonomía curricular de la escuela y del docente, esta investigación discute la posibilidad de integrar algunos contenidos históricos en las escuelas primarias de la provincia de Cabinda, desde la perspectiva de un enfoque socioconstructivista basado en el modelo de clase taller. . Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo proponer algunos contenidos de la Historia Local de la Provincia en referencia a la educación primaria, a la luz del arte. 105 de la Ley Orgánica del Sistema de Educación y Enseñanza (LBSEE), poniéndolos a debate con el objetivo de analizar su pertinencia y oportunidad, a partir del supuesto legal señalado anteriormente, la contextualización y diferenciación curricular, así como la teoría crítica del currículo, que reconocer a docentes, estudiantes y otros agentes educativos la libertad de negociar y determinar los contenidos curriculares, lo que implica la organización de los docentes en comunidades críticas y de las escuelas en torno a comunidades reflexivas. El estudio es de carácter cualitativo, anclado en la investigación bibliográfica y documental. Los resultados de esta investigación indican que la integración implícita o explícita de tales contenidos en la praxis educativa corresponde al desafío del paradigma integrador y ecológico del desarrollo curricular, proporcionando de manera acumulativa tanto la apreciación de la Historia Local como el aprendizaje significativo de los estudiantes, en tanto se fundamenta en realidad histórica del entorno local.

Palabras clave: Autonomía curricular; Escuela; Maestro; Metodología de la enseñanza; Educación Primaria.

RÉSUMÉ

À partir des concepts d'autonomie curriculaire de l'école et de l'enseignant évoqués, cette recherche discute la possibilité d'intégrer certains contenus historiques dans les

écoles primaires, dans la province de Cabinda, dans la perspective d'une approche socio-constructiviste basée sur le modèle de classe-atelier. . Cette recherche vise donc à proposer quelques contenus de l'Histoire Locale de la Province en référence à l'enseignement primaire, à la lumière de l'art. 105e de la Loi fondamentale du système éducatif et pédagogique (LBSEE), les amenant à débattre dans le but d'analyser leur pertinence et leur opportunité, sur la base de l'hypothèse juridique mentionnée ci-dessus, de la contextualisation et de la différenciation curriculaire, ainsi que de la théorie critique du curriculum, qui reconnaît aux enseignants, aux étudiants et aux autres agents éducatifs la liberté de négocier et de déterminer le contenu des programmes, ce qui implique l'organisation des enseignants en communautés critiques et des écoles autour de communautés de réflexion. L'étude est de nature qualitative, ancrée dans des recherches bibliographiques et documentaires. Les résultats de cette recherche indiquent que l'intégration implicite ou explicite de tels contenus dans la pratique éducative correspond au défi du paradigme intégrateur et écologique du développement curriculaire, fournissant cumulativement à la fois l'appréciation de l'histoire locale et un apprentissage significatif des élèves, car il est basé sur réalité historique de l'environnement local.

Mots-clés : Autonomie curriculaire ; École; Professeur; Méthodologie pédagogique; Enseignement primaire.

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino em diferentes contextos de actuação profissional dos professores, nos mais variados subsistemas de educação e ensino do país, são ainda marcadas por situações em que os conteúdos do ensino são realidades estranhas para os professores e estudantes.

Provavelmente, devido ao desconhecimento da autonomia de que gozam, os professores limitam-se a ensinar de acordo com os manuais escolares, muitas vezes com erros, complexificando o processo de apropriação do conhecimento pelos estudantes.

Ao invés de uma atitude passiva e de meros consumidores do currículo, a escola e os professores devem ser sujeitos activos, dinâmicos e críticos no processo de desenvolvimento curricular, procurando adaptar o currículo ao contexto e às circunstâncias da escola e do sujeito aprendiz.

Esta comunicação foi proferida por ocasião da realização do 1.º Encontro sobre Metodologias do Ensino Primário, na perspectiva de inclusão sócio-educativa, realizado pelo ISCED-Benguela, a 22 de Junho de 2023, enquadrando-se no eixo n.º 2 e respondendo ao 2.º objectivo específico dos Termos de Referência do mesmo encontro – gerar a compreensão sobre apreensão, inovação, implementação e avaliação das metodologias de ensino em contexto de inclusão sócio-educativas.

O trabalho tem como objectivo suscitar o debate sobre a possibilidade de integração de conteúdos da História Local da Província de Cabinda para uma abordagem didáctica nas escolas do ensino primário, (re)contextualizando-os à luz do art.º 105.º da Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) e das alíneas j) e k) do art.º 16.º do Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de Julho – Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação.

Do ponto de vista científico, busca-se fundamento à teoria curricular, com destaque para a teoria crítica de desenvolvimento curricular, que dá legitimidade à autonomia curricular da escola e do professor por lhes reconhecer o direito de participarem do processo de construção e reconstrução do currículo, conforme os estudos de Gaspar e Roldão (S.d.), Alonso (1996), Flores (2000), Flores (2000), Pacheco (2001) e Afonso (2015).

Presentemente existe uma vasta bibliografia respeitante à História de Cabinda, podendo ser mobilizada para o âmbito do ensino, sendo que os principais aspectos encontram consagração nos trabalhos de Madureira (2001), Nguma (2005), Massanga (2014), Neto (2014), Zinga (2015), Mpumba (2016) e Tati (2024).

Na perspectiva de sugestão de estratégia metodológica para se trabalhar tais conteúdos, no ensino primário, dialoga-se com Alonso (1996), Barca e Gago (2000), Barca (2004), Barca (2021), Gago (2012), e MED (2019).

Assim, a presente comunicação é orientada pelas seguintes questões de partida: (i) O que é a autonomia curricular da escola e do professor? (ii) Como caracterizar a autonomia da escola e do professor? (iii) Que conteúdos da História Local de Cabinda (re)contextualizar no ensino primário local e como abordá-los didacticamente?

Com o fito de responder a essas perguntas, traçou-se uma metodologia de carácter qualitativo, baseada na pesquisa bibliográfica e documental, isto é, analisando os aportes teóricos de autores nacionais e internacionais sobre o objecto de estudo, bem como os documentos curriculares que conformam o Sistema de Educação e Ensino do País, com destaque para os do ensino primário (MED, 2019; MED, 2021a; e MED, 2021b), bem como a interpretação de documentos legais, a Constituição da República de Angola, a Lei n.º 32/20, que altera parcelarmente a Lei n.º 17/16, o Decreto Presidencial n.º 160/18 e o Decreto Presidencial n.º 273/18 e outros.

Portanto, no todo ou em parte, este trabalho deve ser lido como proposta de um conhecimento eclético e não sincrético, devido ao concurso dos campos científico e didático, ou seja, este trabalho não trata de História e didática, isoladamente, mas inscreve-se nos respectivos domínios, configurando um campo disciplinar em ascensão e expansão, a Educação Histórica (Barca, 2021; Gago & Ribeiro, 20022; Ngungui, 2023).

1. Enquadramento legal

Nos termos do art.º 79.º e das alíneas g) e i) do art.º 21.º da Constituição da República de Angola, a educação constitui uma das tarefas fundamentais do Estado. Neste espírito, o art.º 105.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto, que altera parcialmente a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, estabelece:

1. Os currículos para a Educação Pré-escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório, devendo propiciar o diálogo efectivo entre os saberes locais e universais, nos termos a aprovar pelo Titular do Poder Executivo;

2. Para a execução do que se estabelece no número anterior, 20% dos conteúdos curriculares para a Educação Pré-escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário são de responsabilidade local, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

Do exposto, vislumbra-se a possibilidade de, em caso de aprovação pelo Titular do Poder Executivo, as autoridades locais responsáveis politicamente pela gestão da educação e ensino nas respectivas circunscrições geográficas que compõem o país, introduzirem alguns elementos do meio local em contexto de ensino.

Esta asserção encontra amparo noutra instrumento legal, o Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de Julho, que aprova o Estatuto Orgânico dos Agentes da Educação, nas alíneas j) e k) do art.º 16.º segundo o qual, o perfil do professor do ensino primário, entre outros aspectos, deve permitir “estabelecer os objectivos específicos com base nos programas, nas condições das instituições de ensino e no meio ambiente em que estão inseridos” bem como “promover a cultura nacional com base nos valores cívicos, morais e éticos”, respectivamente.

Em nossa opinião, do ponto de vista legal, abre-se, aqui, a possibilidade de se repensar a autonomia curricular da escola e do professor no processo de construção, reconstrução e (re)contextualização do currículo escolar. É claro que essa autonomia deve ser vista e

exercida dentro dos limites que a própria lei impõe e respectivos planos de estudo, sem olvidar de outros factores como o contexto do ensino e das condições dos estudantes e da instituição escolar.

2. Fundamentos científicos

2.1. Autonomia curricular da escola e do professor

O currículo escolar pode ser considerado como o conjunto de procedimentos por meio dos quais a escola procura realizar determinados propósitos educacionais, sempre abertos à revisão crítica periódica e visando a uma efectiva realização prática. Rocha (2013., p. 41) entende, por isso, “cada currículo visar ao surgimento das condições adequadas para a apropriação, por parte do aluno, das habilidades, saberes e actividades relevantes”.

Ora, “o desenvolvimento curricular como processo contínuo de estudo e aperfeiçoamento do currículo” (Gaspar & Roldão, S.d., p. 32) conta com a participação de diferentes actores situados em diferentes níveis de decisão, incluindo-se a escola e os professores, sendo estes últimos os mais expostos e até a quem imediatamente se atribuem responsabilidades pelos maus resultados da escola, como constata Flores (2000).

Na perspectiva das autoras, “a educação deve ser entendida como um processo contextualizado de desenvolvimento interaccional e contínuo do indivíduo” (Gaspar & Roldão, S.d., p. 3), isto é, um processo que deve buscar os recursos a partir do meio em que os sujeitos envolvidos no processo se encontram inseridos e em permanente interacção uns com os outros.

A autonomia curricular abrange simultaneamente a autonomia pedagógica e científica (Afonso, 2015), sendo a autonomia pedagógica o poder de escolher ou definir livremente, entre outros aspectos, os métodos, técnicas e estruturas organizativas do processo de ensino-aprendizagem, e, a autonomia científica, a liberdade de escolha de um projecto científico, definição de planos de estudo, programas, etc.

A autonomia curricular da escola e do professor engloba, ainda, a política curricular, que diz respeito “a quem deve decidir o que os estudantes tenham que aprender nas escolas bem como os meios e as condições que o permitam”; “e a gestão do currículo o conjunto de decisões e o modo de as levar a cabo na prática, que a partir do sistema

político e administrativo, circunda a política curricular a nível local, da escola e sala de aula e que influenciam directamente o que os alunos aprendem” (Afonso, 2015, p. 102). Em sentido mais concreto, entende-se que a autonomia curricular deve ser analisada no âmbito do currículo, na perspectiva da teoria crítica, que considera o currículo como uma construção colectiva assumida pelo conjunto de professores de uma escola e demais membros da comunidade, através de uma praxis, que supõe a reflexão e a acção; bem como o cultivo de uma consciência crítica de professores agrupados segundo interesses críticos (Flores, 2000, p. 95; Pacheco, 2001, p. 40; Afonso, 2015, p. 104). Na perspectiva crítica, e de acordo com Pacheco (2001, p. 43), “o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve”. Razão pela qual essa mesma teoria rejeita liminarmente uma prática curricular determinada e especificada em objectivos, pelo que, será sempre desejável aplicar ao mundo da escolaridade um conjunto de pressupostos que ponderem a função social, política e cultural da educação.

Neste sentido, está subjacente a ideia de se considerar o professor não como mero técnico consumidor do currículo, limitando-se a executá-lo e comportando-se como um sujeito que se auto-exclui do processo de desenvolvimento curricular. Trata-se, pois, de inverter esse papel, e destacar o professor como o gestor e construtor do currículo, participando activa e criticamente na sua concepção, implementação e avaliação (Alonso, 1996, p. 35; Flores, 2000; Afonso, 2015).

No que diz respeito à autonomia curricular de que gozam os professores, Afonso (2015, p. 106) destaca “a autonomia dos professores na definição dos objectivos da aprendizagem ao nível da turma, das actividades e recursos didácticos, a escolha de manuais escolares e livros de texto, a avaliação do rendimento dos alunos” etc.

No entanto, o autor adverte que a autonomia dos professores é condicionada por factores como a boa ou deficiente formação dos professores, a existência ou não de recursos que permitam a melhoria da qualidade de ensino, as condições laborais e as políticas educativas e curriculares que permitem que a escola se assuma como verdadeiro espaço de decisão escolar, deixando de ser mero local de implementação de decisões tomadas no seu exterior (Afonso, 2015, p. 107).

A autonomia curricular da escola e dos professores, em última análise, deve levá-los a se organizarem em torno de comunidades reflexivas e críticas, dando lugar àquilo a que Alonso (2002) denominou o paradigma integrador do currículo.

Ultrapassando os reducionismos e dualismos das diferentes concepções parciais, especialmente das academicistas e tecnológico-burocráticas, incapazes de explicar a complexidade, problematidade e dinamicidade da educação escolar que o currículo representa, o paradigma integrador nos permite compreender esta realidade e ao mesmo tempo orientar a intervenção e a investigação sobre ela, ultrapassando os obstáculos epistemológicos para a mudança (Alonso, 2022, p. 2).

Segundo o autor, o paradigma integrador do currículo assenta sobre os seguintes pressupostos:

a) Pressuposto construtivista: situa no centro a questão de como se constrói o currículo nas suas diferentes fases e contextos de configuração, especialmente através dos processos mediadores, racionais e reflexivos, que conformam a tomada de decisões de tipo profissional própria do ensino, bem como ressalta o carácter eminentemente activo, autónomo, significativo e interactivo dos processos de aprendizagem dos alunos e de formação de professores, o que implica orientar a intervenção educativa/formativa no sentido de facilitar a reestruturação significativa do saber e da experiência [...].

b) Pressuposto ecológico: pela relevância que adquire a consideração dos contextos educativos em que o currículo se desenvolve, caracterizados pela singularidade e complexidade de interacções, a pluralidade e diversidade de culturas e necessidades, a imprevisibilidade de acontecimentos e a dinamicidade e abertura dos processos, o que acentua o carácter problemático, dilemático e prático da intervenção pedagógica, assim como a não neutralidade, linearidade e isolamento dos contextos escolares.

c) Pressuposto sócio-crítico: concebe o currículo como uma construção social e cultural, em que as relações de poder, classe social e justiça se introduzem no núcleo central do debate curricular, questionando os interesses a que as decisões curriculares servem. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber, poder, representação e domínio, discurso e regulação.

Por isso, os processos de inovação curricular supõem a emancipação e libertação das limitações impostas pela rotina, a tradição, a experiência não reflectida e a aceitação acrítica das ideias e das práticas, como algo dado e inamovível. Os conceitos de comunidade crítica, moralidade, justiça, autonomia e colaboração são fundamentais a este critério e a sua procura implica a recuperação da consciência, da reflexividade e do diálogo enquanto processos para a mudança do pensamento, das práticas e dos contextos educativos.

2. História Local, História Regional e Micro-História

Não existe consenso entre historiadores quanto a existência de uma definição unânime da História Local. Com efeito, a escrita, em História, resulta muito da subjectividade do próprio historiador, que é amplamente influenciado pelo seu contexto, escola de pensamento, e até mesmo pela sua neutralidade perante este ou aquele aspecto a estudar. No entanto, Barros (2012, p. 94) assevera que a História pode dividir-se em “campos históricos”, cujas áreas de mais específicas constituem uma questão extremamente complexa. Tais campos, por seu turno, dividem-se também em “dimensões”, “abordagens” e “domínios”, correspondendo, respectivamente, a “teorias”, “métodos” e “temas”. Não iremos fazer uma incursão exaustiva, neste trabalho, sobre as divisões e subdivisões dos referidos campos históricos, pois a nossa atenção vai cingir-se, a breve trecho, à clarificação de conceitos como “História Local”, “História Regional” e “Micro-história”.

A História Local pode ser entendida como um estudo da realidade microlocalizada por ela mesma. Entretanto, dentre as subdivisões pertinentes ao critério “campo de observação”, a confusão mais frequente que se faz está relacionada entre a História Regional e a Micro-História, embora sejam âmbitos radicalmente distintos.

Com efeito, no âmbito da História Regional, o historiador mostra-se interessado em estudar directamente uma região específica, embora esse espaço não se associe obrigatoriamente a um recorte administrativo ou geográfico, podendo referir-se a um recorte antropológico, cultural ou qualquer outro proposto pelo historiador de acordo com o problema histórico a examinar, ressalta Barros (2012).

Esses âmbitos ou modos de ver a história são, na óptica de Burke (1992), aspectos relacionados com a maneira de escrever a História e pertencem, especificamente, àquilo que ele chamou de “História vista de baixo”, em que sugere o olhar atento a esses subcampos de especialidade da História em detrimento da História Tradicional, sempre preocupada com as realizações dos grandes homens, estadistas, generais, ou, ocasionalmente, eclesiásticos (Burke, 1992, p. 12).

Neste contexto, em nosso entender, e ainda de acordo com Burke (1992), a “nova História” seria o novo nome quer da “História Local, Regional e da Micro-História”,

pois esses subcampos valorizam as opiniões das pessoas comuns, crendo na sua capacidade de protagonizarem mudanças sociais (Burke, 1992, p. 13).

No contexto da província de Cabinda, a História Local pode ser entendida como o recorte específico de uma dada circunscrição geográfica ou administrativa (um município, uma comuna ou até mesmo uma aldeia). Porém, independentemente do enfoque a ser dado pelo historiador, tal pode abranger a circunscrição provincial se, por hipótese, estiver em causa um aspecto genérico cujo sentido e impacto vincule os habitantes do enclave. Para tanto, resulta importante expor brevemente alguns elementos que sinalizam a cultura e a História do enclave de Cabinda e dignos de apropriação pela escola para uma abordagem didáctica, na perspectiva da autonomia da escola e do professor.

4. Alguns elementos geo-históricos da província

4.1. Perspectiva geográfica

“Cabinda é um território da África Central, localizado a Sul do Equador e na Cota Ocidental ou do Atlântico. Tem fronteiras terrestres com a República do Congo (a Norte e Nordeste) e com a República Democrática do Congo (e Este e Sul).” A região possui uma superfície de 7.283 Km² e a uma população estimada em cerca de 900.000 (novecentos mil) habitantes (Governo da Província de Cabinda, 2012; Buza, 2010, p. 25; Tati, 2024, p. 38). A sua população pertence, na sua totalidade, aos povos Bantu, que emigrou há 3.000 ou 4.000 anos para o actual território de Cabinda. “A língua falada em Cabinda é o *ifiote* – designação oficial, mas cada vez mais rejeitada – ou o *ibinda* (nova designação ainda em discussão, mas já com muita aceitação) com as respectivas variantes dialectais, consoante cada subgrupo” (Tati, 2024, p. 38).

4.2. Divisão administrativa e clima

Com o Decreto Presidencial n.º 270/24, que aprova a classificação dos municípios, depois da aprovação da nova divisão político-administrativa, ao invés de quatro (4), Cabinda passou a contar com dez (10) municípios: Cabinda, Tando-Zinze, Liambo, Ngoio, Cacongo, Massabi, Bucu-Zau, Necuto, Belize e Miconje, isto é, mais seis (6) do que o número anterior.

Cabinda era propriedade do antigo reino do Ngoyo, antes da chegada dos europeus no século XV. “A capital da província é a cidade com o mesmo nome. Foi elevada à categoria de cidade pelo Diploma Legislativo n.º 2757 de 28 de Maio de 1956, do Governo Colonial Português” (Nguma, 2005, p. 18). A região dispõe de um clima tropical quente e húmido, com duas estações ao longo do ano: estação chuvosa e quente (Agosto a Maio) e seca ou cacimbo (Maio a Agosto) (Tati, 2024, p. 34). É constituída pelas etnias Bawoyo, Bakuakongo, Bakochi, Bavili, Balinge, Baiombe e Bassundi. “A partir do século XVI e XVII começa-se a usar o nome “Kapinda” e “Kabinda” para designar a terra e o porto de Cabinda, do qual resultou o actual nome da região: Cabinda” (Nguma, 2005, p. 18).

4.3. Recursos e principais actividades da região

Bembe (2013) refere que entre os principais recursos da região de Cabinda estão o petróleo, a madeira, o ouro, café, diamante, cobre, manganês, fosfato, ferro, urânio e potássio. A principal actividade praticada pelo povo é a agricultura. “Além do café, existe ainda o cultivo de cacau, mandioca, amendoim, milho, feijão, banana, batata, apesar de as suas populações viverem numa extrema pobreza irremediável” (Bembe, 2013, p. 52). “A floresta é um dos grandes recursos não só pelas várias espécies raras de madeira que aí se podem encontrar, mas também pela sua biodiversidade em termos de flora e fauna” (Tati, 2024, p. 34). Além do mar, dispõe de vários rios, sendo os mais conhecidos “o Chiloango, o Luáli, o Lukula, o Zenze, o Lulondo, o Lukola, o N’fubu” (p. 36).

Quanto às ocupações dos seus habitantes, de acordo com Bembe (2013), os homens do litoral têm como trabalho principal a pesca, obtendo daí o peixe para sua alimentação. Há, outrossim, no interior, actividade piscatória da qual se ocupam homens e mulheres para captura do tão precioso peixe da região como bagre, cacusso, sardinha, savelha, corvina, linguado, barbudo, garoupa, malevu e outras variedades. A actividade artesanal é também de grande prestígio na região. Nela, os homens dedicam-se a olaria, ao fabrico de panelas de barro, pratos e cabaças. A cestaria é praticada pelas mulheres, que fabricam cestos e esteiras ornamentados, através dos quais demonstram o gosto pelo belo e estética que caracteriza as populações de Cabinda. O comércio começou com a troca de produtos entre reinos, entre o litoral e o interior, entre aldeões. Essa actividade,

por ser tão rentável e proporcionar lucros rápidos, obrigou a que muitos nativos, incluindo europeus abandonassem outras actividades e se dedicassem com afinco a ela.

4.4. Origem da população de Cabinda

Segundo Nguma (2005), a maior parte da população que povoa o actual território de Cabinda é de origem bantu. Essa população é constituída pelos seguintes clãs: “Uoio – dos Bauoio; Kongo – dos Bakuakongo; Linge – dos Balinge; Kochi – dos Bakochi; Loango – dos Baloango; Vili – dos Bavili e Sundi – dos Basundi, todos, subgrupos do grande grupo etnolinguístico Bakongo” (Nguma, 2005, p. 20). Para o autor, os povos de Cabinda provieram do Kongo-dia-Ntotila (Mbanza Congo) ou seja, do antigo e potentado reino do Kongo, uma das maiores criações político-administrativas e culturais dos povos Negro-Africanos.

4.5. Os antigos Reinos da actual região de Cabinda

Ainda no período pré-colonial, o desmembramento do Reino do Kongo, devido a certas desavenças entre famílias, aliado ao fenómeno migratório dos congueses provenientes do interior, irá provocar a eclosão de novos reinos, todos eles bantu, porque descendem dum só reino, o do Kongo. Deste modo, vão constituir-se três (3) importantes reinos no território que hoje constitui a província de Cabinda: o reino do Kaongo, do Ngoyo e do Loango, os quais prestavam tributo ao reino do Kongo, conforme referem Madureira (2001, p. 29) e Borges (2023).

No aparato cultural, segundo Nguma (2005, p. 29), os antigos reinos da actual região de Cabinda “forjaram os seus usos e costumes, preceitos e valores, que norteavam a sua população e a sua sociedade: os ritos de circuncisão, o alambamento, o casamento, a língua, os provérbios” etc. A presença europeia na região, infelizmente, contribuiu de forma significativa na fragmentação e conseqüente desaparecimento dos três reinos já mencionados, pelo que o actual território de Cabinda ficou sob alçada de Angola constituindo-se numa das suas províncias.

4.6. Cultura

Esta província é consideravelmente marcada pelas tradições, onde sobretudo as Bakamas as perpetuam. As Bakamas são grupos culturais com seitas próprias que

aparecem nas festas históricas com máscaras pintadas, vestidos de folhas secas de bananeira e trazem consigo uma vassoura feita de nervuras de folha de palmeira. Além das Bakamas, destaca-se também o Kintueni, dança tradicional da região de Cabinda, importada da República Democrática do Congo (Mpumba, 2016), bem como o Chicumbi/Chikumbi ou ainda Kikumbi, um ritual de iniciação feminina praticado entre algumas tribos dos bawoyo de Cabinda (Massanga, 2014). A Floresta do Maiombe está no imaginário popular e é palco de vários contos e Estórias populares da literatura angolana.

4.7. A dança tradicional Kintueni

Cabinda destaca-se, em termos culturais, pela existência do Kintueni, uma música tradicional exibida em diferentes regiões de Cabinda, em contextos diversos. Sobre o assunto, apresentamos uma síntese realizada por Mpumba (2016), a respeito do mencionado estilo musical que, hoje por hoje, apesar de importado da vizinha República Democrática do Congo, caracteriza a população de Cabinda.

“O *kintueni* é uma música, dança recreativa e fúnebre do folclore de Cabinda, usada tanto em momentos de alegria como em momentos de dor devido ao sentido melancólico e de alegria de que se revestem as suas músicas. Sendo uma música e dança tradicional, retrata a vida das populações do meio rural, e é uma música de tristeza por ser mais usada nos óbitos do que em eventos festivos (Mpumba, 2016, p. 48).

Kintueni é uma manifestação cultural, inventada por jovens congolezes com o intuito de recriar e animar os eventos festivos das suas comunidades e mais tarde começou a ser usada também em óbitos.

O *kintueni*¹ é uma música e dança de origem congoleza. Em Cabinda, os primeiros a começarem a praticar essas danças foram os povos da tribo *Iombe*, com exibições nas festas de carnaval. “Além do kintueni, existe ainda outra variedade de danças realizadas pelas populações de Cabinda” (Mpumba, 2016, p. 52). É o caso de Kiquiti, Npêngo, da *Maringa*, uma dança folclórica que surgiu em 1938, e era exibida apenas por assimilados do regime colonial; a *Mayeye* e *Matáfala*, que são danças praticadas sobretudo na região do Ngoyo. No período colonial essas danças eram praticadas exclusivamente pelas populações das zonas rurais; a *Zindunga*, uma dança ritual que

¹ Existe um confronto paradoxal entre a origem da dança kintueni. Mpumba (2016) de quem nos servimos aponta para a proveniência desta da R.D.C., enquanto Borges (2023) sustenta a mesma não ter sido importada daquele país vizinho e ter começado mesmo com os nativos do enclave.

tem por objectivo repelir o mal, zelar pelas leis morais, sociais e castigar os desvios dos usos e costumes.

4.8. As Bakamas

As célebres cerimónias das Bakamas do Tchizo são (um grupo ritual tradicional que possibilita a interacção entre o povo vivo e os espíritos ocultos dos deuses e dos antepassados, assegurando, assim, a reconciliação entre os mortos e os vivos) (Massanga, 2014; Zinga, 2015). De acordo com Zinga (2015), existem cinco principais agrupamentos das Bakama: as Bakama do Tchizo, do Povo Grande, do Chinzazi, do Ngoyo e do Susso.

Com efeito, o estudo aqui reportado constatou que, das cinco organizações das Bakamas, na verdade só existem três, efectivamente: as do Tchizo (mais antiga), as do Povo Grande e as do Susso. Esses são as únicas Bakamas existentes no território dos voios de Cabinda. As outras duas organizações são chamadas de Zindunga, que são: os Zindunga do Chinzazi e os Zindunga do Ngoyo. Segundo o autor, o termo Bakama atribui-se às mulheres, ao passo que Zindunga, aos homens. “A máscara da organização Bakama expressa a feminilidade na sua estrutura: pintura, textura, adornos com presença de lenço na cabeça; as máscaras da organização Zindunga expressam a masculinidade na estrutura e formato, sendo que suas pinturas e textura acompanham também a expressão masculina” (Zinga, 2015, p. 206).

Portanto, embora sejam duas organizações diferentes, mesmo assim, possuem a mesma origem e subordinam-se às mesmas leis da Lusunzi, uma figura mitológica de quem se terão originado as Bakamas. “A origem das Bakamas provém da Lusunzi, uma sereia que habitava no Tchizo dentro de um bosque chamado ibundo-li-mpu, e orientou Chimpanzo Chimuámina, na era, terceira personalidade do Tchizo, para fabricar máscaras; é assim que surgem as Bakamas” (Zinga, 2015, p. 204).

4.9. O Ritual de iniciação feminina N’zô Ikumbi/Chicumbi/Cikumbi

Massanga (2014), Neto (2014) e Zinga (2015) destacam o Chikumbi tanto como “uma das cerimónias que se enquadra naquilo que se define como um ritual de iniciação ou de margem (*sic*), ou ainda, de passagem”, (Massanga, 2014, p. 176); quanto como “ritual

de iniciação feminina, vulgarmente chamado de casa-de-tinta”, com a finalidade de preparar as raparigas para a vida adulta (Zinga, 2015, p. 123; Neto, 2014, p. 85).

“Os portugueses passaram a designar esse acto como “casa das tintas”, tendo em conta que as raparigas ficavam recolhidas dentro de uma casa preparada para essa cerimónia por um tempo mais ou menos longo” (Tati, 2024, p. 220).

Para tanto, Massanga (2014) compreende o Tchikumbi (*sic.*) como uma verdadeira escola de conhecimento da vida e sobre a vida na qual as raparigas iniciadas conhecem os valores norteadores do seu ser social, estrutural, biológico e cultural. O ritual é de carácter obrigatório para as raparigas das tribos que a ela abrangem, para que sejam cumpridas as prescrições dos antepassados, sob pena de serem registadas represálias de vária ordem, em caso de incumprimento, como deixa claro Zinga (2015):

Toda menina ao atingir a fase da puberdade dos 14 aos 17 anos é submetida à casa-de-tinta, onde ela obedece a vários ritos que depois a tornam mulher. Daí ela está autorizada a ser possuída por um homem. Antes desse ritual, a menina não pode manter relações sexuais sob pena de serem levados, o homem e a menina, para o Tchizo junto das Bakama cumprir o ritual de purificação e pagamento de multa (Zinga, 2015, p. 123).

A prática do ritual da casa de tinta tem tido, ao longo do tempo, o carácter de uma escola da vida, através da qual a rapariga em idade núbil adquire legitimidade familiar e social para se acasalar e se assumir como uma verdadeira mulher.

5. Conteúdos para um programa educativo do ciclo fundamentados nos recursos locais

Como se viu, são vários os potenciais conteúdos referentes à região de Cabinda. Entretanto, para fins didáticos, julgaram-se pertinentes os que a seguir vão ser mencionados, fundamentalmente, por razões históricas e com a finalidade de preservar a memória histórica dos povos de Cabinda, através da transmissão do seu saber ancestral de geração em geração. Ensinar história local às novas gerações contribui para capitalização da sua atenção nos factos passados, levando-os a compreender o presente e enfrentar o futuro com certeza, optimismo e confiança, contribuindo para o processo da formação da consciência histórica dos alunos.

Assim, sem desprimor de outras realidades históricas e culturais da província de Cabinda, para os aludidos efeitos, destacam-se os seguintes aspectos: *os três antigos reinos de Cabinda* (Kakongo, Ngoyo e Loango), as Bakamas do Tchizo, o ritual de

iniciação feminina Chikumbi e as danças tradicionais de Cabinda, em particular, o kintueni.

5.1. Proposta de enquadramento dos conteúdos na classe e nos programas

Como anunciado, a proposta de enquadramento dos conteúdos referidos nas classes e programas encontra suporte legal no art.º 105.º da LBSEE, e no art.º 16.º do Decreto Presidencial n.º 160/18, bem como fundamento científico na autonomia curricular da escola e do professor, como atrás ficou demonstrado. De modo geral, propõe-se o ensino dos quatro (4) aspectos ligados à história e às tradições da província de Cabinda na 3.ª classe, na disciplina de Estudo do Meio, pois, se mais cedo esses aspectos forem mobilizados em contexto de ensino, mais oportunidade as crianças terão de se apropriarem do conhecimento do seu meio e da sua história, reforçando-se, assim, o processo de construção da sua identidade.

Deste modo, poder-se-ia inserir e abordar tais aspectos no tema n.º 2, com o título “*O nosso passado histórico e as nossas tradições*” cujo desenvolvimento passaria no “ponto n.º 2.3. *os costumes e as tradições do nosso povo*” (MED, 2021a, p. 5).

No âmbito da articulação vertical (continuidade curricular) e horizontal (interdisciplinaridade/globalização/transversalidade) do currículo (Alonso, 2004, p. 10), dar-se-ia sequência do ensino dos mesmos conteúdos na 5.ª classe, na disciplina de História, a partir do tema n.º 3, sob a epígrafe “aspectos históricos da nossa localidade”, mais concretamente, inseri-los nos pontos 3.3. Aspectos culturais da localidade; 3.3.1. Origem da designação da população e da localidade e 3.3.2. As lendas e as tradições, as línguas de Angola e as actividades (MED, 2021b, p. 4).

Assim, quer na 3.ª classe, quer na 5.ª classe, cabe ao professor a liberdade de articular os conteúdos que mais se adequarem aos alunos e aos objectivos específicos pretendidos com vista a sua abordagem didáctica, tendo sempre presente as directrizes dos programas e dos planos curriculares.

6. Perspectivas metodológicas: o modelo de aula oficina

Barca (2021) considera que uma abordagem de tipo construtivista é a que corresponde melhor à compreensão dos processos de aprendizagem na educação formal e informal

de crianças, jovens e adultos no mundo actual, reconhecendo implicitamente a relevância dessa perspectiva no campo da educação primária e não só. Aliás, a autora chega a afirmar que o construtivismo é um dos legados mais frutuosos do século XX, aludindo a Edgar Morin.

O construtivismo releva a necessidade de se conhecer o mundo conceptual dos alunos e, a partir dele, se trabalharem as possíveis pontes entre esse conhecimento prévio, que é frequentemente ingénuo e, por hipótese, assente num senso comum, no conhecimento científico e até no metacientífico.

As teorias cognitivas de Piaget (conceitos de conflito cognitivo e equilíbrio), de Bruner (construção de significados a partir de conhecimentos passados e em presença) ou de Paulo Freire (compreensão das ideias dos sujeitos aprendentes como ponto de partida para o ensino) foram contributos essenciais para a relevância deste paradigma, construído por várias pesquisas influenciadas por esses pensadores (Barca, 2021, p. 5).

O construtivismo assente na cognição do sujeito evoluiu para uma abordagem mais complexa, de *construtivismo social*, no qual as ideias de teóricos como Vygostsky e Paulo Freire, que atribuíam relevância ao papel da interacção social na construção da aprendizagem, ganharam mais visibilidade na Educação.

Ancorando-se à perspectiva do realismo crítico, que pressupõe a possibilidade de a escola ter um papel transformador da sociedade, Barca (2021, p. 64), evidencia que crianças e jovens aprendem melhor quando as suas ideias prévias, formadas nos respectivos contextos sociais, são tomadas em consideração e estimuladas em ambientes de interacção diversificada, heterogénea, em que a comunicação entre pares também é valorizada.

Deste modo, a aula oficina, assente no cognitivismo, na cognição situada e no construtivismo social, concebe o aluno como sendo detentor de experiências e vivências anteriores à sala de aula e que o professor deve conhecer para tentar mudá-las. Há um diálogo entre o quotidiano, a ciência e a metaciência. Assim, em síntese e de acordo com Barca (2021), Barca (2004, p.138), Barca e Gago (2000), pode-se dizer que a aula oficina, adaptada ao ensino da História, possui três grandes princípios:

a) Levantamento das ideias dos alunos por meio de tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos);

b) Desenvolvimento, isto é, tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos;

c) Síntese, quer dizer, tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos. Como a própria Barca e Gago (2000, p. 9) irão afirmar:

Acreditar que as crianças e os jovens de hoje não são tábua rasa – que têm um conhecimento que vão construindo através de múltiplas fontes de informação – é a atitude básica do professor. Compete à escola ajudar a orientar e a organizar esse conhecimento [...]. É neste quadro que Gago (2012) enfatiza a proposta teórica do construtivismo social por propor uma focalização do trabalho interpretativo dos alunos na resolução orientada de situações problemáticas, de modo a que as suas ideias prévias sejam desafiadas promovendo a mudança conceptual, a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências. Ademais, Alonso (1996, p. 39), por sua vez, denominará esse modelo como sendo construtivista/interactivo, o qual se baseia nos seguintes pressupostos teóricos:

a) Uma concepção sistémica, complexa e ecológica da realidade e dos processos de ensino-aprendizagem que pretendem conhecê-la;

b) Uma visão construtivista e investigadora do desenvolvimento e da aprendizagem humana;

c) Uma perspectiva crítica e social da educação e dos processos de ensino-aprendizagem; Uma concepção do currículo como projecto aberto e flexível cujo desenvolvimento precisa de processos de reflexão, investigação e experimentação.

No modelo sócioconstrutivista, o aparato metodológico para abordagem didáctica de conteúdos compete ao professor, visto como o mediador, o facilitador e, portanto, o engenheiro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a escolha e o uso de métodos, técnicas e estratégias adequadas de ensino não é estanque. Nesse ínterim, o professor é convocado a reinventar constantemente esses processos de modo a contribuir na renovação das suas práticas pedagógicas e favorecer a aprendizagem significativa dos alunos.

Antes de mais, o professor, assumindo a condição de pesquisador, deve pesquisar as diversas fontes a fim buscar, sistematizar e sintetizar o conteúdo a ser leccionado aos alunos. Essas informações podem ser colectadas em livros, manuais, jornais, gravuras,

artigos científicos, dissertações, teses, vídeos, etc., sendo que sobre Cabinda há muitas informações e fontes para o efeito.

De seguida, o professor definirá as competências a desenvolver aos alunos com as aulas a ministrar: permitir que estes reconheçam e valorizem a história e a cultura do seu meio (Cabinda); bem como os objectivos das mesmas: conhecer aspectos históricos e culturais do meio (Cabinda), visando o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades, atitudes e dos valores destes (MEDc, 2019).

Na prossecução das suas actividades, o professor deverá engendrar como técnicas e recursos de ensino o diálogo, as questões, a discussão (Freitas & Pereira), bem como as visitas de estudo, teatros, jogos, cantos, rolle-playing, danças, etc. Ou seja, sugere-se o privilégio da dimensão lúdica, dado que os meninos se deleitam com brincadeiras, cabendo ao professor a tarefa de introduzir sofisticadamente os aspectos didácticos que lhe sejam compatíveis. De forma particular, cada conteúdo seria abordado com as seguintes técnicas:

1. Os antigos reinos de Cabinda: as visitas de estudo e o uso de narrativas seriam boas estratégias para o professor ensinar este conteúdo. O uso de narrativas permitiria explorar, por exemplo, a organização social, política e social de cada rei, as principais actividades, as causas da sua decadência entre outros, permitindo que os alunos tenham uma visão genérica do assunto.

2. As Bakama do Tchizu: a técnica de ensino mais compatível com este tema seria sobretudo a visita de estudo ao local das Bakama, no Tchizu, permitindo que os alunos os vejam e compreendam. Seria boa ocasião para verem as folhas secas de que se vestem, as máscaras, e outros utensílios utilizados, bem como as danças exibidas. Porém, dado o seu secretismo, o professor (a) pode exhibir extracto de um vídeo ou gravura aos alunos explorando o tipo de indumentária, as danças, as máscaras, etc., usadas pelas Bakama.

3. Ritual tradicional Tchikumbi: o professor pode propor uma encenação na qual se faz a simulação da realização do ritual, já que é muito difícil levar os alunos a ver a realidade desse rito tradicional realizado por alguns bawoyo de Cabinda. Cada aluno teria o seu papel a desempenhar na encenação e, no final, partilhariam em grande turma, com ajuda do (a) professor (a), as lições da encenação feita.

4. A dança tradicional Kintueni: o professor pode exhibir um vídeo a fim de permitir que os alunos assistam como é realizada a dança. De seguida, podia dividir os

alunos em pares/pequenos grupos, uns com a função de cantores, outros com a de dançarinos e outros ainda com a função de tocadores de instrumentos musicais como batuques, zagaias, etc. Isto implicará a preparação prévia dos meios didáticos para cada aula.

Aliás, o engenho e a criatividade do professor determinarão a que uma aula seja bem-sucedida. Em nossa opinião, é fundamental continuar a desenvolver aos nossos professores o sentido responsável e crítico do saber conhecer, saber ensinar e ensinar a ser (MEDc, 2019), a fim de não se limitarem a ser meros consumidores do currículo, mas participem activa e criticamente no processo da sua construção e reconstrução, portanto, do desenvolvimento curricular.

6.1. Demonstração de uma aula baseada no modelo “aula-oficina”

1. Investigação das ideias prévias:

O modelo socioconstruivista do ensino dá grande ênfase aos conhecimentos que os alunos já trazem de outras experiências em contextos diferentes, desde a escola, a família, etc., para se conhecerem as ideias trazidas por estes sobre um determinado assunto. Assim, o professor poderá proceder de diversas formas, como:

a) Breve conversa com os alunos sobre o problema em causa “Características das danças típicas de Cabinda”

b) Elaboração de desenhos sobre as danças típicas da região de Cabinda;

c) Respostas a partir de um questionário previamente elaborado pelo professor:

1. Conheces/já ouviste falar de alguma dança típica de Cabinda?
2. Onde foi que viste essa dança?
3. Achas que essa dança faz parte da cultura de Cabinda? Justifica a tua resposta.
4. Como se vestem as pessoas que pretendem dançar a/o (...)?
5. Estas danças se realizam em todos os momentos ou em momentos específicos?
6. Em que momentos se realizam?
7. Qual é significado da dança para ti?

A investigação destas ideias é feita numa aula anterior de Estudo do Meio/História porque determinarão a planificação do professor. No dia marcado para a aula, no momento introdutório, o professor retorna a conversa iniciada na aula anterior sobre a dança, organiza a sala em grupo, divide as funções de cada estudante no grupo e apresenta o problema que deverá ser solucionado, no final da aula.

Quais são as principais características das danças tradicionais de Cabinda?

Para a conclusão, o professor orienta cada grupo que se concentre num determinado aspecto das danças: música, vestimenta, gestos, local onde se dança, mensagem veiculada, etc. Cada grupo trabalha com um tipo de dança. Este exercício será feito a partir da observação de imagens, vídeos, leitura de textos preparados pelo professor onde cada grupo, por meio de rifa trabalhará um tipo específico de dança tendo em conta as características já indicadas.

Após este momento, cada grupo irá em frente, apresentar o resumo que será debatido entre os colegas, junto do professor. Por fim, os alunos elaboram o resumo da turma sobre os tipos de danças de Cabinda e suas características.

No final da aula, faz-se a metacognição, centrando-se no momento em que os alunos reflectirão sobre o processo de aprendizagem desenvolvido, dificuldades e novos interesses surgidos. Para a avaliação, o professor fará entrega do mesmo questionário e os alunos responderão às mesmas questões, para se verificar as mudanças realizadas.

Assim, embora o foco da aula seja orientado ao kintueni, espera-se que, no final, os alunos consigam compreender as características das principais danças tradicionais de Cabinda: o tipo de dança (ou o modo como se dança), os instrumentos utilizados, a língua em que se canta, a indumentária, a mensagem veiculada, o significado da dança, etc.

Apresenta-se, a seguir, um quadro no qual deverão ser registadas as principais conclusões da turma acerca das principais danças tradicionais de Cabinda. Pela sua variedade, se for oportuno, pode o (a) professor (a) trabalhá-las numa mesma aula.

No entanto, se for muito laborioso e complexo para os estudantes, pode ser feito faseadamente, isto é, trabalhar um grupo de três ou quatro tipos de danças numa aula, e o restante noutra aula, ou ainda noutra ciclo dos estudos dos estudantes. Lembre-se que o principal objectivo, neste caso concreto, é que os alunos consigam compreender as características de cada tipo de dança. Os aspectos a serem explorados podem variar consoante os objectivos da aula e criatividade de cada professor (a).

Quadro n.º 1: Principais danças tradicionais da Província de Cabinda

ASPECTOS	Principais danças tradicionais da Província de Cabinda						
	Kintueni	Mayeye	Matáfala	Kitini	Maringa	Npêngo	Zindunga
Indumentária							
Gestos							

Instrumentos musicais							
Momentos da dança							
Língua em que se canta							
Mensagem veiculada							
Valor da dança							
Outros aspectos ²							

Fonte: elaboração do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta comunicação, proferida no âmbito da realização do 1.º Encontro sobre Metodologias do Ensino Primário, na perspectiva de inclusão sócio-educativa, realizado pelo ISCED-Benguela, a 22 de Junho, teve como objectivo debater a possibilidade de integração de conteúdos da História local da Província de Cabinda para uma abordagem didáctica nas escolas do ensino primário, à luz do art. 105.º da Lei n.º 32/20, e das alíneas j) e k) do art. 16.º do Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de Julho, no âmbito da autonomia da escola e do professor.

A autonomia pedagógica foi entendida como o poder de escolher ou definir livremente entre outros aspectos, métodos, técnicas e estruturas organizativas do processo de ensino-aprendizagem, e a autonomia científica a liberdade de escolha de um projecto científico, definição de planos de estudo, programas, ambos conceitos vinculando a escola e os professores (Afonso, 2015).

No contexto particular da História Local da Província de Cabinda, foram identificados alguns conteúdos para uma abordagem didáctica no ensino primário – os antigos reinos do actual território de Cabinda (Ngoyo, Kakongo e Loango), as Bakamas do Tchizo, o ritual de iniciação feminina Chikumbi e as danças tradicionais de Cabinda, em particular, o kintueni.

Do ponto de vista didáctico, a proposta metodológica sugerida para ministrar tais conteúdos é o paradigma socioconstrutivista, por meio do modelo de aula oficina. Foi com base nesse pressuposto metodológico que se fez a demonstração da aula sobre as características das danças tradicionais de Cabinda para trabalhar e explorar o conteúdo

² Podem ser explorados vários aspectos, a depender dos objectivos da aula, do material e da capacidade, interesse e motivação dos estudantes, bem como da preparação e criatividade do (a) professor (a).

em causa. A jusante, o seu êxito dependerá muito do engenho do professor a quem se exige mais criatividade e flexibilidade na concepção e realização de actividades.

Os resultados desta pesquisa sugerem que a integração implícita ou explícita de conteúdos da História local na práxis educativa corresponde ao desafio do paradigma integrador e ecológico do desenvolvimento curricular, propiciando cumulativamente quer a valorização da história local quer a aprendizagem significativa dos alunos, por se fundar na realidade histórica do meio local, ingente possibilidade de os transformar em cidadãos engajados em questões do meio local e global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. E. (2015). *(Re) construção do currículo: o papel do professor*: Ondjiri Editores.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*: Universidade do Minho.
- Alonso, M. L. G. (1996). *Projecto PROCUR. Desenvolvimento Curricular e Metodologia de ensino. Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Assembleia Nacional. (2020). *Lei n.º 32/20*, do Ministério da Educação. Diário da República, I Série, n.º 123: Imprensa Nacional. [Lei n.º 32/20 de 12 de agosto | Direito Angolano: Acesso Fácil e Gratuito com o LEX.AO](#)
- Barca, I. (2021). Educação histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história, in Alves, L. A. M., Gago, M. (2021). *Diálogo (s), Epistemologia (s) e Educação Histórica. Um primeiro olhar*: Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Barca, I. (Org.). (2004). *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das quartas jornadas internacionais de educação histórica*: Centro de Investigação em Educação (CIED) Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- Barca, I., e Gago, M. (2000). *Colecção Cadernos Pedagógico-didácticos Associação de Professores de História (A.P.H) n.º 23. De pequenino se aprende a pensar – formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*: Artipol – Artes gráficas, Lda.
- Barros, J. A. (2012). *O Projecto de Pesquisa em História. Da escolha do tema ao quadro teórico*. 8.ª Edição: Vozes.
- Bembe, M. D. (2013). *A Questão de Cabinda: Uma Visão Estratégica – Evolução da Situação e Cenários de Futuro*: EAL.
- Borges, R. (2023). *Origens dos antigos reinos do actual território de Cabinda*. Entrevista gravada: 19/06/2023.
- Burke, P. (Org.) (1992). *A escrita da História. Novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes: Editora da UNESP.
- Buza, A. G. (2010). *Exploração florestal no Mayombe*: Belém.
- Decreto Presidencial n.º 160/18, do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I Série, n.º 95: Imprensa Nacional. [Decreto Presidencial n.º 160/18 de 03 de julho | Direito Angolano: Acesso Fácil e Gratuito com o LEX.AO](#)

- Decreto Presidencial n.º 270/24, do Ministério da Administração do Território (2024). Diário da República, I Série, n.º 229: Imprensa Nacional. [Decreto Presidencial n.º 270/24 - Classificação dos Municípios](#)
- Decreto Presidencial n.º 273/20, do Ministério da Educação. (2020). Diário da República, I série, n.º 168: Imprensa Nacional. [Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro | Direito Angolano: Acesso Fácil e Gratuito com o LEX.AO](#)
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, Portugal.
- Freitas, M. L. V., & Pereira, S. (S.d.). *Metodologia de Geografia*: Plural Editores.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares – construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem*. EPM-CELP, Moçambique.
- Gago, M., & Ribeiro, A. I. (2022). História e Educação Histórica: que diálogos e desafios? *Revista Portuguesa de História* – t. LIII (2022) – p. 61-78 – ISSN: 0870.4147 DOI: https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3.
- Gaspar, M. I., Roldão, M. do C. (S.d.). *Elementos de desenvolvimento curricular*: Universidade Aberta.
- Governo da Província de Cabinda. (2012). *Gabinete de Apoio e Controlo das administrações*: GPC.
- Lei n.º 18/21, Lei de revisão Constitucional. (2021). *Constituição da República de Angola*: Petrony Editora. [Lei n.º 18/21 de 16 de agosto | Direito Angolano: Acesso Fácil e Gratuito com o LEX.AO](#)
- Madureira, A. D. (2001). *Cabinda. De Chinfuma a Simulambuco*: Editorial Estampa, Lda.
- Massanga, J. P. (2014). *Diversidade cultural em Cabinda: Estudo sobre as Identidades e Práticas Culturais dos Bawoio do Yabi*. Dissertação de Mestrado em Educação: UFMG.
- Ministério da Educação. (2019). *Plano curricular do pré-escolar e ensino primário*: Editora Moderna.
- Ministério da Educação. (2021a). *Estudo do Meio: 3.ª classe*: Editora Progresso.
- Ministério da Educação. (2021b). *História: 5.ª classe*. 3.ª Edição: Editora Mensagem.
- Mpumba, E. N. (2016). *Identidade cultural dos povos de Cabinda: valores educacionais difundidos pela música Kintueni, (caso dos agrupamentos do bairro Gika zona B, município sede, em Cabinda)*. Monografia de Licenciatura em Ciências da Educação. Opção, Ensino de História: ISCED-Cabinda, UON.
- Neto, T. J. A. S. (2014). *História da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência*. 3.ª Edição: Garrido artes gráficas.
- Nguma, V. (2005). *Reflexões Sobre a colonização em Cabinda*: Chá de Caxinde.
- Ngungui, A. A. (2023). *Construir conhecimento histórico em contexto angolano: um estudo em torno de uma experiência de aula oficina*: Shalom.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*: Porto editora, Lda.
- Rocha, R. P. da. (2013). A didática na disciplina de filosofia. In Carvalho, M, & Cornelli, G. (Orgs.). (2013). *Ensinar Filosofia*. Volume 2: Central de Texto (pp. 39-47).
- Tati, R. (2024). *Identidade histórica e cultural dos cabindas*: Elivulu Editora.
- Zinga, M. R. M. (2015). *Formas de representação da Cultura Tradicional de Cabinda em processos educacionais das Bakama*. Tese de Doutoramento em Educação: UFMG.