

**O RETRATO DE ÁFRICA NO MANUAL DE HISTÓRIA DA 6ª CLASSE: QUE
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA?**

**THE PORTRAYAL OF AFRICA IN THE 6TH GRADE HISTORY MANUAL: WHAT
HISTORICAL AWARENESS?**

**EL RETRATO DE ÁFRICA EN EL MANUAL DE HISTORIA DE 6º DE PRIMARIA: QUÉ
CONCIENCIA HISTÓRICA?**

**LE PORTRAIT DE L'AFRIQUE DANS LE MANUEL D'HISTOIRE DE 6E : QUELLE
CONSCIENCE HISTORIQUE?**

ESTÊVÃO CONDE BAMBI

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

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

diliaane19@gmail.com

ÁUREA AUGUSTO LUÍS WAFUNGA

<https://orcid.org/0000-0001-7416-9026>

Doutora. Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela. Benguela. Angola

aritawafunga@gmail.com

DATA DA RECEPÇÃO: 2024 | DATA DA ACEITAÇÃO: 2024

RESUMO

Este artigo tem como objecto o Manual de História da 6ª Classe, em vigor em Angola, analisando o seu contributo na formação da consciência histórica dos estudantes. A pesquisa visou responder à questão: Que consciência histórica os estudantes constroem a partir do Manual de História da 6ª Classe? O objectivo da pesquisa consistiu em analisar o contributo do Manual destacado na formação da consciência histórica dos estudantes. O texto que enforma a pesquisa tem abordagem qualitativa, com fundamento na pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados da pesquisa evidenciam que o Manual em referência veicula, implicitamente, uma consciência histórica de tipo tradicional e exemplar, devido à ausência de questionamento às fontes, bem como o desafio da formação de professores do ensino primário foi posto em

evidência, na perspectiva de haver, ainda, limitações de os estudantes deste ciclo de estudos serem capazes de construir uma compreensão histórica baseada em evidências e que os ajude a orientar as suas vidas, no presente e no futuro, a partir da leitura crítica do passado.

Palavras-chave: Consciência histórica; Ensino Primário; Educação histórica; Manual de História. História de África.

ABSTRACT

This article focuses on the 6th grade History Manual, currently in force in Angola, and analyses its contribution to the formation of students' historical awareness. The research aimed to answer the question: What historical awareness do students construct from the 6th grade History Manual? The aim of the research was to analyse the contribution of the Manual highlighted in the formation of students' historical awareness. The text that informs the research has a qualitative approach, based on bibliographic and documentary research. The results of the research show that the Manual in question implicitly conveys a traditional and exemplary historical awareness, due to the lack of questioning of the sources, as well as the challenge of training primary school teachers was highlighted, from the perspective that there are still limitations in the students of this cycle of studies being able to construct a historical understanding based on evidence and that helps them guide their lives, in the present and in the future, based on a critical reading of the past.

Keywords: Historical awareness; Primary education; History education; History textbook; History of Africa.

RESUMEN

Este artículo se centra en el Manual de Historia de 6º grado, vigente en Angola, analizando su contribución a la formación de la conciencia histórica de los estudiantes. La investigación tuvo como objetivo responder a la pregunta: ¿Qué conciencia histórica construyen los estudiantes a partir del Manual de Historia de 6to grado? El objetivo de la investigación fue analizar la contribución del Manual destacado en la formación de la conciencia histórica de los estudiantes. El texto que forma la investigación tiene un enfoque cualitativo, basado en investigaciones bibliográficas y documentales. Los

resultados de la investigación muestran que el Manual en referencia transmite implícitamente una conciencia histórica tradicional y ejemplar, debido a la falta de cuestionamiento de las fuentes, así como se destacó el desafío de la formación de docentes de educación primaria, desde la perspectiva de También existen limitaciones para que los estudiantes de este ciclo de estudios sean capaces de construir una comprensión histórica basada en evidencia que les ayude a orientar sus vidas, en el presente y en el futuro, a partir de una lectura crítica del pasado.

Palabras clave: Conciencia histórica; Educación Primaria; Educación histórica; Manual de Historia; Historia de África.

RÉSUMÉ

Cet article se concentre sur le Manuel d'Histoire de 6ème année, en vigueur en Angola, en analysant sa contribution à la formation de la conscience historique des élèves. La recherche visait à répondre à la question : quelle conscience historique les élèves développent-ils à partir du manuel d'histoire de 6e année ? L'objectif de la recherche était d'analyser la contribution du Manuel mis en évidence dans la formation de la conscience historique des étudiants. Le texte qui constitue la recherche a une approche qualitative, basée sur des recherches bibliographiques et documentaires. Les résultats de la recherche montrent que le Manuel en référence véhicule implicitement une conscience historique traditionnelle et exemplaire, en raison de l'absence de remise en question des sources, et que le défi de la formation des enseignants du primaire a été souligné, du point de vue de Il y a aussi des limites pour les étudiants de ce cycle d'études soient capables de construire une compréhension historique fondée sur des preuves qui les aide à guider leur vie, dans le présent et dans le futur, sur la base d'une lecture critique du passé.

Mots-clés: Conscience historique; Enseignement primaire; Éducation historique; Manuel d'histoire; Histoire de l'Afrique.

INTRODUÇÃO

O currículo escolar como conjunto de intenções implícitas e explícitas que orientam a educação formal, realiza-se por meio de diversos componentes, elementos e até instrumentos conducentes a concretização do acto educativo, assumindo o manual escolar um papel crucial nesse prisma.

Como material de apoio à actividade docente e dos estudantes, o manual escolar assume um papel importante na contemplação dos conteúdos de ensino de que professores e estudantes apropriarem, em ambiente formal de ensino-aprendizagem, com vista à construção de competências necessárias para o desempenho de papéis socialmente relevantes.

Em contexto angolano, a educação é um direito fundamental, sendo sua prossecução uma prerrogativa que incumbe ao Estado, nos termos da alínea g) do art. 21.º e dos n.ºs 1 e 2 do art. 79.º, ambos da Constituição da República de Angola (CRA). Nestes termos, a elaboração e aprovação de manuais escolares do ensino primário e secundário compete ao Ministério da Educação (MED), em atenção ao art. n.º 2.º do Decreto Presidencial n.º 222/20, de 28 de Agosto – Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (MED).

Atendendo a essa lógica, em 2021, alguns manuais do ensino primário foram objecto de revisão pelo próprio MED, incluindo o de História da 6ª Classe, *terminus ad quo* deste estudo. Assim, esta reflexão tem como objecto o Manual de História da 6.ª classe, analisando o seu contributo na formação da consciência histórica dos estudantes.

Deste modo, pretende-se explorar, através de uma abordagem qualitativa (pesquisa bibliográfica e documental) e reflexiva da literatura de referência os conceitos e tipos de consciência histórica (Gago, 2007; Gago, 2012; Barca, 2021; Ngungui, 2023), desde a definição, classificação, questionamento e interpretação das fontes históricas (Gago, 2007; Gago, 2018; Gago & Ribeiro, 2022; Ngungui, 2023), considerando que, como se verá adiante, o conceito de consciência histórica encontra esteio nos conceitos de literacia histórica (Lee, 2006), educação histórica ou pensamento histórico (Barca, 2021) e (Schmidt, 2009a; Schmidt, 2009b; Gago, 2018; Gago & Ribeiro, 2022; Ngungui, 2023).

Assim, esta investigação é orientada pelas seguintes questões de partida: i. Que perspectiva de ensino-aprendizagem está subjacente no Manual de História da 6.^a classe? ii. Que consciência histórica os estudantes constroem a partir do Manual de História da 6.^a classe? iii. O perfil do professor do Ensino Primário contribui para a construção da consciência histórica dos estudantes?

Alinhado ao objecto de estudo e às questões orientadoras, o trabalho prossegue os seguintes objectivos: 1. *Geral*: analisar o contributo do Manual de História da 6.^a classe na formação da consciência histórica dos estudantes; 2. *Específicos*: a) perceber a perspectiva de ensino-aprendizagem subjacente no Manual de História da 6.^a classe; b) Identificar o tipo de consciência histórica o Manual de História da 6.^a classe permite construir nos estudantes; c) Reflectir sobre o perfil do professor do Ensino Primário na construção da consciência histórica dos estudantes.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com enfoque em pesquisa bibliográfica e documental e, estruturalmente, dispõe de cinco tópicos: no primeiro, apresenta-se a organização do ensino primário angolano; no segundo, parte-se do conceito de consciência histórica destacando os seus diversos perfis; no terceiro, estabelece-se uma relação dialógica entre a educação histórica e a consciência histórica, aflorando as finalidades daquela; no quarto, aborda-se o Manual de História da 6.^a classe e as potencialidades da formação da consciência histórica dos estudantes; e, no quinto, relaciona-se o perfil do professor do ensino primário e a formação da consciência histórica dos estudantes.

1. Organização do Ensino Primário

O Ensino Primário é o fundamento do ensino geral, constituindo a sua conclusão com sucesso, condição indispensável para a frequência do ensino secundário. O mesmo comporta a duração de 6 (seis) anos e têm acesso, ao mesmo, crianças que completam 6 (seis) anos de idade até 31 de Maio do ano da matrícula (artigo 27.º da Lei n.º 17/16, alterada parcialmente pela Lei n.º 32/20). Quanto à organização, o artigo 28.º da Lei n.º 17/16, tipifica que o Ensino Primário integra três ciclos de aprendizagem da seguinte forma: a) 1.^a e 2.^a classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo efectuada na 2.^a classe; b) 3.^a e 4.^a classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo efectuada na 4.^a classe; c) 5.^a e 6.^a classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo efectuada na 6.^a classe.

De acordo com o art.º 29.º a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, de 7 de Outubro e o Plano de Estudo do Pré-escolar e Ensino Primário (MED, 2019, p. 29), são objectivos do Ensino Primário os seguintes:

1. Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
2. Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão oral e escrita;
3. Aperfeiçoar hábitos, habilidades, capacidades e atitudes tendentes à socialização;
4. Proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais;
5. *Estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e valores patrióticos, laborais, artísticos, cívicos, culturais, morais, éticos, estéticos e físicos;*
6. Garantir a prática sistemática de expressão motora e de actividades desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

Constata-se, pois, existir uma relação próxima e directa entre o objectivo n.º 5 e a disciplina de História, embora seja necessário o alargamento do horizonte, isto é, extrapolar em direcção à História de África, já que a disposição dos objectivos evidencia maior inclinação para a história nacional. Ao que foi dito acima, acresce-se algo essencial, descrito no Plano Curricular do Pré-escolar e Ensino Primário:

Os valores éticos, cívicos, culturais e outros que se pretendem transmitir através do processo de ensino permitirão que as novas gerações sejam dotadas de conhecimentos lógicos, condição necessária para a resolução de questões problemáticas próprias da vida individual e colectiva (MED, 2019, p. 31).

A disciplina de História possui uma dimensão transversal no domínio dos valores éticos, cívicos, culturais, e outros construídos historicamente e de forma dialéctica, o que permite denotar-lhe uma visão de conjunto e de inter-relação com o contexto social no qual se entrelaçam as vivências dos seres humanos, naturalmente, produtores de história.

A partir deste enfoque, uma eventual clivagem entre História de Angola e História de África fica reduzida, considerada a História, num dado contexto, uma disciplina que integra no seu bojo ora aspectos da realidade angolana, em particular, ora da realidade africana, no geral, ou ainda da realidade global, num contexto mais lato.

No entanto, refira-se, ainda, que Ensino Primário é um nível de ensino obrigatório na escola pública, unitário, com a duração de 6 (seis) anos, compreendendo as classes da 1.^a a 6.^a, cujo objectivo é a formação básica do cidadão.

A gratuidade no Sistema de Educação e Ensino, neste nível, traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, na assistência às aulas, no material escolar e no apoio social, onde se inclui a merenda para todos os indivíduos que frequentam o ensino primário nas Instituições Públicas de Ensino (artigo 11.º), embora, em termos práticos, muito há ainda por fazer para o cumprimento cabal do estipulado no articulado atrás citado.

Quanto à função social do ensino primário, o mesmo visa, de entre outros aspectos, proporcionar conhecimentos necessários com a qualidade requerida e consciencializar para a aquisição de valores para a vida social e para o prosseguimento de estudos. E, quanto ao perfil de saída, não obstante outros aspectos previamente estabelecidos, espera-se que, à conclusão do ciclo de estudos de seis (6) anos, o estudante seja capaz de: conhecer o meio natural e social que o circunda; aplicar técnicas de trabalho (estudo, pesquisa, memorização e raciocínio) às novas situações e revelar atitudes de apreço e respeito pela realidade cultural angolana (MED, 2019, pp. 30-31).

Este trabalho tem como foco a disciplina de História ministrada no Ensino Primário, na 6.^a classe, indagando como a África é retratada no Manual em referência. No entanto, deve-se perceber, de antemão, que as crianças, antes da disciplina desta disciplina propriamente dita, tomam contacto com a disciplina de Estudo do Meio, nas classes anteriores, que lhes possibilita a aquisição de um repertório mais genérico, isto é, globalizador de conhecimentos, permitindo-lhes encarar a realidade circundante como um todo e não como partes.

Prosseguindo, no plano de estudo do Currículo do Pré-escolar e Ensino Primário constata-se que a disciplina do Estudo do Meio, da 1.^a à 4.^a classe, num ano regular, possui 30 semanas lectivas, tendo cada classe 90 tempos lectivos (ciclo = 360).

Ao passo que a disciplina de História, dada nas duas últimas classes, possui 60 tempos lectivos por classe (ciclo = 120) (MED, 2019, p. 34). Assim sendo, esta última disciplina dispõe dos seguintes objectivos no Ensino Primário (MED, 2019, p. 37):

1. Reconhecer as expressões do património histórico e cultural;
2. Valorizar o património histórico e cultural;
3. Integrar as noções de espaço e de tempo em torno de situações concretas do passado próximo.

Relativamente aos temas de História, da 5.^a e 6.^a classe, os quadros abaixo demonstram-nos, embora de um modo mais geral.

Quadro n.º 1: Temas do Manual de História da 5.^a classe

| Temas da disciplina de História (5. ^a classe) | | | | | | |
|--|---------------------------------|---|-------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º | 6.º | 7.º |
| O tempo | A vida no passado e no presente | Aspectos históricos da nossa localidade | Angola há muitos, muitos anos | Angola na era do tráfico de escravos | A ocupação colonial do actual território de Angola | A luta de libertação nacional em Angola e a conquista da independência |

Fonte: Elaboração dos autores, (baseada em MED, 2021a, pp. 4-5).

Como se disse, o plano temático de História, na 5.^a classe, apresenta uma matriz mais voltada à história nacional. Como é evidente, este segmento da História é de capital importância, razão pela qual merece tal atenção, com a finalidade de os estudantes, a esse nível, começarem a compreender situações de âmbito geral e específico, ligadas à história do País.

No entanto, se o Manual de História da 5.^a classe carrega no seu bojo conteúdos mais inerentes à história nacional¹, o mesmo não se pode dizer da história que figura no Manual da 6.^a classe, que dispõe dos seguintes temas:

¹ Embora não seja objecto de abordagem desta pesquisa, era desejável que o Manual de História da 5.^a classe apresentasse perspectivas de fomento de consciência histórica dos estudantes, no estrito sentido de, a partir de evidências históricas obtidas através do diálogo entre as diversas fontes, os professores e os estudantes, estes últimos fossem capazes de construir narrativas históricas fundamentadas na história nacional, com vista a conferir-lhes competências de compreensão do passado, presente e futuro, bem como de orientação das suas vidas a partir da leitura crítica dessas três dimensões da história (Ngungui, 2023).

Quadro n.º 2: Temas do Manual de História da 6.ª classe

| Temas de História (6.ª classe) | | | | | |
|--------------------------------|--|----------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|--|
| 1.º | 2.º | 3.º | 4.º | 5.º | 6.º |
| África, o berço da humanidade | As antigas civilizações africanas: o Egipto antigo | O período pré-colonial em África | África na era do tráfico de escravos | A época colonial em África | A luta pelas independências dos países africanos |

Fonte: Elaboração dos autores (baseado em MED, 2021b, pp. 6-7).

Quando se observa o quadro acima, mesmo sem visualizar os subtemas de cada tema descrito, percebe-se, desde logo, que os conteúdos da 6.ª classe impendem mais para própria história de África. Este facto faz entrever, implicitamente, uma espécie de bipolarização entre os temas, mais de dimensão nacional e regional, impondo-lhes uma aparente e ligeira dicotomia.

Entretanto, a aparente relação dicotómica entre história de Angola e História de África apresentada nos manuais de História da 5.ª e 6.ª classes não deve ser assumida à risca, pelo facto de a História de Angola, em si, já integrar elementos de História de África. Neste caso, cabe, pois ao professor de História o engendrar de eficazes métodos e técnicas de ensino com o fito de se realizar a necessária transposição didáctica, trabalhando os dois cenários em mote (Schmidt, 2009a), isto é, a articulação entre elementos constitutivos do “fazer histórico” e do fazer pedagógico.

É mister, neste ínterim, considerar que a hermenêutica da teleologia do currículo do Ensino Primário, no que à disciplina de História diz respeito, esbarra no carácter evolutivo e sequencial das aprendizagens, o que implica ser necessário os estudantes serem iniciados em matéria da história nacional, antes de adentrarem para a história regional. Sobretudo, considerando-se que a 6.ª classe representa o fim do 3.º ciclo do Ensino Primário, exigindo que o estudante adquira determinadas competências que o habilitem a prosseguir os estudos em níveis subsequentes.

O que se verifica nos conteúdos de História das classes em estudo é justificável pela obediência ao carácter de uma sistemática graduação dos conteúdos, em razão do nível etário e cognitivo dos estudantes. Assim sendo, portanto, denota-se a concretização do modelo sequencial do currículo em espiral, no qual os conteúdos saem do mais simples ao mais complexo, do concreto ao abstracto, do real ao ideal, do conhecido ao desconhecido.

2. Em torno da consciência histórica: algumas proposições

A consciência histórica é entendida como uma “experiência consciente e inconsciente de relações significativas do presente com passado(s) e horizontes de expectativa, em que se conjuga o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo, e expressa-se narrativamente”. Por um lado, através desta “aprofunda-se a orientação do presente e expectativas de futuro com base na investigação histórica geradora de múltiplos sentidos do passado” (Gago & Ribeiro, 2022, p. 3); bem como os estudantes assumem uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vivem e para a construção da sua identidade individual e colectiva. Ainda, segundo Gago (2018, p. 65), a consciência histórica é um todo interconectado e sistémico em torno de três competências fundamentais:

a) A competência de interpretação, isto é, ser-se capaz de ultrapassar a ponte entre passado, presente e futuro, concebendo-se o todo temporal significativo e significativo que comprime a trilogia temporal;

b) A consciência histórica envolve também a competência de experiência, isto é, a capacidade de aprender como olhar para o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente;

c) A competência de orientação, isto é, o nortear a acção através dos sentidos/significados das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico.

Apoiando-se em Rüsen (1993), Gago (2018, p. 76) e Ngungui (2023, pp. 150-154) pautam quatro perfis de consciência histórica:

1. Consciência histórica tradicional: considera que a total negação das tradições provocaria o sentimento de desorientação massiva, afirmando que é também função da consciência histórica manter essas tradições vivas.

2. Consciência histórica exemplar: desenha a experiência de tempo sob a forma de casos, que representam e incorporam as regras de mudança temporal e conduta humana. Assim, a memória histórica é estruturada em termos de exemplos e é aberta ao processar um número infinito de eventos do passado.

3. Consciência histórica crítica: pauta-se por desacreditar a narrativa. Para se ser convincente deve-se exercitar uma argumentação histórica crítica, mas com plausibilidade, oferecendo-se uma contranarrativa.

4. Consciência histórica ontogenética: considera que os tempos mudaram, aceitando as narrativas dentro do campo de referência de interpretação. Neste sentido, a mudança é a essência que dá sentido à História.

3. Educação histórica e consciência histórica

A educação histórica é descrita por Barca (2021, p. 59) como a que tem como intuito principal “contribuir para um ensino de História que procure desenvolver nos estudantes uma atitude mental dinâmica de pensar historicamente”. Enquanto proposta investigativa para a concretização da inter-relação da teoria e prática na aprendizagem da História, a Educação Histórica veio dar ênfase à preocupação de ensinar a pensar historicamente.

Para a autora, a educação histórica engloba o pensamento histórico e o pensamento educacional, isto é, compenetra no campo da epistemologia da história (que se exprime por meio de expressões próprias como evidência, explicação, narrativa, orientação temporal) e da epistemologia educacional (destaca-se, aqui, o construtivismo social e o modelo de aula oficina como os pressupostos que devem orientar o ensino da História).

“No domínio da educação histórica, relacionar o passado, o presente e o futuro torna-se um desafio permanente, visando-se colocar os estudantes perante a necessidade de pensar o passado para fazerem sentido, também, dos eventos da sua realidade” (Gago, 2018, p. 83). Nesta perspectiva, na aula de História, os estudantes embarcam com os professores na tarefa de navegarem na tensão existente entre o sentido de familiaridade e o sentimento de estranheza face aos seres humanos de diferentes tempos e lugares que tentam compreender.

Assim entendida e praticada, a educação histórica poderá contribuir para que a consciência histórica se manifeste por meio da narrativa histórica como destacará Rüsen (Barca, 2021, p. 65). Essa competência narrativa será a capacidade/habilidade de narrar uma narrativa pelos sentidos/significados através dos quais e com os quais se dá à vida prática um *locus* orientacional de tempo.

De acordo com Rüsen (1993) citado por Barca e Ribeiro (2022), competência narrativa tem em si três competências principais: i. a capacidade/habilidade de experienciar

historicamente em relação com a actualidade passada; ii. a capacidade/habilidade de interpretar historicamente em relação com o todo temporal, que combina: a. Experiência do passado com a compreensão do presente e as expectativas a observar no futuro; iii. a capacidade/habilidade de orientar historicamente, que se encontra relacionada com a necessidade prática de encontrar uma trajectória através da mudança temporal.

No entanto, Gago (2018) adverte para a necessidade de se pensar a acção educativa nos sistemas educativos e como estes articulam as demandas da especificidade da ciência histórica com a Educação Histórica.

A área de saber da Educação Histórica defende que a aprendizagem para ser considerada verdadeiramente como aprendizagem histórica deve articular o conhecimento histórico substantivo, o que se “afirma” acerca de uma realidade do passado reconstruída, e o conhecimento metahistórico, isto é, o modo como se pensa e se faz História. Desta forma, o conhecimento histórico deve ser construído com base na metodologia da ciência histórica para promover um pensamento histórico mais consistente, ou seja, articulando-se a historiografia com a teoria e a epistemologia da História (Gago & Ribeiro, 2022, p. 63).

Posto isto, e em consonância com Gago (2012), recomenda-se compreender que ideias, que consciência histórica se encontra subjacente a determinadas práticas e “resultados” de ensino-aprendizagem patentes nos manuais de História em vigor, em Angola e, em especial, o da 6.^a classe. Há que investigar qual é a direcção que os novos currículos devem prosseguir, bem assim, como a formação para os professores de História está a ser desenhada, e que novos desafios terá para responder.

Em termos de finalidade, a educação histórica pode desdobrar-se em três dimensões (Gago, 2023a): a) recolher, recordar e regurgitar informação; b) Usar a História para a coesão social, com foco no ensinar “valores partilhados” – veículo das finalidades da cidadania – o que implica que a educação histórica se subordinada à cidadania; c) Formação do pensamento independente, isto é, a formação de um pensamento acerca do passado para uma sociedade aberta, mas sem estar subordinada à cidadania.

4. O Manual de História da 6.^a classe e as potencialidades de formação da consciência histórica dos estudantes

A exploração do manual em causa vai ser feita com base nos seguintes critérios, e em estreita ligação com as questões de orientação e os objectivos da pesquisa: a) Estrutura;

b) a identificação dos tipos de fontes; c) o estatuto ou classificação de consciência histórica; d) tratamento dos conceitos importantes; e) fichas de avaliação de cada unidade.

a) Quanto ao primeiro critério, o manual de História da 6.^a classe do ensino primário está estruturado em temas e subtemas. Ao todo, dispõe de seis temas e respectivos subtemas. Na parte final do manual são apresentados o glossário e as referências bibliográficas.

Entende-se que, em virtude da pertinência dos tópicos abordados, o manual devia estar estruturado em unidades, que são categorias de maior abrangência e que deviam integrar os temas e subtemas. A título de exemplo, os temas 4 e 5 integrariam a mesma unidade.

Além disso, nota-se que o retrato feito ao continente africano termina com o tema das independências africanas. Em nossa opinião, essa perspectiva parece limitada ao não explorar aspectos da nova conjuntura africana, isto é, por exemplo, os desafios de crescimento e desenvolvimento numa África pós-independente.

Assim, reivindica-se uma nova unidade com temas e subtemas novos, até, porque tal aproximar-se-ia a uma tentativa de explicação do sentido das independências, objecto de estudo da unidade anterior. A nova unidade podia possuir temas e subtemas mais ligados ao papel e desafios das diferentes organizações regionais africanas no crescimento e desenvolvimento do continente, bem como o papel das elites políticas africanas, por exemplo.

Importa referir que se devia analisar, com algum rigor, a extensão dos temas e subtemas do manual propostos para o ensino. Em nossa opinião, devia-se determinar o que é essencial para as aprendizagens dos estudantes para ser objecto de ensino pelos professores em cada unidade, tema e subtema, não descurando do conteúdo da avaliação dos estudantes.

Em último lugar, explique-se que, regra geral, as páginas do manual, esquerda e direita, apresentam indistintamente, quer as fontes quer a explicação destas (escrita, iconográfica ou outra), ao invés de, por exemplo, a parte direita estar consagrada à apresentação das fontes seguida das questões e a esquerda à explicação daquelas, iniciando com títulos e subtítulos. Ademais, grosso modo, os títulos e/ou subtítulos e o respectivo texto explicativo surgem no manual em forma de frases afirmativas e

declarativas, ao invés de interrogativas, e isto pode contribuir para o não estímulo da capacidade crítica dos professores e dos estudantes.

b) Quanto ao segundo critério, identificação dos tipos de fontes, abundam no manual as fontes escritas, iconográficas (gravuras) e materiais, embora apareçam estas, também, em forma de gravura. No entanto, as fontes surgem no manual sem associação a quaisquer questões, ou seja, as fontes aparecem como meras ilustrações.

Em última análise, é o tipo de questões a levantar que define a atitude do historiador e do professor de História, e determina o que os estudantes irão aprender. Ou seja, a ausência de questionamento às fontes pode dar lugar a um ensino de tipo tradicional baseado na memorização dos conteúdos, atendendo ao facto de que largos professores do ensino primário continuam presos no ofício do ditar a matéria aos estudantes, ou, na pior das hipóteses, orientam-nos a passar matéria do livro, na escola ou em casa.

Quanto às fontes históricas, o manual apresenta fontes diversas, desde as escritas, materiais e iconográficas. No entanto, sabe-se que é fonte histórica tudo o que ficou dos vestígios da actividade humana do passado, e que estas, por si só, não falam (Gago, 2023b). Por isso, constitui ofício do historiador e do professor de História incitar a fala das fontes, levando-as a proferir uma afirmação ou negação acerca do passado, gerando-se assim a denominada evidência histórica (Gago, 2018, p. 15; Barca, 2021, pp. 61-65).

“A evidência histórica é a matéria e a base fundacional das propostas da Educação Histórica, bem como o modo através do qual se experiencia e fazem sentido as realidades estudadas” (Gago & Ribeiro, 2022, p. 68). Esta situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que se reivindica do passado (narrativas ou interpretações históricas).

Gago e Ribeiro (2022) destacam a diversidade das fontes históricas em termos de suporte, estatuto e mensagem. Com efeito, essas fontes, por elas próprias, não podem ser designadas, à partida, como evidência somente com base nas questões que podemos afirmar ou infirmar, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuída para uma investigação específica ou como fundamentação em resposta a uma questão (Ashby, 2003, citada por Gago, 2018).

O questionamento às fontes em História é fundamental na medida em que os historiadores são movidos por escolhas e interesses particulares, que “podem tornar

fugaz a objectividade da verdade histórica subjacente na fonte” (Bloch, 2002, p. 52). Neste sentido, podem ser várias as questões a colocar às fontes, dependendo do interesse do historiador e, neste caso particular, do professor de História, isto é, do objectivo da sua aula. Entrementes, para as fontes fornecerem evidência, precisa-se de examinar as fontes em relação a uma questão (Gago, 2023b).

Num primeiro olhar, as questões podem centrar-se na informação facial da fonte para, de seguida, evoluir a outras questões: “o quê” – qual é o assunto? O que é que vês? Quando ocorreu? Onde é que...? Quem é retratado? Como é que ocorreu esse acontecimento?

Perguntas/questões às fontes para construir evidência, isto é, focalizadas no contexto de produção e audiência – “como?” – Quem produziu a fonte? Qual o seu papel no seu tempo? Por que é que foi produzida esta fonte? Que tipo de fonte é: oficial, divulgação geral, crítica? A quem se dirige? Onde e quando foi produzida?

Perguntas/questões focalizadas em construir/usar evidência – “como usar?” – O que é que esta fonte nos quer dizer? E o que é que nos pode dizer, sem jamais ter tido essa intenção? Qual é a história desta fonte? A fonte está completa? Esta fonte foi adulterada ou editada? Tenho a certeza do que queriam dizer as palavras, imagens...usadas pelo autor? Qual é a garantia que tenho que é o que ela pretende ser? Esta fonte é credível, ou não? Quais são as fontes de informação desta fonte? Qual era o seu contexto e/ou viés? Em que extensão quereria dizer a verdade?

Questões de evidência...artefactos/objectos: O que é? (O que é o artefacto/objecto?); Como? (Como é que este artefacto/objecto foi criado?); Quando? (Quando foi criado este artefacto/objecto?); Porquê? (Para que é que o artefacto/objecto foi usado?).

Olhando para o manual em análise, vislumbra-se o mesmo não possuir questões em sentido histórico, propriamente, exceptuando alguns poucos exercícios que surgem no final de alguns temas e subtemas. Isto leva a que, desde logo, os estudantes consumam uma História com que não se identificam e mal compreendem.

Sem o questionamento das fontes, não há uma evidência histórica consistente e, consequentemente, dificilmente os estudantes compreenderão o presente, através de um olhar crítico do passado e perspectivando um futuro diferente – o que, in fine, pode dar lugar à inconsistência da sua consciência histórica. Portanto, não existem questões

centradas, por exemplo, no suporte, no estatuto e na mensagem, que sejam ainda de reflexão, explicação e relacional, por exemplo.

A consequência mais grave que a ausência do senso crítico em História pode causar aos estudantes, através do questionamento às fontes é, sem dúvida, confundir a História e, mais concretamente, o passado como um conjunto de opiniões sem relação com o presente e o futuro. Neste contexto específico do manual de História da 6.^a classe, a África corre o risco de ser lida pelas novas gerações com a mesma visão que lhe foi impregnada pelo ocidente, a de ser um continente à margem da História.

O que se constata, ainda, no referido manual, são as intenções do que se quer que os estudantes saibam em termos de aprendizagens. Mas, não se indica o caminho como os professores e os estudantes podem se apropriar desse desiderato, fora da memorização. Neste sentido, vejam-se as páginas 24, 34, 45 e 74 do manual em estudo.

Um dos aspectos positivos constatados no manual tem a ver com a apresentação de conceitos importantes do ponto de vista histórico, na parte final (MED, 2021b, pp. 75-79). Trata-se dos conceitos substantivos e metahistóricos, sendo a maioria de ordem metahistórica. Porém, sugere-se que as definições de tais conceitos surjam no final do tema ou subtema imediatamente abordado a fim de permitir o melhor acompanhamento e rápida apropriação e compreensão dos mesmos pelos estudantes.

Ademais, propõe-se uma “compreensão metahistórica mais alargada em que vários conceitos sejam trabalhados – “tempo, mudança, causalidade, significância, evidência e interpretações históricas” – como afirmam Gago e Ribeiro (2022, p. 74).

Por fim, não foram constatadas fichas de avaliação das aprendizagens dos estudantes em cada unidade temática como tais. Julga-se que tal constituiria uma componente importante de auxílio do trabalho docente e dos estudantes, facilitando o acompanhamento da progressão destes últimos, sem negligenciar o empenho dos professores nesse domínio, dado este elemento fazer parte do seu ofício.

Em termos objectivos, entrevê-se que o manual em estudo tende a propiciar mais aos estudantes a formação de uma consciência histórica de tipo tradicional e exemplar, distanciando-se da do tipo crítico e ontogenético. Esta nuance revela que, quer professores quer os estudantes, continuam reféns às metanarrativas históricas que podem estar eivadas de eurocentrismo.

A justificativa para esse prisma assenta no facto de não se denotarem, no manual, não só questões voltadas às diversas fontes, mas também, a ausência do cruzamento de fontes e de informações (o cruzamento de fontes no tratamento de diferentes temas para dar lugar à multiperspectiva; relação entre eventos de diferentes temas para captar o sentido da mudança e da permanência do mesmo evento; relação entre aspectos comuns e incomuns do surgimento e decadência dos impérios do Ghana e Mali, Kongo e Mwene Mutapa, etc.; comparar a luta de libertação nacional entre alguns países africanos; confrontar fontes europeias e africanas no tratamento do tema referente ao Egipto antigo).

Em História, o pensamento crítico significa revelar o “invisível”, o que se desconhece, ou seja, colocar questões, cruzar evidência e juntar as várias peças acerca do que ainda não se sabe. Aprender e ensinar a pensar historicamente é mais do que saber factos; é, antes de mais, ensinar “uma forma de pensar acerca de problemas, orientando-se através do processo de reconstrução do passado com base em fragmentos incompletos (Gago & Ribeiro, 2022, p. 71).

A consciência histórica tradicional e exemplar são importantes, mas os professores e os estudantes não se devem limitar a isso. Devem procurar transpor esses limites, cultivando a consciência crítica para, de seguida, alcançarem a ontogenética. No fundo, preconiza-se que os professores do ensino primário exercitem, com os seus estudantes, os quatro perfis de consciência histórica a fim de que, como defende Ngungui (2023), orientem os estudantes no tempo, fundamentando essa orientação sobre o próprio conhecimento histórico, bem como a conferição de alguma autonomia para estes optarem por respostas válidas.

5. Perfil do professor do ensino primário e formação da consciência histórica dos estudantes

O Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de Julho, instrumento legal que aprova o Estatuto dos Agentes da Educação, consagra, no art. 16.º, o que deve ser o perfil do professor do ensino primário, nomeadamente: a) saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua actuação na sala de aula e na escola; b) Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e social da criança em idade escolar e do adolescente; c) Ter capacidade para identificar crianças com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhes encaminhamento adequado aos cuidados adequados de que carecem; d) Dominar os perfis, objectivos, planos de estudos, programas de ensino e manuais escolares; e) Planificar, organizar e preparar as actividades lectivas; f)

Seleccionar os materiais pedagógicos necessários para leccionar; g) Conhecer a legislação sobre a educação e ensino, as normas e orientações metodológicas e demais instrumentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem; h) Possibilitar a compreensão dos factores de natureza legal, institucional e organizacional que contextualizam as práticas educativas na escola; i) Conhecer as questões mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexos e em rápida mudança; j) Estabelecer objectivos específicos com base nos programas, nas condições das instituições de ensino e no meio ambiente em que estão inseridos; k) Promover a cultura nacional com base nos valores cívicos, morais e éticos.

Como se pode constatar, o perfil do professor do ensino primário é deveras exigente, o que requer a preparação condigna dos candidatos a professor deste nível. Compreende-se, de facto, esses pressupostos, tendo em conta a complexidade do mundo de hoje e da própria profissão docente, que exige, hoje mais do que nunca, a profissionalização dos sujeitos dedicados a essa profissão.

Mas, apesar de serem elencados vários aspectos, não existem proposições claras, que conduzam à concepção crítica dos conteúdos e materiais de ensino pelos professores deste nível, o que dificulta a possibilidade de os estudantes virem a ser sujeitos críticos se, à partida, os seus professores não o forem.

Se os manuais apresentam aos professores fontes sem questionamento, e estes não dispõem de suficiente capacidade crítica na selecção e uso – em termos de intencionalidade didáctico-pedagógica explícita para o uso dessas fontes – não se podem esperar mudanças significativas por parte dos estudantes em termos de formação da sua consciência histórica.

Evidentemente, a África é um continente consumidor, destacando-se como um dos principais e prioritários mercados ao qual se destina a produção industrial e não só do ocidente. Na verdade, os africanos consomem tanto os bens materiais como os imateriais, incluindo informações sobre a África produzidos pelo ocidente, mesmo a educação que vem sendo regulada pelas agências internacionais, constituindo-se num dos grandes desafios da educação em contexto africano e angolano (Brás & Scaff, 2023).

Dito de outro modo, corre-se o risco de se repetir a mesma história de África escrita pelo ocidente sobre a África. Para tal, impõe-se uma reforma global do pensamento educativo nacional e regional, não com o intuito de negar a alteridade, mas de interpretar e reexaminar os seus fundamentos, compreendendo o lugar de Angola e de África no mundo.

De resto, este constitui um desafio inserido no âmbito da formação de professores do ensino primário, em Angola, que deve sair do domínio mais abstracto e generalista para o mais concreto e específico. É necessário que os professores do ensino primário, apesar de trabalharem em regime de monodocência, tenham uma formação geral e específica sólida, que os permite actuarem com profissionalismo e logrem melhores resultados no exercício das suas práticas educativas. E isto implica repensar a formação inicial e contínua desses professores (Gago, 2018, pp. 95-96; Schmidt, 2009b).

Este estudo advoga a formação de professores do ensino primário segundo ideais do “socioconstrutivismo, dado o seu potencial de contribuir para o desenvolvimento de competências e alcance de aprendizagens significativas, por meio da aula-oficina” (Ngungui, 2023, p. 57), partindo do pressuposto de que o conhecimento científico é construído e compartilhado colectivamente, bem como considerando o indivíduo que aprende e o que educa numa perspectiva de interacção constante e em contextos de lugar e de tempo variados (Valadares & Moreira, 2009; Pourtois & Desmet, 2017; Young, 2010; Gago, 2012).

Com esse espírito, e em consonância com António (2022), atendendo aos objectivos e ao perfil de saída dos estudantes do Ensino Primário, pretende-se que os professores deste nível “encorajem a partilha de ideias e a discussão, a exploração de ideias prévias dos seus estudantes, realizem trabalhos em grupo, a metacognição, a reflexão, criem ambientes escolares descontraídos, conheçam-se a si mesmos e colaborem com os outros para a resolução dos seus problemas” (Gago, 2018, p. 119; Barca, 2021, p. 65; Gago & Ribeiro, 2022, p. 65), bem como sejam possuidores de uma nova atitude que os leva a “reconhecer que a actualização e o aperfeiçoamento da sua profissão passa pela aprendizagem ao longo da vida” (Delors, 2012, p. 130).

Só assim, como defendem Gago e Ribeiro (2022), os estudantes, trabalhando o campo da ciência histórica, irão construir e expressar a sua consciência histórica

narrativamente, procedendo, depois, à avaliação/metacognição do que foi aprendido, dando-lhe significado para a sua vida prática. Pelos argumentos esgrimidos, considera-se que o Manual em análise apresenta potencialidades limitadas de formação da consciência histórica dos estudantes, não só pela ausência de questionamento às fontes, mas também pelas limitações que o perfil do professor primário acarreta.

Considerações finais

À guisa de conclusão, este estudo gravitou à volta do tema “o retrato de África no Manual de História da 6.^a classe”, com o objectivo de analisar o contributo do Manual em causa na formação da consciência histórica dos estudantes. Urge, nesta etapa, aludir às palavras da Professora Ngungui (2023), a respeito da consciência histórica, nos seguintes termos:

Ter consciência histórica não implica a adopção, por todos de um determinado paradigma historiográfico nem tão pouco significa a defesa de uma única narrativa substantiva. É a argumentação racional e o respeito pela evidência que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas. Ter consciência histórica avançada implica adquirir um certo sentido do que é a História como disciplina académica, dominar determinadas competências historiográficas, construir uma narrativa e reflectir em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando.

Por conseguinte, a ausência de questionamento às fontes presentes no Manual foi compreendida como propiciadora da aprendizagem da História baseada na memorização típica do paradigma tradicional do processo de ensino-aprendizagem. Em oposição a esse paradigma, apresenta-se o socioconstrutivismo como o modelo alternativo àquele primeiro, com enfoque voltado para o modelo de aula-oficina no ensino da História.

Advogou-se, concomitantemente, mudanças na formação inicial e contínua dos professores do ensino primário, cujo perfil inquina, ainda, o processo de construção de uma consciência histórica dos estudantes, que os ajude a lerem crítica e responsabilmente os eventos do passado, produzindo a narrativa e a evidência históricas, esta por meio daquela, graças às quais orientarão o seu presente e futuro.

Além do mais, no sentido de prevenir entropias de um perfil docente mais tendente à consciência tradicional e exemplar, para uma consciência crítica e ontogenética, sugere-se uma reforma global do pensamento educativo nacional e regional, que dê lugar,

importância e voz às particularidades locais de produção do conhecimento historiográfico e didático, que, por seu turno, se manifestará por meio de capacidades que os estudantes terão de se orientar por meio do conhecimento histórico resultante do seu meio e com significado para estes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Bloch, M. (2002). *Apologia da História ou o ofício de Historiador*. Tradução de André Telles: Jorge Zahar.
- Brás, Ch., & Scaff, E. A. S. (2023). Políticas de formação de professores em Angola: trajetória e desafios. *ETD – Educação Temática Digital* | Campinas, SP | v.25 | e023052 | p. 1-18 | 2023: DOI 10.20396/etd.v25i00.8671233.
- 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 222/20, do Ministério da Educação (2020). Diário da República, I Série, n.º 132: Imprensa Nacional. [Decreto Presidencial n.º 222/20 de 28 de agosto | Direito Angolano: Acesso Fácil e Gratuito com o LEX.AO](#)
- Delors, J. (Coord.) (2012). *A educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*: Cortez Editora.
- Gago, M. (2007). Concepções de passado como expressão de consciência histórica. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.127-136, Jan/Jun 2007; ISSN 1645-1384: (online) www.curriculosemfronteiras.org
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares – construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem*. EPM-CELP, Moçambique.
- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*: CITCEM.
- Gago, M. (2023a). *Metodologia do Ensino das Ciências Sociais no Ensino Primário II. Sessão II A história e a História: Educação Histórica e currículo*. Material de apoio no âmbito do mestrado em Metodologia do Ensino Primário: IEUMinho e ISCED-Benguela.
- Gago, M. (2023b). *Metodologia do Ensino das Ciências Sociais no Ensino Primário II. Sessão IV – Da fonte histórica à construção de evidência histórica*. Material de apoio no âmbito do mestrado em Metodologia do Ensino Primário: IEUMinho e ISCED-Benguela.
- 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.

- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Revista Educar, Curitiba, Especial*, p. 131-150, 2006. Editora UFPR.
- 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](#)
- Ministério da Educação de Angola (MED). (2019). *Plano curricular do pré-escolar e ensino primário*: Editora Moderna.
- Ministério da Educação de Angola (MED). (2021a). *História: 5.ª classe*. 3.ª Edição: Editora Mensagem.
- Ministério da Educação de Angola (MED). (2021b). *História: 6.ª classe*. 3.ª Edição: Editora Mensagem.
- Ngungui, A. A. (2023). *Construir conhecimento histórico em contexto angolano: um estudo em torno de uma experiência de aula oficina*: Shalom.
- Pourtois, J-P & Desmet, H., (2017). *A educação pós-moderna*: Instituto Piaget.
- Schmidt, M. A. (2009b). Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 15, p. 09-22 ago. 2009.
- Schmidt, M. A. M. S. (2009a). A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. *II Encontro Perspectivas do Ensino de História – Anais. Mesas redondas*.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*: Almedina.
- Young, M. F. D. (2010). *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*: Porto Editora.